

Філософія освіти як синтез філософії та педагогіки

Філософська раціональність сьогодні все наполегливіше проникає в науку і бізнес, політичне життя і світ повсякденності, соціальне життя взагалі. „Вузівська” філософія імперських часів не зникла як знаряддя ідеологічної обробки людини. Суспільство такого стану Френсіс Фукуяма називає суспільством „Великого розриву” в якому відбувається „пониження якості і можливостей освіти”(1,с.14)., особистості сучасного суспільства, продовжує Ф.Фукуяма, за своєю природою є істотами, „раціональними” (1,с.15).

Свою філософію, класик німецької філософії Йоганн Фіхте, називає філософською педагогікою, що ставить людину „на свої власні ноги” навчає формуванню цілісної людини.

Сьогодні бракує повороту до філософської раціональності в науці та бізнесі, побуті та політичному житті. „Вузівську” філософію імперських часів як знаряддя ідеологічної обробки людини на шпальтах багатьох газет і екранах замінили телебачення, астрологія, містика, а войовничий атеїзм перетворився на релігієзнавство, християнську етику тощо. Люди перестають точно мислити, говорив М.Мамардашвілі, а ними починає грати диявол . Декартівське – „соqіto ergo sum” , що в перекладі – я мислю, отже я існую, перетворюється із філософії як людської мудрості, залишилось на другому плані у „знятому вигляді”, фактично „як любов” до комфортного життя.

Не краща доля чекає і відносно молоду дисципліну „філософія освіти”, що викладається магістрам, а в 1997 році включена у перелік спеціальностей наукових працівників відповідно до постанові президії ВАК 09.00.10 "Філософія освіти".

Розуміння об’єкта дослідження різними авторами відрізняється. Так Киященко під філософією освіти розумів „практичну філософію” (2.с137), Піщулін – „філософію духовності” (3,с. 93). Терещенко філософію освіти відносить до розряду конкретних сфер діяльності "філософії політики, права, техніки", "Онтології духовної і духовно-практичної культури" (4, с.11).

Шиміна використовує термін "філософія педагогіки", оскільки педагогічна думка "ніколи не існувала без філософської рефлексії". Російський письменник Разін також "філософію освіти" називає "теоретичною педагогікою". Гусинський та Турчанінова "філософію освіти" називають у множині, тому що по своїй суті вона "плюралістична" (6, с.35). Український дослідник С. Клепко також поняття "філософія освіти" вживає у множині.

Отже коротко ми визначили проблематику філософії освіти. Окремі автори (див. статтю М.Д. Култаєвої) навіть пишуть про "категоріальний апарат" сучасної "філософії освіти".

Коли в дійсності є "категоріальний апарат", то в такому випадку варто говорити вже про назву "філософія освіти". Основу цього апарату склали "філософсько-педагогічні ідеї" вітчизняних досліджень 80-х років ХХ століття. Поклали перед цьому серед вітчизняних дослідників Г.Ващенко, С. Гессен, Н. Розов, В. Лутай, О. Ребу, С. Клепко, М. Култаєва. Але основи поклали цій дисципліні в США та Великобританії.

Що вважається філософією освіти?

Так, М. К. Бурбулес, (професор Університету Штату Іллінойс (США)) у вступі до енциклопедичного словника з освіти вказує на безплідність визначення філософії освіти шляхом перераховування її головних шкіл, центральних фігур учених і текстів. Такі спроби фактично зводяться по суті до з'ясування статусу "філософії освіти", щодо якого відповіді дуже далекі від консенсусу. Для віднаходження відповіді на запитання "Що ж то є, філософія освіти?" Бурбулес пропонує з'ясувати, що ж пробують робити ті, хто називає себе філософами освіти, і що ж вони вміють робити.

"Філософія освіти" як особлива сфера наукової діяльності, вказує М. К. Бурбулес, виникла у ХІХ ст., в англomовних країнах, передусім у США. Надихаюча діяльність Джона Дьюї (1859-1952) спонукала до того, що наявність "філософії освіти" була визнана як обов'язковий вимір компетентної, відповідальної, практики в освіті. Ніхто

перед Дьюї так наполегливо не доводив необхідність освітньої практики, заснованої на філософських принципах. Ніхто з філософів до нього і після нього не написав щодо освіти так плідно (більш ніж 40 книг і 800 статей). У результаті, значна спадщина Дьюї в англomовному світі сприймається як обґрунтування ідеї, що педагоги-практики повинні мати освітню філософію як потенційну підставу всієї освітньої думки і практики. Відповідно набув поширення так званий підхід "ізмів" - перераховування традиційних філософських позицій (реалізм, ідеалізм, прагматизм тощо) - із різними ступенями філософської глибини і точності і наступним розглядом їхнього "значення" для освіти.

Починаючи з 40-х років у США простежується відхід від "ізмів", зокрема, в ряді щорічників Національного Товариства Вивчення Освіти, присвячених філософії освіти, виданих у 1942, 1955, 1972 і 1981 роках. У 60-70-х роках у філософії освіти утверджується аналітичний рух як опозиція підходу "ізмів". Один із центральних принципів аналітичної школи - немає ніяких прямих наслідків для освіти від філософських позицій. Людина може поділяти принципи реалізму, наприклад, але при цьому схвалювати будь-що з розмаїтості освітніх цілей і методів. Спроба відкривати приховані резюме у комплексах філософських позицій, а потім прочитувати в них певні наслідки для практики, була розцінена як "філософське болото", як надобіцянка філософії щодо освіти. Таке відхилення від методу "ізмів" призвело до втрати інтересу допомагати педагогам здобувати або формулювати їх власну "філософію освіти", замість цього почали ставити за мету навчати їх "думати філософськи" щодо освітніх цілей і методів, повсюди, де цього потребують педагоги.

Однак цей розвиток, вказує М. Бурбулес, мав інші, менше очікувані, наслідки. Через деякий час, шукаючи підстави для філософії освіти все більше учнів почали читати (або перечитувати) філософські джерела поза аналітичною традицією, передусім англо-американську літературу з проблем логіки і епістемології, етики і політичної філософії, яка керувалася кантіанськими або ліберальними припущеннями. Багато філософів освіти, читаючи первинні джерела у філософії (від досократиків, до Ніцше, Гайдеггера, або Beauvois, або Вітгенштейна), відшукували свої аргументи усе

більше і більше поза англо-американською філософією і звернулися, навіть, до маргінальних колись текстів у "філософії": критичної теорії, фемінізму, і до тих, хто був пізніше названий "постмодерністами". Ці філософи освіти зробили істотні внески в розуміння таких тем, як влада і нерівність в освіті, критичний аналіз ідеології, "сховані" навчальні плани.

Такий розвиток філософії освіти у США та англійських країнах супроводжувався друкуванням майже 2-х тисяч книг з філософії освіти, які є в Бібліотеці Конгресу США, та створенням у останній час величезного обсягу інформації електронних джерел. Лише один приклад. Так, М. К. Бурбулес (адреса його особисто. веб-сторінки - <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbulesINickB.html>) керує веб-сайтами Щорічника Товариства Філософії Освіти (Philosophy of Education Society - PES) (<http://www.ed.uiuc.edu/pes>) і журналу "Освітня теорія" ("Educational Theory") (<http://www.ed.uiuc.edu/EPSEducationalTheory>). Сайт PES Yearbook містить повні тексти майже 400 статей, підготовлених до щорічних конференцій PES з 1992 року. Сайт журналу "Educational Theory" не має текстів статей, але на ньому можна ознайомитися із змістом і резюме усіх його випусків з 1992 року та повним змістом журналу з 1983 р. Веб-сайти мають зручну пошукову систему за ключовими словами, яка робить їх потужним інструментом дослідження філософії освіти. Нова веб-сторінка в Університеті Штату Іллінойс для ресурсів у філософії і філософії освіти http://www.ed.uiuc.edu/EPSEdResources/phil_n_phil_oCed.html також надасть можливість знайти величезну кількість корисної інформації.

Отже, дискусія, що є філософія освіти - галузь знань, поле досліджень чи академічна дисципліна - основний стан того, що на Заході називається філософією освіти. Проблема дисциплінарної ідентифікації турбує й наших дослідників. Збільшена глобалізація академічної роботи, зростання числа міжнародних організацій і конференцій (типу INPE, Міжнародна Мережа Філософів Освіти, яка утворилася у 1990 р.); поширене використання інтернету як засобу глобального зв'язку й електронних публікацій вчених, усе це вказує, що розмаїтість і розходження будуть посилюватися, включаючи, природно, запитання про те, хто вважається філософом

освіти.

Чим же займаються на Заході ті дослідники, які називають себе "філософами освіти"? Легше всього скласти про це уявлення, поглянувши, наприклад, на зміст одного з десятків періодичних видань з філософії освіти - "Журнал Філософії Освіти" (Journal of Philosophy of Education, The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain), який видається у Великобританії. У його трьох випусках кожного року друкуються статті, що представляють широку розмаїтість філософських традицій: від дослідження фундаментальних філософських проблем у з'єднанні з освітою до деталізованого критичного розгляду поточної освітньої практики та її стратегій із філософської точки зору. Журнал прагне підтримувати строге мислення щодо освітніх питань та ідентифікувати і критикувати ідеологічні спрямування, що формують освіту. Етичні, політичні, естетичні і епістемологічні виміри освітньої теорії - його теми. Перелічимо назви деяких статей і спеціальних випусків цього журналу в 1996-1997 рр.: "Конкуруючі концепції духовної освіти", "Рух проти освіти", "Фуко, освіта, самість і сучасність", "Освіта і національності", "Якість і освіта"; "Стосовно освітнього середовища", "Освіта у постмодерному віці", "Цілісність й навчання з точки зору фемінізму", "Навчання гідності", "Ілюзія свободи: лібералізм, освіта і ринок".

Я не робив би поспішні висновки, порівнювання систем освіти є справою поки що непевною, можна відшукувати як недоліки, так і переваги в освіті й у них, і у нас. Але "чомусь" наші учні "списують", а їхні вважають це недостойним. Л. Н. Овдієнко вказує, що "наша школа ввбрала всі риси своїх історичних попередників. Поряд з позитивними надбаннями, що витримали "вогонь і меч" суспільних трансформацій, лишилося багато негативного. З монастирської школи в сучасну перейшли сумарний огляд і коментарі. Кожен підручник - це "сума географії", "сума історії", як у минулому "сума теології". Кожен вірш коментується так само старанно, як Святе письмо. Форма навчання "питання - відповідь" лишається головною. Школа-казарма злегка потиснулась, але й вона не бажає здавати свої позиції: поділ на класи, переклички, лінійки тощо. Школа формалізму ще й досі навчає писати твори так званим шкільним стилем, вирішувати задачі за шаблоном, формує залежне мислення

через заучування правил і прикладів. Спеціалізація настирливо витісняє класичну всебічність освіти. Розвиток освіти сьогодні вимагає переходу в "інакшість", "несхожість", водночас потребує звертання до гуманістичних ідей античності, європейського Ренесансу та досягнень вітчизняної педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ ст. Педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, К. Гельвеція, Д. Дідро, Й. Песталоцці, А. Дістервега багато в чому лишились викладеними тільки теоретично. Про "паперову" педагогіку К. Гельвецій свого часу писав: "Деякі знамениті люди пролили багато світла на це питання, але виховання лишилось таким як і було. Чому так? Тому що для складання хорошого плану виховання треба бути лише освіченим, а для запровадження його в кипя - мати владу".

Чи не повторюється з педагогікою та ж сама історія, як і у випадку застосування виробничих технологій та технічних досягнень, для ефективного використання яких потрібна висока загальна і технічна культура життя і мислення, яка здебільшого прихована за очевидним фасадом невпинного впровадження "ноу-хау". А тому розвиток філософії освіти є гарантованим продовженням розвитку освітньої думки і педагогічної практики.

Знайомлячись із продукцією західної філософії освіти, переконуєшся, що це та царина, в якій дослідники прагнуть зінтегрувати усю філософську думку стосовно проблем освіти - без всяких обмежень у джерелах, методах, проводячи систематизацію, наполегливий пошук усіх цінних думок "чистих" філософів з метою їх селекції, концептуалізації і передачі в освітню теорію. Про це свідчить і 20-й Всесвітній філософський конгрес "Paideia: філософія, що навчає гуманності", який відбувся у серпні 1998 р. у Бостоні (США). Конгрес розглядав головну тему філософії освіти у ракурсах, які породжують усі філософські дисципліни, напрями і течії. Обговорюючи проблеми походження і розвитку філософських концепцій Paideia, взаємодії освіти і культурної різноманітності, майбутнього філософії та освіти, конгрес переконливо засвідчив, що філософія освіти у 20-му столітті розвивається як ніколи до цього в усій історії. При цьому відчувається і прагматичне прагнення подати у працях рецептурні рекомендації, зразок яких було наведено вище.

Чи потрібна така сфера досліджень і академічна дисципліна як філософія освіти? Безсумнівно, так. Співголова Мережі Філософії Освіти Європейської Асоціації Досліджень Освіти (EERA), Проректор Університету Східної Англії (Норвіч, Великобританія) професор, доктор Девід Бріджес, зауважує, що є багато різних способів розвитку освітньої думки і педагогічної практики у світі, необхідних для гарантованого його продовження, але він переконаний, що дисциплінарне вивчення філософії освіти - один із способів такого розвитку, який повинен бути доступним педагогам, як у період студентського навчання, так і в післядипломній освіті. Без освоєння більш широкого змісту цілей освіти, епістемологічних основ навчання, етичних і соціальних вимірів освітньої практики ми залишимося з простою технічною практикою освіти, позбавленою реального значення, справедливо стверджує він.

Який стан філософії освіти в Україні.

Про необхідність її розвитку в Україні дискусія розпочалася у 1993 році декількома газетними статтями, насамперед, С. У. Гончаренка, ініційованих Круглими столами у журналах "Вопросы филоософии", "Вопросы педагогики". З того часу в Україні відбулося декілька конференцій з питань філософії освіти, з'явилися перші книги та публікації, які тяжіють до цього жанру. Але попри все можна говорити, що в Україні філософія освіти є, зростає число дослідників у цій галузі (про це можна судити хоча б із великого числа учасників відповідних наукових конференцій), зростає і потреба практиків у ній, гарним тоном у педагогічних журналах стала рубрика "Філософія освіти", там постійно розглядаються проблеми філософії освіти українські педагогічні журнали "Освіта і управління", "Педагогіка і психологія", "Педагогіка толерантності", "Педагогічний пошук" (Луцьк), "Вересень" (Миколаїв), "Постметодика" (Полтава) та деякі інші. Такий матеріал надає можливість оцінити основні риси української царини філософії освіти та, не претендуючи на вичерпність, відшукувати її "сухий залишок". До нього в останні роки я б відніс передусім тенденцію реідеологізації освіти; спроби осмислення філософії освіти як навчальної

дисципліни та концептуалізацію регіонального розвитку освіти.

Проблема "освіта й ідеологія" з початку 90-х років фактично замовчувалася внаслідок відомого лозунгу деідеологізації навчальних установ. Проте як ідеологія, що панують у різних "страхах" суспільства, впливають на розвиток освіти, психологічної та педагогічної наук? Що ідеологія собою являє і як формується? Який вплив на її формування здійснюють, своєю чергою, філософія, психологія та педагогіка? Нарешті, як усе це позначається на становленні і функціонуванні освіти?

Багато важких запитань розуміння сьогоденного місця ідеології в житті суспільства відбуваються від багатозначності терміна "ідеологія". Його увів французький вчений А. Дестют де Трасі (1754-1836) у роботі "Елементи ідеології" (1797). Сьогодні важливо осмислити те, що розумів Дестют під ідеологією, бо з часу появи цього поняття маємо найрізноманітніші уявлення про нього. "Ідеологія - це не вигадка політиків або вчених, а інструмент розвитку суспільного організму, - зазначив на семінарі президент АПН, доктор філософських наук Василь Кремень. - Психолого-педагогічна наука мусить, насамперед, акумулювати й узагальнювати ідеологічні цінності освіти. Нам потрібна науково обгрунтована ідеологічна модель розвитку суспільства та суспільних інститутів. Хіба ж можна будувати храм, не уявляючи, яким він повинен бути, не маючи його проекту?"

До здобутків української філософії освіти слід віднести розробку в матеріалах семінару тем "Ідеологічні спрямування сучасного суспільства і проблема взаємодії науки з ідеологією", "Психолого-педагогічна наука і освітня практика в умовах філософської та ідеологічної кризи", "Особистість у проблемному соціумі: детермінанти та чинники світоглядної динаміки", "Проблеми політичної культури та соціалізації молоді", "Психолого-педагогічна наука та національно-державний розвиток України". Однак питання про роль ідеології в освіті не вичерпується аналізом перелічених питань. Необхідно прагнути до розкриття реальних механізмів освіти в умовах ідеологічного плюралізму, щоб не повторився той смішний епізод історії, коли Наполеон, виступаючи в Державній раді Франції після поразки в Росії, заявив: "В усіх лихах нашої прекрасної Франції винуваті ідеологи".

Поряд з проблемами ідеології мають значення категорії філософії освіти загально сприйнятими і визнаними є німецька семантика. Саме в німецькому ідеалізмі кінця XVIII і першої половини XIX ст. виникло поняття - конструкт, що одночасно почало функціонувати у вигляді своєрідної душі ущільненої моделі саморозвитку людства, індивіда та навколишнього всесвіту. Такою є філософська категорія Bildung (освіта, культура). Історія виникнення і розгортання її смислового обсягу викликає неабиякий інтерес у філософів освіти як репрезентація національної ментальності, що перетворилася на культурну універсалію. Забігаючи наперед, зазначимо, що саме рецепція німецького ідеалізму XVIII-XIX ст. спричинила розбіжності у розумінні предметного поля та діапазону філософськопедагогічної рефлексії у вітчизняній та західноєвропейській (насамперед, німецькій) філософській думці. Зокрема, в останній існують такі тематичні розділи як "філософія виховання" (Erziehungsphilosophie), "філософська педагогіка" (Philosophische Pedagogik), але відсутня "філософія освіти", бо поняття освіти вже є сконцентрованим досвідом філософської рефлексії єдності процесів саморозвитку людства та індивіда, історії та культури. Ми залишаємо осторонь англomовну та франкомовну філософію освіти й виховання, де термін education дозволяє з рівним правом залучити до поля теоретичної рефлексії як освіту, так і виховання, що фактично залишилося за межами теоретичного осмислення після майже директивного призупинення марксистської традиції. Але зауважимо, що у сучасній філософській думці, так само, як і у класичній, обсяг поняття Bildung (освіта, культура, формування) на теоретичному рівні принципово відрізняється від емпіричного, не говорячи вже про повсякденний слововжиток.

Отже, має сенс створити історичну реконструкцію названого поняття, на складність перекладу якого вказують французькі та англійські дослідники, розглядаючи його як суто німецький експорт. Вони вживають цей термін без перекладу. Ми також будемо наводити його на мові оригіналу. Складність перекладу тут обумовлена не стільки лінгвістичними чинниками, скільки культурологічними і метафізичними обтяженнями Канта, просвітницький

перфекціоналізм не тільки деталізується, а й обґрунтовується за допомогою нової аргументації. Зокрема, він акцентує історичний характер формування (Bildung) людства і окремої людини, що здійснюється як їх саморозвиток. Виховання ж у Канта виступає аналогом процесу саморозвитку людства, яке постійно трансформується у більш високорозвинуті форми. Ще раз підкреслимо, що у німецькій класичній філософії терміг Bildung містить у собі семантику формування і освіти. У цьому значенні освіта має метафізичний зміст. Слід звернути увагу також і на те, що, за Кантом, освіта як формування людства має об'єктивний характер, що здійснюється через спадкоємність генерацій. Виховання ж, яке має наслідувати такому формуванню (Bildung) людства, має суб'єктивну природу, це суб'єктивна людська діяльність, своєрідне мистецтво. Така діяльність є суперечливою, навіть парадоксальною. Адже метою виховання є удосконалення людини та людства. З іншого боку, виховання саме, так само, як мистецтво, потребує постійного удосконалення, підвищення майстерності педагогів і усіх тих, хто займається цією справою. Кант зауважує: "Виховання - це мистецтво, застосування якого має удосконалюватися протягом багатьох генерацій. Кожна генерація, засвоюючи знання попередніх, може у все більшій мірі здійснювати таке виховання, яке дає змогу пропорційно і цілеспрямовано розвивати усі природні здібності людини, направляючи таким чином просування усього людського роду до його призначення" (10, с. 702).

Але переводячи теоретичну рефлексію з макрооптики людства на індивіда, Кант застосовує поняття Bildung на емпіричному рівні. Тут воно збігається із сучасним поняттям освіти як системи інститутів, соціокультурних і суто педагогічних практик. "Людина.- зауважує Кант,- потребує догляду і освіти (Bildung). Освіта включає у себе дисципліну і навчання" (там само, с. 699). Якщо дисципліна і навчання належать до сукупного поля педагогічних завдань, то освіта як формування і саморозвиток людського духу відноситься до сфери соціокультурної творчості, яка у містифікації німецької класичної філософії набуває космічних вимірів.

Семантична перевантаженість поняття Bildung тут обумовлена прагненням при-

наймні теоретично поєднати ідеї свободи, творчості та оновлення і розгорнути їх у площині людського буття. Особливо чітко це простежується у "Промовах до німецької нації" Фіхте. Свою програму "нового виховання" він також описує за допомогою поняття Bildung, яке дає йому змогу акцентувати функціональний зв'язок між соціокультурною творчістю, спрямованою на саморозвиток, і об'єктивним процесом формування людства, де також можна знайти відбитки такого "мистецтва".

Наведемо міркування Фіхте щодо "космічного" характеру людинотворчої діяльності. Він пише: "Той, хто зазнає такого виховання, є не просто членом людського суспільства тут, на нашій Землі; за короткий проміжок свого життя він безсумнівно лише завдяки вихованню взагалі стає визнаним членом вічного ланцюга духовного життя як такого, що має більш високий суспільний лад. Поза усяким сумнівом є також і те, що до розуміння цього більш високого ладу його має привести освіта як формування (Bildung), яка намагається охопити усю цілісну сутність людини, ведучи її до образу (Bild) морального світоустрою, котрого тут ніколи не буває, але який має стати вічним, призначеним власною самодіяльністю. Освіта ж (Bildung) повинна підвести людину до створення у думці образу того надчуттєвого світоустрою, де не існує становлення і який сам є не наслідком становлення, а вічним, і усе це задля того, щоб людина розуміла, що може бути так, а не по-іншому" (11, с. 44).

Якщо вузлові моменти схеми, запропонованої Фіхте, виразити у аристотелівських термінах, то така освіта (Bildung) як культурне та соціальне надзавдання є активною формальною причиною з невичерпним творчим потенціалом. Саме тому має рацію висновок Гадамера, "що освіта сама по собі ніколи не може виступати метою, до неї як такої не можна прагнути, навіть у рефлексіях вихователя. Саме у цьому криється перевага поняття освіти порівняно з культивуацією задатків, від якого воно походить" (12, с. 54). Виховання ж у теоретичних побудовах німецької класичної філософії цілком можливо описати за допомогою категорії діючої причини. Виховання має свої внутрішні вузькопедагогічні цільові настанови, свої апробовані і нові технології. Але основна мета "справжнього виховання", як вже показано вище, у Фіхте виводиться з більш високого суспільного

світоустрою. Тут принципове значення має наступний момент. Метафізична мета виховання не спускається людині згори, вона не дана, а задана, тобто її слід ще відшукати, усвідомити, збагнути. Це здійснюється за допомогою формуючої освіти (Bildung).

Евристичний потенціал цього поняття дозволяє обґрунтувати спадкоємність цільових настанов і ідеалів освіти та виховання, необхідних для введення людини до багатовимірного світу культури. Механізм такого введення у німецькій класичній філософії розроблявся в межах просвітницьких уявлень про шляхи і способи залучення людини до цивілізаційного процесу, її окультурення. Але вже у Фіхте стає помітною дилема "відредагованого" і "невідредагованого" варіантів формування людини, що згодом стає предметом теоретичного аналізу у посткласичних концепціях формування людини, наприклад, у Ніцше. Представники німецької класичної філософії явно віддають перевагу "відредагованому" проекту життєтворчості. При цьому показаво, що "редактором" тут виступає сам історичний та культурний процес, що прагне наблизитися до ідеального (у метафізичному сенсі) світоустрою. Найбільш чітко ця позиція простежується у Гегеля. "У педагогічних успіхах, - пише він, - ми впізнаємо начебто у стислому начерку, історію освіченості усього світу, це минуле актуальне буття вже є засвоєним здобутком того всезагального духу, який утворює субстанцію індивіда" (13 с.16).

Як відомо, Гегель розглядав формування людини як діалектичну взаємодію об'єктивного і суб'єктивного духу. Погляди Гегеля на сутність та функції освіти та виховання відобразили одну з важливих тенденцій еволюції західноєвропейського суспільства початку XIX ст. - зниження цінності особистісного початку, підпорядкування індивідуального загальному, що було притаманно початковій фазі формування індустріального суспільства. Він пов'язує призначення освіти виховання з пристосуванням до структур об'єктивного духу. Але на відміну від Фіхте, це призначення здійснюється не на теоретичному рівні, де зберігається свобода вибору абсолютного "морального світоустрою", а на емпіричному, даність якого не дозволяє чинити вільного вибору. Внаслідок цього, незважаючи на збереження основних смислів та

інтенцій поняття Bildung (культура, освіта, формування), які вкладали в нього Гердер, В. фон Гумбольдт та Фіхте, гегелівська конкретизація цього поняття принципово відрізняється від неогуманістичних настанов та кантівської педагогіки "від дитини". Заохочення дітей до проявів їх самобунтості та індивідуальності і надання їм свободи він вважав неприпустимим, оскільки це віддаляє їх від цілей об'єктивного духу, чинить перешкоди саморозвитку суб'єктивного духу, який має сходити до загального. "Своєрідність дітей, - підкреслює Гегель, - припустима у родинному колі; але з моменту вступу до школи починається життя за загальним порядком, за правилом, однако-вим для усіх; дух тут слід змусити відмовитись від своїх примх і підвести до знання і прагнення всезагального, до засвоєння існуючої всезагальної освіти. Тільки таке перетворення душі можна назвати вихованням. Чим людина більш освічена, тим менш виявляється у її поведінці те, що властиве тільки їй і саме тому – випадкове" (13, с. 74).

Як бачимо, здатність до освіти (Bildsamkeit) виступає у Гегеля суттєвою якісною характеристикою людини і означає ступінь її причетності до об'єктивного духу. Активність останнього не в останню чергу знаходить прояв також в педагогічній творчості. "З філософської точки зору, - підкреслює він, - дух, навіть за своїм поняттям, розглядається як такий, що формує сам себе, сам себе виховує" (13 с. 39).

Тема взаємодії людини, що створює сама себе, і об'єктивного світу у Гегеля є наскрізною. Вона супроводжується філософською рефлексією освіти (культури) як формування. Виявлення освітнього потенціалу культури у її історичному вимірі у Гегеля супроводжується філософською рефлексією виховання. Як продовжувач про-світницьких традицій Гегель вважає основним завданням виховання подолання "голої природності", бо саме тут, на його думку, приховані коріння "своєрідності" людей, які заважають їм чинити за настановами об'єктивного духу. Власно кажучи, з цього моменту, за Гегелем, починається формування людини як суб'єктивного, обмеженого у часі духу, що саме через освіту залучається до об'єктивної нескінченності.

Навіть у описах становлення людини Гегель відводить важливу роль педагогічному аспекту заохочення до загального. Він вважає, що через спеціальні

вправи у людини вже з дитинства повинна сформуватися звичка займатися об'єктивною діяльністю загальнозначущі вміння, які необхідні для того, щоб людина змогла переробити себе для входження у процес культури (Гегель Г.В.Ф. Філософія права // Соч. т. VII. - М., 1934, с. 86).

Тут знову демонструється ототожнення теоретичного і фактичного у описах педагогічних відносин між державою і особистістю, бо саме держава є проявом об'єктивного духу, який проголошує через неї свої настанови і імперативи. У гегелівській концепції наявна система освіти і процеси соціалізації, окультурення людини (Bildung) збігаються. Те ж саме притаманне і марксистській традиції.

Справжня освіта, справжнє виховання у філософсько-педагогічних публікаціях кінця ХХ - початку ХХІ ст. розглядаються у контекстах суспільства ризику, враховуючи виклик глобалізації. Постіндустріальні трансформації, що відбуваються у сучасному світі, знову актуалізують розвідки філософії у метаплощині та у макровимірах. Вимога безперервної освіти як передумови існування інформаційного суспільства стосується не тільки індивідів, а й усього планетарного людства. Поєднання класичного і посткласичного розуміння сутності і призначення освіти вимагають від філософії критичної саморефлексії.

Аналіз розгортання семантичного спектру поняття "освіта" (Bildung) у класичній та посткласичній парадигмах дозволяє зробити висновок, що воно ще не вичерпало свого евристичного потенціалу і може застосовуватися комлементарно з іншими поняттями для опису кардинальних соціальних і культурних зрушень, які визначають цивілізаційний процес на сучасному етапі. При цьому семантика формування не є зайвим додатком до обсягу поняття "освіта", а розкриває її інтенціональність як єдність історичності та свободи, встановлюючи і одночасно легітимно розсуваючи межу педагогічного мислення і педагогічних дій.

Список літератури

1. Ф.Фукуяма. Великий разрыв.// Ф.Фукуяма. Пер. с англ. Под общ. ред. А.В.Александровой. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 474с.

2. Клященко Н.И. Философия образования как практическая философия .// Практична філософія №1-2004.
3. Пищулин Н.П.Формировать, воспитывать духовность учащихся .// Педагогика толерантности №3 -2002.
4. Терещенко Ю.І. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання // Шляхи освіти №3 -2002.
5. Шими́на А.Н. Принцип природнообразности и его философско-педагогический смысл. // Педагогика толерантности №1-2001.
6. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования.: учебное пособие – М.:2000.
7. Клепко С.Ф. Українська царина філософії освіти // Практична філософія №1-2001.
8. Див. Кітаєва М.Д. Деякі розробки категоричного аналізу сучасної філософії освіти // Практична філософія №1-2004.
9. Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали метод. семінару АПН України, листопад 1998. – К.: Гнозис,1998.
10. Kant I. Ueber Pedagogik.//Kant I. Werke in sechs Baenden. Band VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pedagogik. – Darmstadt,1998.
11. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. – Hamburg,1994.
12. Гадамер Х.Г. Истина и метод. – М, 1989.
13. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа//Гегель Г.В. сочинения в 14 т.- т.4 –М., с 459.
14. Гегель Г.В.Ф. Философия духа// Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – М., с.577.