

УДК 140.8: 37

*Любов Воробйова***СОЦІОКУЛЬТУРНА ОСНОВА ОСВІТНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ЕПОХУ НОВОГО ЧАСУ**

*У статті на прикладі аналізу концепцій освіти, розвиток яких відбувався в епоху Нового часу, зроблена спроба виявити світоглядні засади освіти та розглянуто значущість впливу освіти на трансформацію світогляду.*

**Ключові слова:** світогляд, концепції освіти, Нова епоха.

*Liubov Vorobiova***THE SOCIO-CULTURAL BASIS OF EDUCATIONAL COMMUNICATION  
IN THE ERA OF MODERN TIMES**

*Since its inception, education has always played a theoretical analysis of the function of human life and its future development. Now it has become essential in the formation of new civilizational dimensions of existence. Expanding the personal space of human life, especially as a result of mechanization of the living world, the development of communication, information, greening, etc., requires active generation of new ideological orientations human, an effective educational model for sustainable development of innovative strategies and technologies forming Homo educandus.*

*The purpose of this article is an attempt at an analysis of the concepts of education, the development of which took place in the era of modern times, to consider the significance of the impact of education on changing outlook of the individual.*

*The new era was characterized by the acceleration of all social processes: there was rapid growth in industry, developing mass production, which led to standardization, specialization, synchronization and centralization. New processes led to different goals and ways of educating people.*

**Keywords:** philosophy, concepts of education, new era.

*Любовь Воробьёва***СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
В ЭПОХУ НОВОГО ВРЕМЕНИ**

*В статье на примере анализа концепций образования, развитие которых происходило в эпоху Нового времени, сделана попытка выявить мировоззренческие основы образования и рассмотрена значимость влияния образования на трансформацию мировоззрения.*

**Ключевые слова:** мировоззрение, концепции образования, Новая эпоха.

Глобальний розвиток людства у останні століття, становлення цілісного все більш взаємозалежного спільного соціального світу ставлять основним імперативом для сучасного суспільства переміщення людини в епіцентр усіх соціальних подій, пошук шляхів і форм її активної участі в постановці та спробах вирішення суспільних завдань від місцевого до планетарного рівня і все більше актуалізують завдання таких змін освіти, коли вона відчутно визначатиме питання принципової керованості розвитком людства.

З часу свого виникнення освіта завжди відігравала функцію теоретичного аналізу життя людини та його подальшого розвитку. Нині вона набула найважливішого значення у становленні нових цивілізаційних вимірів буття. Розширення особистісного простору життя людини, особливо внаслідок технізації життєвого світу, розвитку засобів комунікації, інформатизації, екологізації тощо, потребує активної генерації нових світоглядних орієнтирів людини, створення ефективної освітньої моделі стійкого розвитку інноваційних стратегій і технологій формування «Homo educandus».

Метою нашої статті є спроба на прикладі аналізу концепцій освіти, розвиток яких відбувався в епоху Нового часу, розглянути значущість впливу освіти на зміни світогляду особистості.

Нова епоха характеризувалася прискоренням усіх суспільних процесів: відбувалося бурхливе зростання промислових підприємств, розвивалося масове виробництво, що спричинило стандартизацію, спеціалізацію, синхронізацію, централізацію. Нові процеси зумовили інші цілі й способи освіти людей.

Одним із перших, хто зрозумів необхідність реформування системи освіти, що відповідає актуальним потребам розвитку, додання їй динамічності, був Огюст Конт. Ідеї реформування освіти він виклав у своїй великій праці «Курс позитивної філософії». Змістом філософії О. Конта слугують два основних відкриття. По-перше, це закон трьох стадій історичного, інтелектуального розвитку (теологічна, метафізична й позитивна). О. Конт доводить, що тлумачення природних сутностей ми отримуємо в досвіді.

Інше його відкриття полягає в тому, що він подає класифікацію наук, яка виступає наріжним каменем його філософії. О. Конт визначає шість фундаментальних наук: математику, астрономію, фізику, хімію, фізіологію і соціологію. Основною наукою в пошуку істини була математика та інші науки, допоки наукове пізнання не досягло вершини у вивченні людського роду. Ці відкриття більшою мірою визначили й обґрунтували коло педагогічних проблем, що висуваються ним.

Сенс розуміння О. Контом реформи освіти полягає у відмові від католицької системи навчання й виховання, що могла бути придатна лише в середні віки. Він критикує середньовічну систему й за те, що тоді виховання переважало над освітою, захоплювалися ж реальною мудрістю досить неосвічених лицарів.

Нова освіта (він її називає вищою народною освітою) повинна бути передусім загальною і загально-доступною. У праці «Дух позитивної філософії» французький мислитель пише, що «освіта має за своє пряме призначення загальне виховання, що необхідно змінює, всупереч будь-якій противній тенденції, його характер і напрям». І далі: «...загальне поширення основних набутоків позитивного знання призначено тепер... для задоволення потреби, уже досить різко вираженої в широких колах суспільства, що все більше й більше усвідомлює, що науки зовсім не створені винятково для вчених, а існують переважно й основним чином для нього самого» [1, с. 71].

О. Конт вважає, що необхідне насамперед поширення в масах реальних знань. Саме в такий спосіб суспільство зробить новій школі послугу, що стане рівноцінною тій, яку воно саме від неї отримає. На базі такої широкої, загальної, народної освіти стане можливою взаємодія і навіть встановлення союзу між пролетарями й філософами, без якого, переконаний О. Конт, позитивного суспільства не створити. При цьому необхідно піднімати освітній рівень пролетаріату до усвідомлення ним завдань і проблем позитивного суспільства.

Французький соціолог вважає, що у справі розвитку й поширення освіти особливу роль відіграє держава, причому йдеться про освіту винятково для пролетарів. Про освіту для інших класів і верств суспільства О. Конт не говорить.

Не менш цікавою є концепція Герберта Спенсера, для якого виховання є мистецтвом навчити людину жити повним життям. Згідно із його вченням, жити повним життям – це основна мета виховання. В індустріальну епоху з'явилось гасло «час – гроші», темп життя все прискорювався, й оскільки життя коротке, то й час набуття знань обмежений. Тому треба обрати те, що є найважливішим, найбільш затребуваним. І Г. Спенсер обирає п'ять основних видів діяльності, яким потрібно навчити людину: 1) діяльність, що приводить до самозбереження; 2) діяльність, що приводить до здобування засобів до життя; 3) діяльність, спрямована на виховання потомства; 4) діяльність, необхідна для виконання соціальних і громадянських обов'язків; 5) діяльність дозвілля, що спрямована на задоволення власних смаків.

Ідеальна освіта, за Г. Спенсером, – це підготовка за всіма цими п'ятьма видами. При цьому в нього п'ять видів діяльності беруться винятково в утилітарному, егоїстичному плані. Відповідно до цих утилітарних видів діяльності визначається й цінність того або іншого виховання і знання. Для Г. Спенсера всі знання, пов'язані із цими п'ятьма видами діяльності, є необхідними. Для першого виду діяльності потрібно знати фізіологію, гігієну, тобто знання про те, як підтримувати здоров'я. Для другого виду діяльності треба вивчити логіку, математику, механіку, фізику, хімію, біологію й соціологію. Третій вид передбачає засвоєння фізіології, фізичного виховання, психології, педагогіки й етики. Четвертий вид діяльності вимагає знання історії й соціології. П'ятий вид має потребу у знаннях з літератури, мистецтва тощо, але всі вони мають підпорядковуватися науковій освіті. У Г. Спенсера наука, й лише вона одна, є засобом для розумового розвитку, для моральної дисципліни (вона виробляє, як він вважає, самостійність, стійкість, правдивість у людині) і для релігійної культури, тому що, як зазначає мислитель, ніщо, крім науки, не переконує нас в обмеженості людського розуму перед тим, що йому недоступно. Тільки людина науки, підкреслює Г. Спенсер, здатна усвідомити, наскільки всесвітня сила вища за людський розум. Він відстоює природний метод навчання. Тут він іде у руслі Ж.-Ж. Руссо та Й. Г. Песталоцці. Він доводить, що навчання повинне узгоджуватись із природним процесом розумового розвитку людини, і вважає, що розумовий розвиток у кожній людині має відбуватися також, як він йшов у людстві (тобто онтогенез повторює філогенез). Інакше кажучи, розвиток індивіда повинен ніби у скороченому вигляді відтворювати розвиток людства. А це означає, що оскільки будь-яка наука розвинулася з відповідних практичних умінь, вийшла із практики, то й у розумовому розвитку будь-якої людини практичні знання й узагальнення мають передувати науці. Наука – це ніби знання, приведені в систему, а отже, для початку потрібно набути конкретних знань. Здобувати знання найкраще, спонукаючи людину шляхом самостійних спостережень і узагальнень. Тому для вчителя важливо пробуджувати в учнях жвавий інтерес до самостійної діяльності.

Таким чином, Г. Спенсер вимагає наближення освіти до життя. Тобто необхідна здорова освіта, якісь корисні знання, які можна використати в житті. А наука, за Г. Спенсером, – це всеосяжне знання, що і є філософією. Він говорить про те, що справжнє виховання можуть дати лише філософи.

У руслі соціологічної науки вищезгадані питання освіти й виховання досліджував також Еміль Дюркгайм. Трактатування соціологом проблем освіти впливало із розгляду ним суспільства як сфери

солідарності, згуртованості, згоди, одним із основних засобів досягнення яких він вважав виховання. У контексті всієї концепції Е. Дюркгайма вона трактується досить широко, розглядається як соціальний інститут і, по суті, містить у собі освіту. Проблематика виховання постає в нього ядром предметного поля соціології освіти, доповнюючись ідеями соціалізації молодого покоління, оскільки вона здійснюється, на думку французького вченого, саме через освіту.

Відповідно до своєї загальносоціологічної концепції, Е. Дюркгайм розглядає освіту й виховання в тісному зв'язку з потребами соціального розвитку, суспільного поділу праці й досягнення органічної солідарності в суспільстві.

Коли йдеться про освіту й виховання, у творчості соціолога тісно переплітаються дві стрижневі методологічні лінії – інституціоналізм і функціоналізм. У першому випадку освіта й виховання вивчаються як соціальні інститути, що цілком зрозуміло, виходячи із загального уявлення Е. Дюркгайма про соціологію як науку про «інститути, їх генезис і функціонування» [2, с. 405]. Що стосується функціоналізму, то він проявляється в нього при розгляді освіти й виховання з погляду виконання ними певних функцій у суспільстві. Основною серед них є спрямованість цих інститутів на досягнення соціальної солідарності, забезпечення в суспільстві згоди, згуртованості, порядку.

Виховання характеризується певним педагогічним ідеалом, що, своєю чергою, пояснюється соціальною структурою суспільства. Виховання, доходить висновку Е. Дюркгайм, «аж ніяк не має за єдину й основну мету індивіда та його інтереси, воно є насамперед засобом, за допомогою якого суспільство постійно відтворює умови свого власного існування» [2, с. 254].

Оскільки будь-яка людина, за Е. Дюркгаймом, виражає певну соціальну істоту, остільки мета виховання – сформувати її в кожному з нас. У цьому значенні виховання складається передусім у цілеспрямованій соціалізації молодого покоління. Отже, педагогові зовсім не достатньо мати як ресурс одну лише психологію, оскільки основну роль у визначенні цілей виховання відіграє соціологія. Крім того, не лише цілі, а й засоби, за допомогою яких вони можуть бути досягнуті, повинні мати той же соціальний характер, а тому – так само визначатися за допомогою соціології.

Із цією центральною ідеєю всієї концепції виховання Е. Дюркгайма перегукується, насамперед, тісно пов'язаний, заключний параграф його «Педагогіки й соціології». Якби не знати, що міркування, подані нижче, висловлені в 1902 р., їх цілком можна було б визнати за сьогоденні, причому на тому ж, а можливо, навіть на більш високому рівні актуальності. Е. Дюркгайм зауважує: «Глибокі трансформації, яких випробували або випробовують сучасні суспільства, вимагають відповідних трансформацій у сфері національного виховання. Але хоча ми добре розуміємо, що зміни необхідні, ми погано знаємо, якими вони мають бути. Якби не були переконання окремих індивідів або партій, суспільна думка продовжує перебувати у стані нерішучості й занепокоєння. Тому ми не можемо вирішувати педагогічну проблему так само безтурботно, як люди XVII ст. Йдеться наразі не про те, щоб пускати в хід уже за-своєні ідеї, а про те, щоб знайти ідеї, які б нас спрямовували» [2, с. 263].

Таким чином, Е. Дюркгайм вважає, що існує лише один спосіб виявити згадані ідеї: звернутися до суспільства як джерела виховання. На думку соціолога, це означає необхідність знати й задовольняти потреби суспільства. «Обертати наші погляди тільки всередину самих себе, – наголошував він, – це означає відвертати їх від тієї самої реальності, яку нам потрібно осягнути; це означає зробити для нас неможливим будь-що зрозуміти у русі, що захоплює за собою навколишній світ і нас разом із ним» [2, с. 264].

З урахуванням такої чітко зафіксованої позиції, що багатьом сьогодні здається досить суперечливою, Е. Дюркгайм вважає, що соціологія спроможна подати систему провідних ідей, «які здатні одухотворити нашу практику й бути її опорою, додати змісту нашій діяльності й ґрунтовно пов'язати нас із нею; а це складає необхідну умову для того, щоб ця діяльність була плідною» [2, с. 264]. Вірою в таку можливість Е. Дюркгайм завершує працю, присвячену зв'язку педагогіки й соціології, а по суті – аналізу проблем освіти й виховання з погляду соціологічного підходу до них.

Питань освіти й виховання торкається й учення К. Маркса і Фрідріха Енгельса. Зокрема, розробляючи комуністичну теорію, вони піддали перегляду ідеї утопічного соціалізму XIX ст. і запропонували нове вирішення питань про формування людської особистості та місце освіти у розвитку людини. Насамперед вони не були згодні з положенням про те, що в асоціаціях нового суспільства насилля як регулятор соціального розвитку поступиться місцем освіті та вихованню як засобу гармонізації суспільних відносин. У питанні про чинники формування людини і роль освіти в розвитку особистості, вони спиралися на власне положення про людину як діяльну, активну істоту, наділену природними життєвими силами, які існують у людині у вигляді задатків, здібностей та потягів. Однак, розглядаючи співвідношення природного (біологічного) та суспільного (соціального) у розвитку індивіда, К. Маркс і Ф. Енгельс відкинули положення про людину як продукт освіти, виховання, середовища та обставин. Вони виробили власне розуміння сутності людини, яка є сукупністю усіх суспільних відносин. Ідея про єдність революційного перетворення суспільства та освіти нової людини склала базисну основу ідей К. Маркса та Ф. Енгельса про виховання.

Відмовившись від визнання абсолютної цінності загальнолюдських завдань виховання, вони проголосили його класовий характер, розглядаючи як засіб укріплення класового панування, чим поставили перед пролетаріатом завдання вирвати виховання з-під впливу пануючого класу [3, с. 133]. Проте К. Маркс і Ф. Енгельс не відкинули гуманістичну ідею про гармонійно розвинену особистість, про різнобічний прояв здібностей індивіда як основну мету виховання. Як засіб реалізації цієї загальнолюдської мети, на відміну від своїх попередників, вони проголосили класову боротьбу як необхідний інструмент насилля для створення нового суспільства. Таким чином, класова боротьба і революційне насилля несли в собі не лише політичні, а й педагогічні функції, орієнтовані на створення нової генерації людей.

К. Маркс та Ф. Енгельс розуміли науку як виробничу силу, саме тому розумовому вихованню вони відводили провідну роль. Заклади освіти мали забезпечити засвоєння різнобічних, необхідних у житті наукових знань, адже пізнання законів природи, людини та людського суспільства повинно було стати засобом у боротьбі за перетворення наявного суспільного ладу.

Висловивши думку про політехнічну – або технологічну – освіту, К. Маркс і Ф. Енгельс мали на увазі необхідність ознайомлення підростаючого покоління з основними принципами всіх процесів виробництва, вироблення розуміння його наукових основ і оволодіння навичками поведінки з найпростішими знаряддями виробництва. Глибокі загальноосвітні знання, загальнотехнічна культура і практичні виробничі навички дозволять молодим людям добре орієнтуватися в усій системі виробництва й у випадку суспільної необхідності або особистого бажання переключатися на виконання різних видів індустріальної праці. Однак і в цьому випадку інструментом реалізації цієї загальнолюдської мети виступало, за К. Марксом і Ф. Енгельсом, насильницьке повалення заснованого на приватній власності на засоби виробництва суспільного ладу. Лише за цієї умови, вважали вони, виховання може відігравати необхідну роль у вільному розвитку здібностей кожної особистості.

У своєму підході до проблеми морального виховання К. Маркс і Ф. Енгельс також виходили з того, що мораль є не лише продуктом історичного розвитку, а й, як усі форми суспільної свідомості, має класовий характер, зумовлений певними суспільними відносинами.

Гуманістичному моральному ідеалові виховання особистості в дусі соціальної солідарності, єднання і взаємодопомоги різних соціальних груп суспільства К. Маркс і Ф. Енгельс протиставили вимогу морального виховання в дусі своїх уявлень про пролетарську класову мораль. Оскільки рух до комунізму – не тільки соціальний, а й моральний ідеал, то боротьба за його ствердження виступала як вирішальний критерій, яким потрібно вимірювати реальні справи й відносини людей. Моральна досконалість індивіда передбачала чітке розмежування його приватних інтересів і спільних, корінних інтересів робітничого класу, що визначають, на думку К. Маркса й Ф. Енгельса, його всесвітньо історичну роль.

Розвиток науки й техніки у XIX ст. привів до значного перевороту у філософії. У цей історичний період у філософії було сформовано новий погляд на людину як діяльну істоту, що покликана перетворити світ, та на природу як об'єкт, до якого докладаються людські зусилля; утвердилася наукова раціональність як регулятивна основа людської діяльності, що обґрунтувала ідеї суспільного договору, природних прав людини, суверенності особистості тощо. Ці світоглядні ідеї стали фундаментальними цінностями культури техногенної цивілізації, визначивши основні шляхи її розвитку.

Починаючи з виникнення неklasичних філософських вчень, у західній філософії, у процесі критики цих світоглядних ідей, отримують осмислення кризи техногенної культури та відповідного їй типу цивілізації. Та насамперед відбувалося переосмислення сутності, природи та призначення самої людини. Провідні мислителі людства досить швидко виявили радикальні зміни в західній культурі Нового часу й почали бити на сполох. Образ людини, створений у межах епістемологічної парадигми Нового часу, у жилах якої, за висловом В. Дільтея, «тече не справжня кров, а розріджений сік розуму у вигляді суто розумової діяльності» [4, с. 175], не був сприйнятий навіть близьким до позитивізму американським прагматизмом, зокрема Дж. Дьюї. Він стверджував, що діти не приходять до школи як чисті аркуші, на яких вчителі могли б написати уроки цивілізації. Цілями освітнього процесу виступали вміння вирішувати життєві завдання, оволодіння творчими навичками, збагачення досвіду, під яким розумілися знання як такі й знання про способи дії, а також виховання смаку до самонавчання й самовдосконалення [5, с. 279].

Для практичної реалізації цих завдань необхідно було по-новому осмислити роль та завдання освіти в житті людини та суспільства. На протигагу традиційній, «інтелектуально орієнтованій» епістемології, Дж. Дьюї кардинально змінює саму традиційну гносеологічну настанову класичної філософії, для якої пізнання мало самодостатню неминущу цінність. Галузь «досвіду», позначена ним як галузь пізнання, є граничною основою, на якій будуються його епістемологічні й соціально-етичні конструкції. Досвід, за Дьюї, «є все», він охоплює як почуттєвий, так і раціональний життєвий світ, і включає все, що людина робить, про що вона думає, як вона осмислює й відчуває реальність, що її оточує. У значній частині філософських систем досвід міг не збігатися з істиною, яка отримується в ході логічного конструювання реальності, оскільки вважався вторинним стосовно інтелектуальної діяльності. У філософії Дьюї

не теорія, а практичний досвід стає первинним. Досвід пов'язаний із виконанням дій, а не з пізнанням об'єктів. Мислення, особливо мислення наукове, стає всього лише інструментом для розв'язання почуттєвих та інтелектуальних проблем. Його поява запускає ланцюгову реакцію розумової активності, спрямовану на пошук ефективного усунення труднощів, що постають перед людством [5, с. 19–20].

Життєвим завданням людини, змістом її життя стає необхідність розкрити себе, бути собою, стати «справжнім керманічем буття» [6, с. 77]. Суб'єктність як внутрішній, не природний план її існування дає їй силу творчості – силу перетворення себе. Непасивне підпорядкування й не інстинктивна оборона характеризують людину – вона сама себе творчо оформлює, утворює власне життя й одночасно суб'єктивує, олюднює, створює під себе навколишній світ. Творчість, на думку Фрідріха Ніцше, є вираженням людської волі до влади, коли у процесі безперервного власного становлення людина водночас творить і себе, і світ також. Ідея становлення надлюдини отримує у Ф. Ніцше інтерпретацію у плані освіти – освіти людини й світу.

Дотримуючись суб'єктивної позиції І. Канта (який стверджував, що розум диктує закони природи), Ф. Ніцше визнає можливим стверджувати, що становлення освіти людини як «захоплення» і «воля до влади» здійснюються як влада над світом, його впорядкування як суб'єктивна схематизація [6, с. 77–79]. Справді, у своєму відношенні до світу людина не може виражати претензії на відкриття його істини, оскільки характер цього відношення не може не бути трансцендентальним, тому що світ завжди дається їй лише через призму свідомості. Відтак людина й у пізнанні, і в діяльності має справу лише з певною явленістю, за якою може приховуватись явленість другого й третього (і так нескінченно) порядку. Варто перенести акценти щодо цього: людина у взаємодії зі світом перетворює не світ. Вона сама, передусім, перетворюється, постійно стаючи іншою, а тому освіта є спосіб людського буття.

Таким чином освіта є одним із основних культурних інститутів, які впливають на спрямованість еволюції людини не лише на рівні окремих спільнот, але і в цілому як єдиного виду – таким чином сучасні глобалізаційні процеси постають як результат тривалих історичних процесів. Філософський підхід до аналізу цих процесів дозволяє виявити як основні тенденції, які склалися в минулому людства, так і ті перспективи, які окреслюються з огляду на сучасний стан справ в освіті, осмисленій як єдина система у глобальних масштабах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Западно-европейская социология XIX века : [учеб. пособие] для вузов по направлению и специальности «Социология» (хрестоматия) / О. Конт, Д.С. Милль, Г. Спенсер ; [состав. В. П. Трошкина ; под общ. ред. В. И. Добренькова]. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. – 352 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм ; [пер. с фр. ; изд. подгот. А. Б. Готман ; примеч. В. В. Сапова]. – М. : Наука, 1991. – 572 с.
3. История философии: Запад – Россия – Восток : [в 4 кн.] / [под ред. Н. Мотрошиловой и А. Руткевича]. – М. : Греко-латинский кабинет, 1996. – Кн. 2 : Философия XV–XIX вв. – 1996. – 448 с.
4. Ищенко Е. Познание Другого – эпистемологические проблемы и социокультурные аппликации / Е. Ищенко // Логос. – 2005. – № 4. – С. 172–188.
5. Westbrook R. B. John Dewey // Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / R. B. Westbrook. – 1993. – № 1/2. – Vol. XXIII. – P. 277–291.
6. Койнова Г. Н. Образование как творчество самосозидания (Ф. Ницше об образовании: своевременные размышления) / Г. Н. Койнова, О. Ю. Нестерова // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 311. – № 7. – С. 77–79.