

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Національний педагогічний університет ім.. М.П.Драгоманова**

На правах рукопису

**КОЛОСЮК ІРИНА АНАТОЛІЇВНА**

УДК: 130.2 (043.3)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ  
АНТРОПОЛОГІЧНОГО ВИМІРУ  
СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

26.00.01 – теорія та історія культури (філософські науки)

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

**Науковий керівник:**  
Попович Микола Дмитрович,  
кандидат філософських наук,  
доцент

**Київ – 2011**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
<b>РОЗДІЛ 1. СВИТОГЛЯДНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ</b>	
<b>СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІЗНАННЯ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>В ОСВІТІ .....</b>	
1.1. Філософські та спеціально-наукові аспекти загальної методології наукового пізнання .....	12
1.2. Педагогічна антропологія як теорія і практика формування освітньої культури .....	28
1.3. Філософія культури і педагогічна антропологія: єдність та відмінності .....	42
<b>РОЗДІЛ 2. ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ</b>	
<b>У СТАНОВЛЕННІ ОСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....</b>	
2.1. Становлення філософії освіти в контексті культурної антропології .....	57
2.2. Сучасна освітня культура з погляду етики і філософії права..	73
2.3. Науково-технічний прогрес як стимул розвитку освітньої культури .....	84
<b>РОЗДІЛ 3. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ</b>	
<b>У ОСВІТІ .....</b>	
3.1. Західна альтернативна педагогіка: її культурні витoki і характерні риси .....	98
3.2. Освітня культура свободи і демократії у світовій та вітчизняній історії .....	118
3.3. Особистість як предмет дослідження у філософії культури та філософсько-педагогічній антропології .....	131
ВИСНОВКИ.....	157
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	160

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Освіта з античних часів була класичною темою філософських досліджень, адже філософія сама завжди претендувала на роль виховательки і наставниці. І завжди питання про виховання і освіту визнавалося залежним від питання щодо природи людини та можливостей її всебічного розвитку: яким є потенціал людини і як його слід виявляти і актуалізовувати. Таким чином, філософське дослідження освіти завжди неявно мало в своїй основі антропологію у певній її версії, і завжди неминуче приводило до певної філософської теорії культури – культури особистості, яка розвиває себе як людина завдяки освіті. Концептуалізувати на належному теоретичному рівні ці смислові соціальні зв'язки під силу лише філософському пізнанню.

Водночас, тривалий час не лише у теорії культури і освіти, але в соціальних та гуманітарних науках взагалі між суто теоретичними дослідженнями і застосуванням на практиці отриманих результатів не було посередників, які належним чином виконували би методологічно-організаційні функції. Таку функцію має виконати філософія, що виступає у якості світоглядно-методологічного підґрунтя, зокрема, і для досліджень в області виховання і освіти.

Сьогодні філософська теорія та історія культури – це не просто галузь філософії або найвищий рівень теорії культури, а самобутня і вельми соціально значуща дисципліна, що дозволяє усвідомити стратегічні і тактичні цілі науки і культуротворчої практики, відповідно до яких можна здійснювати політику у сфері культури, у тому числі освітньої культури. Адже освіта є чи не найбільш важливим напрямом розвитку культури – як в силу своєї масовості та інтенсивності впливу на особистість, так і внаслідок того, що цей вплив здійснюється переважно у той період розвитку особистості (дитинство і юність), коли вона найбільш здатна до сприйняття культурних впливів.

У суспільстві знань необхідно істотно перетворити систему відносин „студент – викладач”, зокрема оскільки ті, хто навчається, стають самодостатніми особами, що мають право на вибір спеціалізації і несуть відповідальність за всі плюси і мінуси свого вибору. Підґрунтям для такого вибору виступає освітня культура особистості як частина системи освіти. З іншого боку, свідомий і відповідальний вибір своїх життєвих шляхів в рамках пропонованих навчальних програм моделює світ за стінами навчальних закладів, залучає молодь до складного життя громадянського суспільства з його правами і обов’язками, формує у неї установки громадянина і закладає основи громадянськості, тобто основи правил поведінки і трудової діяльності відповідно до законів і норм даного суспільства – все те, що закладає основи освітньої культури як частини загальної культури молодої людини.

На сьогоднішній день немає загальноприйнятого і єдиного визначення особистості як носія культури і водночас суб’єкта виховання і освіти взагалі і зокрема спеціальної освітньої культури, проте, в більшості спеціальних теорій – від соціальної психології до політології – все більше переважає трактування особистості, зокрема особистості молодої людини, як носія множинної ідентичності, схильної до динамічних культурних трансформацій під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Тим самим нової постановки набуває антропологічна проблематика освітнього процесу. Не випадково, що сьогодні соціальна філософія, соціологія, психологія і культурологія, включаючи їх педагогічні складові, переживають період бурхливого розквіту і займають все більш важливе місце в комплексі наук про людину. Саме ці науки найчастіше стикаються з формами поведінки молодих людей, що відхиляються від загальновизнаних стандартів і які традиційно вважають формально девіантними.

Освітня культура вивчалася у світовій та особливо вітчизняній теорії педагогіки переважно як культура педагогічна (Л.Бондар, І.Григор’єва, В.Гриньова, В.Завіна, С.Омельяненко, І.Палишкова, С.Чорна та ін.), тобто її

носієм вважався педагог, і лише меншою мірою – студент. Педагогічна культура була досліджена доволі глибоко і досконально у таких її аспектах як комунікативна культура, мовна культура, екологічна культура тощо. Але очікувати від студента того ж рівня знань і, особливо, ціннісних настанов, що й від педагога – значить ігнорувати специфіку його освітньої ситуації. Тоді як основна діюча особа в освіті – той, хто навчається, а відповідно і освітня культура має бути наявна передусім у цієї особистості. Таке розуміння освітньої культури ще не стало предметом спеціальному розгляду, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

З вивчення діяльності того, хто навчається, як носія освітньої культури має починатися філософсько-культурологічне дослідження відповідних вчинків і дій молодих людей, що розцінюються як позитивні або негативні в рамках певної нормативної системи соціальної життєдіяльності. З даної антропологічної проблематики наукових розробок явно бракує, хоча цього не скажеш про соціально-психологічні і юридично-психологічні публікації сучасних авторів (А.Зелінський, В.Менделевич, В.Моргун, К.Сивих, С.Сибіряков та ін.).

Водночас напрацьовано значний методологічний потенціал, який створює необхідне підґрунтя для філософського аналізу антропологічної проблематики у розрізі проблем освітньої культури. Це роботи таких вітчизняних фахівців у сфері соціальної філософії та філософії освіти, як: Т.Андрущенко, В.Бондаренко, М.Закович, Ю.Калиновський, Ю.Легенький, Г.Меднікова, Т.Розова, Також важливе значення для здійснення даного комплексного дослідження мали праці з культурології та педагогіки – Є.Більченко, І.Зязюна, Г.Миленької, Л.Савенкової, історії культури – І.Дробота, Н.Жулканич, М.Журби, Т.Стоян та політології – В.Горбатенка, М.Розумного та інших.

Враховуючи нинішній стан досліджень соціально значущих форм поведінки осіб молодих людей і тих або інших соціальних груп молоді, ще достатньо далекий від бажаного рівня вивчення, узагальнень і ефективних

практичних рекомендацій, авторка пропонованого дослідження прагне привернути увагу українських суспільствознавців до деяких актуальних проблем сучасної філософсько-педагогічної антропології, що розглядаються в контексті теорії культури. Комплексність такого підходу до проблематики, що цікавить нас, обумовлює структуру даного дисертаційного дослідження і послідовність розгляду даних питань.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційна робота виконана в межах комплексної науково-дослідної теми „Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя”, затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України (№ 732 від 27 жовтня 2006 р.) та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 22 грудня 2006 р.), а також наукового напрямку „Дослідження гуманітарних наук” кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, затвердженого Вченою радою університету (протокол № 5 від 25 грудня 2003 р.). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 28 жовтня 2009 р.).

**Мета дисертаційного дослідження** полягає у виявленні сутності, основних складових та перспектив подальшого дослідження антропологічного виміру сучасної освітньої культури на засадах філософського аналізу.

Реалізація поставленої мети зумовила необхідність розв'язання таких взаємопов'язаних завдань:

- визначити сутність, основні складові освітньої культури;
- з'ясувати, з яких теоретичних позицій можливим є адекватний аналіз соціокультурних засад становлення освітньої культури;

- виявити основні завдання і теоретичні можливості філософсько-педагогічної антропології щодо вивчення соціокультурних засад становлення освітньої культури;
- визначити основні напрями теоретичних досліджень конкретних соціально-історичних та культурно-етнічних характеристик розвитку культури особистості засобами освіти;
- уточнити концептуальні засади взаємного узгодження та синтезу результатів галузевих досліджень меж і можливостей розвитку освітньої культури особистості;
- виявити, у який спосіб теорія культури сполучає виконання своїх теоретичних та світоглядно-методологічних завдань щодо розвитку освітньої культури.

**Об'єктом дослідження** є сучасна освітня культура.

**Предметом дослідження** виступає антропологічний вимір освітньої культури особистості.

**Методологічною основою дисертаційного дослідження** є філософська теорія культури, на засадах якої здійснено часткове поєднання понятійного та методологічного апарату сучасних соціальної філософії і соціальної антропології з метою аналізу освітньої культури.

Дослідження базувалось на принципах історизму (при порівнянні змін освітньої культури в історичній динаміці), об'єктивізму (для розрізнення ціннісних характеристик освітньої культури від її суб'єктивних оцінок) та толерантності (при розгляді культурного розмаїття, представленого в різних культурних традиціях). Застосовувались порівняльний (для виявлення специфіки освітньої культури різних соціальних груп), герменевтичний (для досягнення адекватного розуміння культурної мотивації поведінки людини, що навчається) та структурний (для виявлення основних напрямів дослідження освітньої культури) методи.

Крім того, при застосуванні методології сучасної соціальної філософії авторка спиралась на ідеї вітчизняних фахівців, таких як В.Андрущенко,

І.Бойченко, В.Бондаренко, Л.Губерський, М.Михальченко та інші. Аналіз проблематики соціальної антропології здійснювався, передусім, з урахуванням напрацювань таких вітчизняних філософів, як Б.Головко, К.Жоль, С.Куцепал, А.Лой, В.Табачковський. Положення сучасної філософії освіти у її методологічній спрямованості на дослідження проблем особистості, що навчається, враховувались дисертанткою з орієнтацією на зразки теоретичних досліджень таких вітчизняних науковців, як В.Андрущенко, В.Бех, В.Кремень, В.Лутай, І.Надольний, Л.Панченко та ін.

**Наукова новизна отриманих результатів** полягає в тому, що в дисертації виявлено філософський потенціал соціокультурного аналізу освітньої культури, яка визначає основні антропологічні аспекти становлення цієї культури, а отже і культуротворчі можливості особистості, яка навчається.

*Вперше:*

- визначено, що освітня культура – це така культура, що сприяє людині успішному здобуттю освіти; складовими освітньої культури є ціннісні та поведінкові якості, якими людина необхідно має володіти для успішного отримання освіти. Освітню культуру слід відрізнити від „освіти завдяки культурі”, оскільки остання означає отримання освіти прямо і опосередковано завдяки опануванню усіма культурними цінностями як об’єктом освіти, тоді як освітня культура являє собою передусім ту культуру, яка характеризує суб’єкта, який набуває освіти. Якщо освіта є частиною культури у широкому сенсі слова, то сучасна освітня культура є не просто складовою освіти, але виступає як основна передумова набуття нових компонентів. Освітню культуру слід також відрізнити від педагогічної культури: остання є культури того, хто навчає, переважно на противагу культурі того, хто навчається, тоді як освітня культура охоплює обидві сторони освітнього процесу;

- теоретично обґрунтовано, що конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні характеристики особистості у здобутті сучасної освітньої



культури досліджуються, передусім, за напрямками, які відповідають чотирьом основним функціям моделі соціальних систем Т.Парсонса. Ці напрями досліджуються переважно у межах таких наук, як етика, філософія та історія науки, філософія та соціологія права, культурна антропологія та культурологія, але завдання філософської теорії культури полягає у взаємному узгодженні та синтезі результатів цих галузевих досліджень;

*Уточнено, що:*

- під час визначення соціокультурних засад становлення освітньої культури основним концептуальним інструментом для філософської теорії культури постає філософсько-педагогічна антропологія як практична філософія культури і освіти. Філософсько-педагогічна антропологія виникає як синтез філософської антропології та соціальної антропології: філософська антропологія визначає основні цілі особистості у педагогічному процесі та рамкові умови їх реалізації, а соціальна антропологія – їх конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні втілення;

- взаємне узгодження та синтез результатів галузевих досліджень меж і можливостей розвитку освітньої культури особистості можливе лише на засадах цілісного філософського дослідження соціокультурних засад педагогічного процесу, яке здійснює філософська теорія культури. Для цього остання поєднує концептуальні можливості соціальної філософії (проблема взаємозв'язку свободи особистості з успішним функціонуванням соціальних інститутів, у тому числі освітніх), філософської антропології (потенціал здатностей особистості до опанування освітньою культурою та основні напрями його розширення) та філософії культури (навчання особистості та функціонування освітніх інституцій як розгортання символічного простору культури);

*Дістало подальшого розвитку:*

- положення, що філософське дослідження освітньої культури можливо здійснювати на підставах комплексного аналізу, оскільки в історії науки вона досліджувалася з позицій різних філософських, соціальних та

гуманітарних дисциплін. Таким чином ядром усіх науково-дослідних програм щодо виявлення соціокультурних засад становлення освітньої культури постає філософська теорія культури, яка для цих цілей, окрім використання власних теоретичних можливостей, додатково звертається до понятійного та методологічного апарату інших філософських дисциплін;

- філософська теорія культури сполучає виконання своїх теоретичних та практичних завдань, виконуючи функцію філософії політики, коли теоретично узагальнені та концептуалізовані соціально-антропологічні засади розвитку освітньої культури визначають стратегічні напрями практичного здійснення цього процесу, його основних учасників, їх завдання і засоби їх реалізації. Філософська теорія культури виступає, таким чином, як підґрунтя філософського осмислення освітньої політики як такої, що здійснюється заради розвитку освітньої культури особистості, завдяки розвитку особистості і у соціальній взаємодії особистостей в освітній комунікації.

**Теоретичне і практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що даний аналіз дозволяє враховувати при організації і здійсненні педагогічного процесу не тільки характерні риси особистостей і соціальних груп, які прямо і опосередковано беруть у ньому участь, але також загальний соціокультурний контекст, усередині якого відбувається цей процес – як у сприятливих, та і у несприятливих для освіти проявах цього контексту. Необхідно враховувати і такі важливі як для освіти, так і для соціальної життєдіяльності загалом чинники, як орієнтованість суспільства на власні культурні традиції і особливості національного способу життя.

Здійснене дослідження показує, що аналіз суспільного життя з позицій філософської теорії культури має стати звичним для учених і практиків інструментом, що дозволяє визначати перспективи освітньо-виховної роботи з молоддю України.

Матеріали, зібрані і проаналізовані в ході дослідження, можуть стати в нагоді при підготовці лекційних курсів, з теорії культури та філософії, а

також з проблематики розвитку освітньої культури у вищих навчальних закладах України спецкурсів.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є оригінальною роботою. Висновки й положення наукової новизни одержані автором самостійно.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення і результати дисертаційного дослідження обговорювались на методичних семінарах і на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Основні положення дисертації доповідались автором на щорічних науково-теоретичних конференціях професорсько-викладацького, аспірантського складу та науковців Подільського державного аграрно-технічного університету (Кам'янець-Подільський, 2007-2010 рр.); Круглому столі „Проблеми розвитку освіти у вищих аграрних навчальних закладах і філософські засади їх розв'язання” (Харків, 2010 р.); Всеукраїнська наукова конференція „Другі філософські читання пам'яті Івана Бойченка „Людина. Історія. Розум” (2010 р.).

**Публікації.** Результати наукового дослідження висвітлені у 4 статтях у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України для філософських наук.

**Структура і обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, що включають у себе 9 підрозділів, висновків і списку використаних джерел. Обсяг дисертаційного дослідження становить 180 сторінок, з них 159 сторінок основного тексту. Список використаних джерел включає 259 найменувань і складає 20 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## СВІТОГЛЯДНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІЗНАННЯ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ

Даний розділ буде присвячено філософському аналізу світоглядно-методологічних засад здійснення соціокультурного пізнання особистості в освіті, у соціально-історичному і сучасному аспектах. Зокрема, буде проаналізовано специфіку застосування понять „методологія”, „основні рівні теоретичного пізнання” стосовно сучасної теорії та історії культури, досліджено питання про особливий епістемологічний статус і особливу роль у філософських дослідженнях педагогічної антропології, яка здобуває статусу філософсько-педагогічної антропології, здійснено порівняльний аналіз двох дисциплін, на стику яких і виникає проблемне поле, яке відображає антропологічний вимір освітньої культури – філософії культури і педагогічної антропології.

### **1.1. Філософські та спеціально-наукові аспекти загальної методології наукового пізнання**

У даному підрозділі основною метою філософського аналізу буде світоглядно-методологічна проблематика, що стосується епістемологічного статусу теорії та історії культури. У якості робочої гіпотези припускається, що ця наука має міждисциплінарний характер і здійснює, як правило, дослідження, які відрізняються комплексністю результатів. Причому перевірку цієї гіпотези буде здійснено на прикладі аналізу антропологічного виміру освіти під філософським кутом зору.

Дослідження антропологічного виміру освіти потребує досягнення високого рівня теоретичного узагальнення. Дійсно, обидва можливі способи теоретичного дослідження освіти – соціокультурний та антропологічний – вже передбачають власне філософський рівень абстракції. Водночас, очевидно, що кожен з них зокрема не здатен охопити усі суттєві аспекти забезпечення освіти. З іншого боку, наявна природна взаємна пов'язаність та взаємна залежність соціальних процесів та процесів розвитку людини, про що свідчить, зокрема, запровадження спеціального терміну, який фіксує цей нерозривний взаємозв'язок – „антропосоціогенез” [12].

Дослідження антропосоціогенезу і досі знаходиться, на нашу думку, на початковій стадії, втім вже зараз очевидно, що воно дозволяє з нових позицій відкрити сутність класичних філософських проблем, до яких належить і проблематика філософсько-культурологічного дослідження освіти. Враховуючи, що інституалізація як культурології, так і філософії освіти почала відбуватися відносно недавно, завдання систематизувати і узагальнити напрацьований різними соціальними і гуманітарними науками дослідний матеріал залишається у своїх основних напрямках все ще не виконаним. Це зумовлює актуальність нашого дослідження, яке матиме певною мірою завдання здійснити міждисциплінарні порівняння та ґрунтовані на них філософські узагальнення, орієнтовані на базові принципи теорії та історії культури.

Варто спочатку визначитися, хоча б попередньо, у загальних рисах, з тим, як саме принципи теорії та історії культури слугуватимуть регулятивом порівняльних міждисциплінарних досліджень. Значною мірою теорії та історії культури використовує для цього вже напрацьовані у соціальній філософії [14; 145], соціальній антропології [109; 124], та філософській антропології [35; 38] та філософії культури [30] здобутки. Не можна залишати поза увагою напрацювання у галузі філософії та методології наукового пізнання, які створюють теоретичний апарат для здійснення таких методологічних синтезів [11; 202; 205; 76; 139; 166; 170; 207]. Деякі

дослідники здійснили роботу щодо конституювання дисциплін, ще більш наближених до філософського осмислення антропологічного виміру освітньої культури. Йдеться передусім про соціально-філософську антропологію [18] та педагогічну антропологію [70].

Власне, на нашу думку, педагогічна антропологія як складова соціальної антропології і є тим об'єктом філософського обґрунтування, який дозволяє зосередити філософську увагу на антропологічному вимірі освітньої культури. Тобто соціальна філософія, філософська антропологія, соціально-філософська антропологія є основними засобами забезпечення світоглядно-методологічного забезпечення дослідження освіти – у найбільш концептуальному, філософському варіанті такого забезпечення.

Дійсно, Г.Рузавін ще у ранній своїй праці цілком справедливо зауважив, що у наш час, коли наука стає безпосередньою продуктивною силою, а науково-технічна революція набуває все більш широкого розмаху, розробка проблем методології і логіки наукового дослідження висувається як одне з актуальних завдань філософії [162, с. 3]. Справедливість висловленого понад 35 років тому твердження підкреслює той факт, що у 2009 році вийшло розширене перевидання цієї вже класичної роботи з методології наукового пізнання [161]. Не можна і сьогодні заперечувати, що неперервний потік наукових досліджень все збільшується, помітним стає зростання числа людей, що займаються наукою, професія науковця перетворюється дійсно на масову – все це не тільки стимулює загальний інтерес до проблем наукового пізнання, але і вимагає аналізу і розробки методів дослідження, яких вимагає практика сучасних наукових пошуків.

На найвищому рівні узагальнень теорія та історія культури набуває філософського характеру своїх результатів, поєднуючи завдяки особливому предмету дослідження – культурі – методологічні можливості соціальної філософії, філософії культури, філософії історії та філософської антропології. Все це змушує звернути увагу на методологічний потенціал науки загалом, і зокрема на творення нових знань та методик діяльності завдяки науці. У

останні десятиліття вітчизняна наука переважно користувалася тими надбаннями, які були напрацьовані ще за радянських часів. Тому зупинимося на тому періоді дещо докладніше.

Тривалий час у радянській літературі по теорії пізнання основна увага приділялася загальній характеристиці процесу пізнання, з'ясуванню його зв'язків з практикою, аналізу діалектики мислення, критиці ідеалістичних і метафізичних спекуляцій з цього питання. Особливостям наукового пізнання, засобам і методам дослідження в науці надавалося значно менше уваги. Лише наприкінці 70-х років у СРСР положення в цій царині почало помітно змінюватися. Було опубліковано чимало цікавих журнальних статей, брошур і окремих книг, присвячених проблемам логіки і методології наукового дослідження, а також тісно пов'язаним з ними проблемам наукознавства, психології і соціології наукової творчості, евристики. Втім, у цих роботах розглядалися окремі аспекти теорії і методології наукового пізнання, але переважно не аналізувалися методи, які використовуються в реальному процесі дослідження в науці. Також над цими працями неминуче висів „дамоклів меч” офіційної псевдомарксистської ідеології. Всі дослідження логіки і методології наукового пізнання в СРСР вже мали завчасно відомий результат: недосяжним ідеалом такої методології вважалися праці класиків марксизму – К.Маркса, Ф.Енгельса, В.Леніна.

У світі проблематика логіки і методології давно переживала бурхливий і нескутий прокрустовим ложем ідеологічної догматики розквіт. На думку відомого російського дослідника науки В.Швирьова, в розвитку методології науки, особливо в кінці XIX і початку XX ст., проблематика, пов'язана зі співвідношенням теоретичного і емпіричного рівнів наукового пізнання, привертає найпильнішу увагу [202, с. 97]. Загалом і в цілому дискусії навколо цієї проблематики відтворюють ту конфронтацію напрямів, яка в класичній гносеології була пов'язана з розвитком емпіризму і раціоналізму. Це, з одного боку, напрям, що підкреслює залежність наукового пізнання від досвіду, емпірії, яка інтерпретується як щось дане, з іншого – напрям, що

акцентує увагу на активності теоретичного мислення, своєрідності теоретичних методів дослідження. Проте на відміну від раціоналістів класичної філософії, що тяжіли в основному до об'єктивного ідеалізму, „активісти” в методології XIX-XX ст. – так умовно можна було б назвати останній напрям – розглядають теоретичну діяльність як прояв активності наукової свідомості, що створює конструкції, які іманентні науковому знанню і не мають об'єктивних корелятивів в якій-небудь особливій сфері „ідеальних”, або „абстрактних сутностей”. Такі позиції прихильників і прагматизму, і неокантіанства, і конвенціоналізму, і позитивізму в методології науки кінця XIX – почала XX в.

В даному випадку робиться спроба розглянути основні проблеми методології наукового пізнання. Хоча в різних науках, справедливо зауважує Рузавін, існують свої специфічні методи і засоби дослідження, це зовсім не виключає можливості і необхідності вивчення і оцінки таких засобів і методів дослідження, які є загальними для вельми широкого класу як досвідних, так і абстрактних, формальних наук [161, с. 4]. Аналіз їх і складає завдання методології наукового пізнання. На відміну від психології наукової творчості, яка вивчає індивідуальні особливості пізнавальної діяльності вченого, методологія розглядає загальні закономірності руху пізнання і, зокрема, специфічні засоби і методи, за допомогою яких відбувається наукове дослідження.

У даному дисертаційному дослідженні стисло розглядається суть наукових проблем, з вибору і постановки яких має починатися будь-який процес дослідження, спрямований на виявлення антропологічного виміру освітньої культури. Вирішення цієї, як будь-якої іншої наукової проблеми може бути досягнуте за допомогою або емпіричних, або теоретичних методів дослідження. Проте в більшості випадків, як зауважує Рузавін, доводиться звертатися і до тих і до інших методів [161, с. 4]. Не можна не погодитися з його логікою аргументації. Дійсно, весь процес подальшого руху думки – від емпірії до теорії, від фактів, даних спостереження і результатів



експериментів до гіпотез, законів і теорій – по суті справи представляє процес вирішення наукових проблем. Щоб відповісти на питання, сформульоване в проблемі, як пробне рішення висувають гіпотезу, яка в ході подальшого дослідження може перетворитися на закон або зажадати побудови цілої теорії. Згодом істинність цієї теорії повинна бути перевірена на досвіді. Така одна з найбільш поширених загальних схем наукового дослідження. Іноді при вирішенні нових проблем, особливо в молодих науках, доводиться звертатися до пошуків бракуючої емпіричної інформації. У цих випадках емпіричні методи дослідження виступають на перший план і тому сама схема пізнання видозмінюється: вчений йде від емпірії до теорії, хоча при відборі необхідної емпіричної інформації керується деякими теоретичними уявленнями.

Теорія та історія культури належить, безумовно, до соціально-гуманітарного корпусу наукового знання і у залежності від рівня здійснення аналізу, послуговується різним методологічним інструментарієм. І зовсім не обмежується найвищим рівнем узагальнень та суто філософською методологією. Середній теоретичний рівень дослідження представляють конкретні галузеві наукові дослідження: історичні, культурологічні, соціологічні, політологічні, правові тощо. Тут методологія теорії та історії культури набуває значного розмаїття у множині відносно незалежних спеціально-наукових методів дослідження, яке підлягає світоглядному осмисленню і єдиній концептуалізації на філософському рівні.

Нарешті, найнижчий рівень застосування методології теорії та історії культури представлений на рівні визначення стратегії емпіричних досліджень, побудови конкретних науково-дослідних програм у цій царині знання. Саме тут визначальним знову виявляється предмет наукового дослідження, який знову вимагає застосування міждисциплінарного підходу. Однак, якщо на філософському рівні комплексність дослідження зумовлювалась метою концептуалізації найбільш загальних, світоглядних положень теорії та історії культури, то на емпіричному рівні такої

комплексності дослідження вимагають конкретні явища культури, які ніколи не можуть бути втиснуті в „прокрустове ложе” окремої науки.

Аналіз проблем методології в нашій роботі ведеться переважно на матеріалі міждисциплінарних порівнянь на основі філософського узагальнення і концептуалізації, які розкривають усю вертикаль можливого застосування методології – від загальної теоретико-пізнавальної через спеціально-наукову епістемологічну до методик конкретних міждисциплінарних досліджень.

Процес пізнання в науці можна аналізувати з різних кутів зору: філософського і соціологічного, психологічного і феноменологічного, історичного і логічного, гносеологічного і методологічного. Нас цікавитиме перш за все культурологічно-антропологічна сторона пізнання як світоглядно-методологічна, передусім – філософська. При цьому рух мислення йде у напрямку, зворотному порівняно з ситуацією пізнавальною: не від емпірії до теорії, а від теорії до емпірії. Це зумовлює відмінності у значенні тих самих знань з теоретико-пізнавальної та методологічної точок зору.

Як підкреслює Р.Рузавін, наукове пізнання по суті справи являє собою дослідження, яке характеризується своїми особливими цілями, а головне – методами отримання і перевірки нових знань [161, с. 7]. Коли ж мова заходить про застосування вже отриманих знань, у тому числі застосування у сфері освіти, на перший план виходить інша методологія.

Тому нерідко поняття методології науки вживається в самих різних сенсах. Іноді, як зауважує Рузавін, під методологією розуміється вся філософія взагалі або філософія науки зокрема [161, с. 20-24]. У цьому випадку методологія пізнання та методологія застосування, на нашу думку, максимально зближуються. Звичайно, методологія найтіснішим чином пов'язана з філософією, оскільки саме філософія служить світоглядною основою будь-якої методології. Але це не означає, що методологічні проблеми повністю співпадають з філософськими.

Часом під методологією науки розуміють сукупність будь-яких, достатньо загальних методів дослідження. При такому підході зникає відмінність між універсальними теоретико-пізнавальними методами спеціальних наук, не говорячи вже про те, що ніяка проста сукупність методів не складає ще методології. Це скоріше об'єкт дослідження методології як загального вчення про метод.

Існує і дуже вузький погляд на методологію, коли вона розглядається як теоретична основа деяких спеціальних, досить галузевих прийомів і засобів аналізу. Це швидше, однак, методологія застосування, аніж методологія пізнання. Так, іноді говорять, наприклад, про методологію ефективності виробництва, про методологію ціноутворення тощо, тоді як насправді слід було б скоріше говорити тут про методику. І надмірно широке, розширювальне, і надмірно вузьке, обмежувальне поняття методології певної науки не можуть вважатися за правильні, оскільки вони не виділяють особливий предмет цієї науки і не аналізують ті специфічні поняття, засоби і способи дослідження, які вона використовує.

Головною метою методології науки є вивчення тих засобів, методів і прийомів дослідження, за допомогою яких отримують нове знання в науці. Оскільки ці методи і засоби дослідження застосовуються в процесі пізнання, то слід говорити не об методології взагалі, а об методології наукового дослідження, або пізнання.

Методологія наукового дослідження аналізує головним чином ті методи і засоби пізнання, які використовуються вченим як на емпіричній, так і теоретичній стадії дослідження. Так, вивчаючи конкретні способи здійснення експериментів, спостережень і вимірювань, методологія вирізняє істотні ознаки, які властиві будь-яким експериментам, вимірюванням і спостереженням.

Методологія наукового дослідження складає частину загальної методології пізнання, але частину, поза сумнівом, найбільш істотну і актуальну як з теоретичного, так і з практичного боку. Вона розглядає

найбільш істотні з пізнавальної точки зору особливості і ознаки методів дослідження, розкриває методи по їх спільності і глибині аналізу. Такий аналіз значно полегшується завдяки виникненню цілого ряду спеціальних теорій, які ставлять своїм завданням вивчення тих або інших особливостей загальних методів пізнання, а також методів, які використовують в багатьох науках. Так, математична теорія експерименту розкриває найважливіші кількісні способи, за допомогою яких планується експеримент і обробляються його результати. Тому на її висновки і рекомендації вимушений зважати будь-який сучасний дослідник-експериментатор. Методологію науки математична теорія експерименту і сама експериментальна техніка цікавлять лише тією мірою, якою вони дають можливість зрозуміти роль експериментального методу в отриманні первинної емпіричної інформації, а також як спеціальний спосіб перевірки гіпотез і теорій в досвідчених науках.

Методологія як загальне вчення про метод не зводиться до простої сукупності ні спеціальних, ні загальних методів дослідження. При аналізі як спеціальних, так і більш загальних методів дослідження вона вивчає перш за все можливості і межі застосування цих методів в процесі досягнення істини, їх роль і місце в пізнанні. Тому багато авторів справедливо вважають її спеціальним розділом гносеології, що досліджує форми і методи наукового пізнання. При цьому часто розрізняють методи побудови і організації наявного знання і методи досягнення нового знання, які по суті справи представляють методи наукового дослідження. Таке зіставлення можна робити лише відносно, оскільки результати дослідження доводиться певним чином систематизувати і в цих цілях використовувати розроблені наукою методи організації і побудови знання. З іншого боку, систематизація накопиченого наукою знання у багатьох випадках вимагає спеціального дослідження, і, отже, застосування специфічних методів аналізу. Проте відмінність між цими методами залишається, оскільки існує відмінність між результатом і процесом дослідження.

Враховуючи цю відмінність, часто говорять про методологію наукового пізнання в широкому і вузькому сенсі слова. У першому випадку йдеться про аналіз як методів побудови наявного знання, так і методів його отримання і розширення. У другому випадку обмежуються тільки розглядом методів і засобів досягнення нового знання, тобто по суті мають справу з методами наукового дослідження. Але в обох випадках предметом аналізу залишаються методи пізнання, тому методологія з повним правом може розглядатися як складова частина теорії пізнання.

Варто все ж зауважити, що з позицій культурології наукове знання є не лише інструментом пізнання, але і важливою складовою культури суспільства загалом і особливо – культури освітньої, яка базується не просто на зовнішній повазі до науки, а на розумінні базових цінностей наукової діяльності. Саме це дозволяє адекватно сприйняти наукові знання, у тому числі й у режимі отримання освіти.

Тоді як гносеологія ставить своєю метою вивчення загальних закономірностей процесу пізнання, його ступенів і форм, методологія зосереджує свої зусилля на дослідженні засобів і методів пізнання. Таке розмежування областей дослідження зовсім не виключає взаємовпливу методології і гносеології одне на одного. При аналізі методів пізнання не можна не враховувати загальних закономірностей процесу пізнання, відкритих гносеологією. Ще більше це стосується методів застосування наукових знань. У свою чергу результати методологічних досліджень значно збагачують і конкретизують загальні положення гносеології, уточнюють і розвивають їх. Про це свідчить як історія гносеології і методології пізнання, так і історія та теорія культури, які охоплюють собою також і історію гносеології та методології пізнання як свою специфічну складову..

Наукове знання, як справедливо твердить Г.Рузавін, завжди відрізняється послідовністю і систематичністю [161, с. 7-9]. Не беручи до уваги навіть математику і точні науки, де більшість тверджень логічно виводяться з небагатьох засновків, навіть в так званих емпіричних науках

порівняно рідко зустрічаються окремі, ізольовані узагальнення або гіпотези. Як правило, такі узагальнення входять в науку лише тоді, коли вони узгоджуються з іншими наявними в ній твердженнями і узагальненнями. Зрештою їх прагнуть отримати логічно з ширших узагальнень, принципів і допущень. Тим самим критерієм істинності наукових знань є не лише їх відповідність предмету знання – адекватність, але й несуперечливість щодо інших наукових знань – валідність.

Наука, на якому б ступені розвитку вона не знаходилася, тим і відрізняється від буденного знання, що є не простою сукупністю „відомостей” про світ, „набором” інформації, а певною системою знань. Наукове дослідження є цілеспрямованим пізнанням, результати якого постають як система понять, законів і теорій. Вищою мірою це стосується й культурології, яка систематизує те, що систематизувати чи не найважче – багатомірне та багатовидове розмаїття створеного людиною.

Відомо, що задовго до виникнення науки люди набували достатньо надійних знань про властивості і якості предметів і явищ, з якими вони стикалися в своєму повсякденному практичному житті. Це також елемент культури – і не менш важливий, аніж наукове знання. І зараз ми немало дізнаємося за допомогою буденного знання. Це свідчить про те, що наукове знання не відокремлене непрохідною стіною від буденного: і наукове, і буденне пізнання зрештою прагнуть до досягнення об’єктивно дійсного знання, спираються на факти, а не на віру.

Нерідко, відзначаючи якісну відмінність наукового знання від буденного, забувають про зв’язок, що існує між ними, не враховують того, що наука виникла з буденного знання. Це не раз підкреслювали самі учені. Правда, іноді при цьому допускалася інша крайність, коли наукове знання розглядалося тільки як вдосконалене буденне знання. Тут не треба плутати спорідненість культурну з спорідненістю форм знання.

Проте наука не є простим продовженням знань, заснованих на здоровому глузді. Вона являє собою пізнання особливого роду, зі своїми

специфічними засобами, методами і критеріями. Перш за все, на відміну від буденного знання, наука не обмежується знаходженням нових фактів і результатів, натомість або прагне пояснити їх за допомогою існуючих гіпотез, законів і теорій, або спеціально виробляє для цього нові теоретичні уявлення. Чи не найважливішим це виявляється для культурології, оскільки емпіричний масив її об'єкту надто великий за якісним розмаїттям. Ця відмітна особливість науки дає можливість краще зрозуміти систематичний, послідовний і контрольований характер наукового знання. Дійсно, щоб пояснити те або інше явище, необхідно мати в своєму розпорядженні певну теоретичну систему або, в крайньому випадку, гіпотезу, з яких думка про дане явище виявляється їх логічним наслідком. Але щоб отримати такий наслідок, треба заздалегідь встановити логічний взаємозв'язок між різними думками, узагальненнями і гіпотезами, а найголовніше – мати в своєму розпорядженні такі закони, принципи, гіпотези або допущення, які можуть служити як посилки для логічного виведення менш загальних думок тієї або іншої науки. Систематичний і послідовний характер наукового знання значною мірою обумовлений саме тим, що наука не просто реєструє емпірично знайдені факти і результати, а прагне пояснити їх. Точне оперування поняттями, думками і висновками дозволяє також краще контролювати результати наукового дослідження.

Проте ніяка систематизація і організація знання не утворять науку, якщо вони не супроводжуватимуться створенням нових понять, законів і теорій. Саме завдяки ним якраз і вдається не тільки пояснити вже відомі факти і явища, але і передбачити факти і явища невідомі. Такі прогнози в деякій мірі можна здійснити вже за допомогою простих емпіричних узагальнень, якими є, наприклад, прогнози погоди по цілому ряду прикмет. Набагато точніші кількісні прогнози можна отримати за допомогою емпіричних законів науки – навіть у царині культурології.

У зарубіжній літературі, як свідчить Рузавін, часто відмінність науки від буденного знання бачать в тому, що вчений має справу переважно з так

званими неспостережуваними об'єктами, такими, як „елементарні” частки у фізиці або гени в біології [161, с. 10-11]. Тут помічена істотна особливість процесу наукового пізнання – розкриття суті досліджуваних явищ. Оскільки суть не лежить на поверхні явищ, для її розкриття доводиться вводити абстракції і ідеалізації, звертатися до гіпотез і теорій.

У буденному знанні хоч і вдаються до припущень і здогадок, але, по-перше, вони стосуються безпосередньо спостережуваних речей і подій, по-друге, ці припущення ніколи не контролюються спеціальною технікою, не кажучи вже про постановку особливих експериментів. Наука навіть на емпіричній стадії дослідження керується тими або іншими теоретичними уявленнями і контролює свої гіпотези за допомогою спеціальних приладів і інструментів, які, у свою чергу, сконструйовані на основі певних теоретичних принципів.

Будь-яка достатньо зріла наука являє собою систему теорій, які об'єднують в єдине ціле її початкові принципи, поняття і закони разом з твердо встановленими фактами. Саме завдяки систематичності, обґрунтованості і контрольованості висновки науки відрізняються найбільшою надійністю і придатністю до перевірки, тоді як буденне знання, а тим більше віра або думка, значною мірою суб'єктивно і ненадійно. Проте, якою би не була важливою подібна відмінність, її не можна абсолютизувати. Якнайкраще це доводить приклад культурології, коли окремі явища культури тривалий час не підлягають узагальненню як підведенню під вже існуючі класифікації. І все ж культурологія, максимально наближаючись до культурних феноменів як таких не переходить на рівень буденного знання.

Найважливішою передумовою буденного знання є його підпорядкованість вирішенню безпосередніх, вузько-практичних завдань, унаслідок чого воно не може створювати такі абстрактні моделі і теорії, за допомогою яких пізнаються глибокі, внутрішні особливості і закономірності явищ. Культурологія ж завжди залишається знанням концептуальним, коли навіть за окремим феноменом вбачають прояв загального – якщо не такого,



що вже відбулося, то такого, яке ще відбудеться.

Зазвичай, коли порівнюють наукове пізнання з буденним, то істотну відмінність між ними бачать перш за все в тих способах і засобах, за допомогою яких досягається знання в науці і повсякденному житті. Надійність, систематичність і контрольованість наукових знань забезпечується за допомогою спеціальних і загальних методів дослідження, тоді як буденне знання задовольняється рутинними правилами, що спираються на „здоровий глузд”, і простими індуктивними узагальненнями предметів і явищ, які безпосередньо сприймаються.

За свідченням Г.Рузавіна, в найзагальнішому сенсі метод являє собою певну систематичну процедуру. Ця процедура може складатися з послідовності операцій, що повторюються, застосування яких у кожному конкретному випадку або незмінно приводить до досягнення поставленої мети, або така мета досягається в переважній більшості випадків. Таке, здавалося б, надто абстрактне визначення методу є особливо важливим для культурології, де розмаїття методів зумовлене розмаїттям предмету.

Наукове дослідження, продовжує Г.Рузавін, не здійснюється всліпу, воно не зводиться до безперервного ланцюга припущень [161, с. 12-13]. Навіть у повсякденному пізнанні ми певною мірою заздальгідь відсіваємо явно неправдоподібні припущення. При висуненні гіпотез, пошуку законів, побудові і перевірці теорій вчений керується певними прийомами, правилами і способами дослідження, які в своїй сукупності характеризують метод дослідження. Хоча такі методи і не гарантують досягнення істини, проте, вони значною мірою полегшують її пошуки, роблять їх більш систематичними і цілеспрямованими.

Більшість спеціальних проблем конкретних наук і навіть окремі етапи їх дослідження вимагають залучення спеціальних методів їх вирішення. Вищою мірою це стосується культурології, яка охоплює широкий спектр наук – від гуманітарних до природничих, від більш умоглядних до переважно емпірично налаштованих. У „емпіричних” науках для цього доводиться

звертатися також до спеціальної техніки спостереження, експерименту і вимірювання. Зрозуміло, спеціальні методи вирішення конкретних наукових проблем мають вельми специфічний характер. Природно тому, що такого роду методи вивчаються, розробляються і удосконалюються в конкретних, спеціальних науках.

На відміну від цього загальні методи науки використовуються протягом усього дослідницького процесу і в найрізноманітніших за предметом науках. Окрім них, існують також методи, які застосовні лише в більш-менш споріднених науках або ж на певній стадії процесу пізнання. Такі методи також виходять за рамки спеціальних наук.

Спеціальні методи і техніку, які використовуються в спеціальних науках, можна розглядати як тактику дослідження. Вона може не раз мінятися залежно від характеру досліджуваних проблем, окремих етапів їх рішення, нових виявлених можливостей тощо. Загальні ж методи науки зберігають своє значення для цілої множини проблем в найрізноманітніших науках, бо вони скоріше указують напрям і загальний підхід до досліджуваних проблем, аніж конкретні способи їх аналізу і вирішення. Тому з певним правом їх можна ототожнити із стратегією дослідження.

Оскільки буденне знання в кращому разі спирається на прості індуктивні узагальнення і емпірично встановлені правила, то в строгому сенсі слова воно не володіє спеціальними методами пізнання. З тієї теоретичної позиції, що цікавить нас, наука відрізняється від буденного знання тим, що вона застосовує і розробляє спеціальні і загальні методи пізнання, які спираються на відкриті нею закономірності тієї або іншої області реального миру.

Підводячи підсумки цього визначення можливих рівнів соціально-антропологічного обґрунтування педагогічного процесу, можна відзначити наступне.

Оскільки проблематика методології наукового пізнання відіграє важливу роль в соціальних та гуманітарних науках, розширюючи світоглядні

горизонти соціально-гуманітарного пізнання, пріоритетним у культурологічно-антропологічному обґрунтуванні освітньої культури є її філософське дослідження, яке надає можливості найбільш концептуального ціннісного його осмислення.

Теорія та історія культури має міждисциплінарний характер і здійснює, як правило, дослідження, які відрізняються комплексністю результатів. Водночас, вона належить, безумовно, до соціально-гуманітарного корпусу наукового знання і у залежності від рівня здійснення аналізу, послуговується різним методологічним інструментарієм.

Оскільки методологія наукового пізнання орієнтує пізнавальну діяльність на вирішення актуальних завдань сучасної науки, включаючи соціальні та гуманітарні науки, філософський аналіз, який здійснює філософська культурологія при дослідженні антропологічного виміру освітньої культури, має прямі методологічні наслідки для конкретних і спеціальних педагогічних дисциплін.

Оскільки питання методології наукового пізнання мають велике практичне значення, корегуючи пізнавальну діяльність на практичне застосування результатів наукового пізнання, філософський аналіз антропологічного виміру освітньої культури орієнтує на використання здобутків соціальної філософії, філософської антропології, соціально-філософської антропології, а особливо педагогічної антропології у практиці організації та здійснення педагогічного процесу.

Таким чином, педагогічна антропологія може розглядатися у тому числі і як прикладна філософія, у тому числі як філософська культурологія середнього рівня її методологічного застосування, а для цілей нашого дослідження педагогічна антропологія і повинна розглядатися передусім у цій ролі. Більше того, педагогічна антропологія буде тут розглядатися як філософсько-педагогічна антропологія, яка має своїм пріоритетом застосування філософських світоглядно-методологічних засад до конкретики

освітнього процесу, оскільки напряду філософія може виступати методологією педагогічного процесу лише у виняткових ситуаціях.

## **1.2. Педагогічна антропологія як теорія і практика формування освітньої культури**

Педагогічну антропологію дисциплінарно слід розглядати, передусім, як складову соціальної антропології, тому перед з'ясуванням завдань і можливостей першої як методологічної ланки між філософською культурологією і педагогікою варто коротко зупинитися на загальній характеристиці самої соціальної антропології. Соціальна антропологія виникла в ХІХ столітті як наука про людину – активного учасника природного і соціально-культурного процесів. Головною метою цього різновиду антропології є побудова загальних знань про людину як біологічну і соціально-культурну істоту, а шляхів до цієї мети декілька – генетичний аналіз біологічної природи людини і порівняльний аналіз різних культур, в рамках яких відбувається соціалізація людського індивідуума [159].

У США, де зародилася соціальна антропологія [251, с. 8], ця наука розвивалася через практичну потребу суспільства зрозуміти регулятивні принципи, які спрямовували культурні процеси і вели до утворення певних соціально-культурних структур. Особливо актуально це було для американського суспільства, що є складним синтезом різних груп емігрантів, кожна з яких вносила до „загального казана” власні і вельми своєрідні норми, цінності, зразки поведінки. Першочергового значення набувало пізнання умов асиміляції, зокрема, можливості культурного пристосування до існуючої соціально-культурної моделі і безболісна адаптація емігрантів до нової життєвої обстановки. Саме тому американські соціальні антропологи звертали особливу увагу на процес передачі культурної спадщини від

покоління до покоління, на формування культурних рис особи з метою вивчення можливості утворення однорідної американської соціально-культурної спільності, що складається з різноманітних компонентів [58, с. 14].

Сьогодні соціально-антропологічні дослідження приносять користь не тільки „чистій” науці, але і політикам, громадській адміністрації, які прагнуть будувати суспільство на расово і етнічно безконфліктній основі. Як відомо, такі конфлікти бувають найбільш запеклі і криваві. Вони завдають збитку міжетнічним, міжнаціональним відносинам і серйозно б’ють по економіці країни, оскільки вимагають великих і тривалих витрат на усунення подібних конфліктів [258]. Втім, навіть без апеляції до таких виняткових ситуацій міжетнічних конфліктів, соціальна антропологія, на наш погляд, може застосовуватися до практично усіх аспектів аналізу освітнього процесу – тобто як робоча наукова складова теорії та історії культури в усіх її „іпостасях”, у тому числі й філософській.

У радянській науці було прийнято членувати антропологію на три розділи – антропогенез (вчення про походження людини), расознавство (вчення про раси) і морфологію (вчення про нормальні варіації будови людського тіла). Проте час показав, що це тричленне ділення не відповідає сучасному стану науки. Наприклад, воно ігнорувало фізіологічну антропологію. У цьому ігноруванні знайшло своє віддзеркалення переслідування генетиків за часів сталінського культу особи і відставання радянської біологічної науки від світового рівня наукових досягнень [58, с. 32].

Тричленна схема антропології погано реагувала на процес розвитку антропологічної науки. Наприклад, в цю схему важко було втиснути анатомічну антропологію, яка була виділена як самостійний розділ антропологічної науки на VII Міжнародному конгресі антропологічних і етнографічних наук [60, с. 41].

Були проблеми і з назвою розділу „антропогенез”, який прижився в радянській антропологічній науці, але не прищепився на Заході, де історична антропологія (антропогенез) називається *походженням людини* [159, с. 23]. Таке походження на певному етапі неможливо досліджувати без урахування освітніх чинників – щоправда у їх найпростіших формах, однак уже властивих лише людині на відміну від усіх інших тварин. Саме тут теорія та історія освіти нерозривно і явно пов’язані з культурологією, а точніше – надто складно віддиференціювати тут їх предметні області.

Історична антропологія – це серцевина не тільки сучасної антропології як самостійної науки, але і серцевина сучасної соціальної антропології, оскільки антропологія займається не історією нащадків Адама і Єви, а походженням і розвитком *homo sapiens* [155, с. 19]. Надзвичайно велика вага історичної антропології і для культурології, яка вивчає цей період розвитку людини і людства. На цьому стику, зокрема, здійснено багато досліджень з культурної антропології.

Ці та інші методологічні дискусії не могли не вплинути на розвиток антропології і її дисциплінарну диференціацію. Результатом останньої виявилось зародження і подальша еволюція педагогічної антропології, яка увібрала в себе багато чого з філософської і соціально-культурної антропології.

Розвиток сучасної педагогіки та близької до неї педагогічної антропології, ефективність рішення ними проблем навчання і виховання підростаючих поколінь неможливо уявити без їх інтеграції з іншими науками і науковими напрямками. Наприклад, метод міжособистісного спілкування успішно використовується педагогами, психологами, психотерапевтами і багатьма іншими фахівцями. Однак, таке широке поле методології використання педагогічної антропології слід пояснювати передусім широтою пізнавальної методології цієї науки, яка включає в себе методи тих наук, на межі яких вона виникла. Більше того, саме завдяки цьому слід визнати особливе значення педагогічної антропології для педагогіки загалом.

Будь-яка педагогічна концепція, як зауважує Т.Петруніна, базується на певних знаннях про людину, що відображають соціально-культурні цінності тієї або іншої культурно-історичної епохи [149]. Цілі і завдання виховання і освіти неможливо сформулювати без ясно усвідомлених уявлень про те, якою є і якою повинна бути людина. Педагогіка без ідеалу, без погляду в майбутнє немислима. В той же час без знань про те, чим є реальна людина в її конкретній даності, якою вона є насправді, неможливий педагогічний процес, оскільки він включає цілком певний вплив на того, кого виховують, наявними методами [50, с. 16].

Таким чином, педагогіка в кожен історичну епоху і в рамках відповідної культури завжди базується на певному антропологічному фундаменті, тобто на сукупності ціннісних обумовлених знань про людину. Цю тезу обстоюють усі адепти педагогічної антропології, зокрема російські фахівці, які значно на цей момент суттєво випереджають вітчизняних науковців у розробці проблематики педагогічної антропології [70; 100; 141; 165; 182-185]. Так само усі фахівці сходяться у тому, що антропологічні ідеї і цінності міняються разом з розвитком культури і суспільства. Інакше кажучи, вони мають релевантний щодо цих спільнот і культур характер і визначаються тими соціально-культурними домінантами, які властиві певним епохам і несуть на собі неповторний і незнищений відбиток цих епох, бо кожен час по-своєму бачить людину, трактує її суть і сенс її існування [83, с. 192-197].

Уявлення про людину і її природу (біологічну і соціальну) присутні в більшості педагогічних теорій і впливають на педагогічну практику прямим і непрямим чином. Так, освітня культура під біологічним кутом зору має тотожні підстави, однак соціокультурний аналіз виявляє їх значне розмаїття. Дослідники історико-педагогічного процесу мають можливість на підставі аналізу значного емпіричного матеріалу проаналізувати і зрозуміти фундаментальні філософсько-антропологічні регулятори педагогічної теорії і практики, а також її культурологічні аспекти. Т.Петруніна надає таким

регуляторам виняткових повноважень у цьому питанні взагалі [149], однак це видається нам деяким перебільшенням, оскільки навряд чи історики здатні повною мірою оцінити суть філософського підходу до проблем педагогіки. Подібний аналіз, втім, дійсно, винятково важливий, оскільки дозволяє побачити педагогіку в культурно-історичному світлі і показати, яким чином і якими шляхами педагогічні знання про формування людської особи зазнають на собі вплив з боку науки, релігії, філософії, політики тощо [20, с. 7-8].

До недавнього часу педагогічна антропологія була представлена в історії російської педагогіки як сукупність поглядів революціонерів-демократів і представників матеріалістичного напрямку у філософії, соціології і психології. Проте останніми роками, коли почалася активна демократизація політичного життя не лише російського суспільства, але й переважної більшості інших пострадянських країн, яка супроводжувалась критичним освоєнням інтелектуальної історії, виявилися антропологічні традиції, що розвивалися в рамках інших, немарксистських філософських і педагогічних переконань. Так, вже в роботах українця за походженням П.Юркевича „Читання про виховання” і „Курс загальної педагогіки з додатками” досягнення психології, фізіології, філософії використовувалися для релігійно-антропологічної інтерпретації проблем виховання і освіти [206].

У світовій практиці вітчизняна педагогічна антропологія була однією з найзначніших педагогічних течій, що мають свою історію, свої школи і напрями. Так, наприклад, Б.Бім-Бад в своїй книзі „Антропологічні підстави теорії і практики сучасної освіти” розрізняє наступні напрями в російській педагогічній антропології: синтетично-антропологічний, природничонауковий, соціологічний, філософський і „досвідний”, провіденційний і тоталітарний [22, с. 9]. Такий поділ цілком можна застосовувати і до вітчизняної педагогічної антропології, яка тривалий час розвивалася у нерозривному зв'язку з своєю російською „колегою”. Вже один перелік цих напрямів в історії російської педагогіки характеризує



педагогічну антропологію як вельми значущий предмет наукових досліджень.

Особливу роль у формуванні педагогічної антропології відіграють філософські уявлення про людину, її виховання і освіту. Справа полягає в тому, що філософське знання так чи інакше націлене на людину, на її етичні, естетичні, пізнавальні, релігійні тощо настанови. Тому антропологія є невід'ємною частиною будь-якого філософського вчення. Філософія намагається дати узагальнені уявлення про людину, показати, яке місце займає вона в соціумі і в природному світі. Завдяки цьому філософська антропологія дає змогу відтворити цілісний образ людини, розглянути і оцінити як творчий потенціал людської особистості, так і суперечливі моменти її життєдіяльності [109, с. 14].

Ніхто з учених не стане заперечувати того, що філософія постійно мала великий вплив на формування педагогічних уявлень і теорій. Як вважає Петруніна і у цьому важко з нею не погодитись, саме антропологічні аспекти філософського знання були областю плідної взаємодії філософії і педагогіки [149]. У явній або неявній формі ідеї і поняття філософської антропології присутні у всіх педагогічних теоріях. Дослідження впливу філософії на формування педагогічних поглядів дає змогу глибше зрозуміти суть останніх, а також виявити взаємозв'язки педагогіки з іншими гуманітарними науками, які, своєю чергою, підтримують зв'язки з філософією [17].

Необхідність історико-філософського і методологічного аналізу взаємозв'язку педагогічної і філософської антропології викликана не тільки пізнавальним інтересом, але і нагальними проблемами, що виникли перед сучасною вітчизняною педагогікою. Пошуки ефективної педагогічної парадигми неминуче ведуть до прояснення філософський-антропологічних підстав педагогіки. Аналіз антропологічних уявлень, які, як вважає Т.Петруніна, створюють ідейний і методологічний базис педагогічних теорій минулого і сьогодення [149], може допомогти в пошуку фундаментальних принципів нинішньої педагогіки. Можна цілком погодитися з нею, що

минуле філософії, педагогіки і культури було в цілому багате на плідні ідеї, які не були повною мірою реалізовані свого часу, але мають потенціал надати могутнього імпульсу розвитку сучасної педагогічної думки.

Про історичний та культурологічний зміст педагогічної антропології свідчить її комплексність, оскільки єдиний міждисциплінарний комплекс складається з різних складових, що мають свою культурну історію і свій історично обумовлений методологічний базис.

Останнім часом, разом з трактуванням комплексності антропології і її модифікацій, все частіше заходить мова про інтеграційний характер цієї науки, що простягає свій вплив далеко за межі морфології [82]. Антропологія, як царина знань про природу і мінливість людської істоти відкриває, на думку російського дослідника, член-кореспондента РАНН Б.Нікітюка, широкі можливості для поглиблених теоретичних досліджень і проникнення в різноманітні сфери соціально-практичної діяльності людей (виховна, освітня, оздоровча тощо) [82].

Спроби цілісного сприйняття природи і духовного стану людини робилися неодноразово. Чи не найглибше серед класичних авторів в цьому розібрався І.Кант, який розрізняв у людини: (1) її природну властивість (нім. Naturell); (2) темперамент, або здатність відчувати і виявляти свої відчуття (нім. Sinnesart), і (3) характер, або спосіб мислення (нім. Denkungsart) [62]. Природні особливості і темперамент визначають те, ким людина може бути, а характер визначає те, що вона з себе має намір зробити. У темпераменті Кант вирізняв фізіологічну і психологічну складові. Враховувалася наступна ієрархія відносин: природне начало – фізіологічна основа темпераменту – психологічна його складова – характер. Тим самим людина не є ані рабом свого походження (біологічного і соціального), ані повним паном над собою і своїми можливостями. Саме таке балансування між духовним і природним началом, на наш погляд, чи не найбільш адекватно і точно відображає філософсько-культурологічний підхід.

Через понад 200 років після І.Канта В.Мерлін у вченні про інтегральну індивідуальність людини уточнив ієрархічні рівні структури інтегральної індивідуальності. Він вирізняв наступні системні рівні: 1. Система індивідуальних властивостей організму з біохімічними, загальносоматичними і нейродинамічними підсистемами; 2. Система індивідуальних психічних властивостей з підсистемами – психодинамічні (властивості темпераменту) і психічні властивості особистості; 3. Система соціально-психологічних індивідуальних властивостей; її підсистеми – соціальні ролі в соціальній групі і колективі, соціальні ролі в соціально-історичній спільності (група, клас, народ) [119, с. 50].

На думку вчених, В.Мерлін по праву може бути віднесений до реформаторів інтеграційної антропології [82, с. 31]. Виникла ж вона набагато раніше. Ще К.Ушинский говорив про педагогічну антропологію як комплексну науку, що дає процесу виховання дитини психобіологічне забезпечення [183].

Вперше системне (у відомому сенсі інтеграційне) вивчення людини з позицій освіти здійснив основоположник наукової педагогіки Я.Коменський. Він побудував педагогіку як строго дедуктивну теорію, виведену з постулатів. Цими постулатами служили зафіксовані закономірності виховної взаємодії людини з людиною, а також узагальнення аналізу мотивів пізнавальної діяльності учнів.

Я.Коменський показав, що природовідповідність освіти не означає однієї лише адаптації школи до особливостей особистості. За допомогою природовідповідного навчання, методів, що враховують природні здібності і закони розвитку індивідуума, ушляхетнюється і удосконалюється людська особистість. Я.Коменський тим самим антропологічно обґрунтував можливість ефективної гуманістичної педагогіки.

Як бачимо, інтегративний характер антропології загалом і педагогічної антропології зокрема можна адекватно осягнути саме як завдяки

концептуальному осмисленню певного переходу від природного в людині в культурне.

З 1860-х років на Заході педагогічна антропологія стала розроблятися як самостійна галузь філософсько-педагогічного знання (К.Шмідт і його школа). Одночасно педагогічна антропологія зародилася і в Росії (К.Ушинський і його школа). К.Ушинський заклав основи спеціального вивчення людини як того, кого виховують з метою погоджувати педагогічну теорію і практику з природою людини [185]. Він націлював педагогіку на ідеал антропологічного універсалізму. Все знання про людину повинне служити фундаментом для педагогіки.

Синтез наукових знань про людину був потрібний К.Ушинському не тільки для доказу могутньої сили виховання, але і для вироблення нового підходу до розвитку людини, демонстрації взаємозв'язку фізичного, розумового і етичного начал особистості.

Як вважають історики педагогіки, педагогічна антропологія – це воістину науковий подвиг К.Ушинського, значення якого зростає мірою усвідомлення нами ролі виховання і вихователя в прогресивному розвитку суспільства.

Продовжує справу К.Ушинського на теренах педагогічної антропології відомий російський учений С.Гессен [31-32], який надав цій дисципліні широкого культурологічного звучання, не в останню чергу – завдяки залученню філософського її розуміння.

У дослідженнях С.Гессена центральне місце займають правові і етико-філософські аспекти освіти, які він розглядав як характерні риси сучасної цивілізації. Головним напрямом освіти учений вважав формування в людині творчої індивідуальності, прагнення і готовність до свободи, оволодіння методом наукового мислення, виховання „лицарів духу”, тобто формування людини у певній освітній культурі. Педагогіка розглядалася ним як прикладна філософія, покликана розкривати глибинний сенс педагогічних явищ. Вважаючи основою освіти загальнолюдські цінності як стрижень того,

що ми називаємо освітньою культурою, Гессен виступав проти класового підходу у сфері культури і диктату однієї ідеології в житті суспільства.

Впродовж всієї своєї наукової діяльності С.Гессен послідовно розвивав ідеї соціальної педагогіки, різко критично виступаючи проти грубого соціологізму. Під впливом відомого німецького філософа П.Наторпа акцентував увагу на соціалізації і утворення особистості за триступінчатою схемою: ступені аномії, гетерономії і автономії. Аномія – це ступінь дошкільної освіти, на якому провідними є закони природи; тут виховання здійснюється з урахуванням природних схильностей дитини, головним чином за допомогою ігрової діяльності. Цей термін увів у соціальну науку Е.Дюркгейм у своїй праці, присвяченій соціальній солідарності [46]. За відсутності такої солідарності в суспільстві, коли наявні соціальні норми перестають обумовлювати мотивацію поведінки його членів, тобто власне перестають бути нормами, настає період соціальної руїни, аномії – буквально беззаконня в українському перекладі. У С.Гессена ж навпаки, аномія – це не втрата певної мотивації, а її вихідна несформованість. Період гетерономії характеризується активним пізнанням соціального життя і її законів; при цьому актуалізуються проблеми праці, учіння, свободи, авторитету, самодисципліни тощо. Автономія – це ступінь позашкільної і вищої освіти, тобто головним чином тут маємо справу з самоосвітою особи, формуванням незалежного „Я”, внутрішньої свободи і виробленням самостійних переконань.

Школа, за С.Гессеном, покликана забезпечити наукову освіту як за складом дисциплін, так і за ступенями (пропедевтика, систематика, наукові курси). Очевидно, що під школою тут мається на увазі і вища школа у тому числі.

На загальновизнану думку, С.Гессен – один з основоположників порівняльної педагогіки ХХ ст. [50, с. 13]. Він вивчав історію освітньої політики, шкільної практики, соціальне положення вчителів і школярів, аналізував педагогічні дискусії в СРСР, піддавав критиці перехід шкільної

справи у виняткове ведення держави, критикував авторитаризм і горезвісний „принцип партійності” в освіті, тобто займався усім тим, що належить до сфери освітньої культури.

У 50-90-і роки ХХ століття в країнах Європи (Італія, Німеччина, Польща, Чехословачія і ін.) зріс інтерес до філософсько-педагогічної спадщини С.Гессена. Так, наприклад, у В.Лігуре (Італія) створений центр інформації і документації, що стосується спадщини С.Гессена.

За словами В.Зеньковського, у філософській творчості С.Гессена ми не знаходимо закінченої системи, але всі дані для цього у нього в наявності. С.Гессен, поза сумнівом, володів великим філософським даруванням. Його велика книга „Основи педагогіки” містить в собі фундамент оригінальної філософської системи [54].

Називаючи педагогіку наукою про освіту і прикладною філософією, С.Гессен відносить освіту до культурних цінностей, які якщо і служать знаряддям для чогось зовнішнього щодо них самих, все ж таки цінні самі по собі, тобто є абсолютними цінностями. Він ще називає їх безумовними цінностями або цілями-завданнями для розвитку творчого потенціалу людини. Такими цілями є цілі, що свідомо недоступні, такі, що не допускають повного свого досягнення.

Тісний зв'язок філософії з педагогікою С.Гессен бачить в тому, що історія педагогіки – це частина філософії або, якщо завгодно, часткове віддзеркалення історії філософії.

Високий рівень методологічної культури С.Гессен демонструє, за свідченням П.Кабанова [61], при розгляді проблеми свободи учня і шкільної дисципліни. Свободу він бачить в добровільному обмеженні „Я” на користь надособистісних цілей. Для доказу цього порівнюється розвиток дитини з розвитком людства – тобто фактично онтогенез з філогенезом, як це робив ще Г.Гегель у Вступі до своєї знаменитої роботи. У історії людства він, майже за С.Гегелем у його „Філософії історії”, виділяє три етапи розвитку: підпорядкування силі звичаю, підпорядкування силі закону і добровільне

виконання обов'язку. У дитини їм відповідають підпорядкування силі, підпорядкування авторитету, вільне підпорядкування обов'язку. Вже тут чітко простежуються етапи становлення освітньої культури, яка не може бути охарактеризована як педагогічна оскільки йдеться не про культуру педагога, а про культуру того, хто навчається. Відповідно до цього завдання школи Гессен бачить в тому, щоб, підкоряючись шкільній дисципліні, діти вчилися не беззаперечній слухняності владі, а виконанню веління обов'язку, тобто жили не за законами страху, а за законами совісті, так як цьому вчить уся культура людства.

Розуміння свободи має важливе методологічне значення для трактування С.Гессеном особистості. Згідно йому, як вважає П.Кабанов, особистість – це вільна людина, дії якої визначаються не звичкою, інерцією або зовнішніми обставинами, а прагненням бути самою собою в умовах, що змінюються [61]. Тому особистість поза індивідуальністю – не більше, ніж фікція. Таким чином, проблематика свободи особистості займає центральне місце у дослідженнях освітньої культури.

Пропоноване С.Гессеном вирішення ключових питань освіти зовсім не виключає ряд досить складних проблем, вирішення яких вимагає з'єднання протилежних настанов. Наприклад: як забезпечити свободу навчання в школі, якщо воно є обов'язковим? Як може бути школа вільною, якщо зміст освіти визначається господарськими і психологічними міркуваннями? На ці питання С.Гессен дає наступну відповідь: автономія університету обмежується державою, а школа, керована державою, повинна бути захищена від зайвого нагляду і прямолінійного втручання держави. Це повинно бути досягнуто наданням свободи окремому вчителю, виданням тільки зразкових, орієнтовних програм викладання. Але тут виникає нова проблема – проблема спадкоємності програм школи і ВНЗ, з одного боку, і проблема збереження відносної автономності школи, з іншого. С.Гессен пропонує рішення, що полягає в створенні «єдиної школи».

Завершальною метою освіти, за С.Гессеном, є „оволодіння методом наукового дослідження” – у цьому, на нашу думку, виявляється вища ступінь освітньої культури. Ця мета може бути досягнута тільки шляхом залучення учнів до самостійної роботи. Оскільки вища школа є нероздільною єдністю викладання і дослідження, остільки викладання слід розглядати крізь призму такого дослідження, що здійснюється не просто на очах тих, хто навчається, а за їх активної участі. Звідси С.Гессеном виводяться три принципи для характеристики вищої школи: повнота наукового знання, свобода викладання і навчання, самоврядування [32, с. 223]. Ці принципи, на нашу думку, слід брати за основні при визначенні суті освітньої культури вищої школи.

Аж до 1917 р. і декілька років після більшовицького перевороту йшло формування школи педагогів-антропологів і психологів, послідовників К.Ушинського. Яскравими представниками її були К.Сент-Ілер, М.Демков, П.Каптерев, В.Вагнер, А.Лазурський та інші [21, с. 16].

Спеціально розробляв антропологічні засади виховання П.Лесгафт. У основу теоретичної педагогіки П.Лесгафт поклав антропологічний принцип, що націлював учених на з'ясування значення для педагогічного процесу всебічного пізнання особистості дитини.

Лікар-психіатр Г.Трошин опублікував у 1915 р. фундаментальну двотомну працю „Антропологічні основи виховання. Порівняльна психологія нормальних і ненормальних дітей”. У 1922 р. його вислали за кордон; він жив і працював у Празі. Педагогічна антропологія Г.Трошина збагатилася результатами його досліджень в області клінічної психіатрії, дитячої психопатології і психології творчості.

Для сучасної педагогічної антропології вельми характерний персонологічний підхід до розвитку особистості [191; 198]. Всі такі і подібні до них підходи збагачують розуміння широти проблематики освітньої культури.

Сучасна педагогічна антропологія вступила в XXI століття як наукова дисципліна, що цілком склалася і стала вельми широкою міждисциплінарною



цариною знання. При всьому обширі наявних дефініцій, категорій і понять педагогічної антропології в ній ясно можна розрізнити специфічний предмет – людську особистість, яку розглядають в аспектах виховання і освіти.

Проте критика, яка розвернулася в останні десятиліття ХХ століття на Заході проти педагогічної антропології, її домагань на універсальність, виявлення недоліків різних варіантів педагогічної антропології – все це свідчить про те, що сьогодні педагогічна антропологія все ще знаходиться у процесі становлення свого понятійного і методологічного апарату. Сприяти виходи з цієї методологічної кризи педагогічній антропології, на наш погляд, може звернення до проблематики освітньої культури, що дозволить уникнути більшості закидів у абстрактності та несистемності результатів.

Підводячи підсумки, можна відзначити наступне.

Вітчизняна педагогічна антропологія була у відносно недавньому минулому однією з найзначніших педагогічних течій, що мали свою історію, свої школи і напрями і може надати і сьогодні значний матеріал для дослідження освітньої культури.

Особливу роль у формуванні педагогічної антропології відіграють філософські уявлення про людину, її виховання і освіту, оскільки філософське знання так чи інакше націлене на людину, на її етичні, естетичні, пізнавальні, релігійні тощо настанови, які не лише формуються в освіті, але й впливають на таке формування, що може бути адекватно досліджено на засадах філософсько-культурологічного аналізу освітньої культури.

Саме антропологічні аспекти філософського знання були і є цариною плідної взаємодії філософії і педагогіки – така взаємодія була особливо плідною і переконливою у культурологічному зрізі, і передусім, при дослідженні свободи особистості в освіті.

Необхідність історико-культурного аналізу взаємозв'язку педагогічної і філософської антропології викликана не тільки теоретичним інтересом, але і

практично значущими методологічними проблемами, що стоять перед сучасною вітчизняною педагогікою.

Сучасна педагогічна антропологія – не тільки теоретична, але і прикладна наукова дисципліна, може розглядатися як прикладна філософія і передусім прикладна філософська культурологія. Її матеріали і висновки мають цілком певне значення для педагогічної практики.

Отже, під час визначення соціокультурних засад становлення освітньої культури основним концептуальним інструментом для філософської теорії культури постає філософсько-педагогічна антропологія як практична філософія культури і освіти. Філософсько-педагогічна антропологія виникає як синтез філософської антропології та соціальної антропології, відповідно перша визначає основні цілі особистості у педагогічному процесі та рамкові умови їх реалізації, а друга – їх конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні втілення.

### **1.3. Філософія культури і педагогічна антропологія: єдність і відмінності у розгляді освітньої культури**

Педагогічна антропологія, як випливає з нашого попереднього підрозділу, ставить перед собою водночас природничі і філософські завдання, що зумовлює амбівалентність її епістемологічного статусу, який можна зняти переважно на шляхах філософської культурології. Така ситуація зумовлена тим, що історичний процес розвитку педагогічної антропології як наукової дисципліни відбувався двома основними, відносно незалежними один від іншого шляхами – коли освітня культура розглядалася у два різних, незалежних один від одного способи.

В США педагогічна антропологія розглядалася як природнича дисципліна, яка має уникати будь-якої ідеологічної ангажованості, а тому тут

переважали емпіричні методи дослідження і відповідно – індуктивний шлях побудови основного корпусу знань цієї науки. Відповідно накопичувався переважно емпіричний та описовий культурологічний матеріал як відображення фактичного розмаїття втілень свободи особистості. В Європі ж навпаки, починаючи від антропософії у Німеччині до містичних пошуків людської сутності Еріхом та О.Блаватською, в основу педагогічно-антропологічних за своєю інтенцією розробок лягали високого рівня абстракції, від яких дедуктивним шляхом виводили усі практичні настанови. Тим самим культурологія розглядалась переважно як філософія культури – в тому числі і у розгляді проблем освіти. На стику педагогічної антропології та філософії культури і виникає проблемне поле, яке відображає антропологічний вимір освітньої культури.

Якщо емпіричні дослідження й досі зберігають свою цінність (чого не можна сказати про ті теоретичні висновки, які з них намагалися здійснювати тодішні вчені), то містично-ідеологічні пошуки «нової людини» і намагання поставити їм на службу педагогіку доволі швидко набули викривлених і соціально потворних форм у витворах тоталітарної педагогіки – як у нацистській расово-євгенічно фільтрованій педагогіці, так і соціалістичній класово-командній педагогіці.

Тоталітарна педагогіка бачила покликання антропології не стільки у вивченні природи людини, скільки у конструюванні нової людини, „очищенні” расової породи і виховання відповідного їй расового духу або ж у тотальній „перековці” „власників” на „виробників”, а у дальшій перспективі виховання нових поколінь „будівників комунізму”, незіпсованих відносинами приватної власності. Таке витлумачення філософської антропології як ідеологічно ангажованої і навантаженої надовго викривило істинні завдання філософської антропології, а відповідно і філософські завдання педагогічної антропології як прикладної філософської культурології – переважно у соціалістичних раїнах, але певною мірою – і на Заході.

З поразкою нацизму, а ще більше – з крахом „світової системи соціалізму” і руйнацією двополярного світу починається поступове повернення до осмислення суто філософських завдань педагогічної антропології, позбавлених ідеологічних нашарувань і деформацій. Лише тепер теоретичні засади педагогічної антропології починають по-справжньому, з наукових позицій і без ідеологічної цензури, зіставляти з даними емпіричних досліджень. Такі дослідження давно проводилися в США та інших західних країнах, втім не можна заперечувати значного педагогічного та методичного досвіду, напрацьованого і у соціалістичній педагогіці, зокрема і вітчизняній. Так, аж ніяк не можна редукувати до марксистської ідеології напрацювання педагогічних шкіл А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського та інших видатних українських педагогів, які мають велике значення для педагогічної антропології, оскільки містять у собі ціннісно-світоглядні основи, глибші за будь-яку ідеологію – основи гуманізму.

Втім, для того, щоб з'ясувати, чому більше завдячує педагогічна антропологія – філософським концепціям чи емпіричним дослідженням, – варто ближче розглянути кожен з цих двох парадигму побудови педагогічної антропології як науки.

Коли говорять про педагогічну антропологію як частину соціальної антропології як дисципліни, яка лише у ХХ ст. виокремила як окрема царина теоретичних та емпіричних досліджень, а також відносно нещодавно почала інституалізуватися, тобто отримала соціальне визнання, не можна оминати той факт, на якому справедливо наголошує Н.Попович [154, с. 85], що антропологія взагалі як природнича наука – передусім досить молода наука, що почала конституюватися лише в середині ХІХ ст. Саме в середині ХІХ в. були закладені основи тієї методології і методики, які і понині служать опорою і конкретно-пізнавальним інструментом для проведення антропологічних досліджень, хоча, звісно, в методологію і методику учені

XX в. внесли істотні уточнення з урахуванням розвитку інших наук, у тому числі і біології [258].

Втім, тут теж не обійшлося без певних ідеологічних впливів. Виникненню соціальної антропології як науки сприяла критика соціал-дарвінізму як спроби некритично і надто буквально перенести закони функціонування біологічного світу, відкриті Ч.Дарвіном та його однодумцями, на світ соціальний. Передусім, йдеться про критику з позицій соціальної антропології як науки псевдонаукових „висновків” расової теорії щодо „вищості” і „нижчості” певних рас. Цікаву тезу висуває з цього приводу Н.Попович [154, с. 84]. Як свого часу прогресивні мислителі і учені мимоволі сприяли появі ідеології расизму, так і расизм несподівано для себе сприяв появі своєї протилежності – соціальній антропології, однією з опор якої є соціальна психологія [168]. Сьогодні, як підкреслює В.Алексеев, антирасизм перетворився з морфологічного в психологічне вчення [4, с. 19]. Варто лише зауважити, що в основі цього психологічного вчення також лежать, на нашу думку, певні філософія та політична теорія і практика – передусім філософія, теорія і практика мультикультуралізму та толерантності. Об’єднує ці філософію, теорію і практику спільна ідеологія – можна не дуже помиляючись ідентифікувати її як ідеологію ліберальної демократії. Саме ця ідеологія сприяла позбавленню соціальних і гуманітарних наук передсудів і упереджень станового, класового та расового суспільств, як і деяких інших типів суспільств, які базовані на догматичному (фундаменталістському) обґрунтуванні соціальної несправедливості.

Як і соціальна антропологія, педагогічна антропологія виходила з тези, що педагогічна наука, як і всі соціальні та гуманітарні науки, повинна ґрунтуватися на широкій антропологічній базі, і, перш за все, на психологічних і фізіологічних знаннях. Як відзначають учені, одним з перших експериментально-педагогічних досліджень, що поклали початок антропологічному напрямку в педагогіці, стало „Дослідження про збільшення

втоми учнів через розумову роботу”, опубліковане російським психіатром І.Сікорським ще в 1870 році.

Взагалі, використання педагогічною наукою концепцій і даних психології, фізіології і гігієни – характерна риса теорії виховання початку ХХ ст. [191, с. 23]. Так, один з яскравих представників експериментальної педагогіки Е.Мейман, розглядаючи завдання педагога крізь призму комплексного підходу до дитини, писав, що педагог повинен прагнути отримати загальну картину життя дитини, а для цього окрім знання його душевного життя потрібне ґрунтовне знайомство з фізичним життям дитини, устроєм і функціями її органів; аналізом її стомлюваності і здатності до рекреації, схильності до захворювань, перебігу її фізичного розвитку, фізичної відмінності організму тієї і іншої статі в юнацькому віці, зв'язок між фізичними і духовними властивостями у кожної окремої дитини [116, с. 31].

Психологія і фізіологія стали також основою педагогічної системи М.Монтессорі [128]. Як наголошується в науковій літературі, фізіолог за освітою і лікар за фахом, М.Монтессорі прийшла до своєї системи виховання після багаторічного вивчення дитячого організму і тривалої педагогічної роботи з психічно неповноцінними і відстаючими в розвитку дітьми. Свій метод М.Монтессорі називала методом „наукової педагогіки” саме тому, що він заснований на фізіології і психології. А свою „експериментальну педагогіку” М.Монтессорі готова була навіть назвати медичною педагогікою, оскільки в її системі нерозривно пов'язані медицина і фізіологія (як сукупність наук про життя людського організму) з педагогікою [198, с. 528].

Звісно, поява соціальної антропології як науки не могла пояснюватися лише сприятливою ідеологічною кон'юнктурою або впливами інших наук. Інституалізації соціальної антропології, а слідом за нею і антропології педагогічної сприяла величезна робота щодо формалізації, систематизації наявних знань і розробці наукових процедур отримання знань нових. Зокрема, якщо, як свідчить Н.Попович, до появи наукової антропології антропологічні знання формувалися на основі свідоцтв мандрівників, купців,

військових і часто носили випадковий, несистематичний характер, то з виникненням наукової антропології все більше значення починає набувати статистика, точних методів вимірювання, систематичного опису спостережуваних явищ тощо [198, с. 85].

Втім, якщо, як згадувалося нами вище, в США педагогічна антропологія йшла переважно у фарватері досліджень з соціальної антропології, то у СРСР певний період часу, а саме до того, як справою встановлення ідеологічної „чистоти” почав опікуватися І.Сталін, саме педагогічна антропологія надавала антропософським по суті пошукам певного здорового позитивістського спрямування. Адже саме орієнтація педагогічної антропології на глибокий синтез знань про людину як суб’єкта виховання і освіти сприяє розвитку системного педагогічного мислення викладача і вихователя, їх професійній самосвідомості, здатності побачити специфічно особове в кожному учневі – не містично, а діяльно [10, с. 121-126].

У книзі „Основи педагогіки” (1923 р.) С.Гессен всебічно розглянув концепцію побудови педагогіки як особливої прикладної філософії. Він писав, що боротьба різних педагогічних течій є тільки віддзеркалення глибших філософських протилежностей. Викласти філософські основи педагогіки – означає не обмежитися загальними положеннями, але, залишаючись в області чистих педагогічних питань, розкрити закладений в них філософський сенс [31].

С.Гессен був відомим філософом і публіцистом. Закінчивши юридичний факультет Петербурзького університету, він продовжив освіту в Германії (Гайдельберзький і Фрайбурзький університети), де займався наукою під керівництвом В.Віндельбанда, Г.Ріккєрта і Р.Еллінека.

Гессен намагався побудувати систему філософії, в якій, як справедливо зауважує Н.Попович, органічно поєднувався би властивий російській філософській традиції онтологізм з німецьким гносеологізмом, але через низку обставин (зокрема, і унаслідок „боязні метафізики”) не зміг здійснити

свого задуму [154, с. 90]. Найбільш істотний науковий внесок він зробив в області філософської антропології і педагогіки, які він розумів (услід за П.Наторпом) як „прикладну філософію”. Про його підвищений інтерес до культурології свідчить той факт, що він був одним з ініціаторів, керівників і діяльним учасником „Логосу”, міжнародного журналу з філософії культури, що видавався в Росії в 1910-1914 рр. Під кутом зору культурології розглядає С.Гессен і педагогіку, яка з його точки зору являє собою соціокультурний механізм, що забезпечує збереження і передачу досягнень культури від покоління до покоління. Основою педагогіки він вважав вчення про особистість, яка виникає шляхом залучення до надособистісних цінностей: За словами С.Гессена, могутність індивідуальності корениться не в ній самій, не в природній потужності її психофізичного організму, але в тих духовних цінностях, якими переймається тіло і душа і які просвічують в них як завдання її творчих устремлінь. Становлення особистості є, за С.Гессеном, шляхом до свободи, яка не дана людині, а лише задана як можливість, як завдання.

Великий інтерес являють літературно-критичні статті С.Гессена, присвячені творчості Ф.Достоевського і В.Соловйова, де він розглядав передусім етичні проблеми добра і зла, обов'язку і любові.

У книзі „Основи педагогіки” С.Гессен всебічно розглянув концепцію побудови педагогіки як прикладної філософії. Він, зокрема, писав, що боротьба різних педагогічних течій між собою є тільки віддзеркаленням глибших філософських протилежностей. Викласти філософські основи педагогіки – означає не обмежитися загальними положеннями, але, залишаючись в області чистих педагогічних питань, розкрити закладений в них філософський сенс. До цього С.Гессен додавав, що філософія повинна показати, яким чином найбільш відсторонені філософські питання мають практичне життєве значення; тому зневага філософськими знанням мстить за себе в житті не менше, чим ігнорування законів природи.



У розробку проблем експериментальної педагогіки і педології включилися відомі радянські психологи, педагоги, фізіологи, гігієністи: П.Блонський, Д.Вентцель, П.Каптерев, А.Базік, М.Рубінштейн, В.Бехтерев, А.Нечасв, Р.Россолімо, Л.Виготський, М.Басов, П.Лесгафт, Ф.Ерісман та ін. Слід відзначити, що сама по собі ідея всебічного вивчення людини, висунута ще К.Ушинським, лягла в основу комплексного людинознавства.

Живий струмінь, що проник в життя Російської імперії ХІХ століття, торкнувся виховання і освіти. Для звільненого народу потрібні були школи, для шкіл – вчителі і книги. К.Ушинський гаряче боровся за облаштування вчительських семінарій і віддав багато часу укладанню книг для читання і початкової освіти: „Дитячий Світ” і „Рідне Слово”. Відводячи в цих книгах провідне місце природничонауковому матеріалу, він залишається вірний заповітам реалістичної педагогіки Я.Коменського, Дж.Локка і І.Песталоцці. Подібно І.Песталоцці, К.Ушинський дає в руки батьків і вчителів особливе керівництво до свого „Рідного Слова”, що мало широкий вплив на народну школу Російської імперії і залишалося кращим посібником з методики рідної мови і до теперішнього часу.

Велике значення слід визнати за працею К.Ушинського „Людина як предмет виховання, досвід педагогічної антропології” (Спб., 1868-1869). Твір цей виходить вже 11 виданням і користується цілком заслуженою популярністю. Не примикаючи до послідовників якої-небудь певної філософської системи, К.Ушинський розглядає психічні явища цілком самостійно і дає цінний аналіз сенсорній психіці. На жаль, праця ця залишилася нескінченою; К.Ушинський планував видати ще третій том, в якому хотів дати керівництво з педагогіки. Що стосується загальнопедагогічних поглядів К.Ушинського, то він встиг висловитися лише з деяких питань загальної педагогіки (1875).

Стосовно філософського світогляду К.Ушинського, В.Чистяков відзначає [201], що цей світогляд сформувалося під впливом вивчення ним праць найбільших вітчизняних і зарубіжних філософів, вчених різних епох і

напрямів. Ще до С.Гессена та К.Ушинського, наприклад, певний внесок у педагогічну антропологію здійснив П.Наторп з працею „Філософія як основа педагогіки”. З усією певністю можна стверджувати, що в оцінці і в застосуванні їх ідей до педагогічних проблем К.Ушинський показав себе глибоким мислителем, що стоїть на висоті філософської думки свого часу.

Аналізуючи філософські погляди К.Ушинського, Н.Гончаров відзначає: якщо філософська антропологія ідеалістичного напрямку (І.Кант) була теорією психічного життя людини, а представники матеріалізму (Л.Фейербах і ін.) розглядали людину переважно як біологічну істоту, то К.Ушинський найближче підійшов до виваженого вирішення цієї важливої проблеми. Він розглядав людину як предмет виховання у всьому розмаїтті її відносин із собою подібними, із соціальним середовищем і природою.

На погляд В.Чистякова, важко знайти альтернативу такому підходу, бо саме глибокий синтез знань про людину як суб'єкта виховання і освіти сприяє розвитку системного педагогічного мислення викладача і вихователя, здатності побачити специфічно людське в кожному учневі, в розвитку здатності оцінювати духовне багатство особистості [201].

Таким чином, як переконливо показали численні дослідження Ушинського, педагогічна наука представників експериментальної педагогіки, зарубіжних і вітчизняних педологів, повинна ґрунтуватися на широкій антропологічній базі, і, передусім, на психологічних і фізіологічних знаннях. Втім, чи означає це, що педагогічна антропологія також повинна базуватися на емпіричній базі інших природничих наук? Нам видається, що ближчою до істини є позиція, згідно до якої педагогічна антропологія є самостійною науковою дисципліною, яка, виходячи з власних засновків, упорядковує як результати власних емпіричних досліджень, так і корисні для неї здобутки інших наук.

Але якими є стосунки педагогічної антропології і філософії? Чи є сама педагогічна антропологія філософською дисципліною? Нам здається, що ні. Для цього вона надто обтяжена конкретними емпіричними дослідженнями,

які не дозволяють їй сягати високого рівня концептуалізації. Педагогічна антропологія залишається частиною соціальної антропології, яка теж не є філософською дисципліною, а тому обидві ближчі до природничого знання, хоча й з елементами соціального та гуманітарного. З іншого боку, на наш погляд, педагогічна антропологія цілком здатна сприймати концептуалізації, напрацьовані на філософському рівні іншими дисциплінами – соціальною філософією, філософською антропологією тощо. Навряд чи від цього вона сама стає філософською дисципліною, хоча й дає багатий власний матеріал для філософського осмислення. Нерідко тому у працях видатних педагогів зустрічаємо як елементи педагогічної антропології, так і філософії освіти. Справа ж дослідників – аналітично розрізнити те, що у текстах класиків набуло синтетичного викладу. А далі таке аналітичне розмежування сприятиме вирізненню практичного, методичного, методологічного та ціннісно-світоглядного (у порядку наростання абстракції) рівнів здійснення педагогічної діяльності.

Розглядаючи антрополого-гуманістичний напрям у російській педагогіці, не можна не звернутися до наукової спадщини П.Каптерєва . Крупний педагог-енциклопедист, Каптерєв намагався знайти відповідь на одне зі складних питань педагогіки: чи можуть зовнішні чинники викликати зміни внутрішнього потенціалу особистості, і якщо так, то як здійснюється цей процес, які його закономірності. Він писав, що передові учені не хочуть найголовніші цілі теоретичної педагогіки пов'язати з твердими даними науки про дітей і виводити перші з останніх [63].

В зв'язку з цим не можна не погодитися з В.Пряникової, яка вважає, що в наукових підходах П.Каптерєва виразно відчутний антропологічний аспект [158, с. 88]. Каптерєв твердо відстоював незалежність педагогіки від політики. Пізнання законів природи людини, навколишнього його світу, використання цих законів в розвитку особи – все це, вважав він, повинно бути для педагога невимірно вище і важливіше за будь-яку політичну доктрину.

Видний учений і організатор російської педагогічної науки А.Пінкевич, репресований в 30-і роки, в своїх працях значне місце відводив науковому рішення проблем педагогічної антропології і найточніше узагальнив її пріоритети. Абсолютно очевидно, писав він, що соціологія і біологія неминуче є основою наукової педагогіки. Як перша, так і друга органічно пов'язані з вихованням і освітою. Ані фізична культура, ані культура інстинктів і рефлексів, ані дидактика або методика тих або інших дисциплін не може в педагогічному процесі обійтися без широко осягнутої біології, тобто без анатомії, фізіології, психології людини, яка ще розвивається, а також аналогічного наукового дослідження дорослої людини, яка навчається [151, с. 57].

На думку учених, активна антропологізація і гуманізація багатьох областей людинознавства в сучасних умовах призводить до того, що педагогічна наука отримує як би „друге народження”. На наш погляд, характерно, що останніми роками ми знов спостерігаємо інтерес до проблем педагогічної антропології – адже йдеться про реформу системи освіти, яка багато в чому співставна з тою, яку в Росії розпочинали ще до Жовтневої революції, а продовжили, незважаючи на ідеологічні трансформації, і після революції.

Так, на загальних річних зборах Академії в 1991 році (тоді ще АПН СРСР), присвяченому проблемам виховання молоді в нових соціально-економічних умовах, у низці доповідей пропонувалося розробляти теорію розвитку особи дитини строго на основі сучасного антропологічного знання. Так, в доповіді тодішнього віце-президента Академії В.Давидова було сказано: „У країні йде багатобічний інтенсивний пошук основоположних підходів до нової стратегії виховання. У цьому пошуку беруть участь не тільки педагоги-дослідники, але і психологи, філософи, юристи, фізіологи, медики, що розкривають закономірності розвитку особи [29, с. 17]”. В.Коротов підкреслив необхідність відновити в правах розділу педагогіки теорію розвитку особи дитини на основі сучасного антропологічного знання

[29, с. 29]. Відомий педагог Л.Занков в зв'язку з цим писав, що тепер уже не доводиться доводити, наскільки важливий для педагогіки, що спирається на наукові дані психології і фізіології, прогрес, досягнутий в цих науках. Нові факти і теоретичні положення психології і фізіології повинні привести до уточнення і подальшої розробки педагогічних питань.

Як бачимо, радянська педагогічна еліта бачила вихід з кризи ідеологізованої педагогічної теорії і практики у зверненні до позитивістської стратегії пізнання – максимального залучення даних і методичних можливостей природничих наук. Завданням же педагогіки незалежних національних держав, які виникли після розпаду СРСР було вже віднайти ті позитивні цінності, які змогли би замінити ідеологію тоталітаризму, а не просто руйнувати її. Адже руйнація ідеології як ціннісної системи створює ризики наростання цинізму і нігілізму не лише в усьому суспільстві, але й у сфері освіти зокрема. Не варто навіть згадувати і доводити, наскільки згубним для суспільства неминуче виявляється нігілізм і цинізм педагогів і учнів – це втрачені покоління, а можливо і втрачене суспільство, яке не може захистити суверенітет своєї держави, бо не розуміє, що у ньому такого цінного.

Тому позитивізм, виконуючи санітарну функцію очищення від вигаданих догм і шкідливих ілюзій, не забезпечує сам собою створення нових ціннісних утворень, лише надаючи для них новий матеріал. Справа зрощення нових ціннісно-світоглядних засад нової системи освіти – справа філософського масштабу, і хто б за неї не брався – педагоги, політики, митці, всі вони мають отримати „експертну оцінку” філософії, з її тисячолітнім досвідом захисту духовних цінностей.

Педагогіка у демократичному суспільстві орієнтується передусім на філософію виявлення унікальних культурних проявів у тих, хто навчається – для того, щоб, спираючись на наявні культурні здобутки особистості, а не руйнуючи їх, надавати нові знання і цінності. Філософсько-педагогічна антропологія, таким чином, покликана допомагати усвідомленню

теоретиками і практиками педагогіки важливості завдань по формуванню особових первнів у тих, кого виховують, завдяки яким останні стають зрілими і самостійними суб'єктами соціальної життєдіяльності, здатними на усвідомлені, вольові і спрямовані на соціальну творчість вчинки без зовнішнього до того примусу.

І педагогічна антропологія як прикладна філософська культурологія, на наш погляд, якраз і має виступити своєрідним посередником між філософією і практикою педагогічного процесу. Для філософів, а точніше, філософів культури, вона постає певним позитивістським, емпірично орієнтованим і соціально ангажованим об'єктом осмислення, своєрідним експериментальним майданчиком, а для педагогів, психологів, соціологів педагогічна антропологія виступає у ролі представника філософського концептуального мислення, цензором і арбітром, який достатньо компетентний і обізнаний у деталях педагогічного процесу, щоби його рекомендації заслуговували на увагу.

## **Висновки до Розділу 1**

Теорія та історія культури має міждисциплінарний характер і здійснює, як правило, дослідження, які відрізняються комплексністю результатів. Водночас, вона належить, безумовно, до соціально-гуманітарного корпусу наукового знання і у залежності від рівня здійснення аналізу, послуговується різним методологічним інструментарієм.

Взаємне узгодження та синтез результатів галузевих досліджень меж і можливостей розвитку освітньої культури особистості можливі лише на засадах цілісного філософського дослідження соціокультурних засад педагогічного процесу, яке здійснює філософська культурологія. Для цього філософська теорія культури поєднує концептуальні можливості соціальної

філософії (проблема взаємозв'язку свободи особистості з успішним функціонуванням соціальних інститутів, у тому числі освітніх), філософської антропології (потенціал здатностей особистості до опанування освітньою культурою та основні напрями його розширення) та філософії культури (навчання особистості та функціонування освітніх інституцій як розгортання символічного простору культури).

Педагогічна антропологія може розглядатися у тому числі і як прикладна філософія, зокрема як філософська культурологія середнього рівня її методологічного застосування, а для цілей нашого дослідження педагогічна антропологія і повинна розглядатися передусім у цій ролі. Більше того, педагогічна антропологія буде тут розглядатися як філософсько-педагогічна антропологія.

Соціальна антропологія виникла і формувалася як синтез природничонаукового і соціально-філософського підходу до людини. Цей синтез виявився достатньо плідним і стимулював розвиток інших напрямів антропологічної думки, особливо соціально-психологічної і частково філософської. Що стосується філософії, то в даному випадку маємо на увазі навіть не стільки філософську антропологію, скільки філософську культурологію, що багато що увібрала в себе з досвіду соціально-антропологічних досліджень. Синтез же культурологічних знань як основи з елементами філософської антропології – на базі осмислення педагогічної проблематики – дає вихід на формування філософської культурології як мета-теорії по відношенню до педагогічної антропології.

Сучасна педагогічна антропологія як прикладна філософська культурологія здійснює міждисциплінарні дослідження, спектр яких достатньо великий, і водночас не є ані суто природничою дисципліною, ані суто філософською наукою, охоплюючи весь діапазон знань між цими епістемологічними рівнями.

Педагогічна антропологія як прикладна філософська культурологія допомагає усвідомити теоретикам і практикаам педагогіки важливість завдань

по формуванню особистісних первнів у тих, кого виховують, завдяки яким останні стають зрілими і самостійними суб'єктами соціальної життєдіяльності, здатними на усвідомлені, вольові і спрямовані на соціальну творчість вчинки без зовнішнього до того примусу – тобто все те, що і характеризує розвинену освітню культуру особистості.



## РОЗДІЛ 2

### ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ У СТАНОВЛЕННІ ОСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Цей розділ буде присвячено розгляду основних соціокультурних чинників становлення, функціонування і розвитку освітньої культури, а саме будуть: проаналізовані питання соціально-культурної обумовленості прав і обов'язків молоді, що навчається у сучасному суспільстві; розглянута проблематика освітньої культури у сфері світових культурно-інтеграційних процесів; проаналізовані актуальні питання сучасного науково-технічного прогресу в світлі сучасних культурологічних проблем виховання і освіти.

Ті завдання філософської культурології, які бере на себе вирішувати педагогічна антропологія, необхідно переосмислювати за допомогою понятійного апарату соціальної антропології. Втім, сама соціальна антропологія охоплює низку конкретних дослідницьких напрямів, кожен з яких конкретизує відповідні філософські постановки питань педагогічної антропології. У цьому розділі нами буде здійснено спробу проаналізувати таку конкретизацію на прикладі проблематики культурної антропології, етики, права та науки – проблематики, яка безпосередньо стосується філософії освіти.

#### **2.1. Становлення філософії освіти в контексті культурної антропології**

Кожна людина проходить через процес інкультурації, оскільки без нього не може існувати як член суспільства. Поняття „соціалізація” і „інкультурація” перекривають одне одного за змістом, оскільки обидва позначають освоєння людьми елементів соціокультурного оточення:

культурного простору-часу, функціональних об'єктів, технологій діяльності, нормативних утворень.

Культура – не єдиний моноліт, а результат найрізноманітніших досягнень людства: матеріально-технічних, таких, що забезпечують реальність існування; духовних, таких, що дозволяють людям стати суб'єктами власного життя; гігієнічних, таких, що роблять людину паном над своєю біологічною природою; соціальних, які оформлюють інституційно суспільні відносини; просторово-середовищних як таких, що фіксуються у формах облаштування життя; індивідуально-психологічних, що наділяють людину здатністю нести в собі унікальний внутрішній світ свідомості [156].

Як писав французький етнолог К.Леві-Строс: „Оригінальність кожної з культур полягає, перш за все, в її власному способі вирішення проблем, перспективному розміщенні цінностей, які є спільними для всіх людей. Тільки значущість їх ніколи не буває однаковою в різних культурах [89, с. 294]”.

Наприклад, багато учених відзначають так званий парадокс етнічного відродження, який виник в кінці ХХ століття. Як вважають багато дослідників проблем взаємодії особи і етносу, зокрема Н.Лебедева, при руйнуванні будь-якої (державної, соціальної) ідеї, що скріпляла суспільство, з метою задоволення основної потреби людини у визначеності на сцену виходить найдавніша і найстійкіша форма структуризації світу – етнічна [88].

Етнічна ідентичність – соціокультурний і соціально-психологічний феномен, що сполучає когнітивні і афектні уявлення і переживання особи про етнічні групи, взаємодії, що виникають в реальних актах, з своїм і іншим етносом.

Під впливом нових цінностей сучасної цивілізації на етнічну самосвідомість людей окрема особа і групи осіб усередині етносу можуть проходити різні акультураційні стратегії: інтеграцію і сепарацію (вважається цінним збереження відносин з іншими групами), асиміляцію і маргіналізацію (вважається цінним збереження культурної ідентичності).

Ідея екології культури добре виражена в словах Д.Ліхачова: „Збереження культурного середовища – завдання не менш істотне, аніж збереження навколишньої природи. Якщо природа необхідна людині для її біологічного життя, то культурне середовище таке ж необхідне для її духовного, етичного життя, для її „духовної осідлості”, для її прихильності до рідних місць, для її етичної самодисципліни і соціальності [94, с. 175]”.

У поведінці всіх людей більшою чи меншою мірою, свідомо чи несвідомо виявляються руйнівні, тобто антигромадські і антикультурні, тенденції, і у великого числа осіб вони достатньо сильні, щоб визначати собою стратегію їх поведінки в людському суспільстві. Справжні конфлікти інтересів між двома або великою кількістю сторін завжди могли бути вирішені шляхом компромісу, якби вони не виникали унаслідок неправильних інтерпретацій культурних мотивів. Різноманіття відчуттів і думок виявляється у людини тоді, коли розширюється коло її спілкування: з іншими людьми, поглядами і традиціями, далекими і близькими епохами. Знаходячись в культуротворчому просторі, індивід вчиться самовизначенню, виробленню життєвої позиції, відкритості до нових знань, толерантності. Саме культура, на думку М.Мамардашвілі, допомагає „поставити себе під питання”, „розібратися, що ж саме тебе більше хвилює, чому ти радий, на що гніваєшся” [103, с. 182].

Наукова картина світу функціонує в текстах культури як світоглядний діалог людини з людиною. І це вже область мови і тексту. Виникає проблема розуміння – це спосіб буття суб’єкта, що реалізовується в мові культури.

Питання про природу культури вирішується по-різному. Філософський-антропологічний підхід виводить розуміння культури з особливостей самої людини. Різні риси культурного процесу нібито безпосередньо „вчитуються” з людської природи.

Культура при цьому оцінюється як розгорнута феноменологія людини. Першим антропологічне трактування феномена культури дав в 1871 році Е.Тейлор, що визначив культуру як сукупність знань, мистецтва, моралі,

права, звичаїв і інших особливостей, властивих людині як членові суспільства, при цьому він поділяв установки позитивізму і еволюціонізму, що панували у той час. Але культура як соціальний феномен не може повністю виводитися з біологічної природи людини.

Інший підхід до культури умовно називається філософсько-історичним. У російській та вітчизняній пострадянській літературі він називається „діяльнісним”. Вже в епоху Просвітництва слово „культура” використовується як центральна категорія філософії, як історія, під якою розуміють „історію духу”, духовний розвиток людства. Культура тут – синонім інтелектуального, етичного, естетичного розумного вдосконалення людини в процесі її історичної еволюції.

Філософсько-історичний погляд на культуру був розвинутий І. Гердером, для якого філософія людства відповідала роздумам про освіту людства і його перехід з „варварського” стану в цивілізований. Культура в цьому контексті тлумачилася як друге народження людини, яка тільки шляхом вправління, самовдосконалення протягом всього життя виховується до рівня людяності. Однак, на цьому ґрунтується здатність людини як до вдосконалення, так і до псування і розкладання.

Третій підхід в розумінні культури – соціологічний. Культура трактується як чинник організації і утворення життя суспільства. При цьому припускають, що в кожному суспільстві є якісь культуротворчі сили, що направляють його життя по організованому, а не хаотичному шляху розвитку.

У соціологічному розумінні культура – це стійкі вірування, цінності і норми поведінки, які організують соціальні зв’язки і роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого досвіду; успадковані винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї і цінності; це – мова, вірування, естетичні смаки, знання, професійна майстерність і всякого роду звичаї; загальноприйнятий спосіб мислення [108].

Соціологічний підхід заснований на об'єктивному, аналітично „відчуженому” погляді на культурне життя суспільства, що забезпечує можливість виявлення соціального значення освіти і співвіднесеними з нею іншими сферами соціальної діяльності, перш за все економікою, соціальними відносинами і політикою.

Маси, що не залучилися до культури, небезпечні для самих себе. Зростання матеріального добробуту, що не супроводжується зростанням душевного багатства, веде до спустошення, інтелектуальної і моральної деградації людини.

Особливу увагу, таким чином, варто звернути на освіту в просторі культури. Будь-яке суспільство є культурним цілим, усередині якого розвивається і функціонує освіта як його складова, транслюючи визначені культурним контекстом смислові структури. Освіта, звісно, обумовлена культурою, в якій вона існує. Вона служить цілям збереження і передачі цінностей культури, забезпечення самобутності національних культур, їх взаємодії, плюралізму, формування шанобливого ставлення до представників різних національних і етнічних культур. Освіта є важливим духовним компонентом людської діяльності, що забезпечує різноманітні аспекти життя людини (інтелектуальну, трудову, художню, соціальну тощо), її формування, підтримку завдяки поширенню і впровадженню культурних норм, цінностей, знань, втілених в компонентах культури. Одна з багатьох соціальних характеристик культури – це обізнаність, освіченість, начитаність.

В даний час починає розвиватися науковий напрям про якісні і ціннісні процеси і феномени освіти – культурологія освіти [80].

Культурологічний підхід – сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психічного життя (зокрема сфери освіти і педагогіки) через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких, як культура, культурні зразки, норми і цінності, устрій і спосіб життя, культурна діяльність і інтереси тощо.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як виключно інформаційно-знаннєві і пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту і принципів побудови учбового плану, розширює культурні і антропологічні основи освіти.

Культурологія освіти розглядає освіту і її розвиток з позицій:

- особистісного зростання людини (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зміни особового культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування і комунікації, еволюції круга спілкування;
- зростання рівня культури (тобто, якості і ступеню вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот;
- розвитку і зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти (її предметних, інформаційних і суб'єктних середовищ, моделей, форм і механізмів організації).

У кожній цивілізації на певних етапах її розвитку складається своя освітня культура.

Освітня культура – це організація життя того, хто навчається і того, хто навчає (виховуваного і того, що виховує) відповідно до встановлених цілей і рівня розвитку, який досягнутий людством в конкретно-історичний період педагогічної взаємодії в світовій і даній культурі. Будучи носієм культури свого часу, кожна людина презентує культуру цілком певної соціальної групи, певного шару членів суспільства. Вчитель і викладач – живий представник одного з шарів культури, він несе в собі індивідуальне уявлення про культуру, відтворюючи думки і традиції соціальної групи, яку він презентує.

У освітній культурі норми і цінності, які є складовими змісту культурної традиції і новації, усвідомлюються не як безумовна даність, а як результат продуктивної діяльності педагогічної спільноти, обумовлений вимогою часу, соціально-історичною ситуацією, духовно-етичними орієнтирами і потребами людей, включених в загальний контекст життєвого

устрою народу. Словосполучення „освітня культура” означає певну сукупність знання і певний рід освітньої практики, що використовує і поповнює це знання. Освітня культура, таким чином, – це цілісна сукупність певних теоретичних положень і способів їх практичної реалізації в освіті; сукупний педагогічний досвід і знання про нього, що мали місце в історії освіти.

Отже, освітня культура – це культура, яка сприяє успішному здобуттю освіти, а у якості основних складових освітньої культури ми визначаємо знаннєві, ціннісні та поведінкові якості, які людині необхідно мати для успішного отримання освіти. Освітню культуру слід відрізнити від освіти завдяки культурі, оскільки отримувати освіту можна прямо і опосередковано завдяки опануванню усіма культурними цінностями як об’єктом освіти, тоді як освітня культура являє собою передусім ту культуру, яка характеризує суб’єкта, який набуває освіти. Якщо освіта є частиною культури у широкому сенсі слова, то освітня культура є складовою освіти і виступає як передумова набуття нової освіти. Освітню культуру слід також відрізнити від педагогічної культури: остання є культури того, хто навчає, переважно на противагу культурі того, хто навчається, тоді як освітня культура охоплює обидві сторони освітнього процесу.

Проблеми освіти (цілі, суть, методи) мають філософське підґрунтя, оскільки внутрішньо пов’язані з процесом пізнання, з відношеннями суб’єкта до об’єкту, роллю тілесного і раціонального аспектів осягнення світу, з урахуванням особливостей особи, її життєвого світу.

Історія світової культури свідчить про те, що різноманіттю систем освіти завжди відповідало і різноманіття філософських концепцій освіти. Практично в кожній філософській системі в тому або іншому ступені відображені проблеми освіти. Так, наприклад, філософське осмислення освіти в російській культурі формувалося в результаті перетину і синтезу російської традиції, що бере свій початок з часів Київської Русі, і

загальноєвропейської, такої, що враховує всі досягнення доби Просвітництва і німецької класичної філософії.

На самому початку XIX століття виявилось прагнення російських мислителів – педагогів, філософів, правознавців – розглядати проблему освіти не формально, не як рутинний, суто службовий обов'язок, а як область культури, повну глибокого сенсу. Сформувався дві початкові настанови: по-перше, освіта – це сфера діяльності, що безпосередньо впливає на долі Вітчизни; по-друге, в основі освіти лежить антропологічний принцип – пізнання і самопізнання людини.

При всьому різноманітті існуючих освітніх моделей, в принципі, можна погодитися з підходом, в якому розглядаються моделі двох типів освітніх практик, одна з яких орієнтує на процес соціалізації особи і її адаптацію до існуючої соціокультурної системи, інша – на створення гуманістичного середовища розвитку особи як вільного самовизначення.

Уявлення про бінарність освітньої практики стало основоположним для виділення двох сторін культури освіти – соціетарного і індивідуалістичного [156].

У культурологічній концепції освіти кінцевою метою виховання є розвиток людини культури і культурної людини, орієнтованої на загальнолюдські цінності, світову і національну духовну культуру; здатної до самовизначення в світі культури і культурної ідентифікації; що володіє високим рівнем самосвідомості, самоповаги, самостійності, самодисципліни, здатністю до орієнтування в світі духовних цінностей і в ситуаціях навколишнього життя; що має незалежність думок, що поєднується з повагою до думки інших людей.

Освітня культура може бути представлена як виявлення сенсу педагогічної діяльності. Педагог може вибирати ті або інші орієнтації, але цінності і їх вибір обумовлені культурним контекстом (тобто, типом освітньої установи, національними і історико-культурними особливостями соціуму тощо) і містять нормативність. Типи освітньої культури можуть бути



виведені також виходячи з аналізу практик виховання і освіти, що існували і існували у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Наприклад, найбільш типовими в практиці російських педагогів є духовно-релігійна практика, практика соціального виховання (соціалізації людини), особистісно орієнтована практика освіти (індивідуалістична орієнтація). Кожна з них орієнтована на такі аксіологічні пріоритети, як трансцендентні, соціальні, індивідуалістичні.

Кожен тип освітньої культури акумулює певний набір цінностей, орієнтований на конкретний педагогічний ідеал, має специфічне спрямованість і специфічну змістовно-процесуальну характеристику педагогічного процесу. Так, наприклад, до соціетарного типу освіти, як вважає Е.Прасолова, входять такі пріоритети в освіті, як громадянське, патріотичне виховання, розвиток національної самосвідомості, орієнтації на суспільне благо, суспільно корисну працю, професіоналізм, дисципліну, глибокі і міцні знання основ наук, колективну організацію життєдіяльності людини тощо, тобто все те, що складає в своїй сукупності соціальні цінності.

У індивідуалістичну модель освіти, на думку цієї ж дослідниці, входять такі пріоритети, як свобода особи в освіті, її самореалізація, варіативність, індивідуалізація, діалог культур в змісті освіти, індивідуальна освітня траєкторія тощо. Цінність знання полягає в тому, що воно є інструментом пізнання світу і себе в світі, засобом саморозуміння і саморозвитку.

Ряд авторів поняття „освітня культура” витлумачує більш широко як „культуру освіти” і інтерпретує в поняттях соціального простору-часу. До сутнісних ознак культурно-освітнього простору належать:

- спрямованість як сенс його функціонування, як розширене відтворення соціокультурного досвіду, здійснюваний за допомогою педагогізованих і непедагогізованих впливів на людину і суспільство комплекс соціокультурних і освітньо-виховних процесів з метою досягнення певного „соціального ідеалу”;

- перетворюючий характер, що впливає практично на всі сфери життєдіяльності соціуму;
- внутрішня суперечність, обумовлена поєднанням хаосу і порядку (діють спонтанні і інституційні форми передачі соціокультурного досвіду, традиційні і інноваційні освітньо-виховні процеси тощо); взаємовідношенням частини і цілого (макро- і мікроорганізація); наявністю централізованих і децентралізованих процесів;
- кооперованість, що сполучає соціокультурні і власне педагогічні складові (системи, процеси, результати);
- детермінованість культурно-освітнього простору, пов'язана з тим, що на його стійкий розвиток впливають багато чинників: соціально-політичні, економічні тощо;
- різнорівневність: простір тієї або іншої освітньої установи (університету, науково-освітнього центру тощо), простір системи муніципальної освіти, освітній простір регіону, країни тощо;
- просторово-часова належність: він має конкретне місце і час дії. Міський культурно-освітній простір значно відрізняється від сільського. Культурно-освітній простір в Україні XIX століття відрізняється від сучасного (аналогічно в Росії – трактування Ю.Салова, Ю.Тюнникова [165]).

Ми пропонуємо дещо спростити надмірне ускладнення культурно-освітнього простору і пропонуємо розуміння освітньої культури, згідно з яким конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні характеристики особистості у здобутті освітньої культури досліджуються, передусім, за напрямками, які відповідають чотирьом основним функціям моделі соціальних систем Т.Парсонса [146]: адаптація (етика – ціннісні якості особистості), ціледосягнення (наука – знаннєві якості), інтеграція (право – поведінкові якості), відтворення культурного зразка (задані зразки освітньої культури). Ці напрями досліджуються переважно у межах таких наук, як етика, філософія та історія науки, філософія та соціологія права, культурна

антропологія та культурологія, але завдання філософської культурології полягає у взаємному узгодженні та синтезі результатів цих галузевих досліджень.

Системний підхід, пропонований Т.Парсонсом варто все ж доповнювати з позицій інших парадигм системного пізнання людини і суспільства, а також спеціально розглядати проблеми свободи особистості, які дещо втрачаються у теорії Т.Парсонса. При розгляді таких складних систем, якими є освіта і людина в ситуації освіти, на нашу думку, досі не реалізовано належно потенціал застосування синергетичного підходу.

Синергетика не тільки має справу з нелінійними, нестабільними системами, але і розглядає складні, еволюціонуючі і відкриті системи. Відкритими називаються системи, які обмінюються із зовнішнім світом речовиною, енергією і інформацією.

Для синергетики основоположними є наступні ідеї.

Ідея самоорганізації як самостійного феномена. Під самоорганізацією розуміють здатність тих або інших систем до саморозвитку, самозародження, користуючись при цьому не тільки і не стільки притоком енергії, інформації, речовини ззовні, скільки своїми внутрішніми можливостями.

Самоорганізація – це процес, в результаті якого неспецифічна дія породжує специфічний вплив, тобто в однорідному середовищі виникає неоднорідність, впорядкованість.

Ідея універсальності закономірностей самоорганізації, тобто визнання істотної схожості в їх прояві в різноприродних об'єктах.

Основи синергетики і нелінійної динаміки відкривають об'ємний і багатоаспектний нелінійний світ. Нелінійність – порушення принципу суперпозиції в певному явищі: результат суми дій не є рівним сумі їх результатів.

У кризових ситуаціях, характерних для періоду корінного реформування освіти, затребуваними є саме нелінійні методи, нелінійне

мислення; оскільки у нелінійної моделі існує така перевага, як реалістичніший опис складних процесів.

Нелінійний підхід вносить корективи до категоріальної структури педагогіки як науки. Синергетичний підхід дозволяє вводити нові категорії в педагогічну лексику, наприклад „хаос”, „біфуркація” тощо. Нелінійний підхід орієнтує на новаторське мислення, зміну стилів мислення.

Синергетика дає знання про те, як ефективно управляти складними системами. Головне в управлінні ними не сила, а правильна топологічна конфігурація (архітектура) дії на складну систему. Саме вона покликана налагоджувати процеси самоорганізації, впорядкування, що відбуваються в системі за рахунок дії її складових, що можна використовувати конструктивно для вирішення педагогічних завдань.

З позицій синергетичного підходу цілком можливі:

- доцільне поєднання чинників управління розвитком особи (колективу), що враховують людську «змінну», а також характер ситуацій, в яких відбувається освітня діяльність; динамічні варіації зміни ціннісної орієнтації в освіті, тобто заміна авторитарного стилю управління, що склався, на ціннісно-раціональний, більш гуманістичний;
- самоорганізація і саморозвиток на основі постійної і активної взаємодії людини з освітнім середовищем;
- розуміння умовності педагогічних догматів і розуміння того, що педагогічні закони носять імовірнісний характер [156].

При розгляді самоорганізації і саморозвитку є необхідність розібратися в такому питанні, як свобода в освіті.

У соціальній антропології свобода визначається як свідомий вибір людиною (суб'єктом) варіанту (лінії) своєї поведінки як щодо зовнішніх обставин, так і щодо стану свого духовного світу, здатність людини «вийти» за межі реальної ситуації, спроектувати іншу ситуацію і інакше свій

внутрішній стан, а також організувати практичну діяльність по досягненню цього іншого.

Прояв в педагогічному процесі таких сутнісних сил людини, як активність, самодіяльність, ініціатива, особиста відповідальність за результати діяльності, особиста зацікавленість, творчість, дозволяє вирізнити як характеристику педагогічної взаємодії міру свободи людини в освіті.

Розкриття сфери можливого вільного самовизначення людини в освіті (як викладача, так і студента) дозволить, з одного боку, показати рух людини на шляху до духовного сходження, повнішого прояву індивідуальності; з іншого – позначити зразки педагогічної дії, характерні для тієї або іншої освітньої ситуації.

Проблема свободи людини в освіті стала найбільш актуальною у вітчизняній педагогіці в першій половині 90-х рр. ХХ століття. Свобода – це завжди глибинна цінність, початкова властивість людини, її потреба в самореалізації. Проблемою є те, в чому самореалізується людина – в добрі або в злі. У всіх соціальних системах культура особи і міра її свободи склалися не без цілеспрямованої дії соціальних інститутів.

Замикаючи на себе безліч філософських, соціокультурних, культурно-історичних і науково-практичних проблем, проблема активності людини опрацьовувалася в кожную історичну епоху відповідно до потреби суспільства. У марксистській філософії точка зору на проблему свободи така: щоб бути вільною, людина свою активність повинна направляти не на себе, не на дослідження і будівництво власного духовного світу, своїх життєвих цілей, а на перетворення середовища: „перетворюючи світ, людина утворює себе”. Усвідомлений акт духовної самобудови заперечується.

Останніми роками тенденція вирізнити більш значущу роль самої людини в її взаєминах і взаємодіях з навколишнім світом посилюється (К.Абульханова-Славська, О.Асмолов, О.Брушлінський, І.Джідар’ян, М.Каган, Д.Леонтьев та ін.). Ці ідеї продовжують розвивати учні, співробітники, послідовники С.Рубінштейна, філософи і психологи, що

дотримуються гуманістичної орієнтації. Все це корінним чином міняє підходи до організації освіти, міняє її культуру.

У зарубіжній філософії і психології такий підхід також добре відомий (Р.Арділа, Дж.Бугенталь, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.). Принцип свободи і самодіяльності лежить в основі всіх гуманістичних виховних систем (Руссо, Песталоцці, Толстой, Д'юї, Каптерев, Вентцель та інші). Окремо на сучасних версіях освітньої філософії свободи ми зупинимося у третьому розділі, зараз же варто окреслити загальні контури цієї проблеми.

У педагогії свободи розвиток того, хто навчається (виховуваного), є умовою і результатом освітнього процесу, і всі дії педагогів необхідно пов'язувати з головними показниками:

- якою мірою вони сприяють розвитку індивідуальності;
- якою мірою забезпечується свобода самореалізації суб'єктів освіти, тобто можливість і здатність мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи з власних потреб, спонук, інтересів і цілей.

Прогресивною слід вважати ту спрямованість індивідуальною розвитку, коли здійснюється збереження і підтримка цілісності природи індивіда.

У численних гуманістичних теоріях минулого і сьогодення від Канта до Сартра і К.Роджерса людина постає не як залежна, а як незалежна, автономна, дійсно вільна істота: „причина в собі”. І.Кант стверджував: „Необхідність – це зовнішній світ, свобода – це світ людини”. Ця ж ідея була основоположною в працях М.Бердяєва, С.Франка, А.Маслоу, К.Роджерса та ін.

Проте свобода не виключає відношення людини з світом. Свобода є акт людської активності (свідомості, прозріння, творчості), що знаменує перехід до незалежності від зовнішнього світу, – точніше, від зовнішньої детермінації до внутрішньої обумовленості свідомості і ведення.

У російській педагогії 80-х рр. минулого століття з'явився термін здатність до свободи („свободоспособность”): діяльність виховуваного по

самоздійсненню, здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність самотійно, незалежно будувати свою долю, відносини зі світом, самотійно реалізовувати пізнане життєве призначення, здійснюючи власний, індивідуальний (особливий) вибір (О.Газман). Саме здатність до свободи інтегрує людину як ціле, дозволяє їй вибудовувати гармонійне існування.

Освітні методиками, що розробляються культурологією, підходи до аналізу і розуміння суті тих або інших освітніх моделей дозволяють не тільки описувати реальні процеси в освіті, але і передбачати нові, ще не відкриті наукою факти. Вони можуть служити інструментом пізнання феноменів освіти. Фахівець сфери освіти отримує можливість ідентифікувати феномени освіти, використовуючи інформаційні модулі, які складають змістове ядро культури освіти, тобто розпізнавати тип культури освіти, а, отже, і визначати аксіологічні орієнтири в освіті.

Останнє десятиліття ХХ століття характеризується появою в педагогічній літературі нової термінології, такої, як „космічна освіта”, „ноосферне мислення”, „глобальне виховання”, „духовний розвиток”, „біосфероцентричний підхід в екологічній освіті”, – „антропоекософія”, „космічна свідомість” тощо [156]. Звісно, далеко не всі з них заслуговують на серйозний розгляд, однак симптоматичним є сам факт їхньої появи. Крім того, всі вони мають своїм джерелом гідні уваги філософські концепції, а деякі навіть зберігають строгість філософського обґрунтування. У цих концепціях зафіксовані уявлення українських, російських та інших зарубіжних педагогів-гуманістів, філософів-космістів, учених-фахівців різних галузей знання про „космічність” людини, гармонію космосу і людини, єдність мікро- і макрокосму.

Аксіологічний підхід до аналізу освітньої діяльності дозволяє узагальнити все розмаїття світоглядних орієнтацій, простеживши, якому феномену віддається безумовний пріоритет – Богові, Природі, Логосу, соціуму, людині. Таким чином, у варіаціях освітньої діяльності можна

виділити природоцентризм (космоцентризм), геоцентризм, логоцентризм, соціоцентризм (культуроцентризм), антропоцентризм.

Якщо повернутися до нашої пропозиції розглядати конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні характеристики особистості у педагогічному процесі за напрямками, які відповідають чотирьом основним функціям моделі соціальних систем Т.Парсонса: адаптація (етика), ціледосягнення (наука), інтеграція (право), відтворення культурного зразка (культура), то можна припустити, що вони, щонайменше, дозволяють по групувати проблеми для цілей нашого дослідження. Згідно цих напрямів можна досліджувати проблематику освітньої культури переважно у межах таких наук, етика (третій розділ нашого дослідження), як філософія та історія науки (перший розділ нашого дослідження, а також третій підрозділ другого розділу), філософія та соціологія права (другий підрозділ другого розділу), культурна антропологія та культурологія (перший підрозділ другого розділу), але завдання філософсько-педагогічної антропології полягає у взаємному узгодженні та синтезі результатів цих галузевих досліджень. Такий синтез у випадку освітньої культури, яка розглядається під антропологічним кутом зору варто робити з позицій аналізу морально-етичних аспектів цієї культури.

Таким чином, культура і освіта знаходяться в щонайтіснішому взаємному проникненні, обумовленості і залежності. Пізнання суті культури виводить на глибше розуміння місця в ній освіти і її суті. Осягнення суті, особливостей, можливостей і меж освіти багато в чому зумовлює розвиток і спрямованість культури у тих або інших народів, в тій або іншій цивілізації, а також культуру самої освіти.



## **2.2. Сучасна освітня культура під кутом зору етики і філософії права**

Українське суспільствознавство знаходиться сьогодні в абсолютно новій, порівняно з радянським періодом, ситуації. Формування нових соціальних ідеалів, вироблення державної стратегії побудови ринкової економіки і правової держави, конституційне закріплення прав людини, поточні реформи тощо ставлять перед науковою спільнотою України ряд проблем, ефективне вирішення яких безпосередньо залежить від теоретичної і методологічної спроможності суспільних наук. На жаль, вітчизняне суспільствознавство, включаючи філософську культурологію, все ще не дають належні відповіді на ці соціальні запити, причиною чого, на наш погляд, значною мірою є те, що теоретична і методологічна проблематика, наприклад, філософії освіти не до кінця звільнилася від морально застарілих ідей. У даному підрозділі спробуємо з позицій філософської культурології простежити це на морально-етичній та правовій проблематиці, яку залучає філософія освіти. Такий підхід дозволить виявити інституційний аспект аналізу освітньої культури.

Глибокі зміни, що відбуваються в сучасній Україні, у всіх сферах життєдіяльності суспільства зачіпають самі основи вищої освіти. Існуючий плюралізм освітніх концепцій відображає все ще до кінця не завершений процес переходу нашого суспільства від тоталітарно-партійної диктатури до демократії і правової держави, що породжує ряд складних теоретичних і практичних проблем. Диференціація і спеціалізація освітніх установ, різноманіття освітніх програм, зокрема авторських, відповідають появі нового типу професійної освітньої діяльності, ускладненню соціальної структури суспільства і виокремленню в ній нових соціальних груп з своїми власними інтересами, що нерідко роблять безпосередній вплив на навчання і виховання молодого покоління. В зв'язку з цим актуалізується проблема вироблення ефективної стратегії держави по відношенню до вищої освіти,

яка є найважливішим соціальним інститутом сучасного суспільства і не може успішно розвиватися без державної підтримки.

Реформування системи освіти в Україні не редукується тільки до її структурної перебудови; воно припускає глибинні перетворення, успішність яких неможлива без філософсько-культурологічного осмислення того, що відбувається в суспільстві. Складність філософського аналізу виховання і освіти пов'язана не стільки з властивим сучасному українському суспільству плюралізмом педагогічних ідей, скільки з широко поширеними спробами їх еkleктичного поєднання, що певною мірою є спільною проблемою практично усіх систем освіти пострадянського простору, передусім – Росії [51].

Наявна, втім, як залежність розвитку філософсько-культурологічної думки про свободу і права учнів від розвитку соціально-правових, етичних і політичних відносин в цілому, так і протилежна детермінація філософською культурологією етичних, політичних та правових процесів. Остання явно недооцінена вітчизняними теоретиками і практиками. Філософські теорії, включаючи філософську культурологію, є не тільки закономірним продуктом того суспільства, в рамках якого вони виникли, але і щодо самостійною ідеологічною силою, здатною робити зворотний вплив на духовне і матеріальне життя суспільства. Тому ми вважаємо, що етичний і філософський-правовий аналіз проблематики, що цікавить нас, дозволяє розглядати аксіологічну підоснову, що відображає соціальні потреби і інтереси, а також здійснювати конструктивну критику відповідних моральних, правових і політичних доктрин, що знаходять своє втілення у філософсько-культурологічних вченнях, які торкаються освітньої проблематики. Так, філософсько-культурологічний розгляд проблем культури сучасної студентської молоді з урахуванням зарубіжного досвіду являє безперечну цінність як для науки (передусім філософії освіти), так і для соціальної практики. Особливу значущість такому розгляду додають світові

інтеграційні процеси, що залучають до своєї сфери все більшу кількість країн і народів.

З урахуванням сказаного основною метою пропонованого аналізу буде розгляд проблем освіти як особливого соціального інституту з урахуванням історичного коріння доктрини конституційної держави і його ролі в сучасному демократичному суспільстві щодо захисту прав громадян, включаючи права молоді. Як завдання, що впливають з поставленої мети, нами вирізняються завдання етичного [52] і філософсько-правового [49; 101] розгляду формування і функціонування вказаної доктрини в сучасному світі. У даному дослідженні ми спиратимемося на роботи таких авторів: А.Автономов, І.Алебастрова, І.Андрєєва, Р.Апресян, А.Бережнов, І.Бичко, М.Гравітц, Б.Гурней, З.Гур'янов, А.Гусейнов, Р.Драго, О.Дробницький, В.Журавльов, А.Зворикін, Е.Касіерер, А.Клішас, І.Кон, З.Котляревський, А.Медушевський, Же.Овсепян, А.Пікулькин, Р.Пенто, М.Руткевич та ін.

Найвищу юридичну силу серед всього масиву законів має Конституція, а також закони, що вносять зміни і доповнення до Конституції.

Конституція – це основоположний (основний) державно-політичний документ засновницького характеру, що забезпечує початок узгодженого функціонування всіх компонентів правової системи, закладає юридичну базу для поточної законодавчої і правотворчої діяльності.

У нашому випадку ідея конституційного устрою держави тісно пов'язана з розумінням особливостей життєдіяльності окремої людини як самодостатньої особи і як повноправного громадянина демократичного суспільства, що функціонує за законами конституційно-державного ладу.

Показово, що в британській неписаній Конституції відсутній фіксований виклад основних прав людини в тому сенсі, який вкладають в це поняття в країнах з писаною Конституцією. Кажучи іншими словами, інститут прав і свобод може бути змінений так само, як і будь-яка інша частина Конституції. Тому британське розуміння прав людини має дві основні характеристики: по-перше, юридичні права громадянина – це

своєрідний залишок його свобод після того, як вони були формалізовані законом і правозастосовчою практикою; по-друге, головним в британському інституті прав людини є не формальне закріплення їх обширного переліку в законі, а ефективні судові і позасудові засоби їх захисту. Як наслідок, в британському конституційному праві не існує єдиної класифікації прав і свобод громадян [245, с. 102].

Свобода особистості в розумінні сучасних англійців означає право не піддаватися тюремному висновку, арешту або будь-якому іншому фізичному обмеженню свободи без належних юридичних підстав і гарантій від свавілля. В першу чергу це стосується правового регулювання діяльності поліції і суду. Найбільше значення надається створенню ефективних засобів захисту від свавілля. Великобританія і в цьому сенсі має багаті традиції. Судовий захист проти несправедливого арешту був закріплений ще в XVII столітті у зв'язку з ухваленням Habeas Corpus Act в 1679 р. Основні положення цього документа діють і сьогодні, складаючи основу захисту прав громадян від свавілля [245, с. 103].

Найважливішим кроком в розвитку прав людини стали буржуазно-демократичні революції XVII-XVIII століть, які висунули на перший план не тільки права людини-громадянина, але і принцип формальної рівності, що став основою універсальності прав громадянського суспільства.

Подальшим етапом поглиблення і розвитку прав людини стала друга половина XX століття. Після 2-ої світової війни, що супроводжувалася масовими і жорстокими порушеннями прав людини, питання про права громадян вийшли за межі внутрішньодержавного суверенітету і стали предметом підвищеної уваги з боку різних організацій, що представляють в тій чи іншій мірі інтереси міжнародної спільноти [214, с. 27].

Визнання Загальної декларації прав людини, Європейської конвенції про захист прав людини і основних свобод, Міжнародного пакту про громадянські і політичні права, Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права, Конвенції про попередження злочинів геноциду і

покарання за нього, Міжнародної конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації і низки інших найважливіших міжнародно-правових актів стали неоціненним внеском у розвиток цивілізації і культури ХХ століття.

Що ж до конституцій, то вони, адаптуючись до певних етапів життя світової спільноти, постійно доповнювалися правами і свободами людини, але у низці випадків забезпечували повноправне життя далеко не всім громадянам тієї або іншої держави, а лише деякій його частині, „еліті” (що є переважно політичною або фінансово-економічною). Щоб уникнути подібного роду „конституційних перекосів”, світова спільнота почала виробляти наднаціональні форми суспільного контролю за національними конституційними процесами [67; 96].

Правовий порядок в сучасній Україні ґрунтується на конституційних принципах, відповідно до яких ніхто не може бути примушений робити те, що не передбачено законодавством.

Необхідно мати на увазі, що закон лише закріплює найбільш важливі, невід’ємні права громадян, а також визначає межі дозволеної поведінки громадян, зобов’язаних реалізовувати свою правоздатність, не виходячи за межі, встановлені законом. Таким чином, розуміння своїх прав і свобод складає один із наріжних каменів освітньої культури особистості і має не лише уточнюватись в результаті отримання освіти, але передусім бути підґрунтям отримання освіти. Молода особистість повинна розуміти, що освіта – це не лише отримання абстрактних знань або засобом здобути особисті вигоди в майбутньому, але й спосіб стати корисною для свого суспільства, для своєї держави на всіх рівнях – від найзагальнішого до місцевого.

Конституційні права і свободи складають ядро правового статусу особи, включаючи особу неповнолітніх, і лежать в основі всіх інших прав, що закріплюються іншими галузями права.

Особисті права включають: право на життя, право на свободу і особисту недоторканність, на недоторканність приватного життя, житла,

вільне пересування і вибір місця проживання, право на свободу совісті, свободу думки і слова, на судовий захист своїх прав, на юридичний захист, на процесуальні гарантії у разі притягнення до суду тощо.

Положення про права громадян на свободу думки можна віднести як до особистих, так і до політичних прав.

Під політичними правами і свободами розглядають права, що зачіпають безпосередньо політичні інтереси людини. Політичні права виражають можливості особи щодо її участі в політичному житті і здійснення нею державної влади. До даної категорії прав належать: право на свободу думки, право безперешкодне дотримуватися своїх думок, право на свободу шукати, отримувати і поширювати інформацію, право на мирні збори, право на свободу асоціацій, право на участь у веденні державних справ (як безпосередньо, так і через своїх представників), право обирати і бути обраними тощо.

На відміну від особистих прав, що належать кожній людині, політичні права належать тільки громадянам держави певного віку. Проте всі політичні права і свободи (і людини, і громадянина) користуються рівним судовим захистом держави.

Все сказане знаходить своє віддзеркалення у функціонуванні освіти як складного і багатоаспектного в своїх проявах соціального інституту.

Сучасна освіта як багатоликий соціальний інститут припускає не тільки навчання, але і формування цілісної особи, тобто людини-громадянина з твердими переконаннями, демократичними поглядами і певною життєвою позицією. Важливу роль в цьому процесі відіграє культура життєвого самовизначення людини, яка виходить за рамки професіоналізму в сферу етичних принципів людини і характеризує її як творця власного життя і власного щастя. Саме у гармонії людини з самою собою повинне здійснюватися її громадянське, професійне і етичне самовизначення [39; 44].

Необхідно підкреслити, що головне в самовизначенні особи – вироблення життєвої позиції. У формуванні активної позиції людини як самодіяльної, самотворчої особи полягає специфіка сучасного виховання.

Розкриття творчого потенціалу особи, що вчиться, є головним завданням педагогічної діяльності, яка в ідеалі є процесом самореалізації інтелектуальних і етичних можливостей вчителя в процесі створення світу виховно-освітніх цінностей. Самореалізація педагога припускає і самореалізацію студента, що можливо за умови взаєморозуміння і співпраці викладача зі студентом.

У зв'язку з гуманістичною ідеєю самореалізації особи викладача і студента все частіше можна чути згадки про „педагогіку свободи”. На думку деяких учених, під педагогікою свободи слід розуміти нову течію у виховно-освітній думці і практиці, яка, проявляючись в самих різних формах, в головному орієнтується на ідеал етичної, громадянської і політичної свободи особи.

Ідея свободи виступає в області освіти і виховання в декількох аспектах, а саме: а) свобода особи учня; б) свобода діяльності вчителя; в) свобода школи як єдиного соціального організму, інтегрованого в педагогічну спільноту [28, с. 35]. Аналогічний висновок можна, на наш погляд, робити і щодо вищої освіти.

В зв'язку з цим абсолютно очевидна неприродність і проблематичність ситуації, коли вільну особу повинен вирощувати скутий педагог, так само як і навряд чи можна чекати розквіту свободи викладача, якщо вища школа в цілому буде скута як суспільно-демократичний інститут.

Згідно С.Гессену, свободу не можна розуміти негативно, тільки як відсутність зовнішніх обмежень і зовнішнього примусу. Відповідно, педагогічна свобода також не є лише боротьбою за усунення зовнішнього примусу, якого студент зазнає в звичайній вищій школі. Освітній примус – це всього лише частина ширшого і менш помітнішого примусу, що здійснюється на студента і будь-яку людину всім зовнішнім життям і

середовищем. У зв'язку з цим С.Гессен підкреслював, що необхідно визнати примус як факт освіти, але не тому, що ми бажаємо його, а тому, що прагнемо знищити примус у всіх його видах, а не тільки в тих окремих формах, які хотіли усунути Ж.Руссо і Л.Толстой. Ідеал вільного виховання в своїй критичній частині є невмирущим, ним оновлювалася і вічно оновлюватиметься педагогічна думка. Педагог, який не ввібрав цей ідеал, який, не продумавши його до кінця, наперед знає всі його недоліки, не є справжнім педагогом. За С.Гессеном, в ХХ столітті вже не можна стояти за примусове виховання і не можна не бачити всієї брехні примусу, відірваного від свободи [32, с. 442].

Вільна творчість – це діяльність, що звільняє дійсний зміст явищ людського життя від обману. Завдяки такій діяльності будь-який продукт вільної творчості не тільки викликає відчуття задоволення, але і активізує оцінну діяльність, оскільки ми судимо з позицій нашого розуму про зміст і форму того або іншого продукту людської діяльності.

Оцінна діяльність припускає своєрідне подвоєння людини. Тепер вона існує не тільки як продукт природи, але і як продукт культури, тобто усвідомлює свій зв'язок з природою і суспільством. Це подвоєння досягається за допомогою зміни не тільки зовнішніх предметів, але і законів людського співіснування, в яких відображається внутрішнє життя людини, її інтереси і цілі.

Якщо людина наосліп шукає межі своїх можливостей, не утруднюючи себе роботою думки, вона виступає в ролі жадаючої істоти, яка ніби пожирає предмети, що ваблять її, і таким чином самозадовольняється. Проте жадання не може і не хоче дати предмету існувати вільно, бо примушує знищувати цю свободу, демонструючи тим самим, що предмети існують лише для грубого споживання. Цю думку класично обґрунтував представник філософії неомарксизму Е.Фромм у своїй праці „Мати чи бути” [194].

Щоб стати фактом свідомості, будь-яка цінність спочатку повинна набути вид значущості, тобто перетворитися на значущу для людини



цінність. З цього виходить, що оцінка має відношення до пізнання, але цілком не редукується до нього. Специфіка оцінки полягає в тому, що вона не вільна від інтересів і потреб оцінюючого суб'єкта, прагнучого задовольнити певну потребу. Останнє і народжує інтерес до тієї або іншої сторони оцінюваного предмету [32, с. 74].

Перетворення потреби на інтерес супроводжується виробленням мотиваційного механізму майбутньої діяльності по задоволенню потреби. Внутрішні мотиви діяльності найтіснішим чином пов'язані з оцінною діяльністю суб'єкта, якому не байдужа адекватність оцінок, що робляться ним. Якщо ці оцінки завищені або занижені, то задуманого можна не досягнути. Щоб уникнути помилкового вибору, необхідно розрізняти „дві істини” – пізнавальну і оцінну. Скажімо, в пізнанні ми прагнемо встановити відповідність наших знань об'єктивному стану речей. Перевірка ж істинності оцінки переслідує мету встановити відповідність наших знань про соціально-культурну цінність деяких предметів їх реальному місцю в певній системі суспільних відносин. Предмет оцінки вужче за предмет пізнання [32, с. 75].

Поняття „свобода” виводить нас на поняття „культура”, „гуманізм”, „цивілізація”, що є своєрідними маркерами категоріального ладу і статусу сучасної педагогіки свободи. Саме ці поняття дозволяють нам осмислити і оцінити теоретичний і практичний статус педагогіки свободи. В рамках традиційної і у відомому сенсі консервативної філософії освіти цього неможливо було зробити.

Резюмуючи сказане, відзначимо, що інтерес до ідеї вільного виховання обумовлений як історично, так і сучасною соціокультурною, а також політико-правовою ситуацією в демократичних країнах, орієнтованих на загальнолюдські ідеали і ідею вільного розвитку кожного члена суспільства.

Рубіж XIX-XX століть став часом своєрідної наукової революції в педагогіці, що поклала початок формуванню науково-педагогічних парадигм, що визначили характер освіти в розвинених країнах впродовж всього XX століття.

Дореволюційна російська педагогіка (частиною якої за царату була і українська) і педагогіка російського зарубіжжя вказаного періоду розвивалася в тісній взаємодії із західною. Саме у ці роки намітилися перші шляхи співпраці педагогічної громадськості різних країн і створилися можливості інтеграції педагогічних культур.

Вказаний період дає яскравий спектр педагогічних концепцій і виховно-освітніх проектів, які стали основою альтернативних педагогічних рухів в різних країнах, надали імпульс розвитку гуманістичної педагогіки сьогодення і можуть служити фундаментом для формування нових напрямів педагогічної теорії і практики. Зокрема, до цих рухів і проектів належать: „Вільна школа” .Нейлла (Саммерхілл-скул); „Антропософські школи” Р.Штайнера; „Будинок вільної дитини” М.Монтессорі; „Виховуюча школа без примусу і покарання” П.Петерсена (Йена-план); „Школа без примусу” С.Френе; теорія вільного виховання Л.Толстого (Яснополянська школа) і К.Вентцеля („Будинок вільної дитини”) тощо [87, с. 492].

Результатом розвитку ідеї вільного виховання в царській Росії стали педагогічні теорії вільного виховання, які включили певні знання про суть процесу взаємодії дорослого і дитини, і значно ширше – того, хто навчає, і того, хто навчається. Адже ці теорії мають на меті, передусім, розвиток творчого потенціалу особистості.

Сьогодні ідея вільного виховання привертає до себе увагу перш за все тим, що проголошує людину вищою цінністю суспільства, формує ставлення до молоді як самоцінної соціальної категорії, до дитинства і подальших молодих років – як важливого самостійного періоду в житті людини; пропонує шляхи і принципи виховання особистості, здатної до активної творчої діяльності, саморозвитку і самоудосконалення; є закликом до захисту ще незрілої в різних відносинах молоді від експлуатації, насильства і нехтування правового статусу молодих людей.

Підводячи підсумки, можна відзначити наступне.

Поняття прав громадянської свободи вперше з'являється в XVII столітті завдяки англійським конгрегаціоналістам і індепендентам, що проголосили як природні і недоторканні для держави права громадянина. Так були закладені ідеологічні, політичні і юридичні основи знаменитої французької Декларації прав людини і громадянина, яка зіграла винятково важливу роль в розвитку принципів конституційної демократичної держави як елементу сучасної освітньої культури.

Необхідно звернути особливу увагу на те, що поняття «конституція» неоднозначне, бо, наприклад, в сучасній британській конституції (неписаній) відсутній фіксований виклад основних прав людини в тому сенсі, який вкладають в це поняття в країнах з писаною конституцією. Як наслідок, не лише в британському конституційному праві не існує єдиної класифікації прав і свобод громадян, але в принципі не можна виписати в законах усі права і свободи громадян – це, передусім, має бути елементом демократичної культури, а отже і складовою сучасної освітньої культури.

Зосередження влади в руках голови держави і уряду є одним з характерних проявів конституційно закріпленої авторитарної тенденції в державному механізмі деяких європейських країн. Показовим є те, що процес наростаючої концентрації політичної влади в руках виконавських органів веде до зниження статусу вільної від державного втручання школи, у тому числі й вищої, що свідчить про спроби штучного зменшення простору освітньої культури.

Підвищення ролі сучасної держави на тлі кризових явищ в житті суспільства спричиняє за собою посилення адміністративної влади чиновників, часом на шкоду правам громадянина і особистості. Це виражається в розширенні можливостей посадовців, яким делегований контроль над різними сферами суспільного життя, вирішувати на свій розсуд не тільки питання про засоби досягнення тієї або іншої політичної і адміністративно-управлінської мети, але і фактично самим визначати у ряді випадків ці цілі. У таких умовах особливої гостроти набуває проблема

забезпечення конституційних прав людини сучасного демократичного суспільства, що має починатися з формування належної освітньої культури особистості.

Сучасна вища школа припускає не тільки утворення, але і формування цілісної особистості студентів, тобто виховання людини з твердими переконаннями, демократичними поглядами і життєвою позицією. Важливу роль в цьому процесі відіграє філософська культура життєвого самовизначення людини, яка виходить за рамки професіоналізму в сферу етично-політичних і правових принципів людини і характеризує її як творця власного життя. Саме у гармонії людини з самою собою повинне здійснюватися її громадянське, професійне і етичне самовизначення.

Поняття свободи є бівалентним, що відбивається на її стосунку до загальної філософії і філософської культурології. Справа полягає у тому, що існує свобода від чогось і існує свобода для чогось, в ім'я чогось, тобто існує прагнення звільнитися від віджилих цінностей, норм, правил, але не для того, щоб впасти в хаос соціальної анархії, а для того, щоб утвердити нові цінності, норми і правила, відповідні новим людським устремлінням. Найбільш демократичним шляхом такого утвердження є формування сучасної освітньої культури, яка базується у тому числі й на демократичній культурі.

### **2.3. Науково-технічний прогрес як стимул розвитку освітньої культури**

Постійно зростаюча роль наукового пізнання в сучасному суспільному житті природним чином зумовила перетворення самої науки на предмет широких і багатобічних досліджень, кінцевою метою яких є виявлення загальних закономірностей функціонування і розвитку науки. У ряді цих

досліджень одне з центральних місць займає вивчення методології наукового пізнання з урахуванням чинників науково-технічного прогресу. Чимраз ширше до таких чинників зараховують включення наукових досліджень до освітньої діяльності – звісно, на рівні вищої освіти. Навіть на тлі загального зростання масиву наукових публікацій в цілому очевидним є факт підвищення питомої ваги в цьому масиві робіт, присвячених методологічним проблемам в контексті науково-технічного прогресу, у тому числі таким, що мають значення для філософсько-культурологічного аналізу освіти. Передусім, слід звернути увагу на той факт, що, забезпечуючи стабільне підвищення середнього рівня освітньої культури молоді, науково-технічний прогрес водночас створює типові ситуації ризиків дисфункціональності цієї культури.

Розробка методологічної проблематики в широкому сенсі цього слова переслідує перш за все практичні цілі – озброїти сучасного дослідника засобами, що забезпечують найбільш ефективно і швидко досягнення наукового результату. Але у методологічного аналізу є і ще одна, не менш важлива прерогатива. Річ у тому, що наукове пізнання, особливо в останні десятиліття, розвивається не тільки за рахунок експансії наукових методів в нові сфери реальності, але і на основі методологічного переоснащення науки, що набуває все більш ґрунтового характеру.

Концептуальний каркас, що успішно обслуговував науку впродовж багатьох років, все частіше і частіше починає не спрацьовувати з тієї простої причини, що він виявляється неадекватним сучасним завданням і навіть самій їх постановці. Звідси природно виникає потреба в поглибленні самосвідомості науки, мислення, що доходить до самих підстав способу діяти і мислити. А конструктивним продуктом цього процесу виступають нові принципи підходу до об'єктів вивчення і, ширше, нові методологічні напрями розвитку наукового пізнання.

Сьогодні проблематика науково-технічного прогресу особливо актуальна для держав пострадянського простору [95; 167], оскільки різко

змінилися визначальні ціннісні орієнтири, включаючи орієнтири на відповідні види трудової діяльності (скажімо, трудова діяльність шахтарів, багатьох промислових робочих тощо втратила свою престижність); до того ж відбувається демографічний спад, росте число бездомних дітей, збільшується кількість молодих людей з ослабленим здоров'ям або просто хворих, які непридатні для виконання тих або інших видів професійної діяльності, зокрема військової.

Соціальні процеси, що відбуваються у сучасному світі, своїм корінням ідуть ще у повоєнні часи. З одного боку, відбулися значні соціокультурні зміни, з іншого – вони слабко торкнулися засад функціонування суспільства, у тому числі неглибоко зачепили основи освітньої культури, яка була у своїх основних рисах сформована ще так званими „суспільствами добробуту”: країнами Західної Європи та Північної Америки.

Після закінчення 2-ої світової війни багато країн світу, що тією чи іншою мірою постраждали від військових дій, зниження або припинення економічного зростання були переважно зайняті відновленням господарського життя, відсовуючи багато важливих соціальних питань на другий план. Проте вже з середини 50-х рр. ситуація в світовій економіці почала змінюватися на краще, хоча негативно стали діяти інші чинники, викликані „холодною війною”, військовими діями в колоніальних країнах. Одночасно все сильніше загострювалися соціально-політичні питання в розвинених капіталістичних країнах. Молодь, про яку на якийсь час забули державні і політичні діячі, раптом несподівано і голосно заявила про себе. 60-і роки ХХ ст. ознаменувалися бунтом молодого покоління в країнах Західної Європи, США і Латинської Америки. При всьому розмаїтті форм цього бунту він відображав різке зростання суспільної активності молоді [198; 220].

Масовий рух студентства 1968-1969 рр. яскраво показав соціально-політичну спрямованість молодіжного бунтарства і стимулював розвиток такої соціологічної дисципліни, як соціологія молоді.

Як свідчать соціологічні дослідження, зростання активності молоді супроводить виникнення настроїв соціально-психологічної відособленості її від решти суспільства. З'явився специфічний молодіжний стиль поведінки і одягу, жаргон, що став значною мірою інтернаціональним. Соціологам впадає в очі чітке усвідомлення молодими їх відмінності від старших поколінь, їх групова солідарність і зіставлення себе, часом досить вороже, зі „світом дорослих”. У західній соціології з'явився і став модним термін „революція тинейджерів”.

Ще в кінці 50-х років ХХ століття університет (США) Чикаго провів опит серед американських учених, що займаюлися молодіжними проблемами. Переважна більшість з них відповіла ствердно на питання про факт існування особливої молодіжної культури в сучасному суспільстві [257, с. 33].

Одна з причин соціально-психологічного відособлення сучасної молоді – істотна відмінність її соціального досвіду від досвіду її батьків і дідів. Особливо це стосується Західної Європи. Дорослі були свідками або учасниками крупних суспільно-політичних потрясінь (криз 30-х рр., фашизму, соціальних конфліктів в західноєвропейських країнах, війни). За часів їх молодості гострота загальнонаціональних і соціальних проблем була така, що вони в рівній мірі стосувалися всіх поколінь. Тим самим створювалися умови для інтеграції поколінь [140, с. 73].

Сучасна молодь виросла в спокійніший період, який при розвитку і поглибленні соціальних суперечностей характеризується відсутністю різко переломних і катастрофічних моментів. По влучному зауваженню англійського соціолога Дж.Мейза, для теперішніх тинейджерів війна з фашизмом майже так само далека, як наполеонівські війни, а Іспанія і Абіссінія – лише географічні поняття [253, с. 15-16]. Наскільки незворотність цієї ситуації поглибилась нині для сучасних підлітків, які не те, що не бажають, але вже навіть не можуть особисто поспілкуватися з учасниками тих подій, оскільки їх вже практично немає серед живих!

Американський соціальний психолог К.Кеністон, аналізуючи художню літературу другої половини ХХ в., приходять до висновку, що в свідомості батьків і дітей дозріло розуміння того, що обидва покоління стоять перед лицем таких різних життєвих ситуацій, що спосіб життя батьків не може бути хорошим або поганим для їх дітей – він просто не має до них жодного стосунку [246, с. 231]. З появою мережі Інтернет та мобільного зв'язку нині вже дорослі мають наздоганяти підлітків у компетенціях володіння інформаційними та комунікаційними технологіями.

У першій половині ХХ в. специфіка молоді визначалася перш за все її маргінальним (прикордонним) положенням в суспільстві, неможливістю рівноправної участі в житті „дорослих”. В даний час ситуація значно ускладнилася. Не зважаючи на збільшений період навчання, більшість молодих людей в більш ранньому віці набувають споживчої самостійності, чим їх ровесники, скажімо, 30-40-х рр. ХХ століття. З цього не виходить, що вони вимушені раніше, ніж раніше, почати годувати себе (навпаки, вік початку трудової діяльності весь час відсовується). В даному випадку йдеться про те, що молодь в цілому завдяки збільшеному рівню заробітної плати раніше може досягти середнього стандарту споживання.

Ще у 1959 р. англійський економіст М.Абрамс зробив відкриття, що здивувало „дорослу” Англію. Він підрахував, що англійська молодь (несімейні молоді люди 15-25 років, всього 5 млн. чоловік – понад 10 % населення) щорічно витрачає 830 млн. фунтів стерлінгів, тобто 5 % всіх витрат населення, на споживчі товари виключно за своєю забаганкою. Він показав, що багато галузей економіки Англії, наприклад, виробництво одягу, косметики тощо, в значній мірі адресовані молодому споживачеві і залежать від нього. Дане явище, абсолютно нове для Англії, виникло і отримало розвиток лише в післявоєнні роки [209, с. 24]. У США, де цей процес почався раніше і де середній рівень життя вищий, самостійні витрати молоді були і залишаються в середньому у півтора рази більші. Наприклад, в 1965 р. 24 млн. молодих людей витрачали 14 млрд. доларів. Разом з тим нерівноправне



положення молоді у виробництві і в суспільстві (безробіття, рівень заробітної плати, загальний соціально-правовий статус) зберігається, хоч й меншою мірою [42].

Новітні реформи середньої освіти тільки посилили традиційну соціальну зумовленість більшості вихідців з робочих сімей. Мета цих реформ – підпорядкувати освіту безпосереднім завданням сучасного наукоємкого і технологічно складного виробництва. Дані реформи фіксують соціальне положення людини вже у віці 10-12 років, тобто коли дитина кінчає початкову школу і шкільна адміністрація вирішує, в якому із знов створених типів шкіл він продовжуватиме освіту.

Слід зазначити, що нова система середньої освіти споруджує бар'єри між школами різних типів. Перейти з школи одного типу в школу іншого (скажімо, з англійської *secondary modern* в *grammar school* або з французької школи „короткого циклу” в школу „повного циклу”) надзвичайно важко. При цьому визначений наперед і відсоток учнів шкіл різних рівнів. Наприклад, в Англії в школах *secondary modern*, що фактично закривають дорогу до вищої освіти, вчиться три чверті всіх дітей, у Франції в школах „короткого” і „практичного” циклів – 70 %. Така рання зумовленість долі, закріплена існуючою системою освіти, сприяє розвитку у значної частини робочої молоді свідомості соціальної неповноцінності. В результаті надії молодих в період закінчення школи зосереджуються головним чином на майбутній роботі. Для них самих і для їх батьків характерне переконання в тому, що навіть на найнижчому ступені індустріальних сходів вони будуть „кимось”, тоді як в школі вони – „ніхто” [247, с. 144]. Не змінили цієї ситуації і зовсім нещодавні спроби розвинених країн Європи демократизувати освіту в ході реалізації переважно соціал-демократичних політичних програм правлячих на той час партій – у Німеччині, Франції, Великій Британії. З початком кризи 2008-2009 років ці державні програми підтримки молоді у її прагненні отримати вищу освіту та гарантоване державою (як у Великобританії) перше робоче місце почали послідовно скорочуватися або взагалі згортатися.

Більшість молодих людей, що поступили на виробництво відразу після закінчення школи, як і півстоліття тому, нині чекає розчарування. Так, результати обстеження М.Картера серед випускників середніх шкіл Шеффілда (Англія) показували, що в період закінчення школи три чверті з опитаних підлітків прагнули скоріше почати роботу. А через рік роботи одна п'ята цих же підлітків рахували, що вони зробили успіхи і багато чому навчилися, одна третина зберегла інтерес до роботи і бажання робити її добре, решта двох третини займалася некваліфікованою працею, відчувала себе на роботі зайвими і усвідомлювали, що їх не цінують, що їх легко замінити, що будь-хто може виконувати їх роботу [247, с. 144-145].

Професійна освіта (у спеціальних центрах і учнівство на підприємствах) часто не пом'якшує, а лише підсилює у робочій молоді настрої розчарування і невпевненості. За даними того ж М.Картера, до кінця року учнівства одна третина учнів Шеффілда кидають навчання, мотивуючи це не стільки низькою заробітною платою, скільки головним чином тим, що після закінчення навчання вони нічому тямущому не навчаться і нікуди не потраплять [247, с. 145].

Англійський соціолог Ф.Коффілд, спираючись на соціологічні дослідження, проведені з його участю, майже через півстоліття указував на те, що ані тривалий особистий досвід безробіття, ані високий її рівень по країні (Англії), ані заклик до використання безробітним його невтішного стану для власного вдосконалення, ані аргументи на користь переходу до „етики життя” жодним чином не ослабили прихильність молодих робочих до протестантської трудової етики. Всі члени вибірки без винятку хотіли отримати роботу і не бачили ніякої іншої (окрім заробітної плати) можливості досягнення незалежності і підтримки особистої гідності. Заробітна плата при цьому розглядалася не просто як гроші для особистого проведення часу, а як вирішальна обставина для обзаведення будинком, сім'єю і взагалі для перетворення на споживача з реальною силою на ринку [220, с. 96]. Збереглася така ситуація і понині.

Уряди промислово розвинених капіталістичних країн, розуміючи, яку небезпеку таїть в собі наявність величезної армії безробітної молоді, не залишають цю проблему без уваги. На високому державному рівні розробляються і здійснюються програми, покликані пом'якшити гостроту кризи і не допустити соціального вибуху.

Проблеми безробіття і професійної підготовки молоді були включені як першочергові в порядку денні засідання парламентів, урядів, керівних органів Європи і Північної Америки. Наприклад, в 1977 р. питанням зайнятості і професійної підготовки було присвячено дві наради на вищому рівні фахівців і адміністративних працівників компетентних установ країн, що входять до складу ЄЕС. Ця ж тема неодноразово обговорювалася на засіданнях Постійного комітету зайнятості ЄЕС, на трибінній конференції представників профспілок, підприємців і урядів країн Спільноти. Комісією ЄЕС був підготована в 1977 р. „Доповідь про зайнятість молоді”, яка повинен був лягти в основу при розробці політики Спільноти і держав-членів в цій області. Але по суті мало що змінилося і на сьогодні, коли створено рамкові умови для узгоджених дій у галузі вищої освіти – завдяки Болонському процесу.

Необхідно підкреслити, що професійна підготовка дозволяє тимчасово виключити з економічно активного населення велике число молоді і тим самим ослабити напруження соціальної напруженості в економічній сфері. В даному випадку найпоширенішим методом професійної підготовки молоді є збільшення кількості вищих учбових закладів з укороченим циклом навчання (наприклад, в Канаді і Франції). У багатьох країнах державою надаються кошти для того, щоб закінчити середню школу учням, які інакше були б вимушені достроково шукати роботу (ФРН, Іспанія, Норвегія) [42, с. 41].

У промислово розвинених країнах все ширше використовується практика надання оплачуваних навчальних відпусток. Так, у ФРН ще законом від 1969 р. про професійну підготовку робочої сили найнятим робітникам надається право продовжувати навчання і компенсується частина

їх витрат і втрати у винагороді. Згідно положенням французького закону 1971 р. про безперервну професійну підготовку до 2 % персоналу підприємства можуть в той або інший момент тимчасово знаходитися в навчальній відпустці. У Італії колективний договір від 1974 р. приписує надання оплачуваної учбової відпустки тривалістю до 150 годин протягом трьох років. У Японії в спеціальному законі про страхування по безробіттю передбачено надання субсидій дрібним підприємствам з тим, щоб стимулювати надання оплачуваних відпусток для професійної підготовки пов'язаною з трудовою діяльністю працівників. У Швеції закон про загальне право на навчальну відпустку діє ще з 1975 р. [42, с. 41].

Як бачимо, головна причина, що породжує настрої невпевненості в середовищі робочої молоді, – це специфічна для капіталізму другої половини ХХ в. проблема безробіття молоді, гострота якої зберігається навіть в умовах загальної сприятливої економічної кон'юнктури, але знову стає очевидною для всіх у періоди економічних та фінансових криз. Так, в США питома вага безробітної молоді (від 14 до 24 років) з 34 % від загального числа безробітних в 1950 р. зросла до 1965 р. до 44 %. Причому безробіття серед населення старше 24 років за той же період навіть дещо зменшилася в абсолютних цифрах [42]. Через майже півстоліття у США новий президент-демократ Б.Обама приходить до влади завдяки підтримці менш забезпеченої більшості, основу якої становить молодь.

Поширення загальної і професійної освіти серед мас населення на фоні перманентних структурних криз економіки, властивих модернізацій ним суспільствам, призводить до того, що долею молоді, яка по своїй підготовці може претендувати на кваліфіковану і відносно високооплачувану працю, стає пряме безробіття або робота не за фахом. Наприклад, у Франції, за даними анкети організації „Християнська робоча молодь”, що проводилася ще в 1962 р., біля однієї чверті молодих робочих, що здобули професійну освіту, вимушені працювати не за фахом, причому деякі – чорноробами. У Англії в тому ж році, за даними шеффілдських обстежень, після закінчення

навчання в спеціальних центрах лише одна з 7 осіб відразу знайшла роботу на заводі [247, с. 145].

Як відзначав Б.Горохов, некомплексний підхід до вирішення проблем зайнятості молоді приводить до переміщення тяжкості безробіття на категорії осіб старше 25 років: між березнем 1977 і 1978 рр. безробіття у Франції серед молоді до 25 років дійсно скоротилося на 6,2 %, але вона збільшилася на 12,7 % для вікової групи 25-39 років, на 12,2 % – для групи 40-49 років і на 19,4 % – для осіб у віці від 50 до 59 років. Крім того, у зв'язку з тим, що заходи щодо включення молоді в трудову діяльність все частіше фінансується за рахунок відрахувань підприємців до фонду підвищення кваліфікації і перепідготовки вже зайнятих працівників, утискається завоюване трудящими право на отримання навчальних відпусток [42, с. 57].

В умовах зростання середнього життєвого рівня в промислово розвинених країнах молодий робочий з уявленнями, що склалися у нього про зумовленість його життєвого шляху, зі свідомістю, що сформувалася в епоху панування засобів масових комунікацій, стає зручним об'єктом для впровадження ідеології споживача. Про це багато написано з позицій філософії постмодерну французькими дослідниками, наприклад, Ж.Дельозом та Р.Гваттарі [41], але особливо гостро Ж.Бодрійяром [23]. Втім, перші дослідження у цьому напрямі були здійснені набагато раніше, для чого були вагомими соціологічні підстави. Однак, гіперкритицизм французьких інтелектуалів не завжди є виправданим. Адже ці ж умови сприяли не тільки зміцненню споживацької психології. Вони створювали передумови і для прагнення молодих робочих до збагачення духовного змісту життя. Так, наприклад, 40 % молодих французьких робочих 16-24 років, відповідаючи на питання проведеної в 1961 р. анкети про мотиви вибору професії, на перше місце поставили відповідність професії своїм смакам, а розмір заробітку – тільки 33 %. У відповідь на питання тієї ж анкети про бажаний вибір професії незалежно від реальних можливостей що відповідає 34 % назвали професії

кваліфікованих робочих і техніків і лише 11 % – положення представника середнього класу [42, с. 6-17].

Значній частині робочої молоді властивий підвищений інтерес до питань, пов'язаних з положенням особистості робочого на виробництві і в суспільстві. У ході виступів трудящих за свої права молодь часто найактивніше відстоює такі демократичні вимоги, як розширення прав щодо участі в управлінні виробництвом, можливостей загальної і професійної освіти, доступу до культурних цінностей.

Не можна недооцінювати роль засобів масової комунікації, яка залучає молодь до індустрії так званого шоу-бізнесу, який не тільки розважає, але і виховує, формує певний тип особи, чим користуються різні пропагандистські агентства (як державні, так і приватні).

В результаті гігантського розвитку в сучасному світі засобів масової комунікації, швидкої і широкої притоки інформації індивідуум отримує необмежені можливості вибору різних цінностей, норм і зразків, що не завжди відповідає інтересам суспільства в цілому [223].

Відомий французький соціолог Ж.Еллюль вважає, що сучасна пропаганда – це особлива техніка, що вимагає як свою науково-теоретичну основу наявність особливої інформаційної бази, що формується за рахунок різних наукових областей. Тому пропаганду не можна оцінювати як справу індивідуального натхнення. В першу чергу сучасна пропаганда повинна ґрунтуватися на соціологічному і психологічному аналізах.

Наївно думати, підкреслює Ж.Еллюль, що пропаганда може виробляти свої прийоми і методи у відриві від наукових і філософських знань про людину. Сучасна пропаганда, на думку французького соціолога, вимагає добре продуманої системи вивірених принципів, які часто обмежують свободу дії пропагандиста. Коротше кажучи, зв'язок сучасної пропаганди з наукою і філософією виявляється у все зростаючому прагненні контролювати діяльність мас і окремих осіб, точно визначаючи результати і ступінь пропагандистського впливу.

„Пропаганда, – писав Ж.Еллюль, – намагається всесторонньо впливати на людину всіма можливими способами, атакуючи його як в особистому, так і в суспільному житті. Вона забезпечує людину вичерпною системою інтерпретації миру і негайно представляє йому стимули для дії [230, с. 11]”. Автором терміну „соціологічна пропаганда” є якраз Ж.Еллюль. Під соціологічною пропагандою він розуміє як утвердження свого способу життя у власній країні, так і пропаганду цього способу життя закордон.

Головними об’єктами соціологічної пропаганди є цінності, що визначають характерні риси того або іншого способу життя. Тому пильна увага приділяється моді, рекламі, ігровій і розважальній діяльності, тобто тим явищам соціального життя, які легко вписуються в поле дії засобів масової інформації. Особливо чутлива до такого роду пропаганді молодь, яка ще слабко пов’язана з певними традиціями способу життя даного суспільства.

У первинній фазі своєї діяльності соціологічна пропаганда оперує неглибоким, легко сприйманим змістом, що не вимагає особливих роздумів над тим, правильно це чи ні, добре це або погано. Зміст пропаганди просто повинен мати привабливу силу, бути зручним для сприйняття, сприяти полегшенню життя і надавати можливість людині вирізнитися в тій або іншій соціальній групі.

Соціологічна пропаганда прагне створити систему цінностей, відмінну від прийнятої в даному суспільстві, перетворити манери і смаки, зруйнувати або укріпити існуючі авторитети, розхитати або зміцнити політичні і моральні установки тощо. В результаті діяльності соціологічної пропаганди справа доходить до переоцінки найважливіших поглядів людини [86, с. 59-61]. Культурологічний аналіз цих соціальних феноменів дає можливість не лише уточнити потенціал і небезпеки у формуванні освітньої культури сучасної молоді, але й сформулювати рекомендації, які виходять далеко за межі сфери освіти, і стосуються проблем політики, економіки, моралі і права.

## Висновки до Розділу 2

Культура і освіта знаходяться в щонайтіснішому взаємному проникненні, обумовленості і залежності. Пізнання суті культури виводить на глибше розуміння місця в ній освіти і її суті. Осягнення суті, особливостей, можливостей і меж освіти багато в чому зумовлює розвиток і спрямованість культури у тих або інших народів, в тій або іншій цивілізації, а також культуру самої освіти.

Освітня культура – це організація життя того, хто навчається і того, хто навчає (виховуваного і того, що виховує) відповідно до встановлених цілей і рівня розвитку, який досягнутий людством в конкретно-історичний період педагогічної взаємодії в світовій і даній культурі. Будучи носієм культури свого часу, кожна людина презентує культуру цілком певної соціальної групи, певного шару членів суспільства.

У освітній культурі норми і цінності, які є складовими змісту культурної традиції і новації, усвідомлюються не як безумовна даність, а як результат продуктивної діяльності педагогічної спільноти, обумовлений вимогою часу, соціально-історичною ситуацією, духовно-етичними орієнтирами і потребами людей, включених в загальний контекст життєвого устрою народу. Словосполучення „освітня культура” означає певну сукупність знання і певний рід освітньої практики, що використовує і поповнює це знання. Освітня культура, таким чином, – це цілісна сукупність певних теоретичних положень і способів їх практичної реалізації в освіті; сукупний педагогічний досвід і знання про нього, що мали місце в історії освіти.

Освітня культура – це культура, яка сприяє успішному здобуттю освіти, а у якості основних складових освітньої культури ми визначаємо знаннєві, ціннісні та поведінкові якості, які людині необхідно мати для успішного отримання освіти. Освітню культуру слід відрізнити від освіти завдяки культурі, оскільки отримувати освіту можна прямо і опосередковано



завдяки опануванню усіма культурними цінностями як об'єктом освіти, тоді як освітня культура являє собою передусім ту культуру, яка характеризує суб'єкта, який набуває освіти. Якщо освіта є частиною культури у широкому сенсі слова, то освітня культура є складовою освіти і виступає як передумова набуття нової освіти. Освітню культуру слід також відрізнити від педагогічної культури: остання є культури того, хто навчає, переважно на противагу культурі того, хто навчається, тоді як освітня культура охоплює обидві сторони освітнього процесу.

Запропоновано розуміння освітньої культури, згідно з яким конкретні соціально-історичні та культурно-етнічні характеристики особистості у здобутті освітньої культури досліджуються, передусім, за напрямками, які відповідають чотирьом основним функціям моделі соціальних систем Т.Парсонса: адаптація (етика – ціннісні якості особистості), ціледосягнення (наука – знаннєві якості), інтеграція (право – поведінкові якості), відтворення культурного зразка (задані зразки освітньої культури).

Сучасна вища школа припускає не тільки утворення, але і формування цілісної особистості студентів, тобто виховання людини з твердими переконаннями, демократичними поглядами і життєвою позицією. Важливу роль в цьому процесі відіграє філософська культура життєвого самовизначення людини, яка виходить за рамки професіоналізму в сферу етично-політичних і правових принципів людини і характеризує її як творця власного життя. Саме у гармонії людини з самою собою повинне здійснюватися її громадянське, професійне і етичне самовизначення.

Проблеми освіти і підвищення кваліфікації молоді сьогодні виступають на перший план. Філософські ідеї і вчення, включаючи філософську культурологію, яка займається проблемами освіти, можуть опинитися і виявляються достатньо ефективним інструментом для здійснення соціологічної пропаганди в молодіжному середовищі. Дані ідеї і вчення досить часто відбиваються в методиках західних освіти та виховання.

### РОЗДІЛ 3

## СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ

## РОЛІ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ

Даний розділ присвячено розгляду особистості в освіті як чинника соціокультурних змін, що конкретизується завдяки розгляду таких проблем: розглянуто філософські аспекти питань соціально-культурної і філософсько-педагогічної антропології в контексті виховання і освіти молоді, зокрема сприяння формуванню у неї сучасної освітньої культури; використовуючи методологічний інструментарій історії філософії і соціальної філософії, проаналізовано антропологічну проблематику філософської культурології як важливого компонента єдиного педагогічного процесу; розглядається проблематика виховання і освіти молоді як суб'єкта трудової діяльності.

### **3.1. Значущість західної альтернативної педагогіки для розвитку освітньої культури**

Сучасна освітня культура на противагу традиційній педагогічній культурі акцентує увагу саме на ролі особистості, що навчається, на відміну від постаті того, хто навчає, як своєрідного всезнаючого ментора. Навпаки, сучасна освітня культура поширюється і на самого викладача, який за умов невинної модернізації суспільства, має постійно оновлювати свої знання, продовжувати навчання протягом усього життя (ця настанова, яка стосується кожної людини у суспільстві знань педагога стосується у найпершу чергу). Така ситуація значною мірою переводить стосунки викладача і студента з вертикальної площини у площину горизонтальну, з відносин ієрархічно-командних на відносини партнерсько-коопераційні. Тим самим демократизація освіти та педагогіка свободи мають не стільки політичне,

скільки філософсько-культурологічне значення, яке стосується передусім внутрішніх потреб самого освітнього процесу.

Сучасна структура суспільства промислово і культурно розвинених країн є такою, що на кожному її рівні існують певні типи осіб, істотно відмінні від осіб інших рівнів. Але навіть на рівні „горизонтального” соціологічного зрізу ми маємо досить строкату картину, що відображає численні соціальні групи зі своїми лідерами і маргіналами. Відносини між цими групами, як і відносини між їх лідерами, далеко не завжди мають мирний, безконфліктний характер. Відповідно, конфліктологічний аналіз в рамках культурологічних досліджень показує, що особи даного типу повинні бути здатними виконувати безліч соціальних ролей в своїх контактах як по соціальній «вертикалі», так і по „горизонталі”. Ці контакти і формують розмаїття осіб в їх індивідуальній багатоаспектності для здійснення відносин соціального спілкування. Чим менш багатоаспектна особистість в своїй соціокультурній життєдіяльності, тим більше у неї шансів не тільки перетворитися на особу маргінального типу, але і бути скинутою на нижчий соціальний рівень.

Соціальний статус особистості визначається не тільки середовищем, в якому вона народилася і виховувалася, але і швидкістю її переміщень по соціальній „горизонталі” і „вертикалі”, від якої багато в чому залежить стійкість або нестійкість рис вдачі, що обумовлюють здатність або відсутність здатності виживати в новому соціальному середовищі. Таким чином, навіть найзагальніший філософсько-культурологічний підхід до проблеми особистості свідчить про те, що осмислення даної проблеми потребує істотної переоцінки пізнавального інструментарію, здатного працювати з об’єктами суперечливої природи, тобто здатного змалювати соціокультурний портрет особистості в рамках соціальної конфліктології як самостійної наукової дисципліни.

Витоки альтернативності особистісного підходу до виховання молоді були свого часу закладені в гуманістичній психології, засновниками якої на Заході є А.Маслоу, Ш.Бюллер, К.Роджерс та інші [87, с. 19].

А.Маслоу розробив стратегію цілісного, всебічного аналізу сутнісних проявів людини – любові, творчості, самопожертвування тощо. В основі особистості, вважав А.Маслоу, знаходиться особлива мотиваційна сфера, яка рухає людиною, робить її самодостатньою особою, здатною до самостійної, усвідомленої діяльності. Цю сферу утворює ряд взаємно підпорядкованих потреб: фізіологічні потреби в їжі, безпеці тощо, психофізіологічні потреби в любові як продовженні роду, етичні потреби в пошані, ненасильстві над особою і інше. Але вище місце у ряді цих потреб займає потреба в самоактуалізації, коли людина прагне максимально реалізувати весь свій потенціал здатностей, щоб „бути тим, ким вона може стати”. Прагнення до самоактуалізації за своєю суттю є прагненням до самоствердження за рахунок включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії як прояву самосвідомості, колізійності або антиколізійності в поведінці, мотивації дій і вчинків, інструментального опосередковування в духовній і практичній діяльності, смислотворчості, створення власної картини зрозумілого самому собі світу тощо [112, с. 70].

Самоактуалізація як здатність особистості утверджувати себе в світі складних міжособистісних взаємин може бути наявною у більшості людей, але лише у невеликій меншини вона є такою, що тією чи іншою мірою відбулася. Такі особи, що самоактуалізуються, будучи прикладом поступального розвитку індивідуальних первнів, максимально повно утілюють в собі творчу людську суть в її активності [111, с. 22].

Розвиток і практичне застосування ідей гуманістичної психології в практичній психотерапії Роджерса визначив можливість використання їх і в педагогічній практиці. Крім позначених А.Маслоу і Ш.Бюллер структур особистості, К.Роджерс визначає як фундаментальний компонент особистості Я-концепцію, що формується в процесі взаємодії суб'єкта з навколишнім

соціальним середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції його поведінки, що має обов'язково враховуватися вихователями і педагогами для підвищення ефективності їх професійної діяльності [160, с. 304].

Введення К.Роджерсом у науковий лексикон понять „довіра”, „невербальна комунікація”, „спрямовуюча допомога”, „поведінка з допомоги”, „внутрішній локус оцінки” та інших істотно змінює погляди на цілі і завдання виховання, додаючи виховному процесу характер особливої педагогіки відносин, тобто відносин між вихователем і виховуваним.

Людина, згідно К.Роджерсу, є самоцінним суб'єктом власного життя, вона вільна в своєму виборі, ухваленні рішень, прагне до прояву самостійності і демонстрації відповідальності, саморозвитку і особистісного зростання. Всі ці властивості характеризують здорову, нормальну людину; вони завжди існують в ній як цілком реальні можливості. Щоб даний людський потенціал розкрився, необхідні сприятливі умови виховання і навчання, орієнтовані на особу і її життєві проблеми. У зв'язку з цим К.Роджерс вирізняє два типи навчання: (1) інформаційне, таке, що забезпечує знання фактів, і (2) значуще навчання, що дає тому, хто навчається, дієві знання, необхідні йому для самозміни в цілях якнайкращого пристосування до навколишнього середовища і саморозвитку для підвищення ефективності орієнтації в різноманітних ситуаціях. Навчання, що допомагає людині бути особистістю, є особистісно орієнтованим навчанням, або, згідно К.Роджерсу значущим навчанням [160].

Завдання педагога, що здійснює особистісно орієнтоване виховання і навчання, полягає в тому, щоб допомогти людині прийняти і полюбити себе таким, яким він є насправді, а не у власних мареннях. Для цього необхідно допомагати розвитку у особи конгруентності, тобто здатності бути самим собою у взаєминах з людьми.

К.Роджерс використовує термін „конгруентність” для того, щоб встановити відповідність життєвого досвіду свідомості індивідуума. Неконгруентність має місце тільки тоді, коли є істотні відмінності між

усвідомленням, що оцінює різні ситуації, і реальним досвідом окремої людини. Наприклад, люди говорять, що чудово проводять вільний час, тоді як насправді вони нудьгують, відчують себе самотніми або їм нездоровиться. Це вимагає втручання психолога або педагога, що володіє психологічними знаннями, оскільки має місце руйнування цілісності особистості, яка вступає в суперечності з реальністю.

Педагог може допомогти учневі самостійно і ефективно вирішити вказане протиріччя, якщо враховуватиме тенденцію до самоактуалізації, яка є основним мотивом, який спонукає людину рухатися до більшої конгруентності [160, с. 345].

Таким чином, К.Роджерс виходить з того, що джерело і рушійні сили розвитку особистості знаходяться в самій особистості. Тому головне завдання виховання і навчання полягає в тому, щоб допомогти людині зрозуміти себе, розібратися в своїх проблемах і мобілізувати свої внутрішні сили для їх вирішення.

Ґрунтуючись на власному терапевтичному досвіді, К.Роджерс виділив п'ять умов особистісно-орієнтованого (значущого) навчання [160].

Перша умова стосується наповненості змісту спілкування життєвими проблемами тих, хто вчиться, створенні таких ситуацій, в яких тим, хто навчається, певною мірою дозволялося би впритул стикатися з важливими для них проблемами і питаннями, які вони хотіли б вирішити.

Друга умова позначається як „реальність особи вчителя”, який повинен бути конгруентним, тобто поводитися адекватно відчуттям, які переживає, і відповідним психічним станам, проявляти свої кращі людські якості у взаємодії з учнями.

Третьою умовою є визнання педагогом учня таким, яким він є, і розуміння його відчуттів, емоцій, переживань. При цьому К.Роджерс підкреслює необхідність теплого, добросердного, безумовного позитивного ставлення вчителя до учня.

Четверта умова стосується позиції вчителя щодо джерел і способів отримання знань. Педагог повинен прагнути до того, щоб учні дізналися більше про його знання, досвід, а також і те, що їм дозволено звертатися до цих знань, але у будь-якому випадку вчитель не повинен імперативно нав'язувати власні знання тим, хто вчиться. Навчання не має бути директивним, учень повинен відчувати себе вільно в світі джерел знань і завжди мати можливість вступити в діалог з вчителем, вибрати альтернативне вирішення проблеми.

П'ята умова значущого навчання полягає в необхідності педагога спиратися на тенденції розвитку своїх учнів, що самоактуалізуються. В цьому випадку навчання має будуватися на тому, що учні стикаються з життєвими проблемами, які хотіли б вирішити; вони прагнуть до духовного зростання, але не завжди здатні знайти вихід з складної ситуації і у результаті зобов'язані покладатися на вчителя. Роль вчителя полягає в тому, щоб організувати такі міжособистісні взаємини з учнями і такий психологічний клімат, які сприяли б вільному прояву творчого потенціалу учнів.

На думку фахівців, порівняння результатів учнів звичайних шкільних класів і класів, де були реалізовані визначені К.Роджерсом умови значущого навчання, не виявило істотних відмінностей в засвоєнні навчальних програм. Проте воно показало, що учні, щодо яких здійснювався людино-центрований (особистісно-центрований) підхід, мали вищу особистісну адаптацію, виражали більше прагнення до засвоєння знань понад учбової програми, були більш творчо розвиненими і відповідальними [19, с. 20].

Уявлення про особистість як про вищу цінність життя складають основу теоретичних і прикладних побудов західної психолого-педагогічної науки ХХ століття. Не зважаючи на те, що дані уявлення органічно впливали з культурно-історичного контексту традиції європейської цивілізації, вони були головною альтернативою традиційним підходам до проблем виховання і освіти.

Гуманістична педагогіка Заходу, представлена альтернативними системами Р.Штайнера (Німеччина), М.Монтессорі (Італія), С.Френе (Франція) і іншими авторами, ставить на перше місце людину, її цінності, її особисту свободу, уміння прогнозувати і контролювати своє власне життя. У центрі уваги гуманістичної педагогіки знаходиться унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації); ця особистість відкрита для активного сприйняття нового досвіду, вона здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних життєвих ситуаціях.

Світове визнання технологія М.Монтессорі одержала завдяки таким головним особливостям, як гуманістичний підхід до виховання і навчання дітей, віра у безмежні можливості розвитку дитини, опора на її самостійність та індивідуальність. Метою виховання в технології італійського педагога є розкриття духовного та інтелектуального потенціалу дитини, засобами ж здійснення мети виступають не зовнішні впливи на особистість, а створення спеціально підготовленого середовища, своєрідної „духовної екології” [129-130]. У наш час спостерігається активізація Монтессорі-руху в усіх країнах світу, в тому числі і в Україні. В практиці освітньої системи почали функціонувати школи М.Монтессорі, де активно використовується її метод, який надає новій якості стратегії розвитку освіти в період модернізації, гуманізуючи її, повертаючи до людини.

Аналізуючи дослідження і публікації, в яких започатковано розв’язання даної проблеми, можна відзначити, протягом багатьох років послідовниками і пропагандистами ідей М.Монтессорі були відомі російські та українські педагоги: Н.Лубенець, С.Русова, Т.Сухотіна, В.Таубман, О.Усова, Ю.Фаусек та ін., які давали позитивну оцінку цієї системи і втілювали ідеї М.Монтессорі на практиці. Досвід цих педагогів, їх власний погляд на питання виховання дітей робить корисною в наш час їхню оцінку системи М.Монтессорі.



Сучасні наукові дослідження спрямовані на вивчення методу педагогіки М.Монтессорі (З.Борисова, Р.Семерникова, К.Стрюк та ін.), індивідуального виховання в її системі, основних шляхів формування соціальної поведінки, можливостей використання Монтессорі-матеріалу (І.Дичківська, Т.Поніманська). Окремі аспекти гуманістичної педагогіки М.Монтессорі відображені в наукових дослідженнях Г.Корнетова, М.Богуславського; основні напрямки роботи з батьками в Монтессорі-групі, норми та девіації в поведінці дітей за її ідеями розкрито в працях Г.Любиної, Л.Гребенникова. Велика увага приділяється космічному вихованню за Монтессорі як філософській основі формування особистості (К.Сумнительний та ін.). Серед низки досліджень педагогіки М.Монтессорі ми виокремили її гуманізм в контексті концептуальних підходів, що має пріоритетне значення в умовах демократизації освіти в Україні для формування концептуальних засад гуманістичної ціннісної педагогіки, нової гуманістичної філософії виховання, основою якої є формування вільної незалежної особистості.

За основу своєї педагогічної системи М.Монтессорі узяла біологічну передумову – будь-яке життя є прояв вільної активності. Дитина, що розвивається, має вроджену потребу у свободі та незалежності. Дисципліну М.Монтессорі також трактувала як активність, що контролюється і регулюється самою дитиною і передбачає дії, визначені нею самою, а не нав'язані ззовні педагогом. Зміст методу, розробленого М.Монтессорі, полягав у тому, щоб стимулювати дитину до самовиховання, самонавчання, саморозвитку. Завдання вихователя – допомогти організувати їй свою діяльність, піти власним унікальним шляхом, реалізувати свою природу. М.Монтессорі стверджує, що „з молодого покоління ми повинні створити сильних людей, а сильними ми називаємо людей самостійних і вільних [123, с. 60]”. Тому М.Монтессорі бачила роль педагога не в навчанні і вихованні, а в керівництві самостійною діяльністю дітей і воліла використовувати термін „керівниця” замість „учитель” [43, с. 52].

Переконаний противник класно-урочної системи, М.Монтессорі рішуче змінила вигляд приміщень, у яких займалися діти. У „Будинку дитини” були встановлені легкі переносні столики, маленькі стільці і крісла, так що навіть трирічна дитина могла їх легко переставляти у відповідності зі своїми потребами. Тоді ж з’явилися і маленькі килимки, які діти розстеляли на підлозі і займалися з дидактичним матеріалом. Широке застосування дидактичних засобів, створених М.Монтессорі, досить швидко дало разючі результати. Безупинно експериментуючи з ними, вона усе більш і більш удосконалювала їх.

Монтессорі-матеріал – найважливіший складовий елемент розробленого нею методу розвитку дітей. Продовжуючи вчення Й.Песталоцці і Ф.Фребеля, М.Монтессорі створила дидактичні матеріали, які, будучи найважливішою частиною „педагогічного середовища”, ставали органічною складовою життєдіяльності дитини. Вони служили вагомим засобом сенсорного виховання дітей, яке повинно було стати основою навчання дитини в дошкільному і молодшому шкільному віці [129, с. 398].

За допомогою нового методу діти швидко і радісно досягали поставленої мети, захоплюючись довільним, внутрішнім інтересом до занять. Результатом цієї дослідної роботи з дітьми дошкільного віку стали надзвичайно цінні та оригінальні висновки, які були викладені М.Монтессорі в книзі „Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання у Будинках дитини” (1909). Вже через декілька років всі зрозуміли, що цей соціально-педагогічний експеримент завершився великим і заслуженим успіхом.

Визнання ідей і педагогічної діяльності М.Монтессорі посилилось її практичною пропагандою своєї технології шляхом поїздок у різні країни світу, і куди б вона не приїздила, всюди виникали дитячі заклади, які працювали за її системою. Вони виникали десятками в різних країнах. Педагогіка М.Монтессорі не знала державних, національних і релігійних кордонів. У короткий термін вона розповсюдилася в усьому світі, знайшовши

гарячих і відданих прихильників. Перебуваючи в Індії під час Другої світової війни, вона заснувала індійський Монтессорі-рух, який набув великої популярності в цій країні та успішно діє і розвивається сьогодні.

Провідна ідея М.Монтессорі полягає в тому, щоб дати можливість дитині найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності в створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Підготовлене середовище є засобом розвитку та навчання дітей і дозволяє кожній дитині розвиватися за своїм індивідуальним темпом. Завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку і показі правил користування ними. Такими засобами є автодидактичні, тобто самонавчаючі Монтессорі-матеріали, з якими дитина працює спочатку за показаним педагогом зразком, а потім самостійно виконує різноманітні вправи. Монтессорі-матеріали, привабливі і прості в застосуванні, відповідали віковим особливостям дитини. Вони дозволили М.Монтессорі реалізувати принцип самонавчання, домогтися того, що діти, які вільно вибирають заняття, виконували їх так, як задумав вихователь, оперуючи запропонованими їм „клавішними дошками”, „числовими штангами”, „рамками з застібками”, фігурами-вкладками тощо [131, с. 19]. Ці матеріали були створені таким чином, що дитина могла самостійно знайти і виправити свої помилки, розвиваючи волю і терпіння, спостережливість і самодисципліну, здобуваючи знання і, що саме головне, вправляючи власну активність [130, с.101].

Таким чином, у педагогічній системі М.Монтессорі можна виділити два ключові моменти: 1) оточуюче підготовлене середовище і вправи для розвитку моторики, сенсорики та інтелекту; 2) педагога, який підготовляє це розвивальне середовище.

М.Монтессорі розвинула нову філософію виховання, засновану, з одного боку, на власних спостереженнях за дітьми, а з другого – на гуманістичних традиціях Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, які надавали особливої значущості вродженому потенціалу дитини та її здатності

розвиватися в умовах свободи й любові. Своєрідність педагогічної філософії М.Монтессорі полягає в тому, що дитинство, на її погляд, – не просто період життя, а „інший полюс природи людини”, і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього [128, с. 56]. Італійський педагог вірила у безмежні можливості дитини, яка, на її думку, „вступає до світу, щоб відновити людство [130, с. 201]”. М.Монтессорі вважала, що дитина володіє унікальною здатністю до „самобудівництва”, тобто ще до народження дитина повинна мати в собі модель для власного психічного розвитку, яку вона називає „духовним ембріоном” [130, с. 206-207].

Друге, не менш важливе, поняття педагогічної теорії М.Монтессорі – „всотуючий розум”, що означає здатність дітей вчитися і прагнення до навчання, яке забезпечується сприятливим оточуючим середовищем. Засвоєння будь-яких об’єктів оточуючого світу відбувається на підсвідомому рівні, за допомогою всотуючого розуму, який властивий лише дітям дошкільного віку. Дорослий повинен створити для дитини-дошкільника таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне й корисне для свого розвитку, отримати різноманітні сенсорні враження, „всмоктати” правильну мову, соціально прийнятні способи емоційного реагування, зразки позитивної соціальної поведінки, способи раціональної діяльності з предметами [128, с. 57].

Розглядаючи цю здатність дитини, М.Монтессорі виділяє ряд тимчасових фаз, коли дитина особливо сприйнятлива до конкретних аспектів оточуючого середовища (так звані „сензитивні періоди”), тобто, найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій, що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання [130, с. 146].

Дорослий повинен спостерігати і помічати прояви, характерні для найбільш інтенсивних етапів протікання того чи іншого періоду, і використовувати результати для оцінки актуального рівня розвитку дитини; підготовлювати оточуюче середовище з тими засобами навчання, яких

дитина об'єктивно потребує в даний момент. Сензитивні періоди є універсальними, тобто виникають у процесі розвитку всіх дітей, незалежно від раси, національності, соціального походження, геополітичних і культурних відмінностей тощо. Вони індивідуальні, оскільки час їх появи, тривалість і динаміка протікання можуть бути різними у конкретних дітей. Тим не менше існують приблизні середньостатистичні межі різних сензитивних періодів, протікання яких характеризується повільним початком, етапом максимальної інтенсивності і поступовим спадом відповідної сприйнятливості. До основних сензитивних періодів М.Монтессорі відносить: сензитивний період розвитку мовлення (0-6 років); сензитивний період сприйняття порядку (0-3); сензитивний період сенсорного розвитку (0-біля 5,5); сензитивний період сприйняття маленьких предметів (1,5-2,5); сензитивний період розвитку рухів і дій (1-4); сензитивний період розвитку соціальних навичок (2,5-6) [130, с. 89].

У розробці принципів положень концепції педагогіки успіху значну роль відіграли праці видатного французького педагога С.Френе. Він відчув і зумів точно сформулювати ті вимоги, які демократичне суспільство має висувати перед освітою. Його думки впливали і впливають зараз на значне середовище теоретиків і практиків західної філософії виховання. За даними Світової електронної бібліотеки, майже 20 тисяч педагогів є послідовниками С.Френе, 100 громадських навчальних закладів працюють за його методикою, ще більша кількість використовують його методи освіти і виховання частково [125, с. 101]. Тому не дивно, що філософсько-педагогічні нароби С.Френе стали предметом досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. Серед них Н.Джакобіні, Дж.Жерарден, А.Левін, Г.Семенович, П.Кланше і Дж.Тестаньєр, Л.Легран, Дж.Шлеммінгер, Л.Брульєр, В.Лі, Дж.Лемері, Л.Морі, Д.Сейєрз, С.Роше, Б.Вульфсон, П.Браїловська, О.Сухомлинська, І.Суржикова, Т.Зеліб та ін.

Але, не зважаючи на міжнародну популярність творчих робіт С.Френе, зазначають вітчизняні науковці, „рано говорити про широке застосування

його ідей і методів у сучасній українській освіті [177, с. 123]”. Можна також стверджувати, що чекає своїх дослідників і питання взаємозв’язків оригінальних ідей С.Френе з українською педагогікою. На сьогодні перед українськими науковцями постає завдання з’ясувати місце педагогічної спадщини С.Френе у формуванні не тільки західноєвропейської, а й загальноєвропейської філософсько-педагогічної традиції, яка враховує здобутки й українських педагогів-новаторів.

Праці С.Френе вчені по праву відносять до концептуальних основ філософії „нового виховання”. Прибічниками „нового виховання” називають фундатора Вальдорфської школи освіти Р.Штейнера (Німеччина), О.Декролі (Бельгія), М.Монтессорі (Італія), А.Фер’єра (Швейцарія), А.Нейлла (Англія). Не зважаючи на велике розмаїття ідейно-теоретичних положень, які висувалися цими неординарними педагогами, усіх прибічників „нового виховання” об’єднує психобіологічний підхід до проблеми розвитку і навчання. Вони критикують „педагогічний традиціоналізм” і вважають найголовнішим чинником ефективного виховання демократичні, рівноправні відносини в освіті і вихованні.

Роль того, хто навчає, виховує, у таких стосунках спрямована на те, щоб допомогти дитині розкрити її власні сили для саморозвитку. Свої філософські і педагогічні принципи С.Френе обґрунтував у працях „Нова французька школа”, „Природний метод навчання мови”, „Педагогічні інваріанти” [259] тощо. У цих дослідженнях автор виходить із наступних педоцентричних ідей „нового виховання”: основною метою виховання є максимальний розвиток особистості; навчання орієнтується на індивідуальний життєвий досвід і відбувається в атмосфері емоційного задоволення, щастя і успіху.

Втілити ці ідеї у життя педагогу допомогли особливі прийоми і методи, які назвали „технікою Френе”. Так, наприклад, С.Френе стверджує, що традиційний пояснювально-ілюстративний метод стає неефективним у навчанні, адже це індивідуальний процес, який здійснюється через

спілкування, самовираження, спроби і помилки. Зробити навчання результативним і приємним для дітей допомагає „метод експериментального намацування”, при якому, підкреслював С.Френе, дитина має право на помилку, а вчитель не ставить за це погану оцінку [192, с. 212].

Експериментування і колективні форми праці створюють сприятливі умови для співробітництва і демократії в освіті і вихованні, де виховувані і вихователі виступають як товариші, учасники одного процесу. Концепція *філософської педагогіки успіху* зорієнтована на життєві ситуації, мета яких – вирішення певних проблем, пов’язаних із життям дитини, класу, громади. У такій ситуації діти вмотивовані і зацікавлені в опануванні нових знань, вмінь і навичок, які їм не нав’язуються.

Досягнення особистістю якісно нового рівня свого розвитку проголошується гуманістичною педагогікою головною метою виховання і освіти на відміну від рутинної, механічної передачі вихованцеві знань і соціальних норм в традиційній педагогіці. Цей напрям в педагогіці відходить від широко поширених на Заході ідей біхевіоризму і прагматизму, що проklamують ідею можливості управління і цілеспрямованої зміни людської поведінки згідно наперед заданих ззовні цілей. Біхевіоризм байдужий до гуманістичних ідеалів в процесі виховання; школа розглядається біхевіористами як конвеєр для виробництва індивідуумів, здатних пристосовуватися до особливостей існування в певних соціальних умовах. Біхевіоризм знімав питання про керівництво процесом етичного становлення особи, про смислову суть її внутрішніх переконань, ціннісних орієнтацій.

Західна філософія освіти надає великого значення проблемам морального виховання. Словесний метод морального виховання без ціннісно-ідейного розвитку вона вважає неефективним, тому що моральну особистість може виховати тільки суспільне життя, тобто конкретний досвід людини. Основними причинами деструктивної поведінки є моральна дезорієнтація, психологічний дискомфорт, негативні переживання, загальна втрата духовних орієнтирів, девальвація загальнолюдських цінностей,

несформованість почуттів терпимості, толерантності, милосердя, честі, совісті, доброти у значної частини людей, перш за все молоді, що викликає в них апатію, байдужість, зневіру, відчуття своєї непотрібності, нерозуміння сенсу життя [221, с. 25].

Моральне виховання — це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, освітньою спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних явищ соціального середовища, профілактику й корекцію асоціальних проявів у мисленні і поведінці. „Якщо людині без кінця повторювати прописні істини і промовляти тріскучі фрази, то слова і поняття втратять для неї своє істинне значення, вона не навчиться думати самостійно, а її внутрішній світ виявиться суттєво збіднілим [215, с. 151]”.

Така філософія виховання потребує від вихователя-викладача, усієї сфери суспільного управління, відвертого прийняття принципу так званої „прихованої педагогічної позиції”, яка, полягає у наступному: “людина має жити і, водночас, виховуватись, вона має проживати щастя життя, а не готуватися до щастя життя; щоб бути щасливою, людина має бути співтворцем педагогічного керівництва [215, с. 77]”. Це потребує від самого викладача певної освітньої культури.

Наріжний камінь моральної філософії під кутом зору філософсько-культурологічного дослідження освіти – високий рівень світоглядного розвитку, моральної соціумної традиції і педагогічного спілкування. У межах такого спілкування ідея, слово вихователя (у найширшому змісті) – це не моралізаторство, а слово з надзавданням, сутність якого не тільки в тому, що воно несе емпатійне ставлення, а й формує активний діалог особистості з самою собою, провокує її рефлексію. Ефективність діалогу залежить саме від того, наскільки вміє вихователь користуватися силою слова, яке „моделює особистісне самовдосконалення” [221, с. 87]. Це також належить до царини сучасної освітньої культури.



Людина – це єдина жива істота, яка може знаходити в актах вбивства собі подібних задоволення. І в сучасних умовах існують стимуляції й культивування цього. В даний момент, ставши володарем науки і техніки, людина є небезпечною для самої себе. І сучасна ситуація, не зважаючи на успіхи цивілізації, не відгороджує негативні тенденції, які створюють все більш витончені форми небезпеки для життя людини. Існують цілі соціокультурні системи, які культивують зло.

Як же подолати цю ситуацію? Вирішення цієї проблеми передбачає зміну парадигм моральних аспектів філософсько-культурологічного дослідження освіти, традиційного поведінкового менталітету, і не стільки манери мислення, скільки культури виховання і освіти, філософського узагальнення, емоційних переживань і системи ціннісних орієнтацій.

Отже, освіта людини може бути представлена взаємодією соціокультурного досвіду через освітню систему, що визначає ієрархію цінностей суспільства і систему знань, необхідних для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови мистецтва і науки, й з іншого боку – стихійності у повсякденному житті, яка передається через систему традицій, обрядів, наслідування. На сучасному етапі філософія і виховання, освіта й суспільне життя функціонують в одних площинах світового і національного соціокультурного розвитку, і несуть в собі відповідні спільні тенденції.

Характерним є те, що на початку ХХ століття в російській педагогіці оформився ідеал демократично-гуманістичної школи, орієнтованої на виховання і освіту особистості відповідно до вищих ідеалів людяності. Подібний ідеал педагогічної культури в російській освіті зіграв і продовжує грати позитивну роль в шкільній справі. Досить послатися на деякі культурно-історичні аналоги подібної школи, творцями яких стали відомі вітчизняні і російські педагоги. Образ „ідеальної школи” прокламувався К.Вентцелем у вигляді „Будинку вільної дитини”, В.Сухомлинським – у вигляді „Школи радості”, Ш.Амонашвілі – у вигляді „Школи життя” [9].

Відзначимо, що К.Вентцель залишив нащадкам праці по філософії і богослов'ю, політології і культурології, етиці, психології і педагогіці. Причому в кожній з цих іпостасей своєї творчості він просувався до крайньої межі, часто переступаючи тонку грань між реальним і уявним.

У роки 1-ої російської революції К.Вентцелю і його однодумцям з „Суспільства друзів природного виховання” надалася реальна можливість приступити до здійснення своїх ідей на практиці. 1 вересня 1906 р. в Москві вони відкрили Будинок вільної дитини. Це була своєрідна община, яка об'єднувала дітей, їх батьків і педагогів, в якій дитина ставала справжнім центром „Педагогічного всесвіту”. Будинок вільної дитини став якісно новою виховно-освітньою установою. У основу навчального процесу були покладені вимоги обліку потреб і запитів самої дитини, які всіляко стимулювалися і розвивалися педагогами.

Хоча Будинок вільної дитини проіснував недовго (до середини 1909 р.) і став жертвою перш за все матеріальних труднощів, він був наочним доказом реальної можливості втілення в життя принципу відокремлення школи від держави, повної автономії школи.

На основі накопиченого досвіду К.Вентцель зміг в своїх програмних книгах „Теорія вільного виховання і ідеальний дитячий садок”, „Нові шляхи виховання і освіти дітей” істотно збагатити теорію вільного виховання.

На відміну від офіційної педагогіки, яка ніби „дресирує” дитину і „підганяє” її поведінку під певні шаблони, теорія вільного виховання робила дитину центром дбайливої, ненав'язливої виховної і освітньої діяльності. Вихованню передбачалося надати активний, творчий характер, тобто передбачалося спертися на самодіяльність дитини у всіх її формах. У етичному вихованні акцент робився на сприянні дитині в процесі вироблення нею своєї особистої моральності і релігійних поглядів, реалізації права бути „вільним шукачем і творцем духовних цінностей”. К.Вентцель вважав, що „систем виховання повинно бути стільки, скільки існує дітей” [28].

Квінтесенцією цих поглядів К.Вентцеля стала знаменита „Декларація прав дитини”, опублікована у вересні 1917 р.

На думку учених, всі основні принципи „Декларації прав дитини”, прийнятої ООН 20 листопада 1959 р., вже містилися в Декларації К.Вентцеля. Співпадають не тільки їх назва, коло ідей, але і погрупування наскрізних положень, розділів і напрямів. Безперечними є і „дитиноцентричний” пафос обох маніфестів, їх оберненість до світу дитини. У них превалує турбота про реальну реалізацію провідних прав дитини, спрямованих на створення сприятливих передумов для того, щоб вона „розвивалася фізично, розумово, етично, духовно здоровою і нормальним шляхом в умовах свободи і гідності”. Але навіть при поверховому знайомстві з „Декларацією прав дитини” К.Вентцеля рельєфно впадає в очі, наскільки цей документ глибший, гуманістичніший і оригінальніший сучасного документа ООН.

Як відзначає М.Богуславський, зараз багато пророцтв К.Вентцеля починають збуватися. Гуманістичний заряд, властивий творчості видатного педагога, актуалізує його спадщину, дух якої виявляється співзвучним нашому часу.

Вітчизняну культурно-педагогічну традицію, суть якої полягає в пріоритеті виховання над навчанням, блискуче утілив в 50-60-і роки ХХ століття в своїй педагогічній практиці В.Сухомлинський, філософсько-педагогічні переконання якого помітно відрізнялися від загальноприйнятих у той час, не співпадали з офіційною доктриною формування особистості. Виховання В.Сухомлинський розумів як створення таких умов, коли життя учнів наповнюється щастям, тим щастям, яке можна зазнати при розкритті свого творчого потенціалу. Згідно В.Сухомлинському, виховання полягає в тому, щоб уміло, розумно, мудро, тонко, сердечно доторкнутися до кожної з тисячі граней людської особистості і знайти ту, яка, якщо її як алмаз відшліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, що приносить

людині особисте щастя. Відкрити в кожній людині її неповторну творчу грань – ось головне завдання, що стоїть перед мистецтвом виховання.

У широких колах педагогічної і батьківської громадськості добре відомі засоби, які вчителі застосовують для спонуки дітей до навчання без примусу: постановка важкої, але цікавої мети; доброзичлива співпраця педагога з дітьми в досягненні подібної мети; відмова від практики поганих відміток; надання дітям можливості робити вільний вибір; ставлення до уроку як спільного „твору” педагога і учнів; колективна творчість; розвиток здатностей учнів до самоаналізу і критичної самооцінки; захист гідності дитини як особистості. Ці положення стали результативними для обґрунтування Ш.Амонашвілі гуманно-особистісного підходу в освіті і шляхів його практичного втілення в „Школі життя” [9].

„Школа життя” Ш.Амонашвілі заснована на принципах гуманно-особистісної педагогіки. Особистісно-гуманний підхід до дитини є фундаментальним досягненням теорії і практики гуманістичної педагогіки. Багаторічний досвід педагогічної роботи привів Ш.Амонашвілі до переконання, що для вирішення завдань виховання і освіти є два підходи – імперативний і гуманний. Імперативного характеру навчання набуває в тому випадку, якщо воно будується без урахування особистісних особливостей і потреб дитини. Педагог, що здійснює таке навчання, упевнений, що дитина обов’язково йому чинитиме опір, а тому його необхідно примусити до навчання строгими вимогами, імперативами. Гуманний же підхід полягає в тому, що вихователь розглядає дітей як самостійних суб’єктів педагогічного процесу, здатних вчитися не з примусу, а добровільно, за власним бажанням і вільним вибором. Іншими словами, гуманний педагог виходить з того, що у кожної дитини, нехай навіть самої „занедбаної”, позбавленої ласки і доброзичливості, є свій особистий сенс життя, особиста значущість навчання; саме на ці ціннісні установки слід спиратися в педагогічному процесі [9].

Гуманістичний напрям в педагогіці припускає свободу і творчість як тих, хто вчать, так і вчителів. Загальними вимогами до всіх гуманістичних моделей школи і педагогічної діяльності є вимоги, обумовлені особливостями культурно-виховного середовища, в якому відбувається вільний вибір особистістю способів творчої самореалізації і шляхів культурного саморозвитку.

Підбиваючи підсумки, можна відзначити наступне.

Сучасна структура суспільства промислово і культурно розвинених країн є такою, що члени суспільства повинні бути здатними виконувати безліч соціальних ролей в своїх контактах як по соціальній „вертикалі”, так і по „горизонталі”, що формує розмаїття осіб в їх індивідуальній багатоаспектності для здійснення відносин соціального спілкування.

Соціальний статус особистості визначається не тільки середовищем, в якому вона народилася і виховувалася, але і швидкістю її переміщень по соціальній „горизонталі” і „вертикалі”. Філософсько-культурологічний підхід до проблеми особистості спонукає до істотної переоцінки пізнавального інструментарію, здатного працювати з об'єктами суперечливої природи, тобто здатного змалювати соціокультурний портрет особистості в рамках соціальної конфліктології як самостійної наукової дисципліни.

У сучасних умовах виникає нагальна потреба в такій альтернативній педагогіці, яка змогла би протистояти негативним явищам і процесам, що мають місце в світовій спільноті. Витоки альтернативності особистісного підходу до виховання закладені в гуманістичній психології і культурній антропології. Тому соціально-психологічні дослідження в руслі антропологічної педагогіки набувають виняткової значущості.

Уявлення про особистість як про вищу цінність життя складають основу теоретичних і прикладних побудов психолого-педагогічної науки ХХ століття. Не зважаючи на те, що дані уявлення органічно впливали з культурно-історичного контексту традиції європейської цивілізації, вони

були головною альтернативою традиційним підходам до проблем виховання і освіти.

Ідеальна школа майбутнього, про яку писали вчені на початку ХХ століття, підкреслюючи, що це не звичайний навчальний заклад, а загальноосвітньо-виховна установа, де на перший план висунуто виховання людини як цілісної, творчої особистості, сьогодні починає набувати цілком зримих, матеріальних контурів. Згідно цього від теоретиків і практиків педагогіки потрібна апробація тих методів і засобів, які раніше прокламувалися, але ще не встигли пройти всебічну перевірку досвідом – передусім починаючи з формування сучасної освітньої культури в усіх учасників освітнього процесу.

### **3.2. Освітня культура свободи і демократії у світовій та вітчизняній історії**

Без стану свободи немає і не може бути гарантовано демократичного світу. Скута в діях людина ставиться до всього суто споживацьки; вона не в змозі вийти за межі корисності в своїх оцінках людей, ідей, речей. Демократичне ж ставлення до світу завжди відмічене свободою. Засади такого ставлення формуються разом з формуванням сучасної освітньої культури особистості.

У суспільному житті і у сфері наукового пізнання дійсності, писав І.Бичко, людина постійно стикається з такими об'єктивними процесами і явищами, які нею ще не освоєні і тому ніби панують над нею. Тому проблема свободи як питання про шляхи опанування дійсності, що чинить опір, звільнення від гніту неконтрольованих людиною сил і обставин завжди стоїть в центрі філософських досліджень [27, с. 107]. Звісно, цей погляд базується на ідеології просвітництва, або, ще глибше на „волі до влади” Ф.Ніцше, яка набула форми „волі до знань”. Вже М.Гайдеггер показує

вразливість і неадекватність такого ставлення до світу [196], пропонуючи замість ідеалу „опанування світом” стратегію „прислуховування до буття” [196]. Але так осягнутою свободою цікавляться не тільки філософи. Пильний інтерес до цієї проблеми проявляють соціологи, політологи і політики, що реально діють. Чим це викликано?

Для відповіді на поставлене питання як приклад розглянемо деякі особливості руху „нових лівих” другої половини ХХ в., який почав зароджуватися в другій половині 50-х років і вилився в молодіжний бунт 1968-1969 років. В США „нові ліві” були представлені відомим ліворадикальним соціологом Ч.Міллсом, Г.Маркузе і Е.Фроммом, у ФРН – М.Хоркхаймером, Т.Адорно і Ю.Габермасом, у Франції – Л.Лефевром, Л.Гольдманом і Ж.Сартром, в Англії – журналом „New Left Review” [39].

У першій половині 60-х рр. рух „нових лівих” починає швидко рости головним чином за рахунок студентської молоді, що бере участь в загальнодемократичних акціях. Наприклад, в США молодіжні демократичні акції були викликані боротьбою за цивільні права чорного населення і проти американської агресії у В’єтнамі, а у ФРН – боротьбою за реформу вищої освіти. Додатковим стимулом для зростання цього руху з’явилося те, що молоді люди стали переходити від теоретичних дискусій до практичної діяльності, що ставить перед собою конкретні політичні цілі.

Восени 1966 р. найбільша американська молодіжна організація ліворадикального напрямку „Студенти за демократичне суспільство” (СДО) опублікувала програмний документ „Студентський синдикалізм, або переглянута реформа університету”, в якому формулювалося завдання захоплення влади в університетах США, які розглядалися авторами документа як „слабка ланка” сучасного капіталізму. Гасло „Влада студентам!”, сформульований керівниками СДО, викликав цілу серію спроб студентів-екстремістів перетворити університетські містечка на „опорні пункти партизанської війни” проти „виразок” капіталізму. Із США ця доктринальна ідеологія перекочувала до Європи. Наприклад, у ФРН її

активно проводив в життя Р.Дучке, один з ідеологів і керівників так званої „позапарламентської опозиції“.

Кульмінації еволюція руху „нових лівих“ досягла під час знаменитих травневих подій 1968 р. в Парижі. Бунт паризьких студентів, у яких вимога реформи вищої освіти йшла пліч-опліч з гаслом „Будьте реалістами, – вимагайте неможливого!“, оголив серйозну небезпеку ліворадикальної гри в революцію. Ю.Габермас, який, за його словами, свого часу принципово підтримував студентський протест, повинен був констатувати, що мотиви робочих, що бастували весною 1968 р., з одного боку, і студентів, що будували барикади і підпалювали автомашини, – з іншого, були абсолютно різними, а студентські вимоги „негайної революції“ були не більше ніж „революційною риторикою“.

Горкгаймер, Адорно, Мілс і Маркузе (соціологи), з одного боку, Сартр і Камю – з іншого (філософи і літератори), цілком солідарні в тлумаченні реальності „пізньобуржуазного буття“ як чогось наскрізь відчуженого і такого, що не містить основи для жодних позитивних ідеалів. Виходить досить дивна ситуація, коли ліворадикальна соціологія в особі представників Франкфуртської школи і споріднених ними дослідників і представники філософії екзистенціалізму, що довгі роки піддавали один одного найуїдливішій критиці, опинилися в одному човні, тобто виявилися взаємно доповнюючими критиками „капіталістичного буття“, що розуміють один одного з півслова [39, с. 55-56].

Як добре відомо соціологам, висока соціальна мобільність, часті зміни місця проживання, роботи тощо підривають стійкість особистих відносин, роблять їх короткостроковими, ненадійними і ефемерними. Навіть сім'я втратила колишню стійкість. Соціальна мобільність вириває коріння стосунків і робить окремих людей менш значущими в їх взаєминах один з одним. У „масовому суспільстві“, де конкретна людина, за словами американського соціолога О.Клепа, розчиняється в якійсь загальності, що перекреслює його індивідуальність, глибокі і тривалі дружні відносини



практично неможливі [246, с. 30-40]. Тієї ж думки дотримуються з певними варіаціями Н.Еліас [204] та сучасний дослідник З.Бауман [16].

Проблема міжособистісного спілкування особливо ускладнюється в сучасних великих містах, що руйнують у людини відчуття власної індивідуальної значущості, відмінності від інших, веде до знеособлення самого процесу спілкування. Наприклад, телефон і комп'ютер, оснащений модемом, витіснили з сучасного життя безпосередні контакти «очі-в-очі». Під впливом засобів масової комунікації люди непомітно для себе починають орієнтуватися на одні й ті ж шаблони поведінки, відчуття і світобачення. Загальний наслідок всіх цих процесів – все більші самота і некомунікабельність в умовах живого спілкування.

Сучасні соціологічні дослідження міжособистісних відносин показують не стільки зубожіння дружніх відчуттів і відносин, скільки ускладнення і психологізацію їх критеріїв, в абстрактно-теоретичному світлі яких реально існуючі особисті зв'язки виглядають бідними і явно незадовільними [246, с. 133].

На думку деяких дослідників, молодіжний бунт неможливо зрозуміти, якщо не врахувати соціально-культурну перебудову західного суспільства і істотні зміни в моді на рубежі 50-х і 60-х років. Варто не забувати, що в кінці 50-х років було створено вельми своєрідний ідол підлітка, згідно якому промисловість, що випускає одяг, відкрила для себе нового споживача із специфічними купівельними інтересами. Ставало очевидним, що у молоді виникає власна мода і власний різновид культури. Молоді люди стали зі скепсисом і достатньо зарозуміло позирати не тільки на своїх батьків, але і на старших братів і сестер. У університетах часто-густо можна було виявити повний розрив між аспірантами і студентами старших курсів, між вступниками до університету і старшокурсниками. Перестало дивувати те, що самовпевнена 16-річна дівчина дає поради своїй 25-річній сестрі, як їй одягатися, причісуватися, фарбуватися і навіть займатися любов'ю (Р.Шмідт).

В рамках цієї молодіжної субкультури з неминучістю виникає потреба в своїй власній „субкультурній ідеології”, яка в більшості випадків має ліву орієнтацію. Останнє, на думку німецького соціолога Е.Шойха, пояснюється тим, що для хлопців і дівчат з сімей вищого середнього шару і верхнього прошарку не можна переконливо обґрунтувати необхідність вироблення звички до самообмеження і самовідмови від відповідних життєвих стандартів. Ці хлопці і дівчата, будучи рантє суспільства добробуту, відчують всяку ситуацію, яка могла б вести до персональних відмов щодо них, як особисту загрозу своєму благополуччю. Страх перед такого роду відмовою перетворюється на культ субкультури, що дозволяє уникнути ситуації випробування на „міцність”. Фактично ця субкультура є „захисною шкаралупою” від агресивного зовнішнього світу, страх перед яким проектується в негативній формі на представників свого соціального шару. Іншими словами, простіше досягати епатажу „своїх”, чим задирати „чужих”. Тому форми праці, форми сім’ї, форми раціонального мислення і досвіду, властиві нижчим шарам суспільства, оголошуються пороками, яким необхідно оголосити „нещадну війну”. Зокрема, ця „війна” оголошується і ведеться засобами самого „ворога”, тобто засобами порно-соціалізму, засобами масового піп-шоу і всього того, що є непристойним в рамках елітарного, аристократичного суспільства.

Подібні умонастрої швидко проникли в західну вищу школу, де більшість студентів – це представники в цілому благополучного середнього класу. Услід за цими умонастроями в університетських стінах зазвучали голоси, що імітують різноманітні звуки „масової культури”, що шокують чинних викладачів. З часів студентських революцій 60-х років пройшло майже півстоліття, але аналогічні процеси „культурної революції” в Україні розпочалися масово лише зі здобуттям незалежності і відкритою стратегією приєднання до процесів глобалізації, тому й ці „революції” поколінь значною мірою залишаються актуальними для вітчизняної системи вищої освіти.

Легко було відмітити, наскільки рішуче мали би протистояти цим тенденціям „масової культури” вікові устремління гуманістичної університетської культури, що припускають ідеал гуманістичної культури, вільної особистості, ідеал, на базі якого тільки і можуть плідно розвиватися гуманітарні науки. Тому стає зрозумілим, чому представники гуманітарних наук із самого початку встали в опозицію до стандартизуючих і нівелюючих тенденцій „масового суспільства” і його „культури”. Цілком природно, що університетські викладачі і учені (гуманітарії і природодослідники) стали сприймати університет не просто як навчальний заклад, а як останній оплот Дійсної Культури [39, с. 129]. В Україні цю місію поки що беруть на себе лише розрізнені групи інтелектуалів.

Таким чином, на Заході гуманітарії відчували себе в реальній опозиції до „масового суспільства”, і це зробило їх „природними радикалами”, прихильниками корінних суспільних перетворень, націлених на відновлення базисних гуманістичних цінностей. Свій „природний радикалізм”, присмачений різким критицизмом по відношенню до „масового суспільства”, вони спробували прищепити студентам. На загал в Україні це ніколи не було масовим явищем, і виняток становили лише деякі університети та вищі навчальні заклади на кшталт Києво-Могилянської академії.

Звертаючись в світлі сказаного до характеристики стану справ в західній університетській науці, відзначимо наступне. Особливо засмучувало університетських учених і викладачів з числа гуманітаріїв те, що докори деколи доводилося вислуховувати не від „середняків”, а від найбільш здатних і активних студентів, які не бажали бачити нічого надто поганого в „масовій культурі” і, більш того, закликали своїх вчителів упокорити гординю і реально подивитися на речі. Проте не так-то просто відмовитися від звичних ідеалів і цінностей. В результаті між викладачами і студентами заглиблювалося нерозуміння один одного. Аналогічна картина спостерігалася не тільки в американських вищих учбових закладах, але також і в європейських. Це нерозуміння у ряді випадків штовхало не тільки

студентів в обійми „нових лівих”, але і, що найдивовижніше, їх вчителів, які бунтували проти „масової культури”. Як мовиться, крайнощі сходяться.

Втім, вказані крайнощі можуть не тільки з'єднуватися в якусь досить дивну єдність, але і набувати антиномічного вигляду. Наприклад, в поширенні ідеології сучасного неоконсерватизму особлива роль належить тій новонаверненій інтелігенції, яка зреклася своїх лівих поглядів 60-х рр. Редактор впливового американського журналу для інтелектуалів „Коментарі” Н.Подгорец убачає в ній нових захисників капіталізму. Він вирізняв в США такі фігури, як політолог І.Крістол, теолог М.Новак, філософ У.Баррет, соціолог П.Берге. Серед представників інших країн він відзначав П.Джонсона, редактора англійського журналу „Нью стейтсмен”, і Ж.Ревеля, редактора французького журналу „Експрес”. Всі ці інтелігенти, вважав Подгорец, у свій час дотримувалися соціалістичних ідей або були лібералами, але пізніше відмовилися від своїх поглядів. Серед цінностей капіталізму вони особливо високо ставлять економічну свободу, яка, на їхню думку, гарантує невід'ємні права людини [66, с. 15].

В світлі сказаного вельми показовою є ідейна еволюція Р.Дебре, який був свого часу прихильником Ч.Гевари, а пізніше став радником французького президента, Ф.Міттерана. У 1979 р. він видав книгу „Інтелектуальна влада у Франції”, в якій стверджував, що „вища інтелігенція” проникла в сфери політичної влади, оскільки придбала монопольне положення в справі „породження і розповсюдження ідей, цінностей, символічних фактів і норм” [40]. Тим самим, на думку Р.Дебре, традиційні функції інтелігенції (свобода дослідження і критики) деградували, а сама поведінка інтелігенції стала абсолютно іншою. Суть цієї зміни зводиться до того, що інтелігенція привернута до справ управління з використанням засобів масової інформації, але прагне здійснювати свою владу так, щоб не втрачати ореолу героя „цивільного суспільства” Р.Дебре характеризує поведінку „вищої інтелігенції” наступними словами: „Мати авторитет, користуючись всіма його перевагами, і не мати неприємностей, з

якими пов'язане володіння владою". Така позиція дозволяє жити з відчуттям чистої совісті [40, с. 46]. Близькі думки висловлював пізніше і Ж.Леклерк, також дослідник інтелектуалів як соціальної групи [90].

Про зміни, що відбулися, в умовах інтелігенції після 1968 р. свідчить виникнення „нової філософії”, провісником якої став А.Глюксманн, професор філософії, що був якийсь час комуністом, а потім прилучився до маоїстів. А.Глюксманн вперше привернув до себе увагу в 1975 р. книгою „Куховарка і людод”, в якій їдко критикував соціалістичну дійсність. Ще більше шуму наробила його книга „Мислителі-володарі” (1977), основна думка якої зводилася до того, що всі філософи, що проголошували свободу людини і її право повставати проти існуючого громадського порядку, натворили багато дурощів і винні своїм явним або непрямим захистом державного ладу як такого, бо держава у будь-якому випадку є апарат насильства, а також винні в тому, що перетворили філософію на могутній засіб маніпуляції суспільною свідомістю.

У всіх своїх публікаціях А.Глюксманн ухвалює суворий вирок спробам здійснити радикальні соціальні зміни в ім'я тих або інших ідеалів [33]. Вирішення ж всіх соціальних проблем він убачає у виявленні людини як приватної особи і в стоїчному ухваленні смерті.

На думку А.Глюксманна, влада не просто виступає таємничою загальною субстанцією політичного життя, вона диявольським чином зрощується з наукою і логічним розумом. На базі цього в суспільстві складається якийсь ідеологічний „текст”, за допомогою якого це суспільство підпорядковує себе „ідеї”. Під „текстом” він розуміє не тільки теоретичні установки, але і ряд „повчальних сторінок історії” (скажімо, літопис Французької революції, Паризької комуни тощо).

Оскільки маси перебувають в цілковитому незнанні, а за них мислять правителі, державна еліта, то володіння знанням дає право цим „небагато чим” панувати над „багатьма”, яким імперативно пропонується добровільно повірити в сформульовані на „науковій основі” принципи загальної згоди і

справедливості. А.Глюксманн стверджує, що не тільки наукові знання, але і філософські теорії Фіхте, Гегеля, Ніцше і Маркса виступають ідеологічним інструментом панування. Виступаючи апологетами ідеї революції, „володарі-мислителі” спокусили народні маси, які в результаті дозволили управляти собою терористичними методами.

А.Глюксман і інші „нові філософи” своїм запереченням прогресу, вихвалянням ірраціоналізму, традиційних релігійних цінностей підготували, самі того не відаючи, ґрунт для „нових правих”, чиї основні ідеї були викладені в книзі А.Бенуа „Погляд справа: Критична антологія сучасних ідей” (1977). У своїй книзі А.Бенуа обґрунтовує ідею соціальної нерівності, необхідність ієрархічного устрою суспільства тощо. На його думку, як і на думку „нових філософів”, треба повернутися до ірраціоналістичної філософії і релігії.

Що стосується французьких „нових правих”, то вони сформувалися в 70-і роки ХХ століття. Їх організаційною формою стала „Група дослідження і вивчення європейської цивілізації” (GRECE). Група видає французькою і італійською мовами журнал „Елеман” („Елементи європейської цивілізації”). Серед засновників Групи такі відомі французькі письменники, як Ж.Ануй, Ж.Жано і М.Жуано, а також учені-природодослідники і політики (наприклад: голлістський міністр М.Понятовський, син Ж.Естена та ін.). Окрім журналу „Елеман”, Група поширює свої погляди за допомогою журналу „Фігаро-магазин”, який очолюють „нові праві”. Сюди ще слід додати журнал „Еколь нувель”, що видається А.Бенуа і патронуваною міжнародною редакцією, членами якої є: німецький археолог Ф.Альтгейм, історик релігії М.Еліаде, англійський письменник А.Кестлер, австрійський етолог К.Лоренц (у 30-і рр. симпатизував нацизму) та інші. „Нові праві” роблять велику ставку на союз з природодослідниками. Деякі з них стверджують, що важливим джерелом для ідеології „нових правих” є етологія і її положення, розроблені К.Лоренцом. Як відзначає Кепеці, Лоренцо як моралізатора легко можна використати в правих цілях, оскільки його роботи, що зачіпають етичні і політичні

проблеми сучасного суспільства, повні суперечностей і сумнівних визначень. Наприклад, про демократію К.Лоренц говорить, що це „ірреальна система”, бо вона базується на ідеї рівності, тоді як законом природи є нерівність.

Філософськими питаннями „нових правих” займається перш за все журнал „Еколь нувель”.

Свої етноісторичні і соціально-психологічні погляди „нові праві” підкріплюють, зокрема, апеляціями до досліджень в області історії релігії Ж.Дюмезіля, який, займаючись порівняльною історією релігій, прагне виявити в структурі релігій загальні для них риси, щоб потім впливати у душі „нових правих” на ідеологію, що базується на глобальних уявленнях про унесвітню історію і сили, що впливають на неї [45].

Ідеологія, на думку Ж.Дюмезіля, наділена трьома функціями, які забезпечують соціальним групам їх стабільність, осмислення дійсності і формування соціальних систем. Перша функція сприяє утвердженню світської і церковної влади, суверенітету даної людської спільності; друга обґрунтовує застосування насильства; третя пов'язана із забезпеченням родючості і здоров'я. Ці функції відтворюються в суспільних структурах, кожна з яких співвідноситься з певним суспільним устроєм або класом: перша – з жерцями, друга – з воїнами, третя – із землеробами. Функції, що виявляє Ж.Дюмезіль (перш за все в індоєвропейській міфології), простежуються в стародавніх епосах і в середньовічній літературі, в грецькій, римській і персидській історії. Французький учений оперує багатим матеріалом, дотепно його використовує, але систематизація його спірна, віднесення окремих міфологічних елементів винятково до індоєвропейців дуже сумнівна. А „нові праві” використовують саме подібного роду „гіпотези”, надаючи їм характеру твердо встановлених істин [66, с. 87].

Популяризації індоєвропейської міфології на користь французьких „нових правих” сприяє видавництво „Коперник”, що випускає в світ серію „Міфи і епоси Європи”, яка покликана служити обґрунтуванню ідеалів „індоєвропейської цивілізації”.

У одному з номерів „Еколь нувель” за 1979 р. Бенуа робив спробу дати виклад історичних поглядів „нових правих”. Згідно його точці зору, історичний рух може бути тільки циклічним, бо це відповідає індоєвропейському світосприйманню і самій природі людини. Він говорить про „сферичну” концепцію історії, згідно якої є коло, але немає кінця історії. Адже сфера, куля може рухатися в будь-якому напрямі. Фактично вибір напрямку руху залежить від бажання людини.

Якщо йдеться про продовження європейської цивілізації, то, підкреслює Бенуа, слід пам’ятати, що спочатку в її історії правитель і жрець стояли вище за воїна, а воїн – вище за виробника і споживача. Іншими словами, душа і дух переважали над серцем, а серце – над шлунком. В ході історичного розвитку дана ієрархія виявилася перевернутою, і тепер завдання полягає в тому, щоб відновити первинне їх співвідношення.

За словами Кеpeci, поява на соціально-культурній і політичній арені «нових правих» викликала у Франції певне збентеження і опір. Багато інтелектуалів убачають в них відродження філософії Ніцше в сучаснішій формі. Інші шукають у „нових правих” сліди впливу французького традиціоналізму і націоналізму. Є й такі, які прямо зводять їх ідеологію до фашизму [66, с. 90]. Втім, події останніх років у Франції свідчать не лише про дальшу радикалізацію протиставлення лівих і правих у політиці, але й про невпинне зростання прихильників консервативних поглядів, що дозволяє здійснювати уряду Франції все більш жорстку культурну та соціальну політику.

Думки з приводу того, наскільки небезпечна ідеологія „нових правих”, вельми різні. Так, ще соціолог А.Турен вважав, що французькі „нові праві” мають певну вагу в ідеології більшості, і ця вага зростатиме в умовах соціально-економічної і політичної кризи, а також у міру того, як уряди, залишивши позаду пробу сил в ході виборчої кампанії, почнуть безпосередньо звертатися до захисту характерних особливостей і традицій країни, опинившись в складних політичних умовах. На думку А.Турена,



Йдеться не про відродження фашизму, а про появу якоїсь іншої форми правих умонастроїв. Культура „нових правих”, пише він, поєднується з політичним і економічним елітаризмом, який відрізняється від націонал-соціалізму тим, що націонал-соціалізм прагне здаватися антиаристократичним і всенародним. Втім, вони можуть стати фашистами, якщо почнуть свої ідеї про культурну, національну і державну єдність застосовувати проти демократичних рухів, що цілком може трапитися в майбутньому.

У виключно широкому за своїм ціннісним спектром французькому політичному житті „нові філософи” і „нові праві” є течіями, що привертають до себе увагу перш за все певних груп інтелектуалів, наближених, як правило, до можновладців як консультанти, експерти тощо. За допомогою цих інтелектуалів „нові праві” мають можливість впливати на державну політику і на політичний курс відповідних політичних партій. Що ж до „нових філософів, то вони, на думку Кеpeci, – скороминуче явище в духовному житті Франції [66, с. 97]”. Ця думка виявилася аж надто скептичною, адже „нові філософи” і досі знаходять своїх прихильників, хоча все більше визнання все ж отримують професори, орієнтовані на відродження класичного академізму.

Ця історія з інтелектуалами та їх стосунком до влади є доволі повчальною і для України, де доволі сильні популістські настрої також починають змінюватися надто радикальними настроями консервативними. Все це створює своєрідне культурно-антропологічне тло для освітніх процесів. Втім, не варто забувати, що самі ці процеси також можуть доволі суттєво коригувати це „тло” завдяки своїй масовості та організованості.

Підводячи підсумки, можна відзначити наступне.

Комплексний культурологічний аналіз проблем сучасної молоді показує, що зростання активності молоді супроводить виникненню настроїв соціально-психологічної відособленості її від решти суспільства і появи особливої молодіжної культури. Все це не може не відбиватися на філософському осмисленні вирішення педагогічних питань як в середній, так

і у вищій школі. Якщо не враховувати інтереси молоді, її ціннісні установки і орієнтацію, то багато зусиль педагогів будуть витрачено даремно. Свою важливу допомогу тут може надати філософсько-культурологічне дослідження освіти, покликане вирішувати ключові і злободенні завдання виховно-освітнього процесу.

Досвід молодіжних рухів в Західній Європі і в США свідчить про небайдуже ставлення молоді до різних філософських ідей, якщо вони виражені зрозумілою для молодих людей мовою і відповідають їх ідеалам, цінностям, нормам поведінки. Події другої половини ХХ століття показали, що для молоді найпривабливішими виявилися ідеї філософії екзистенціалізму, де одне з центральних місць займає поняття „свобода”, щодо якого молодь особливо чутлива. Тому філософсько-культурологічне дослідження освіти не може оминати увагою філософію екзистенціалізму, ігноруючи її ідеї і концепції. Проте це не означає, що вказані ідеї і концепції можна механічно копіювати для подальшого осмислення молодіжної проблематики. В даному випадку повинно йтися про нові філософські концепції і концептуальні трактування деяких з понять, якими оперують філософи-екзистенціалісти („свобода”, „необхідність”, „життя”, „смерть” тощо).

У філософській літературі поняття „свобода” зазвичай протиставляється поняттю „необхідність”. Подібна опозиція не може влаштувати філософсько-культурологічне дослідження освіти через свою надмірну абстрактність. З урахуванням її соціальної націленості розумніше протиставляти поняттю „свобода” такі поняття, як: „обов’язок”, „відповідальність”, „влада” тощо. Ці поняття ніби сковують „свободу”. І ось тут-то і виявляється, що є свобода від чогось і є свобода для чогось, але немає свободи взагалі, бо в світі людей свобода не може бути безмірною і безмежною. Отже, однією своєю стороною свобода виглядає як якийсь заперечення (свобода від), тобто не несе в собі нічого позитивного. Якщо цей негативний аспект свободи гіпертрофувати, то свобода перетвориться на

повну сваволю і безлад, тобто перетворитися на щось руйнівне, але не творче. Але іншою своєю стороною свобода обернена в майбутнє, націлена на творення нового, тобто містить в собі позитивний первень.

Тому в контексті філософсько-культурологічного дослідження освіти поняття „свобода” слід розглядатися як суперечливе поняття, яке щось заперечує і щось утверджує водночас. З цього випливає, що в рамках культурологічних розвідок з поняттям „свобода” необхідно сполучати поняття „соціальний час”, що має різновекторний характер, тобто вказує на заперечення минулого і прагнення до певного майбутнього. Для філософсько-культурологічного дослідження освіти це означає передусім можливість завдяки освітньому процесу витіснити в минуле небажані соціальні явища, і формувати підстави для тих соціальних явищ, яких ще не було в історії, але які відповідають виміру належного у соціальному бутті. Звісно таке витіснення і таке формування відбуваються спочатку на рівні ставлень, ціннісних структур, але саме ці структури у нових поколіннях зумовляють їх соціально-перетворюючу діяльність у майбутньому.

### **3.3. Особистість як предмет дослідження у філософії культури і філософсько-педагогічній антропології**

Одним з центральних понять гуманістичного підходу в педагогіці є поняття „особистість”; тому часто йде мова про особистість педагога, особистість студента – хлопця або дівчини, про виховання особистості, створенні умов для її формування тощо. Визнають, що особистість людини являє найбільшу цінність, і її розвиток – основна мета педагогічної діяльності, а одним з основних завдань педагогіки – створення умов для самореалізації особистості. Ідеологічною і філософсько-методологічною

основою гуманістичного підходу в сучасній вітчизняній педагогіці є світоглядна система, що ввібрала в себе все найкраще з попереднього досвіду. Така система має базуватися на розвиненій освітній культурі особистості. Однак, що є важливішим у такій культурі – людина чи культура? Здавалося би, безглузде питання, однак від відповіді на нього залежать освітні стратегії, які орієнтуються або ж на розвиток особистості, або ж на відтворення певних символічних систем. Ключовим у цій колізії виявляється визначення поняття „особистість” у педагогічній теорії. Критично оцінити варіанти визначення цього поняття педагогічною теорією здатна лише філософська теорія культури.

Підкреслимо, що поняття „особистість” міцно увійшло не тільки до наукової мови, але і до буденної мови сучасного вчителя. Воно стало стрижньовим поняттям, яке зв’язує підручники, програми і багато в чому визначає педагогічну діяльність.

Основні установки сучасного педагогічного гуманізму як носія соціокультурної традиції полягають у визнанні людської особистості вищою цінністю і в твердженні, що людина – „міра всіх речей”, тобто за кожною людиною визнають права на свободу, соціальну рівність, духовний і фізичний розвиток, реалізацію всіх її творчих можливостей.

Таке розуміння сенсу людського життя і суті людської особистості надало сильний імпульс розвитку європейської гуманістичної педагогіки. Для вітчизняної педагогіки характерне посилення гуманістичних тенденцій з середини ХІХ ст. Ідеї гуманізму, закладені в роботах М.Пирогова, К.Ушинського і інших теоретиків і практиків педагогіки, отримали розвиток в педагогічних переконаннях і концепціях сучасних вітчизняних педагогів.

Не дивно, що в умовах демократичних свобод ідеї і принципи гуманізму стають надзвичайно популярними в нашій країні. Це можна спостерігати і в педагогіці. Посилення гуманістичних тенденцій є своєрідною реакцією на колишній антигуманізм і відсутність можливостей прояву творчих первнів в області педагогіки [9, с. 286].

Створення гуманістичної парадигми в рамках педагогіки сприяє виникненню нових ідей, методів, прийомів, робить педагогічну практику вільнішою і ефективнішою.

У сучасній філософії і психології є ряд концепцій, які інакше, ніж традиційний гуманізм, трактують природу людини, сенс і цілі її існування. У концепціях А.Маслоу, К.Роджерса, В.Франкла, Е.Фромма, А.Швейцера, К.Юнга та інших визнається виняткове положення людини у всесвіті, але при цьому стверджується, що саме винятковість цього положення накладає на людство особливу відповідальність [87, с. 12].

Таким чином, в підставу сучасної педагогічної парадигми повинні бути покладені інші антропологічні уявлення, не співпадаючі з традиційною гуманістичною антропологією минулого. Необхідно на базі вже існуючих філософських, психологічних, природничонаукових уявлень про людину, які відображають сучасний рівень розвитку культури, створити таку педагогічну парадигму, яка дозволила б сформулювати цілі, принципи, цінності і норми сучасної педагогіки, адекватні потребам сучасної людини і суспільства.

В світлі сказаного одним з нагальних завдань вітчизняної педагогічної науки є створення філософсько-педагогічної антропології як сукупності фундаментальних уявлень про людину, її природу, сенс і цілі її існування, про її місце в світі. Рішення цього завдання можливе лише за допомогою інтеграції філософських, соціологічних, психологічних і природничих знань. Без такої антропологічної підстави будь-яка педагогічна парадигма буде умоглядною і позбавленою реального змісту. Хоча в даний час вітчизняна філософсько-педагогічна антропологія ще не склалася як самостійна область наукових досліджень і не сформувалася у вигляді зримої науково-практичної діяльності, проте на порядок денний вже ставляться проблеми, пов'язані з філософсько-антропологічним підґрунтям педагогіки (розуміння природи людини як фундаменту його виховання; обумовленість цілей педагогічної діяльності сенсом і цілями людського існування; необхідність „педагогічного

ідеалу”, що базується на уявленнях про демократію і реальному гуманізму) [100, с. 93-94].

Необхідно підкреслити, що сьогодні жодна скільки-небудь значна педагогічна концепція не обходиться без антропологічного підґрунтя, що складається з філософських, соціологічних, психологічних і природничонаукових уявлень про людину. Наскільки багатоліка людина в своїх проявах, настільки і наукові знання про неї розмаїті і неоднозначні. Тому існує ряд серйозних методологічних проблем, обумовлених невизначеністю статусу філософсько-педагогічної антропології в системі сучасних гуманітарних наук.

Крім того, не можна закривати очі на те, що навіть більш усталене і широкое за змістом, порівняно з поняттям „філософсько-педагогічна антропологія”, поняття „педагогічна антропологія” багатозначне. До цих пір не вирішена проблема наочної області педагогічної антропології. Учені сперечаються про те, що вивчається і що повинне вивчатися педагогічною антропологією, який характер феноменів, що вивчаються, які явища соціальної, психологічної і фізичної природи людини входять в коло досліджень представників педагогічної антропології [141, с. 71].

Не менш важлива методологічна проблематика педагогічної антропології, яка у ряді випадків не зовсім критично запозичує пізнавальний інструментарій з арсеналу суміжних дисциплін. В результаті превалювання того або іншого методологічного забезпечення наукових досліджень дає різні варіанти педагогічної антропології за наслідками цих досліджень. На нашу думку, виправданими методологічно такі запозичення можуть бути лише за умови наявності філософського визначення проблем методології педагогічної антропології, а це під силу саме антропології філософсько-педагогічній.

Безліч суперечливих, спірних і невирішених методологічних проблем указує на те, що педагогічна антропологія як самостійна область наукового знання знаходиться у стадії дозрівання і може бути віднесена до розряду «молодих» дисциплін, не дивлячись на те, що її передумови були закладені

давно. Методологічні проблеми пов'язані головним чином з тим, що об'єктом дослідження є людина, а всі антропологічні дослідження через складність феномена, що вивчається, мають складний і неоднозначний характер. Знову ж таки, на наш погляд, доти, доки питання не поставлене на філософському рівні.

Не зважаючи на всі методологічні труднощі, можна упевнено говорити про існування наочного дослідницького поля філософсько-педагогічної антропології. Вже окресленим є коло питань, вивченням яких займається філософсько-педагогічна антропологія (природа людини в світлі проблем освіти; розвиток людини як біологічного, психологічного і соціального суб'єкта в процес педагогічної діяльності; особливості становлення людської особи у зв'язку з процесом виховання і освіти в руслі педагогічної діяльності; сенс і цілі педагогічно значущого виховання і освіти; плекання гуманістичних цінностей і вироблення усвідомленого до них ставлення). Відповідь на ці і інші питання можлива як шляхом проведення теоретичних досліджень в області філософсько-педагогічної антропології, так і в ході педагогічної практики, орієнтованої на соціально-культурну антропологію. Однак, органічно поєднати теоретичні і практичні дослідження можна саме завдяки філософському баченню предмету педагогічної антропології.

Головним показником зрілості будь-якої науки, включаючи філософію педагогіки і педагогічну антропологію, є наявність у неї самосвідомості, тобто усвідомлення наукою самої себе як особливого пізнавального інструменту, за допомогою якого людина не тільки набуває нових знань про світ, але і виробляє нові способи практичної зміни цього світу відповідно до тих цілей і завдань, які ставляться суспільством з урахуванням наявних соціальних потреб і інтересів. Дані потреби і інтереси зовсім не завжди обумовлені прагненням створити щось нове, позитивне; нерідко вони бувають викликані прагненням подолати щось негативне, те, що зжило себе, що гальмує соціальний розвиток, що перешкоджає переходу до нового і бажаного. Сюди належить боротьба з хворобами, злочинністю, поліпшення

способу і якості життя за рахунок відмови від вантажу, що мертвить, традицій, які зжили себе, від влади тиранів і диктаторів, подолання суворих природних умов життєдіяльності і багато що інше. Отже, вирішуючи ту або іншу пізнавальну задачу, ми завжди повинні знати, від чого відмовляємося і до чого йдемо. Іншими словами, будь-яка наукова проблема має дві сторони, одна з яких пов'язана з боротьбою проти чого-небудь негативного, а інша – з твердженням чого-небудь позитивного. У вирішенні цих питань педагогічна антропологія з еклектичного дослідження перетворюється на філософську дисципліну – внутрішньо несуперечливу і систематизовану на основі єдиних принципів.

Зазвичай наша увага загострюється на прагненні до ідеального образу дійсності, а не на відході від небажаного сьогодення. В результаті виникає небезпека несамокритичного ставлення до власних пізнавальних можливостей, що може призвести до руху убік, ніби наперед запрограмованої пізнавальної безвиході (виникнення псевдонаукових міфів типу „машин часу” тощо). Тому в даному випадку основний акцент робитиметься на комплексний підхід до вивчення людської особи, що враховує позитивні і негативні якості людської особи, змінні в онто- і філогенезі. Згідно такого підходу до питання про людську особу нашою основною метою є пізнавальна оцінка особистості як складної і суперечливої соціально-психологічної і соціально-культурної цілісності, що живе за законами часу індивідуальної (вікової) життєдіяльності і за законами історичного часу. Ця мета визначає і постановку конкретного завдання, а саме: опис і пояснення в соціально-філософському контексті взаємозв'язку позитивних і негативних якостей людської особи. Такий погляд на проблематику, що цікавить нас, представлений в роботах наступних авторів: А.Агг, Ф.Александр, Б.Ананьев, Л.Архангельський, Д.Банністер, С.Батенін, А.Бодальов, Л.Буєва, І.Кон, С.Кучинський, О.Леонтьєв, Є.Маркарян, Н.Менчинська, О.Мисливченко, М.Полані, Ш.Селесник, Є.Соколов, Ф.Франселла, Ф.Хьелл, М.Шелер, Т.Ярошевський та ін.



Проблема людини як початкового і неподільного компоненту людського суспільства почала фігурувати у філософії відносно недавно (за мірками історичного часу). Її поява відносять до рубежу XVIII-XIX століть. Саме тоді зароджується філософська антропологія як самостійна філософська дисципліна. Представники філософської антропології розглядали поняття „людина” як центральне філософський-світоглядне поняття і стверджували, що, виходячи з цього, можна розробляти надійну систему філософських уявлень про світ.

Вперше антропологічний принцип у філософію ввели і обґрунтували представники класичної німецької філософії І.Кант і Л.Фейєрбах, що зробило його, з одного боку, засобом зміцнення основ моральної (практичної) філософії, а з іншої – основою критики ортодоксального богослов'я і догматичного філософського ідеалізму [62; 185].

Одним із засновників сучасної філософської антропології був німецький філософ М.Шелер, що зробив великий внесок у розвиток філософської аксіології і соціології знання (когнітивної соціології). Приблизно у 1910 році він звернувся до католицької релігійної філософії і надалі еволюціонував у бік персоналістичної метафізики [203, с. 31-35]. Його основними творами є: „Формалізм в етиці і матеріальна етика цінностей” (1913-1916); „Про вічне в людині” (1921), „Становище людини в Космосі” (1927) та ін.

Кризу буржуазного суспільства початку XX століття М.Шелер пояснював кризою особи, її культурних установок і цінностей. У центр своїх філософських досліджень він поставив проблему людини, проблему людської особи. Згідно М.Шелеру, всі головні проблеми філософії зводяться до проблеми, що таке людина і яке положення займає вона усередині світу і Бога. Основну особливість людини німецький філософ бачив в спрямованості до Бога [203, с. 40].

М.Шелер заявляв, що настав час народження синтетичної антропології, здатної стати основою для всіх наших знань про світ, бо основою цього світу є людина.

У другій половині ХХ ст. термін „антропологія” став уживатися в назві найрізноманітніших і деколи взаємовиключних філософських шкіл і течій. Але у будь-якому випадку філософська антропологія мислиться її творцями як особлива філософська дисципліна, що відповідає на питання людини про саму собі і що заглиблює її самосвідомість. Характерним є те, що філософ-неокантіанець Е.Кассіерер в пізній період своєї творчості також зайняв позиції філософської антропології, підкреслюючи, що самосвідомість і такий її інструмент, як самопізнання, є головним завданням філософії [65, с. 28-30]. Втім, саме Е.Кассіерер розробляє таку версію антропології, у якій людина є критично залежною від символічних систем культури.

Сучасна західна філософська антропологія намагається синтезувати абстрактні філософські і релігійно-богословські спекуляції, психологію і біологію в якесь єдине ціле. При цьому між ними є значні розбіжності, які визначаються вибором наочних пріоритетів і відповідних їм пізнавальних інструментів.

Своєрідним підсумком розвитку філософської антропології в другій половині ХХ століття виявилася поява культурної антропології у філософському середовищі ФРН, творці якої (Е.Ротхакер, М.Ландман та ін.) спробували об'єднати різні гілки філософської антропології. Твори Е.Ротхакера зробили певний вплив на філософський-соціальну думку Німеччини 30-х років і навіть послужили обґрунтуванню політико-ідеологічної програми фашизму. Після закінчення 2-ої світової війни Е.Ротхакер інтенсифікував свої антропологічні дослідження. Для культурної антропології цього зразка властива біологізація соціальних відносин і натуралізація людської суті, яка, згідно Е.Ротхакеру, йде своїм корінням в особливі вітальні процеси як породження якоїсь „уселенської волі”.

У ХХ столітті проблема людини ніби подвоїлася, оскільки як супутня проблема почала фігурувати проблема особи (персони). Свій внесок до цього подвоєння здійснила філософія персоналізму.

Для сучасних учених великі теоретичні труднощі являє проблема структури особистості, бо вчені різних шкіл і напрямів у філософії, соціології, психології і педагогіці по-різному описують і пояснюють цю структуру. Так, наприклад, в психології створенню загально-психологічної теорії особистості перешкоджають не тільки розбіжності в ідеології і методології психологічних шкіл і напрямів, але і багаторівневність самого об'єкту дослідження, починаючи з біологічного рівня і завершуючи соціальним. Не менш проблематична ситуація і в соціології, де вивчаються не індивідуальні особливості людини, а перш за все та соціальна система, в яку вона включена, і ті соціальні функції (ролі), які вона виконує. Різноманітність цих соціальних систем і функцій настільки велика, що вчені часом губляться перед величезною масою емпіричного матеріалу, який не укладається в раніше відомі класифікаційні схеми. Тому соціологія особистості ще далека від того, щоб заявити про себе як про наукову дисципліну, що відбулася [71, с. 65].

Важливо підкреслити, як це і роблять багато вчених, що відому допомогу в створенні психології особистості і соціології особистості можуть надати дослідження в області психопатології і соціологічного вивчення тих, що відхиляються від норми, індивідуальних і колективних форм поведінки, бо, як відомо, знання „винятків з правил” допомагають краще зрозуміти самі „правила” (норми, цінності тощо) [26]. Цю традицію у соціальних дослідженнях започаткували ще Ломброзо і Дюркгейм.

Подібне ставлення до об'єктів, що вивчаються, не може не торкнутися і методологічної проблематики філософії освіти. Традиційно дана проблематика має справу з „позитивними” даними, тобто з такими даними, які піддаються раціональній оцінці на їх істинність або помилковість. Проте в цьому складному світі далеко не завжди вдається дати однозначну оцінку

пізнаваним явищам і процесам, особливо в тих випадках, коли винятків з правил значно більше, ніж самих правил, що свідчить про явне неблагополуччя в області методології наукового пізнання.

Тут слід відмітити, що філософи вважають за краще уникати „патологій”, а коли цього зробити неможливо, намагаються втиснути їх у прокрустові схеми традиційних уявлень, кажучи про боротьбу протилежностей, конфлікти, антагонізми, про необхідність і випадковість, про раціональне і ірраціональне тощо. Тому у ряді випадків філософські ради виявляються малокорисними або зовсім даремними для педагогів, які мають справу не з умоглядними абстракціями, а з емпіричними явищами і процесами, що вивчаються завдяки конкретним, об’єктно орієнтованим методам. Очевидно, настав час, коли філософія, включаючи філософію освіти, повинна впритул зайнятися дослідженням різних патологій, бо планета людей все більше страждає від різних „хвороб” (соціальних, політичних, економічних, ідеологічно і екологічних), а перспективи соціального розвитку сьогодні виглядають зовсім не такими веселковими, якими вони здавалися на початку ХХ століття. Це рівною мірою стосується проблем „людини” і „особистості” в педагогіці.

Філософсько-антропологічне питання про людську особистість є винятково важким, але і надзвичайно практично важливим, особливо коли справа стосується небезпечних соціальних захворювань (злочинність, наркоманія тощо). Зазвичай подібні захворювання зароджуються в маргінальних соціальних групах, тобто в тих групах, які знаходяться на узбіччі соціальної життєдіяльності і найчастіше представлені неповнолітньою і політично незрілою молоддю.

Питання про маргінальні соціальні групи і типи осіб, що породжуються ними, є одним з актуальних питань для соціологів, психологів, філософів і педагогів, рішення якого дозволяє пролити світло і на такі проблеми, як проблеми молодіжного радикалізму і екстремізму [169].

Для поєднання результатів нормативно орієнтованого антропологічного дослідження з результатами вивчення патологій варто звернутися до системного підходу, який аж ніяк не суперечить антропологічному, як це подають деякі дослідники.

Дослідження поведінки особистості викликає інтерес своєю специфікою – адже вона може бути предметом дослідження як гуманітарних, так і соціальних і навіть природничих наук. Культурологія є дисципліною, яка претендує, безумовно, на гуманітарний статус, хоча значна частина її проблематики належить соціальним наукам, а подекуди, можливо, навіть природничим. Це визначає міждисциплінарний статус культурології, що зумовлює застосування передусім таких пізнавальних підходів, які уможлиблювали би порівняння результатів застосування методів гуманітарних, соціальних та природничих дисциплін. До таких підходів, на наше переконання, належить системний. Втім, з огляду на специфіку застосування цього методу у різних галузях знання, слід зупинитися на тому, що ми вважаємо доцільним розглядати як системний підхід у даній пізнавальній ситуації.

Аксіологічні характеристики поведінки особистості є значущими для гуманітарних та соціальних наук, але аж ніяк не для наук природничих, як справедливо зауважує М.Бойченко [24, с. 7-15]. Природничі науки спираються на теоретичні схеми причинних ланцюгів, функціональних залежностей між групами явищ, незалежних від участі чи неучасті в них людини. Це не означає, втім, зворотного. Ці ланцюги і функціональні зв'язки здійснюють свій суттєвий вплив на реальність, яку досліджують соціальні та гуманітарні науки, однак цей вплив значною мірою трансформується під впливом цінностей. Так, цінності мають і власну, особливу, невластиву природничій сфері царину референції, однак не менше значення має їх корегуючи значення щодо впливу природних чинників. Так, К.Маркс зауважував, що людина реалізує свої природні потреби, але у власне

людський спосіб. Таким чином, цінності системно трансформують вплив на поведінку особистості природних чинників.

Що стосується чинників власне культурного типу, які прямо не співвіднесені із задоволенням природних потреб особистості, то вони ще більш очевидно пов'язані зі сферою цінностей. Не буде перебільшенням стверджувати, що цінності можуть розглядатися як один з основних чинників поведінки особистості. Особливо, якщо серед усіх таких чинників виокремимо ті, що більшою або меншою мірою, рано чи пізно усвідомлюються самою людиною у такій якості – мотиви.

Ціннісне ранжування чинників впливу на особистість може мати різний вияв у поведінці особистості – наприклад, певні дії можуть ставитися у пріоритет за часом їх виконання, за частотою виконання, за тривалістю виконання. І це лише один – темпоральний – вимір ціннісної структури поведінки особистості.

З тих пір, як освіта, яка покликана удосконалювати людину, сама стала предметом удосконалення, періодично виникає питання щодо систематизації освіти як способу визначити стратегії розвитку особистості. Однак, відтоді, як чітко почали розрізняти освіту і самоосвіту, почали тим самим розрізняти два джерела системності освіти – суб'єктивну діяльність (самоосвіта) і інтерсуб'єктивну комунікацію (освіта). Відповідно може йтися, як зауважує М.Бойченко, про два різні підходи до визначення системних соціальних функцій освіти – виходячи з теорії дії або виходячи з теорії комунікації як теоретико-методологічної основи [24]. Можна погодитись з цим автором, що в ідеалі ці два підходи варто сполучати – як у теорії, так і на практиці.

Водночас, коли посиляються на системність освіти, на думку М.Бойченка, нерідко мають на увазі або лише одне з двох названих джерел системності (дію або комунікацію), або, що більш прикро, некритично і довільно змішують обидва джерела [24]. Якщо у першому випадку освіта постає як система дещо однобічно (і тому спроба такої систематизації видається неправдоподібною або взагалі недолугою), то у останньому ефект

систематизації не лише не досягається, але навпаки – виникає ситуація поглиблення руйнації самої ідеї систематизації. Чи можливі шляхи, на яких можливе узгоджене поєднання дії (своєрідної синергії) обох джерел систематизації освіти? Відповідь на це питання має значення не лише для самої освіти, але й для усього суспільного життя, яке живиться з тих же джерел – дії та комунікації.

На нашу думку, така відповідь може бути досягнута передусім на шляхах формування сучасної освітньої культури, яка будучи ціннісною характеристикою сучасного суспільства, знаходиться на стику тих соціальних реальностей, які утворюють соціальна комунікація та соціальна дія. Дійсно, у освітній культурі неможливо говорити про якісь освітні дії за межами освітньої комунікації або без її урахування (навіть альтернативна педагогіка відкидаючи некоректність освітньої комунікації традиційного типу, пропонує свою, „правильну” її версію), або про успішну освітню комунікацію без опертя на свідому і відповідальну позицію кожного її учасника.

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

В умовах сучасного науково-технічного прогресу західних просвітницьких утопій 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 видні 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 [218, с. 46-47]”.

Автори концепції „рушійної цивілізації” проголошують, що в тому ступені, в якій машини стають супер-машинами, люди перетворюються на



„недо-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 утрудняють 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, сімейна – 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 [218, с. 136].

Особливою формою „гри”, вважають автори концепції, є підміна сьогодення минулим або майбутнім. Мова йде про особливі процедури поведінки, моди, стилі життя і т. інш., 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, ”недо-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 [231, с. 163]”. Навіть мовне спілкування, і

тут мають рацію автори концепції, перестає бути самодіяльністю особистості, бо суспільною мовою стає мова проспектів 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 [231, с. 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 тільки свою маленьку функцію, ту, яку він в змозі розуміти, остерігаючись всього іншого, залишаючи цю турботу іншим... [218, с. 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 „недо-людей” з їх фальшивого існування, методи дидактично цінні і дієві, або ми їх не знайдемо [218, с. 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 [218, с. 189].

Концепція „рушійної цивілізації”, таким чином, є просвітницькою утопією, оскільки заснована на так званому „новому вихованні”: розвитку „здатності думки”, „внутрішньої свободи”, „створюючих можливостей”, „альтруїзму” [231; 114]. Можна розрізнити і приховане значення цієї концепції, бо виявляється, що „потрібно ще взяти до уваги, що революція, що

вихваляється деким, щоб змінити суспільство і тим самим людину, яка є покріпаченою, спотвореною і відчуженою, не була б необхідним рішенням... [218, с. 209]”, адже „між „недо-людиною” і надлюдиною не знаходиться нічого, окрім зусилля волі, звичайно, індивідуального [218, с. 209]”. Відмовившись так рішуче від революції, автори концепції найважливішим двигуном прогресу вважають „співвідносну терапію”, яка покликана допомогти сучасній „недо-людині” піднятися на новий рівень „соціальної і розумової ентропії”. Її засоби нібито прості: застосування особливих прийомів перетворення інформації. Уникаючи „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 [252] інформація теж є засобом переборення нинішній кризовій ситуації особистості. На думку Маклюена, всі біди сучасного людства почалися з книгодрукування, яке ніби то „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 ст. 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 Маклюєна, витікає з пригноблення його особистості книжковою культурою освіти, нібито друкарське слово є знаряддям придушення: загальним – індивідуального, безособовим – особистого, абстрактним – конкретного, раціональним – емоційного і духовного. Маклюєн намагався переконати, що книгодрукування, ставши центральним елементом культури і цивілізації, надало їй репресивного і відчуженого характеру, що воно привело до виникнення сучасного масового, споживчого індустріального суспільства зі всіма його пороками і, кінець кінцем, – до кризи способу життя [252].

Науково-технічний і культурний прогрес суспільства означає, по Маклюєну, 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 Маклюєну, замінюють відношення спілкуванням, думку емоцією, розум відчуттям, анонімну безликість особистою присутністю, місто – усвітнім селом. Маклюєн – прихильник повернення до примітивного виробництва, завдяки чому людина зможе остаточно звільнитися, на його думку, з пасток розуму і „затінків” ідеологій [252, с. 26].

З „позитивних” просвітницьких утопій найбільшу популярність набули концепції „людського капіталу” і «безперервної освіти» або «освітнього дозвілля». До прихильників концепції „людського капіталу” належить низка відомих представників західної теорії економіки і соціальної філософії освіти і культури [226, с. 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 все більшу роль в економіці. Навики і знання, які набувають робочою силою, розглядаються як формування особливої форми капіталу – „людського капіталу”. До „людського капіталу” відносять „всьяке поліпшення продуктивної здатності індивіда, яке досягається вкладеннями (інвестиціями) в людину” [228, с. 49]. Він ототожнюється з особистістю людини.

Прихильники концепції „людського капіталу” вважають, що якщо людина набула знань, 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 набуття 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 доходів. Це нібито сприяє стиранню соціальних відмінностей, гармонізації інтересів і відбувається поступове перетворення трудящих у капіталістів. Концепція „людського капіталу” ніби 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 більшу або меншу суму товарних еквівалентів [11, с. 182-183]”. „Людський капітал” в економічному сенсі – це не інвестиції в людину взагалі, а лише формування робочої сили засобами освіти. До певної міри сюди належать 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 її функції 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 настанові вельми розпливчата. Колискою цієї настанови стала буржуазно-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 кожної з них покладений той або інший вид позавиробничої діяльності людини. Так виникли концепції „масової культури”, „сексуальної революції”, „суспільства споживання”, „аудіовізуальної революції”, „ігрової цивілізації”, „молодіжного суспільства”, „контркультури” тощо. 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 – суперечать 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 став очевидним 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 безперечною є її етична цінність: вона має дійсну продуктивну цінність, а також надає певні можливості соціального зростання. 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 вона являє 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 соціолога освіти Дюмазедьє [228]. Він запропонував свою інтерпретацію сучасної масової культури. На його думку, масова культура протистоїть елітарній не тільки за своїм носієм (народ-еліта), але і за внутрішньою 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 тощо. 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 обходять 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 [227, с. 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 заможних 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 [227, с. 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) відчайдушно намагаються знов знайти роботу, перекваліфіковуватися, утриматися „на плаву”. Більшість дослідників, кінець кінцем, приходять до висновку, що „безперервна освіта” ще більше утримує некваліфіковану робочу силу і незаможні верстви населення в їх колишньому стані [227, с. 232].

Поширені у західній філософії освіти концепції, засновані на положенні про ринковий характер освіти або на культурологічній методології, дають обмежене уявлення про її дійсну природу. Вони є соціологічними утопіями, що зростають на ілюзіях ринку, маркетингу і міфах про самовдосконалення. Метафізична абсолютизація можливостей комерційного використання освіти, так само як і „безперервного освітнього дозвілля”, не дозволяє буржуазним соціологам встановити реальні суперечності становлення освіти при капіталізмі. Освіту представляють як механізм привласнення культури для гармонійного розвитку особистості. Капіталізм же насправді прагне звести суть освіти до формування робочої сили, ідеологічного контролю і виховання буржуазно орієнтованого індивіда. Товарно-грошові відносини спотворюють природу освіти, обмежують можливості, трансформують функції.

Професійне зростання особистості 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.

### **Висновки до Розділу 3**

Філософсько-культурологічний підхід до проблеми особистості спонукає до істотної переоцінки пізнавального інструментарію, здатного працювати з об'єктами суперечливої природи, тобто здатного змалювати соціокультурний портрет особистості в рамках перманентної латентної соціальної конфліктності. До такого інструментарію входить і поняття освітньої культури, як такої, що може як сприяти ефективному подоланню конфліктів, так і спричинювати їх загострення.

В соціальній ситуації, коли існують цілі соціокультурні системи, які культивують зло необхідна зміна парадигм моральних аспектів філософсько-культурологічного дослідження освіти, традиційного поведінкового менталітету, і не стільки манери мислення, скільки культури виховання і освіти, філософського узагальнення, емоційних переживань і системи ціннісних орієнтацій. Освіта людини може бути представлена взаємодією соціокультурного досвіду через освітню систему, що визначає ієрархію цінностей суспільства і систему знань, необхідних для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови мистецтва і науки, й з іншого боку – стихійності у повсякденному житті, яка передається через систему традицій, обрядів, наслідування.

Уявлення про особистість як про вищу цінність життя з початку ХХ століття стали основою філософсько-культурологічного підходу до освіти, який, незважаючи на те, що дані уявлення органічно впливали з культурно-історичного контексту традиції європейської цивілізації, був головною альтернативою традиційним підходам до проблем виховання і освіти.

Сучасна освітня культура акцентує увагу саме на ролі особистості, яка навчається, що поширюється і на самого викладача, який за умов невинної модернізації суспільства має постійно оновлювати свої знання, продовжувати навчання протягом усього життя (ця настанова, яка стосується кожної людини у суспільстві знань педагога стосується у найпершу чергу). Така ситуація значною мірою переводить стосунки викладача і студента з вертикальної площини у площину горизонтальну. Тим самим демократизація освіти та педагогіка свободи набувають не стільки політичного, скільки філософсько-культурологічного значення, яке стосується передусім внутрішніх потреб самого освітнього процесу.

Ідеальна школа майбутнього, де на перший план висунуто виховання людини як цілісної, творчої особистості, сьогодні починає набувати цілком зримих, матеріальних контурів. Згідно цього від теоретиків і практиків педагогіки потрібна апробація тих методів і засобів, які раніше прокламувалися, але ще не встигли пройти всебічну перевірку досвідом – передусім починаючи з формування сучасної освітньої культури в усіх учасників освітнього процесу.

Комплексний культурологічний аналіз проблем сучасної молоді показує, що зростання активності молоді супроводить виникненню настроїв її відособленості від решти суспільства і появі особливої молодіжної культури. Досвід молодіжних рухів в Західній Європі і в США свідчить про небайдуже ставлення молоді до різних філософських ідей, якщо вони виражені зрозумілою для молодих людей мовою і відповідають їх ідеалам, цінностям, нормам поведінки, зокрема ідей філософії екзистенціалізму, де одне з центральних місць займає поняття «свобода», щодо якого молодь

особливо чутлива. З позицій філософської культурології доцільно протиставляти поняттю „свобода” такі поняття, як: „обов’язок”, „відповідальність”, „влада” тощо, що дає змогу виявити, що є свобода від чогось і є свобода для чогось, але немає свободи взагалі, бо в світі людей свобода не може бути безмірною і безмежною. В рамках культурологічних розвідок з поняттям «свобода» необхідно сполучати поняття „соціальний час”, що має різновекторний характер, тобто вказує на заперечення минулого і прагнення до певного майбутнього. Для філософсько-культурологічного дослідження освіти це означає передусім можливість завдяки освітньому процесу витіснити в минуле небажані соціальні явища („свобода від”), і формувати підстави для тих соціальних явищ, яких ще не було в історії, але які відповідають виміру належного у соціальному бутті („свобода для”). До соціокультурних особливостей маргінальної частини населення, зокрема її молодіжної складової, належать: неучасть у виробничій діяльності, невиконання загальнообов’язкових соціальних функцій, відсутність стабільного соціального статусу, існування на ті засоби, які здобуваються або в обхід прийнятих встановлень („тіньова економіка” тощо), або відверто злочинним шляхом (грабіж, бандитизм тощо). Формування сучасної освітньої культури покликане запобігати таким явищам, зменшуючи ризики соціокультурної маргіналізації молоді.

Філософська теорія культури сполучає виконання своїх теоретичних та практичних завдань, виконуючи функцію філософії політики, коли теоретично узагальнені та концептуалізовані соціально-антропологічні засади розвитку освітньої культури визначають стратегічні напрями практичного здійснення цього процесу, його основних учасників, їх завдання і засоби їх реалізації. Філософська теорія культури виступає, таким чином, як підґрунтя філософського осмислення освітньої політики як такої, що здійснюється заради розвитку освітньої культури особистості, завдяки розвитку особистості і у соціальній взаємодії особистостей в освітній комунікації.

## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження засвідчило, що теоретико-методологічний аналіз антропологічного виміру сучасної освітньої культури розкриває перспективи нового бачення значення особистості, яка навчається, в освітньому процесі. Підсумок дослідження дає змогу сформулювати ряд висновків:

1. Теорія та історія культури має міждисциплінарний характер і здійснює, як правило, дослідження, які відрізняються комплексністю результатів. Водночас, вона належить, безумовно, до соціально-гуманітарного корпусу наукового знання і у залежності від рівня здійснення аналізу, послуговується різним методологічним інструментарієм.

2. Взаємне узгодження та синтез результатів галузевих досліджень меж і можливостей розвитку освітньої культури особистості можливі лише на засадах цілісного філософського дослідження соціокультурних засад педагогічного процесу, яке здійснює філософська культурологія, яка поєднує концептуальні можливості соціальної філософії (проблема взаємозв'язку свободи особистості з успішним функціонуванням соціальних інститутів, у тому числі освітніх), філософської антропології (потенціал здатностей особистості до опанування освітньою культурою та основні напрями його розширення) та філософії культури (навчання особистості та функціонування освітніх інституцій як розгортання символічного простору культури).

3. Синтез культурологічних знань як основи з елементами філософської антропології – на базі осмислення педагогічної проблематики – дає вихід на формування філософської культурології як мета-теорії по відношенню до педагогічної антропології.

4. Педагогічна антропологія як прикладна філософська культурологія допомагає усвідомити теоретикам і практикам педагогіки важливість завдань по формуванню особистісних первнів у тих, кого виховують, завдяки яким останні стають зрілими і самостійними суб'єктами соціальної

життєдіяльності, здатними на усвідомлені, вольові і спрямовані на соціальну творчість вчинки без зовнішнього до того примусу – тобто все те, що і характеризує розвинену освітню культуру особистості.

5. Освітня культура – це організація життя того, хто навчається і того, хто навчає (виховуваного і того, що виховує) відповідно до встановлених цілей і рівня розвитку, який досягнутий людством в конкретно-історичний період педагогічної взаємодії в світовій і даній культурі. Будучи носієм культури свого часу, кожна людина презентує культуру цілком певної соціальної групи, певного шару членів суспільства. Освітня культура, таким чином, – це цілісна сукупність певних теоретичних положень і способів їх практичної реалізації в освіті; сукупний педагогічний досвід і знання про нього, що мали місце в історії освіти. Освітня культура – це культура, яка сприяє успішному здобуттю освіти, а у якості основних складових освітньої культури ми визначаємо знаннєві, ціннісні та поведінкові якості, які людині необхідно мати для успішного отримання освіти.

6. Філософсько-культурологічний підхід до проблеми особистості спонукає до істотної переоцінки пізнавального інструментарію, здатного працювати з об'єктами суперечливої природи, тобто здатного змалювати соціокультурний портрет особистості в рамках перманентної латентної соціальної конфліктності. До такого інструментарію входить і поняття освітньої культури, як такої, що може як сприяти ефективному подоланню конфліктів, так і спричинювати їх загострення.

7. В соціальній ситуації, коли існують цілі соціокультурні системи, які культивують зло необхідна зміна парадигм моральних аспектів філософсько-культурологічного дослідження освіти, традиційного поведінкового менталітету, і не стільки манери мислення, скільки культури виховання і освіти, філософського узагальнення емоційних переживань і системи ціннісних орієнтацій.

8. Сучасна освітня культура акцентує увагу саме на ролі особистості, яка навчається, що поширюється і на самого викладача, який за умов

невпинної модернізації суспільства має постійно оновлювати свої знання, продовжувати навчання протягом усього життя (ця настанова, яка стосується кожної людини у суспільстві знань педагога стосується у найпершу чергу). Така ситуація значною мірою переводить стосунки викладача і студента з вертикальної площини у площину горизонтальну. Тим самим демократизація освіти та педагогіка свободи набувають не стільки політичного, скільки філософсько-культурологічного значення, яке стосується передусім внутрішніх потреб самого освітнього процесу.

9. Комплексний культурологічний аналіз проблем сучасної молоді показує, що зростання активності молоді супроводить виникненню настроїв її відособленості від решти суспільства і появі особливої молодіжної культури. Підкреслено небайдуже ставлення молоді до різних філософських ідей, якщо вони виражені зрозумілою для молодих людей мовою і відповідають їх ідеалам, цінностям, нормам поведінки, зокрема ідей філософії екзистенціалізму, де одне з центральних місць займає поняття „свобода”, щодо якого молодь особливо чутлива.

10. З позицій філософської культурології доцільно протиставляти поняттю „свобода” такі поняття, як: „обов’язок”, „відповідальність”, „влада” тощо, що дає змогу виявити, що є свобода від чогось і є свобода для чогось, але немає свободи взагалі, бо в світі людей свобода не може бути безмірною і безмежною. В рамках культурологічних розвідок з поняттям „свобода” необхідно сполучати поняття „соціальний час”, що має різновекторний характер, тобто вказує на заперечення минулого і прагнення до певного майбутнього. Для філософсько-культурологічного дослідження освіти це означає передусім можливість завдяки освітньому процесу витіснити в минуле небажані соціальні явища („свобода від”), і формувати підстави для тих соціальних явищ, яких ще не було в історії, але які відповідають виміру належного у соціальному бутті („свобода для”).

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Автономов А. С. Права человека, правозащитная и правоохранительная деятельность / А. С. Автономов. – М. : Новое литературное обозрение, Фонд «Либеральная миссия», 2009. – 448 с.
3. Агг А. Мир человека как субъекта производства / А. Агг ; пер. с венг. – М. : Прогресс, 1984. – 200 с.
4. Алексеев В. П. В поисках предков. Антропология и история / В. П. Алексеев. – М. : Советская Россия, 1972. – 304 с.
5. Алексеев В. П. Становление человечества / В. П. Алексеев. – М. : Политиздат, 1984. – 462 с.
6. Алексеев П. В. Социальная философия / В. П. Алексеев. – М. : Проспект, 2004. – 256 с.
7. Амелин В. Н. Социология политики / В. Н. Амелин. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 184 с.
8. Американская социологическая мысль / Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, В. Шюц ; пер. с англ. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
9. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск : Изд -во Университетское, 1990. – 560 с.
10. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Институт практической психологии, МОДЭК, 1996. – 384 с.
11. Андреев И. Д. Проблемы логики и методологии познания / И. Д. Андреев. – М. : Наука, 1972. – 320 с.
12. Андреев И. Л. Происхождение человека и общества / И. Л. Андреев М. : Мысль, 1988. – 415 с.
13. Андреева И. Н. Философия и история образования / И. Н. Андреева. – М. : Московское гор. пед. общество, 1999. – 191 с.



14. Андрущенко В. Сучасна соціальна філософія / В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Генеза, 1993. – 246 с.
15. Афанасьев С. Л. Будущее общество. Ведущие социально-экономические тенденции современности / С. Л. Афанасьев. – М. : Изд-во МГТУ, 2000. – 568 с.
16. Бауман З. Индивидуализированное общество [Текст] = The Individualized Society : научное издание / Зигмунд Бауман. – М. : Логос, 2002. – 324 с.
17. Балл Г. А. Образование в философском измерении / Г. А. Балл // Педагогика. – М., 1998. – № 8. – С. 115-118.
18. Барулин В. С. Социально-философская антропология / В. С. Барулин. – М. : Онега, 1994 – 256 с.
19. Бернс Р. Р. Развитие Я-концепции и воспитание: [Текст] / Р. Бернс ; пер. с англ. / общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
20. Бессонов Б. Н. Философия образования / Б. Н. Бессонов // Философские проблемы образования. – М., 1996. – С. 7-41.
21. Бим-Бад Б. М. Ведущие представители „философии педагогики” конца XIX – начала XX века / Б. М. Бим-Бад // Актуальные проблемы истории педагогики Запада (1871-1917). – М., 1981. – С. 6-32.
22. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: Очерк проблем и методов их решения / Б. М. Бим-Бад. – М., 1994. – 37 с.
23. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр.. – М. : Культурная революция, Республика, 2006. – 269 с.
24. Бойченко М. І. Системний підхід до визначення аксіологічних характеристик поведінки особистості / М. І. Бойченко // Політологічний вісник. – К. : ІНТАС, 2010. – Вип. 49. – С. 7-15.
25. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма / О. Ф. Больнов ; пер. с нем. – СПб.: Изд-во „Лань”, 1999. – 224 с.

26. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М., 1994. – 96 с.
27. Бычко И. В. Познание и свобода / И. В. Бычко. – М. : Политиздат, 1969. – 214 с.
28. Вентцель К. Н. Свободное воспитание / К. Н. Вентцель // Сборник избранных трудов. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 172 с.
29. Воспитание и молодежь в новых социально-экономических условиях: Краткая стенограмма общего годовичного собрания АПН СССР. – М. : Б.и., 1991. – 89 с.
30. Гатальська С. М. Філософія культури / С. М. Гатальська // підручник. – К. : Либідь, 2005. – 326 с.
31. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
32. Гессен С. И. Избранные сочинения / С. И. Гессен. – М. : РОССПЭН, 1999. – 815 с.
33. Глюксман А. Одинадцята заповідь / А. Глюксман ; пер. з фр. – К. : Фламаріон, 1994. – 287 с.
34. Головатый Н. Ф. Социология молодежи / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
35. Головка Б. А. Філософська антропологія / Б. А. Головка // навчальний посібник. – К. : ІЗМІН, 1997. – 240 с.
36. Гуревич П. С. Культурология: учебник для вузов / П. С. Гуревич. – М. : Гардарика, 2001. – 280 с.
37. Гуревич П. С. Философская антропология : учеб. пособие / П. С. Гуревич; Ин-т философии Рос. акад. наук, Акад. гуманитар. исслед. – М. : Вестник, 1997. – 443 с.
38. Гусейнов А. А. Этика / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Юристъ, 1998. – 472 с.
39. Давыдов Ю. Н. Эстетика нигилизма / Ю. Н. Давыдов. – М. : Искусство, 1975. – 271 с.

40. Дебре Р. Интеллектуальна влада у Франції / В Артюха, Р. Дебре ; пер. з фр. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2008. – 308 с.
41. Делёз Ж. Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения / Ж. А-Э. Делёз, Ф. Гваттари ; пер. с фр. и послесл. Д. Кралечкина, науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с
42. Дискриминация молодежи на рынке труда капиталистических стран. Научно-аналитический обзор / Б. А. Горохова. – М. : ИНИОН АН СССР, 1979. – 78 с.
43. Дичківська І. М. М. Монтессорі: теорія і технологія / І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 304 с.
44. Дробницкий О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1974. – 388 с.
45. Дюмезиль Ж. Осетинский эпос и мифология / Ж. Дюмезиль ; пер. с фр. – М. : Наука, 1976. – 276 с.
46. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
47. Европейское право / под ред. Л. М. Энтина. – М. : Норма, 2000. – 720 с.
48. Ерасов Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 591 с.
49. Жоль К. К. Философия и социология права / К. К. Жоль. – К. : Юринком Интер, 2000. – 480 с.
50. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 166 с.
51. Заборская М. Г. Философия образования и проблема управления педагогическим процессом в современной школе // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 29. – С-Пб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 62-65.
52. Зеленкова И. Л. Этика / В. И. Зеленкова. – Минск : ТетраСистемс, 2009. – 352 с.

53. Зеленцов А. Б. Контроль за деятельностью исполнительной власти в зарубежных странах / А. Б. Зеленцова. – М. : Изд-во РУДН, 2002. – 190 с.
54. Зеньковский В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. – М. : Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. – 153 с.
55. Змановская Л. И. Девиантология / (Психология отклоняющегося поведения) / Л. И. Змановская. – М. : ИЦ „Академия”, 2003. – 288 с.
56. Зубок Ю. А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска // Социологические исследования / Ю. А. Зубок. – М., 2003. – № 4. – С. 42-43.
57. Зязюн І. Культурологія: українська та зарубіжна культура / І. Зязюн, В. Семашко та ін. // навчальний посібник / ред. М. М. Закович. – К. : Знання, 2007. – 567 с.
58. Историко-культурные аспекты этнографических исследований. – М. : ИНИОН АН СССР, 1988. – 152 с.
59. История педагогики в России: хрестоматия для студентов гуманитарных ф-тов высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Академия, 2002. – 400 с.
60. Итс Р. Ф. Введение в этнографию : учебное пособие / Р. Ф. Итс. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 168 с.
61. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / П. Г. Кабанов. – Томск : Изд-во ТУ, 1999. – 140 с.
62. Кант И. О различных человеческих расах / И. Кант // соч. : в 6 т. – М. : Мысль, 1964. – Т. 2. – С. 443-462.
63. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – М. : УРСС, 2004. – 560 с.
64. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – С-Пб. : Питер, 2004. – 464 с.
65. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер ; пер. с англ. // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 28-30.

- 66.Кёпеци Б. Неоконсерватизм и „новые правые” / Б. Кёпеци ; пер. с венг.; [послесл. Б . Т. Григорьян. – М. : Политиздат, 1986. – 142 с.
- 67.Клишас А. А. Конституционный контроль и конституционное правосудие зарубежных стран. Сравнительно-правовое исследование / А. А. Клишас. – М. : Международные отношения, 2007. – 496 с.
- 68.Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социологические исследования. – М., 2003. – № 1. – С. 109-115.
- 69.Ковлер А. И. Антропология права / А. В. Ковлер. – М. : Норма, Инфра-М, 2002. – 480 с.
- 70.Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
- 71.Кон И. С. Дружба / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.
- 72.Конвенция о защите прав человека и основных свобод = Convention for the protection of human rights and fundamental freedoms : С поправками, внес. Протоколом № 11(вступил в силу 1нояб. 1998 г.) / сост. В. Б. Исаков и др.; предисл. С. В. Черниченко. – М. : Юрайт, 2000 – 188 с.
- 73.Конвенция о защите прав человека и основных свобод. – М. : РИОР, 2007. – 32 с.
- 74.Конституционное право: Энциклопедический словарь / отв. ред. С. А. Авакьян. – М. : Норма: Инфра-М, 2000. – 676 с.
- 75.Конституція України. – К. : Парламент. вид-во, 1999. – 86 с.
- 76.Котарбинський Т. Элементы теории познания, формальной логики и методологии наук / Т. Котарбинський ; пер. с польск. – Минск : Тривиум, 2000. – 160 с.
- 77.Котляров И. И. Международное гуманитарное право / И. И. Котляров. – М. : Юрлитинформ, 2003. – 304 с.
- 78.Котляров И. И. Международное гуманитарное право / И. И. Котляров, К. Л. Ходжабегова. – М. : Юнити-Дана, 2007. – 144 с.

- 79.Кравченко А. И. Социология труда в XX в. / А. И. Кравченко. – М. : Наука, 1987. – 182 с.
- 80.Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылов. – М., 2000. – 272 с.
- 81.Кудрявцев В. Н. Современная социология права / В. Н. Кудрявцев, В. П. Казимирчук. – М. : Юрист, 1995. – 297 с.
- 82.Кузин В. В. Очерки теории и истории интегративной антропологии / В. В. Кузин, Б. А. Никитюк. – М. : ФОН, 1995. – 143 с.
- 83.Кукушкин М. Б. К построению концептуальных основ теории и практики гуманитарного образования / М. Б. Кукушкин // Философские проблемы образования. – М., 1996. – С. 192-197.
- 84.Культурологія // навч. посіб / упорядн. О. І. Погорілий, М. А. Собуцький. – К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2003. – 316 с.
- 85.Культурологія: теорія та історія культури // навч. посіб / за ред І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
- 86.Лавровский А. Американская социологическая пропаганда / А. Лавровський ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1978. – 252 с.
- 87.Латышина Д. И. История педагогики / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.
- 88.Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М., 1999. – 349 с.
- 89.Леви-Строс К. Первобытное мышление / К. Леви-Строс ; пер. с фр. – М. : Республика, 1994. – 190 с.
- 90.Леклерк Ж. Соціологія інтелектуалів / Ж. Леклерк ; [пер. з фр. Н. Біляєвої та Є. Бразуль-Брушковськовського]. – Львів : Ахілл, 2009. – 160 с.
- 91.Лисовский В. Т. Эскиз к портрету: жизненные планы, интересы и стремления советской молодежи / В. Т. Лисовский. – М. : Молодая гвардия, 1969. – 208 с.

92. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России / В. Т. Лисовский. – С-Пб.: Изд-во ГПУ, 2000. – 512 с.
93. Лисовский В. Т. „Отцы” и „дети”: за диалог в отношениях // Социологические исследования / В. Т. Лисовский. – М., 2002. – № 7. – С. 111-116.
94. Лихачев Д. С. Экология культуры / Д. С. Лихачев. – Москва, 1979. – № 7. – С. 173-179.
95. Лобачева Е. Н. Научно-технический прогресс / Е. Н. Лобачева. – М. : Экзамен, 2004. – 192 с.
96. Лукашева Е. А. Права человека и процессы глобализации современного мира / Е. А. Лукашева. – М. : Норма, 2007. – 464 с.
97. Луман Н. Власть / Н. Луман ; пер. с нем. – М. : Праксис, 2001. – 256 с.
98. Лурия А. Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / А. Р. Лурия – М. : Когито-Центр, 2002. – 527 с.
99. Лурье С. В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы / С. В. Лурье. – М. : Академический проект, Деловая книга, 2005. – 624 с.
100. Максакова В. И. Педагогическая антропология / В. И. Максакова. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
101. Малахов В. П. Философия права. Формы теоретического мышления о праве / В. П. Малахов. – М. : Юнити-Дана, 2009. – 264 с.
102. Малькова Т. П. Введение в социальную философию / Т. П. Малькова, М. А. Фролова. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 188 с.
103. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М., 1992. – 410 с.
104. Мангейм Дж. Б. Политология: Методы исследования / Дж. Б. Мангейм, Р. К. Рич ; пер. с англ. – М. : Изд-во „Весь Мир”, 1997. – 543 с.

105. Мангейм К. Идеология и утопия / К. Мангейм // Утопия и утопическое мышление ; [сб. пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1991. – С. 113-169.
106. Манько Ю. В. Социология молодежи / Ю. В. Манько, К. М. Оганян. – С-Пб. : Петрополис, 2008. – 316 с.
107. Маркарян Э. С. О генезисе человеческой деятельности / Э. С. Маркарян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1973. – 146 с.
108. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
109. Марков Б. В. Философская антропология / Б. В. Марков. – С-Пб. : Изд-во „Лань”, 1997. – 384 с.
110. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе // Американская социологическая мысль / пер. с англ. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 121-146.
111. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. – С-Пб. : Евразия, 1999. – 520 с.
112. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – М. : Евразия, 2001. – 479 с.
113. Массовые коммуникации и общественное сознание. – М. : ИНИОН АН СССР, 1988. – 223 с.
114. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : МПСИ Модэк, 2003. – 720 с.
115. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин. – М. : Изд-во КДУ, 2009. – 190 с.
116. Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики / Э. Мейман. – М. : Мир, 1922. – 132 с.
117. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / Менделевич В. Д. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.
118. Менчинская Н. А. Психологические проблемы активности личности в обучении / Н. А. Менчинская // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 153-159.



119. Мерлин В. С. Интегральная индивидуальность / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 181 с.
120. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
121. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – М. : Прогресс, 1966. – С. 299-313.
122. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон ; пер. с англ. – М. : АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2006. – 880 с.
123. Метод научной педагогики М. Монтессори / сост. З. Н. Борисова, Р. А. Семерникова. – К. : Деловая Украина, 1993. – 131 с.
124. Минюшев Ф. И. Социальная антропология. (курс лекций) / Ф. И. Минюшев. – М. : Международный Университет Бизнеса и Управления, 1997. – 192 с.
125. Михайлов Т. Ф. Философия образования: ее реальность и перспективы / Т. Ф. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 90-107.
126. Михальченко Н. Беловежье. Кравчук. Украина 1991-1995 / Н. Михальченко, В. Андрущенко. – К. : Украинский Центр духовной культуры, 1996. – 400 с.
127. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1973. – 406 с.
128. Монтессорі М. Всотуючий розум. Роль дитини у перетворенні світу / М. Монтессорі ; [пер. з англ. І. Дичківської] // І. М. Дичківська, Т. І. Поніманська. Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтессорі. – Рівне, 1999. – С. 53-57.
129. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогіки / М. Монтессори // История зарубежной дошкольной педагогіки : хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – С. 387-415.

130. Монтессори М. „Помоги мне сделать это самому” / М. Монтессори ; сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М. : Изд. дом «Карпуз», 2000. – 272 с.
131. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори ; [пер. с итал. Р. Ландсберг]. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.
132. Моргун В. Ф. Делинквентный підросток : учеб. пособ. / В. Ф. Моргун, К. В. Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
133. Москатова А. К. Введение в универсальную антропологию. Перспективы антропологического образования / А. К. Москатова. – М. : Компания Спутник+, 2004. – 166 с.
134. Москатова А. К. Антропогенетика. Истоки наследственности человека / А. К. Москатова. – М. : Компания Спутник+, 2007. – 284 с.
135. Моторина Л. Е. Философская антропология : учебное пособие для вузов / Л. Е. Моторина. – М. : Академический проект, 2009 – 272 с.
136. Мюллерсон Р. А. Права человека: идеи, нормы, реальность / Р. А. Мюллерсон. – М. : Юридическая литература, 1991. – 160 с.
137. Нагаев В. В. Ювенальная юстиция. Социальные проблемы / В. В. Нагаев. – М. : Юнити-Дана, Закон и право, 2008. – 256 с.
138. Никитич Л. А. Культурология. Теория, философия, история культуры : учебник для вузов / Л. А. Никитич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 559 с.
139. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег, 2007. – 668 с.
140. Новинская М. И. Студенчество США. Социально-психологический очерк / М. И. Новинская. – М. : Наука, 1977. – 213 с.
141. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г. А. Новичкова. – М. : Институт философии РАН, 2001. – 144 с.

142. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова. – М., 1999. – 205 с.
143. Оганян К. М. Социальная философия / К. М. Оганян, В. П. Бранский, Ю. В. Манько. – С-Пб. : Петрополис, 2009. – 396 с.
144. От философии жизни к философии культуры : сборник статей / под ред. В. П. Визгина. – С-Пб. : Алетейя, 2001. – 295 с.
145. Очерки методологии познания социальных явлений. – М. : Мысль, 1970. – 344 с.
146. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева] ; под ред. М. С. Ковалевой. – М. : Аспект пресс, 1998. – 270 с.
147. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци ; пер. с фр. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.
148. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци ; пер. с фр. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
149. Петрунина Т. А. Антропологические основания педагогики как методологическая проблема / Т. А. Петрунина // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 27. – С. 35-49.
150. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже ; пер с англ. и фр. – М. : Изд-во Международной пед. академии, 1994. – 680 с.
151. Пинкевич А. П. Советская педагогика за десять лет (1917-1927) / А. П. Пинкевич. – М., 1927. – 158 с.
152. Пинкевич А. П. Песталоцци / А. П. Пинкевич. – М. : Журнально-газетное объединение, 1933. – 128 с.
153. Подольська Є. А. Культурологія : навч. посіб. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, К. А. Іванова. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 288 с.

154. Попович Н. Д. Философские и историко-методологические проблемы социально-культурной антропологии в их генезисе / Н. Д. Попович // Перспективы. Науковий журнал. – Одеса, 2008. – № 4 (44). – С. 81-92.
155. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнева: 2-е изд., доп. и испр. – М. : Наука, 1979. – 235 с.
156. Прасолова Е. Л. Культура образования: теория и практика / Е. Л. Прасолова. – Калуга, 2000. – 97 с.
157. Проблема человека в западной философии : переводы / сост. и послесл : П. С. Гуревич. – М. : Прогресс, 1988. – 552 с.
158. Пряникова В. Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20-30-е гг. XX в.) / В. Г. Пряникова // Педагогика. – М., 1995. – № 2. – С. 87-98.
159. Пути развития зарубежной этнологии. – М. : Наука, 1983. – 205 с.
160. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
161. Рузавин Г. И. Методология научного познания / Г. И. Рузавин. – М. : Юнити-Дана, 2009. – 288 с.
162. Рузавин Г. И. Методы научного исследования / Г. И. Рузавин. – М. : Мысль, 1974. – 237 с.
163. Рулан Н. Юридическая антропология / Н. Рулан ; пер. с фр. – М. : Норма, 1999. – 310 с.
164. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи. Избранное (1965-2002 ) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарик, 2003. – 544 с.
165. Салов Ю. И. Психолого-педагогическая антропология / Ю. И. Салов, Тюнников Ю. С. – М. : Владос, 2003. – 254 с.
166. Сачков Ю. В. Научный метод. Вопросы и развитие. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 160 с.
167. Сергеев И. В. Научно-технический прогресс и экономика / И. В. Сергеев, И. И. Веретенникова, А. И. Сергеев. – М. : ТК Велби, Проспект, 2004. – 160 с.

168. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
169. Современные альтернативные движения: (Молодежь Запада и „новый” иррационализм). – М. : Мысль, 1986. – 150 с.
170. Соколов Е. А. Психология познания: методология и методика преподавания / Е. А. Соколов. – М. : Логос, Университетская книга, 2007. – 384 с.
171. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин ; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
172. Соціальна робота з підлітками з девіантною поведінкою та молодими людьми, які повернулись з місць позбавлення волі / за заг. ред. А. О. Бучака. – Рівне, 2001. – 28 с.
173. Соціологія культури / О. М. Семашко, В. М. Піча, О. І. Погорілий та ін. // навч. посіб. / за ред. О. М. Семашко, В. М. Піча. – видання 2-ге, стер. – Львів : „Новий світ – 2000”, 2004. – 334 с.
174. Социология молодежи. – М. : Гардарик, 2007. – 336 с.
175. Социология молодежи / Ю. Г. Волков, В. И. Добренков, Ф. Д. Кадария, И. П. Савченко, В. А. Шаповалов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2001. – 576 с.
176. Станкевич Л. П. Проблемы целостности личности: (Гносеологический аспект) / Л. П. Станкевич. – М. : Высшая школа, 1987. – 134 с.
177. Суржикова І. А. Педагогіка Селестена Френе з погляду сучасності / І. А. Суржикова // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 121-129.
178. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 88 с.
179. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 352 с.
180. Тихонравов Ю. В. Основы философии права / Ю. В. Тихонравов. – М. : Вестник, 1997. – 604 с.

181. Токарев С. А. История зарубежной этнографии / С. А. Токарев. – М. : Высшая школа, 1978. – 352 с.
182. Ушинский К. Д. Воспитание человека / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во „Карапуз”, 2000. – 256 с.
183. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : УРАО, 2002. – Т. 1. – 512 с.; Т. 2. – 496 с.
184. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
185. Фейербах Л. Из эрлангенских лекций по логике и метафизике / Л. Фейербах ; пер. с нем. // собр. произведений. – в 3 т. – М. : Мысль, 1967. – Т. 1. – С. 47–62.
186. Фергюсон А. Опыт истории гражданского общества / А. Фергюсон ; пер. с англ. – М. : РОССПЭН, 2000. – 391 с.
187. Филиппов А. В. Производственная социология, психология и педагогика / А. В. Филиппов. – М. : Высшая школа, 1989. – 256 с.
188. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М., 1980. – 237 с.
189. Филиппов Ф. Р. От поколения к поколению / Ф. Р. Филиппов. – М., 1989. – 157 с.
190. Философско-психологические проблемы развития образования / А. С. Арсеньев, Э. В. Безчеревных, В. В. Давыдов, Р. Р. Кондратов. – М. : ИНТОР, 1994. – 128 с.
191. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1987. – 234 с.
192. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; под ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
193. Фридман М. О свободе / М. Фридман, Ф. Хайек ; пер. с англ. – Минск : Полифакт-Референдум, 1990. – 126 с.

194. Фромм Э. Психоанализ и религия ; Искусство любить ; Иметь или быть? / Э. Фромм ; пер. с англ. – К. : Ника-Центр, 1998. – 400 с.
195. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас ; пер. с нем. – М. : Наука, 1992. – 176 с.
196. Хайдеггер М. Европейский нигилизм / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 261- 313.
197. Худавердян В. Ц. Современные альтернативные движения : (Молодежь Запада и „новый” иррационализм) / В. Ц. Худавердян. – М. : Мысль, 1986. – 150 с.
198. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. – С-Пб. : Изд-во „Питер Ком”, 1999. – 608 с.
199. Чангли И. И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования / И. И. Чангли. – М. : Наука, 1973. – 588 с.
200. Чистяков В. В. Философско-антропологические аспекты педагогики / В. В. Чистяков // Режим доступа – Интернет : <http://articles.excelion.ru/science/filosofy/19515103.html>
201. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. – М. : Наука, 1978. – 382 с.
202. Шевнюк О. Л. Культурология / О. Л. Шевнюк // навч. посібн. – К. : Знання-Прес, 2004. – 353 с.
203. Шелер М. Положение человека в Космосе / М. Шелер ; пер. с нем. // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 31-95.
204. Элиас Н. Общество индивидов / Н. Элиас ; пер. с нем – М. : Праксис, 2001. – 330 с.
205. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Едиториал УРСС, 1997. – 450 с.
206. Юркевич П. Д. О воспитании / П. Д. Юркевич. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 192 с.

207. Яблонский А. И. Модели и методы исследования науки / Я. И. Яблонский. – М. : Едиториал УРСС, 2001. – 400 с.
208. Яхиел Н. Социология науки. Теоретические и методологические проблемы / Н. Яхиел. – М. : Прогресс, 1977. – 271 с.
209. Abrams M. The teenage consumer / M. Abrams. – London : Press Exchange, 1959. – 218 p.
210. Aligisakis M. Labour disputes in Western Europe : Typology and tendencies / M. Aligisakis // International labour review. – Geneva, 1997. – Vol. 136. – N 1. – P. 73–94.
211. Aiken D. W. A philosophy of ethics / D. W. Aiken – Frankfurt a. M., etc. – Lang, 1988. – 96 p.
212. Antell G. Economics: Institutions and analysis / G. Antell. – New York : Amsco School, 1987. – XV, 560 p.
213. Autopoietic law: A new approach to law and society / Ed. by G. Teubner. – Berlin; New York : De Gruyter, 1988. – 380 p.
214. Barnes B. The nature of power / B. Barnes. – Cambridge : Polity Press, 1988. – 221 p.
215. Barrow R. Moral Philosophy for Education / R. Barrow. – Boston; London : George Allen and Unwin, 1998 – 367 p.
216. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism / D. Bell – New York, 1976. – 200 p.
217. Bronstein A. S. Labour law in Latin America : Between state protection and flexibility / A. S. Bronstein // International labour review. – Geneva, 1997. – Vol. 136. – N 1. – P. 5–26.
218. Caufman A. Des sous-nomes et des super – machines / A. Caufman, J. Peze. – Paris : Albin Michel, 1970. – 264 p.
219. Cihon P. J. Labour and employment law / P. J. Cihon, J. O. Castagnera. – Boston (Mass.) : PWS Kent, 1988. – 666 p.



220. Coffield F. From the celebration to the marginalisation of youth // Social change and the life course / F. Coffield; Ed. by G. Cohen. – London ; New York, 1987. – P. 87–105.
221. Combs A. Humanism, education and future / A. Combs. – Boston: Educational Leadership, 1988. – 301 p.
222. Confronting the constitution : The challenge to Locke, Montesquieu, Jefferson and federalists from utilitarianism, historicism, marxism, freudianism, pragmatism, existentialism / Ed. by A. Bloom. – Washington : AEI, 1990. – XI, 552 p.
223. Conrad Ch. Strategic organizational communication : Cultures, situations and adaptation. – New York, etc. : Holt, Rinehart and Winston, 1985. – 209 p.
224. Cotterrell R. The politics of jurisprudence: A critical introduction to legal philosophy / R. Cotterrell. – London, Edinburg : Butterworths, 1989. – XI, 277 p.
225. Deane P. The state and the economics system : An introduction to the history of political economy / P. Deane. – Oxford; New York : Oxford Univ. Press, 1989. – 205 p.
226. Debes M. Traité des sciences pédagogiques / M. Debes, G. Miaret. – Paris : PUF, 1974. – T. 6 : Aspects Sociaux de l'éducation. – 438 p.
227. Dubar C. Formation permanente et contradictions sociales /C. Dubar. – Paris : Ed. sociales, 1980. – 287 p.
228. Dumazedier J. Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir / J. Dumazedier. – Paris : Stock, 1974. – 264 p.
229. Elias J. L. Philosophy of education : Classical and Contemporary / J. L. Elias. – Florida, Malabar : Krieger Publishing Company, 1995. – 286 p.
230. Ellul J. Propaganda: Formation of men's attitudes / J.Ellul. – New York, 1965. – 271 p.
231. Ewen S. Consiences sous influence : Pûblicité et génèse de la cociété de consommation : Trad. de l'amer / S. Ewen. – Paris : Ed. Aubier Moutaigne, 1983. – 240 p.

232. Galligan D. J. Discretionary powers : A legal study of official discretion / D. J. Galligan. – Oxford : Clarendon Press, 1968. – XXI, 401 p.
233. Goldman H. A. Moral knowledge / H. A. Goldman – London ; New York : Routledge, 1988. – 234 p.
234. Goodin R. E. Reasons for welfare : The political theory of the welfare state / R. E. Goodin. – Princeton, New Jersey : Univ. Press, 1988. – XIII, 423 p.
235. Graham G. Contemporary social philosophy. – Oxford : Blackwell, 1988. – 191 p.
236. Greenwalt K. Conflicts of law and morality / K. Greenwalt. – New York : Oxford Univ. Press; Oxford : Clarendon Press, 1987. – 395 p.
237. Handbook of Public Law and Administration / Ed. by Phillip J. Cooper, Chester A. Newland. – Hardcover, 1997. – 621 p.
238. Harrison D. The sociology of modernization and development. – London : Hyman, 1988. – XVI, 196 p.
239. Hartley T. C. The foundations of European community law : An introduction to the constitutional and administrative law of the European community / T. C. Hartley. – Oxford : Clarendon, 1989. – LI, 496 p.
240. Hoffman J. State, power and democracy : Contentious concepts in practical political theory / J. Hoffman. – Brighton, Sussex : Wheatsheat ; New York : St. Martin, 1988. – XI, 219 p.
241. Houlgate L. Family and state : The philosophy of family law / L. Houlgate. – Totowa (N. J.) : Rowman and Little field, 1988. – XVI, 207 p.
242. Johnson T. The structure of social theory : Dilemmas and strategies / T. Johnson, C. Dandeker, C. Ashworth. – Basingstoke ; London : Macmillan, 1984. – 261 p.
243. Johnson Ch. Revolutionary change / Ch. Johnson. – London : Univ. of London Press, 1968. – 191 p.
244. Kelley D. R. The human measure : Social thought in the Western legal tradition / D. R. Kelley. – Cambridge ; Massachusetts ; London : Harvard Univ. Press, 1990. – XIV, 358 p.

245. Keniston K. *The uncommitted. Alienated Youth in American society.* – New York : Harcourt, Brace & World, 1965. – 218 p.
246. Klapp O. E. *Collective Search for Identity /O.E. Klapp.* – New York : Holt, Rinehart, and Winston, 1969. – 285 p.
247. Laurie P. *The teenage revolution / P. Laurie.* – London, 1965. – 288 p.
248. *Law and Administration in Europe. Essays in Honour of Carol Harlow / Ed. by P. Craig, St. John's College, Oxford, and R. Rawlings.* – Oxford, 2003. – 330 p.
249. Loasby B. J. *The mind and method of the economist: A critical appraisal of major economises in the XX century / B. J. Loasby.* – Aldershot : Elgar, 1989. – XV, 227 p.
250. Maccallum G. C. *Political philosophy / G. C. Maccallum.* – Englewood Cliffs ; New York : Prentice Hall, 1987. – 198 p.
251. Mach Z. *Kultura i osobowosc w antropologii amerykanckiej / Z. Mach.* – Warszawa ; Krakow : Panst. Wydaw. Nauk, 1989. – 252 S.
252. Marabini J. *Marcuse, Mcluhan et la nouvelle révolution mondiale / J. Marabini.* – Paris : Maison Marne. 1973. – 129 p.
253. Mays J. B. *The young pretenders. A study of teenage culture in contemporary society / J. B. Mays.* – London, 1965. – 206 p.
254. Miller W. L. *The survey method in the social and political sciences: Achievements, failures, prospects / W. L. Miller.* – London : Pinter, 1983. – 259 p.
255. Milne A. J. M. *Human rights and human diversity : An essay in the philosophy / A. J. M. Milne.* – Basingstoke : Macmillan, 1986. – 195 p.
256. Nisbert R. A. *The quest for community : A study in the ethics of order & freedom / R. A. Nisbert.* – San Francisco ; California : ICS, 1990. – XXXV, 272 p.
257. *Problems of Youth. Transition to adulthood in changing world.* – Chicago, 1965. – 336 p.

258. Social cognition and social development : A sociocultural perspective / Ed. by E. T. Higgins. – Cambridge : CUP, 1983. – 425 p.
259. Wheeler H. Beyond the Punitive Society / H. Wheeler. – San-Francisco : Hackett Publishing Co,1983. – 301 p.