



УДК 316.42+37.014+371.485

МОДЕЛІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ЗАХІДНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ФІЛОСОФІЇ СУСПІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

В. В. Зінченко

Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям соціальних інститутів освіти і виховання. Обґрунтовується необхідність плюралізму парадигм при розробці нових підходів до предмета філософії освіти. У статті аналізуються з точки зору методології соціальної філософії виховання і освіти глобальні суспільні трансформації та пов'язана з ними освітньо-виховна реформа, яка покликана здійснити певну гомогенізацію систем соціального виховання і менеджменту освіти в дусі зусиль зі створення загальносвітового культурного, освітнього, економічного, політичного, правового та суспільно-громадянського простору.

Ключові слова: соціалізація, соціальна філософія освіти, система цінностей, мораль, приватизм, освітній неолібералізм, соціальний активізм, економізація освіти, дискурси протестів, "низова демократія", демократизація освіти, неоліберальний індустріалізм.

Зінченко В. В. Модели социализации в западных концепциях философии общественного воспитания

Статья посвящена фундаментальным проблемам и ценностным стратегиям социальных институтов образования и воспитания. Обосновывается необходимость плюрализма парадигм при разработке новых подходов к предмету философии образования. В статье анализируются с точки зрения методологии социальной философии воспитания и образования глобальные общественные трансформации и связанная с ними образовательно-воспитательная реформа, которая призвана осуществить определенную гомогенизацию систем социального воспитания и менеджмента образования в духе усилий по созданию общемирового культурного, образовательного, экономического, политического, правового и общественно-гражданского пространства.

Ключевые слова: социализация, социальная философия образования, система ценностей, мораль, приватизм, образовательный неоллиберализм, социальный активизм, экономизация образования, дискурсы протестов, "низовая демократия", демократизация образования, неоллиберальный индустриализм.

Zinchenko V.V. Models of Socialization in Western Concepts of Philosophy of Public Education

The article is devoted to the fundamental problems of strategies and values of social institutions of education and upbringing. The necessity of pluralism of paradigms is grounded at development of the new going near the article of philosophy of education. In the article from the point of view of the methodology of social philosophy of education and transformation of global public education and related education and upbringing reform, which is designed to carry a certain homogenization of social care and management of education in the spirit of the effort to create the world's cultural, educational, economic, political, legal and public and civic space.

Key words: socialization, social, educational philosophy, values, morals, privatism, educational neoliberalism, social activism, economization of education discourses protests "grassroots democracy", the democratization of education, neoliberal industrialism.

Найбільш традиційним у соціальній філософії освіти, суспільному менеджменті та соціології виховання є вивчення явищ соціалізації. Загалом під освітньо-виховною соціалізацією розуміється процес передачі людині соціальної інформації, досвіду, поведінкових та світоглядних цінностей, культури, накопичених у суспільстві. Щоб людина могла відбутися як особистість, процес її навчання має бути нерозривно пов'язаний

із моральним вихованням, формуванням таких моральних якостей, що допомогли б посісти гідне місце в суспільному житті, самостійно зробити моральний вибір, визначити лінію поведінки, власну життєву позицію. І завдання формування в людей цих якостей у всіх регіонах сучасного взаємозалежного світу стає дедалі більш актуальним, набуває статусу воістину загальнолюдської соціальної і моральної потреби.

Зінченко Віктор Вікторович, доктор філософських наук, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Щоразу більшу кількість прихильників у філософії освіти, педагогіці й соціології виховання на Заході отримує точка зору про те, що суспільство потребує особистості, якій притаманні активність, динамічність, уміння швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійність у прийнятті рішень, почуття відповідальності за виконувану функцію. Дедалі гучніше звучать голоси, що обстоюють виховання "добропорядного громадянина" як важливу умову зміцнення сучасного суспільства. У зв'язку із цим особливо гостро постає проблема індивідуальної поведінки, пошуків форм і засобів, щоб надати їй належного спрямування.

Однак, за визнанням значної частини педагогів і філософів, котрі спеціалізуються в галузі виховання, навчальні заклади та інші інститути західного світу, пов'язані з формуванням людини, із цим завданням не справляються. Одне з найбільш уразливих місць сучасної системи освіти і виховання вони вбачають у тому, що не вироблено ясної лінії відносин між учнем і вчителем і – ширше – між особистістю та суспільством, що заважає побудові ієрархії моральних цінностей. У результаті система виховання виявляється не здатною допомогти вирішенню соціального конфлікту між особистістю, зацікавленою контролювати свою поведінку, виходячи з власних настанов, цілей і переваг, і державою, заінтересованою у вихованні особистості, цілковито лояльної до ладу, що існує. Як визнають багато дослідників, навчальні заклади, слугуючи практично інтересам і цілям держави, монополій, при всьому бажанні не можуть не рахуватися з фактом, що на сучасному етапі дедалі більша кількість людей, включаючись у життя, шукає можливість максимально докласти свої здібності, і відповідно оцінюють систему виховання на основі того, якою мірою вона сприяє цьому.

Суспільство в особі найважливіших інститутів системи освіти і виховання, по суті, не замислюється про ступінь своєї відповідальності за формування майбутнього громадянина, як і про те, яка частка відповідальності за здійснення цього завдання лягає на сім'ю, а яка – на державу. Безплідними є суперечки в навчальних закладах про цінність принципу індивідуалізму або колективізму, про те, яке місце у вихованні має зайняти доктрина соціалізації і чи потрібно взагалі вихователю вникати у проблеми детермінації моральної поведінки. Хоча і теоретики виховання, і ті, хто причетний на Заході до виховної практики, багато говорять про необхідність виховувати людину в дусі свободи, дисципліни, поваги до авторитетів, вони, здається, слабо уявляють, як поєднуються між собою ці цінності, у чому конкретно виражається свобода молоді, зокрема, як вона повинна виявлятися в стінах навчальних закладів.

Немає ясності і щодо співвідношення між світською і релігійною освітою. Багато західних теоретиків досі відводять вирішальну роль у моральному вихованні релігії, яка краще за все, на їхню думку, здатна сформуванати у молоді уявлення про зло, націлювати останню на добродесну поведінку. Інші критикують релігію за те, що вона завдає шкоди гуманістичному характеру виховання, пов'язуючи досягнення блага людини не із земним життям, а потойбічним світом. Усе це свідчить про те, що в сучасній системі суспільного виховання, як у дзеркалі, відбивається кризовий стан капіталізованої системи загалом, її культури. Це виявляється, зокрема, в атмосфері бездуховності, деградації суспільної моралі. Ніби підтверджуючи цю тезу, багато представників громадської думки і Заходу, і України звертають увагу, що криза моральних цінностей є наслідком втрати людиною власного "Я", руйнування сім'ї та соціальних відносин, орієнтації на силу як у міжособистісних, так і міжнародних відносинах. "У більшості американців з'явилося відчуття, що в їхньому житті зруйновано основу відносин між людьми, забуто правила порядності, які цементують суспільство. Американці сприймають це як загальне руйнування національних цінностей, вважаючи, що люди більше не дотримуються того благородного і морального способу життя, що його дотримувалися колись" [14, р. 5], – пише американський фахівець у галузі моральної аксіології Г. Масон. Європейська група з дослідження системи цінностей відзначає тенденцію до послаблення значення для особистості абсолютних моральних цінностей і в цьому регіоні. Лише у 25 % опитаних було виявлено наявність твердих моральних переконань, вміння відрізнити добро від зла.

Особливе занепокоєння сучасних суспільствознавців викликає процес подальшої деструкції і відчуження людської особистості. Вони наголошують на кризі "демократичної свідомості", що виявляється передусім у руйнуванні почуття відповідальності, спотворенні поняття свободи, що тлумачиться як велика кількість прав і відсутність обов'язків, у претензії на задоволення немислимих потреб, замиканні людини у світі своїх особистих інтересів і неприйнятті будь-яких суспільних інститутів. Так, 84 % опитаних на початку 2000-х років у Франції молодих людей віком від 16 до 22 років заявили, що їхні інтереси зосереджені на батьках, власній домівці, спілкуванні з друзями. Найбільше вони цінують свободу, що розуміється як можливість жити на власний розсуд, аж до вчинення злочинів. Починаючи з 80-х рр. ХХ ст., особливо помітним стало падіння престижу трудової етики: люди почали ухилятися від громадських обов'язків, від будь-яких

форм соціалізації. Цей процес охопив представників різних вікових категорій, зокрема людей середнього віку, різних соціальних груп, передусім середніх класів.

Намагаючись знайти причину означеного процесу, деякі дослідники і мислителі одну з важливих причин ухилення від трудової діяльності вбачають у характері власне *індустріальної "раціоналізації"* виробництва, що посилює незадоволеність людини роботою. Так, за даними фахівця в галузі економіки праці із Західного Берліна професора Б. Штрюмпеля, упродовж останніх років відбулися зміни у спонукальних стимулах працівників – на перший план при оцінюванні умов праці останні висувують тепер не збільшення зарплатні та інші матеріальні чинники (за умови одночасного збільшення робочого часу), а престижність роботи, її можливість впливати на саморозвиток особистості [22, s. 18].

Поняття "соціалізація" використовується в соціології виховання ширше, ніж яке-небудь інше. У процесі його розроблення оформилися два основні підходи до інтерпретації соціалізації як явища. Усередині процесу соціалізації запропоновано врахувати два вектори розвитку, кожен із яких може стати об'єктом переважної уваги в тій чи іншій концепції: напрям інформації від суспільства, активність суспільства і трансформація суспільства у зв'язку із включенням у соціальне ціле нової "одиниці", а також коло проблем, пов'язаних із "вбудовуванням" суспільством запропонованої інформації, включенням норм існування суспільства в структуру світогляду особистості. Своєрідні підходи до ролі суспільства і особистості ведуть до формування відмінних концепцій соціалізації.

Прихильники *жорсткої соціалізації* (П. Орбан) і представники школи структурного функціоналізму визначають цей процес як повну інтеграцію особистості в соціальну систему. Тут аналіз соціалізації спирається на поняття "адаптація", "конформність", "рівновага". Їхні опоненти, зокрема, прихильники "нового гуманізму", соціалізацію бачать як діяльність особистості з розвитку своїх здібностей і потенцій на основі критичного розгляду пропонованих суспільством стереотипів. Відповідно, тут успіх соціалізації означає подолання особистістю тих елементів середовища, що заважають їй самореалізації, "самоствердження".

Однак, якщо наприклад, у Парсонса або в *теорії емансипованої соціалізації* (*Theorie emanzipatorischer Sozialisation*) Орбана мова йде про певним чином зорієнтований вплив середовища, то в таких концепціях, як "критична теорія соціалізації" Ю. Габермаса відбувається повна підміна понять. Із системи виховання робиться спроба практично виключити соціалізацію, за-

мінити її самовихованням. Зрозуміло, негуманно підпорядковувати суто суспільним інтересам увесь внутрішній світ особистості. Але так чи інакше суспільство впливає на людину, і цей вплив не можна не враховувати. Освітньо-виховна соціалізація і є впливом на особистість середовища, суспільства. Причому вплив цей є абсолютно необхідним для становлення особистості. Однак, відбиваючись у гуманістичній, або розуміючій, соціології, процес соціалізації змінює суб'єкта, практично усувається суспільство, воно "позбавляється права" брати участь у вихованні людини. Вихід із цього глухого кута визначається при відмові від розширювального трактування понять "*виховання*", "*соціалізація*", яке передбачало поглинання всіх впливів, що формують особистість. Суспільство має величезну роль у вихованні особистості, однак воно не є універсальним вихователем, соціалізація – не більше атрибут системи виховання, ніж самовиховання. Відповідно ціла низка ідей, розвинених під "вивіскою" проблеми соціалізації, знаходить своє місце у філософії і соціології виховання як підсистеми теорії самовиховання. У цю підсистему, наприклад, переходять такі теорії, у яких аналізуються внутрішні механізми засвоєння людиною тієї чи іншої інформації, ролі, що традиційно розглядалися як частина *теорії соціалізації* (*теорія самоідентифікації, теорія статевої типізації, теорія самокатегоризації тощо*).

Середовище чинить соціалізуючий вплив на людину багатьох соціальних явищ, функцій, суб'єктів, що найчастіше представлені групами: сім'я, етнос на тій чи іншій стадії розвитку, клас чи стан, покоління. У теорії емансипуючої соціалізації однією з найважливіших функцій є "вдягання особистості в рольові одяганки", без яких особистість залишилася б неопізнаною, самотньою в суспільстві. Спілкування диференційоване, і в кожній соціальній групі насичене своєрідними символами. Прагнучи бути зрозумілою, людина опановує ці символи. Повноцінна соціалізація передбачає як результат вільне володіння особистістю "мовами" тих груп, спілкування у яких становить для неї інтерес.

Тут соціологія виховання знову опиняється в центрі конфлікту між культурою і цивілізацією. Немає жодних сумнівів, що виховна соціалізація передбачає оволодіння особистістю ролями, заснованими на "безособовій, зовнішній щодо індивіда нормативності" (Р. Дарендорф). Однак соціально значущі ролі особистості здатні придушити, поглинути її індивідуальність, "замкнути" в клітині норм неповторне, ніким раніше не відтворювану своєрідність соціокультурних проявів особистості. Тому як негуманна соціалізація розглядається такий вплив середовища на людину, за якого не виправ-

дано пригнічується її громадська активність, суспільні функції нав'язуються всупереч соціально вагомим схильностям, прагненням індивіда. При вдосконаленні виховання роль середовища полягає в тому, щоб передаючи, проводячи суспільні вимоги до індивіда, сприяти одночасно його саморозкриттю, "витягувати" його потенційні можливості на рівень актуальних здібностей.

Середовище освітньо-виховної соціалізації, як вважає Орбан, може бути більш жорстким, може ущільнюватися або розріджуватися. Відповідно до цього в кожному суспільстві складаються і загальні, і специфічні елементи соціалізації, виробляється певний механізм оптимізації означеного процесу. В одному суспільстві з метою вдосконалення соціалізації ставиться завдання подолати "дистанцію", надмірно виражене відчуження суспільства від особистості, в іншому – навпаки, збільшити "вільну зону", відсторонитися, не заважати людині усвідомити власну індивідуальність і суспільну корисність. Соціалізація, згідно з Орбаном, – процес внутрішньо суперечливий уже з огляду на те, що об'єктивно відображає суперечливість життя суспільства. Але, визнаючи це, необхідно виявити прийнятний рівень суперечливості, що дає змогу говорити про гуманну соціалізацію. Оптимізація виховання припускає розвиток як суб'єкта соціалізації громадянського суспільства, у якому формується механізм саморегуляції спілкування. Саме тому в громадянського суспільства складаються непрості відносини із системою зовнішнього регулювання, системою влади, політичними структурами. Водночас сам суб'єкт соціалізації з огляду на свою диференційованість внутрішньо суперечливий.

В інтересах оптимізації впливу середовища на особистість необхідно, з одного боку, не абсолютизувати можливість регулювання цієї складної, різноманітної системи спілкувань, а з іншого, – не покладатися цілковито на спонтанність, саморегуляцію процесу соціалізації. Суспільство формується поступово, так само як і громадянська самостійність його членів. Спроби повністю скасувати політичний механізм регулювання можуть вести лише до руйнування наявних основ спілкування, дезінтеграції середовища як суб'єкта соціалізації.

Відповідно до "Теорії емансипуючої соціалізації" вважається, що не відмовляючись від послуг державних структур в оптимізації суспільного прогресу і розвитку особистості, важливо враховувати їх конкретну роль, форми впливу на людину, аналізувати і фіксувати зміни сутності державного управління, не допускати безконтрольного маніпулювання свідомістю особистості, що формується, поза врахуванням суспільних

цінностей і стратегій. Маніпуляція може здійснюватися різними способами: "скасування" тих чи інших факторів середовища, соціальних суб'єктів; здійснення відсіву інформації, що надходить від суспільства до особи, – головним чином за допомогою засобів масової комунікації. Останній спосіб легальний і найбільш уживаний у сучасному світі, із його допомогою реальний вигляд суспільства може бути змінений як у кращий, так і в гірший бік і в такому вигляді поданий особистості. Середовище сприймається особистістю в обробленому пропагандою вигляді, що може викликати асоціації з мрією чи кошмаром. Пропаганда видозмінює середовище в очах людини, ніби ставлячи фільтр між суспільством і особистістю. Оскільки пропаганда є цілеспрямованим переформуванням середовища, її вплив на соціалізацію припустимий лише обмеженою мірою. Вона має передбачати часткову "корекцію поведінки" середовища відносно індивіда.

Виховання як один із центральних при відтворенні соціокультурного процесу видів діяльності передбачає врахування інтересів суспільства (збереження стабільності, загальних цивілізаційних норм існування) і специфічних інтересів індивідуальності (залишити неповторний слід у соціумі, оновити соціокультурний простір). Аналіз шляхів удосконалення системи виховання передбачає у П. Орбана використання "синтетичного" методу. Тут досліджуються насамперед динаміка, моменти зростання, переходу, зміни якості виховання та освіти. Відповідно до означеного уявлення виробляється модель вирішення протиріч між суспільством і особистістю, яка стає основою функціонування системи виховання. Наголос на суспільній сутності людини веде до панування соціалізації в системі виховання. При цьому збереження суспільства стає найбільш значущою метою виховної діяльності. Якщо ж визнається необхідним і неминучим переважання в людині її суто індивідуальних інтересів, цілей і цінностей, тоді головною метою педагога стає така зміна впливу на особистість соціального середовища, суспільства, яка не порушила б найбільш цінний у рамках виховної моделі процес – інтеграцію суспільного виховання та самовиховання.

Орбан розглядає виховання як діяльність щодо залучення людини до соціального досвіду у всіх його формах і проявах, а також із розвитку специфічних суспільно орієнтованих індивідуальних здібностей особистості. Це найбільш широке поняття, яке включає процес соціалізації (вплив суспільства, середовища на особистість: нецїлеспрямований та цілеспрямований) і процес самовиховання. Аналіз співвідношення процесів соціалізації та самовиховання всередині цілісної системи виховання є

центральним у цій соціології виховання. Згідно із такою *соціоцентристською моделлю*, особистість існує і має значення насамперед як елемент, частинка суспільства, значущість якої – у ступені її внеску в суспільство. Наголос робиться на суспільно значущі цілі та цінності.

Зміст, методи та форми виховання залежать насамперед від конкретних соціальних умов, у яких воно здійснюється, включаючи всі аспекти суспільно-історичної практики: соціальну й нормативну структуру суспільства, його ціннісні орієнтації, зокрема ціннісні настанови особистості, спосіб її мислення, освіту й культуру тощо. Ці умови визначають спосіб розвитку особистості, мету її діяльності, потреби, особливий тип зв'язку з іншими людьми, суспільством – словом, усю її діяльність, усі її функції, що є нічим іншим, як способом існування і дій соціальних якостей людини. Отже, соціальні умови виступають найважливішим чинником, що детермінує поведінку особистості, є умовою її соціалізації. У марксистській і немарксистських концепціях соціалізація (її моральний аспект) – це не адаптація до наявного ладу, неминучим наслідком якої є деперсоналізація особистості, а процес формування її моральних цінностей, лінії її поведінки та відповідних моральних якостей, перетворення людини на свідомого й активного члена суспільства.

Але соціальне середовище формує людину, її поведінку не безпосередньо, а через обумовлену суспільну потребу в особистості певного типу. Крім того, вплив соціальних обставин на людину – це тільки один бік її взаємодії із середовищем. Поведінка людини як активної, діяльної істоти залежить і від рівня її свідомості, від того, які суспільні ідеали та потреби були нею сприйняті і якою мірою, додержуючись їх, вона виступає творцем суспільних відношень. Якщо із факторів, що визначають поведінку людини, виключити її активність, то принцип детермінізму набуває фаталістичного характеру. У рамках певних умов особистість має важливу роль у виборі цінностей, мети й сенсу свого життя. А саме суспільство є наслідком сформованих форм спілкування між людьми, сформованих конкретних особистостей. І чим більше розвинена особистість, тим адекватніше вона оцінює умови свого розвитку і бачить їх перспективу. Інакше кажучи, поведінка особистості є наслідком не тільки певних суспільних відношень, але і міри її участі у творчому перетворенні цих відношень. Своєю чергою, розуміння особистістю поставлених суспільством цілей і завдань багато в чому залежить від ставлення до неї суспільства, його турботи про найбільш повне забезпечення розвитку її здібностей, інтересів тощо. Такий конкретний зміст соціального детермінізму як висхідного принципу для аналізу поведінки людини.

Тип поведінки особистості визначається в кінцевому підсумку соціальними умовами, залежно від її індивідуальних рис виступає в нескінченно різноманітних проявах. Але щоб виявити, які особливості, які риси поведінки особистості детермінуються соціальним середовищем і на якому етапі розвитку соціального середовища вони виникають, а які з них випливають із біологічної природи і в якому віці з'являються ті чи інші риси індивідуальної поведінки, потрібні серйозні дослідження сутності людини, її розвитку та діяльності в рамках різних наук (генетики, антропології, психології, соціології, етики). У цьому сенсі

значну роль могли б, на наш погляд, мати дослідження педагогічної генетики, у завдання якої входить виявлення задатків, здібностей, талантів дітей, встановлення віку їх максимального прояву. Такі дослідження надали б істотну допомогу у пошуку найбільш ефективних шляхів формування гармонійно розвиненої особистості. Вони дали б також змогу виявити, які здібності, задатки можуть стати основою позитивних чи негативних у моральному розумінні якостей, а також якою мірою це залежить від соціальних умов, а якою – від виховання.

Процес соціалізації, таким чином, сприяє не тільки формуванню людини як суспільної істоти, а й розвитку індивідуальної форми привласнення суспільних відносин. Спосіб існування індивідуального життя буває або більш особливим, або більш загальним проявом родового життя. Взаємодія цих двох способів життєдіяльності людини дає ключ до правильних підходів до виховання особистості, що враховують її індивідуальні особливості, до збереження у процесі виховання неповторності внутрішнього світу особистості. Як не можна вивчати природу окремо від суспільства, так і не можна ізольовати суспільство від природи, оскільки в цьому разі суспільство не знати-ме своїх можливостей. Але

яким би не було великим значення природних факторів, ще раз наголосимо: провідна роль у формуванні особистості належить усетаки соціальному середовищу. Саме воно дає можливість зрозуміти, що ж таке людина.

Як соціальна, так і біологічна програми життєдіяльності людини успадковуються у процесі її розвитку. Від народження людина позбавлена будь-якої поведінкової програми. Тому соціальна програма успадковується за допомогою виховання. Мова йде про передачу культурних і моральних традицій, цінностей, позитивного досвіду, накопиченого людством. Суспільна історія є не що інше, як послідовна зміна окремих поколінь, кожне з яких використовує матеріали, капітали, продуктивні сили, переда-

ні йому всіма попередніми поколіннями; з огляду на це покоління, з одного боку, продовжує успадковану діяльність при цілком змінених умовах, а з іншого – видозмінює старі умови за допомогою цілком зміненої діяльності. Що ж стосується біологічної програми, то вона передається у спадок шляхом записаної в генах інформації. Наявність соціальної наступності не звільняє нас від необхідності піклуватися і про біологічну основу багатства людської особистості.

Принцип *соціального детермінізму* в застосуванні до моралі означає також, що мораль обумовлена загальними або специфічними законами історії. Цей принцип вказує на існування закономірності, повторюваності явищ, на той факт, що одна система суспільних відносин готує матеріальні передумови для іншої. Мова про те, що норми моралі, її принципи, оцінки тощо в кінцевому підсумку відбивають характер суспільних відносин. Однак взяте лише в загальній формі, це положення не дає змоги розкрити всю складність взаємодії факторів, що впливають на суспільну й індивідуальну мораль. Недостатньо встановити обумовленість моральних явищ загальними законами суспільної історії та особливими законами тієї чи іншої суспільно-економічної формації, потрібно ще виявити взаємодію моралі з політикою, правом, філософією, релігією, іншими елементами духовної культури, визначити її місце в розвитку культури, з'ясувати відносну самостійність її розвитку.

Далі, встановлюючи залежність стану моральності, а також моральних доктрин від економічних засад суспільства, необхідно звернути увагу на різноманітні, часто суперечливі факти, що характеризують стан моральності, на особливості моральних приписів, доктрин і теорій в тому чи іншому суспільстві і на їх інтерпретацію. Ці особливості відображають не тільки необхідні риси того чи того суспільства, але і низку випадкових обставин, через які виявляє себе закономірність у розвитку моралі. Так, у моральних доктринах і теоріях часто можна зауважити і відбиток особистості їх творця, тобто елемент, абсолютно випадковий відносно закономірного перебігу розвитку суспільства та громадської думки. Навіть у тих філософсько-етичних системах, що їх можна розглядати як вузлові пункти закономірного розвитку етичної думки, можна знайти чимало випадкового, пов'язаного винятково з індивідуальністю їх авторів. До кола випадкових елементів слід також віднести індивідуальні особливості сприйняття людьми моральних вимог суспільства, різні оцінки людиною своїх вчинків. Усі ці моменти накладають відбиток на характер моралі в тому чи тому суспільстві.

Як соціально значущі, так і індивідуально значимі цілі й цінності особистості можуть бути різними, по-різному виявлятися – від поверхневого конфлікту до зрілих форм взаємодії із соціумом, поширюваних особистістю і на себе як його частину, як частину культури. Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовиховання. Породжена суспільними потребами, система виховання і освіти набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть урозрив з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але, перш за все, соціуму. Філософія виховання та освіти такого типу безпосередньо й глибоко пов'язана із соціалізацією і самовихованням, але не є ні тим, ні іншим. Її головна функція – дотриматися міри впливу на становлення особистості у прагненні людини до самостійності, з одного боку, і соціального замовлення – з іншого.

Хоч як важливе саме по собі звернення сучасних зарубіжних філософсько-етичних шкіл до глобальних проблем, не можна не помітити, що при цьому філософи здебільшого недооцінюють роль розвитку загальної етичної теорії, розроблення спільних підходів до вирішення сучасних моральних проблем. Наприклад, спостерігається захоплення вузькоспеціалізованими приватними моментами при розгляді екологічних проблем (наприклад, суперечки про те, стосовно яких природних об'єктів правомірно говорити про моральне відношення) на шкоду розробленню методологічних принципів їх вирішення. Поряд із цим виявляється прагнення деяких учених пов'язати вирішення найважливіших проблем, поставлених сучасним світом, із розробленням *"етики життя"*. Прикладом може слугувати книга американського біосоціолога Е. Вілсона *"Біофілія"*. Висловлюючи правильну думку, що в основі *"етики життя"* повинен лежати принцип гуманного ставлення людини до всього живого, збереження переданого у спадок генетичного потенціалу людства, Вілсон вважає, однак, за можливе вирішити поставлене завдання у відриві від необхідних для цього соціальних умов, покладаючись лише на знання генної інженерії, яка, на його думку, тільки й дасть змогу виявити глибинні мотиви дій людей. Тому мораль нібито покликана всю увагу приділяти саме біологічним, а не соціальним умовам життя [23, р. 12].

У пошуках шляхів морального оздоровлення суспільства не можна обійти питання про те, яке все-таки місце в цьому процесі відводиться найважливішим інститутам системи освіти і виховання. Найбільш далекоглядні західні дослідники проблем виховання вважають: якщо мета полягає не

тільки в діагностиці спостережуваних явищ моральної кризи, а й у розробленні серйозних заходів для її подолання, суспільство не може обійтися без допомоги цих інститутів. "Школа покликана заповнити моральний вакуум і виховати у молоді повагу до власності і праці", – зазначає англійський фахівець із філософії моралі Г. Масон [14, р. 3]. Вищі навчальні заклади повинні "допомогти студентам стати морально зрілими людьми", – розвиває його думку Л. Кольберг [10, р. 463]. Школи й університети, продовжує він, мають допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути здатність до виконання у майбутньому тих функцій, що сприятимуть суспільному прогресу, встановленню справедливого суспільства. Особливо підкреслюється, що освіту потрібно розглядати як соціальну методологію, яка допомагає людині свідомо використовувати свої здібності для служіння суспільству, виробити вміння рахуватися з інтересами інших. "Головна мета освіти – готувати зрілу, цілісну особистість" [4, р. 207].

Як бачимо, вирішення цього завдання фахівці пов'язують саме зі створенням нової методології, із філософським обґрунтуванням цілей, завдань і методів морального виховання. "Спроби вирішувати проблеми освіти і виховання без сили і мудрості філософії неминуче приречені на провал" [2, р. 5]. У новій методології вони вбачають головний засіб гуманізації системи виховання, кінцевою метою якої має бути утвердження в суспільстві таких цінностей, як справедливість, рівність, згода і відданість спільній справі. Прокламована ними філософія виховання покликана, на їхню думку, обґрунтувати свободу як мету виховання і зіставити цінності вільної та обов'язкової (примусової) систем виховання; розкрити зміст поняття "свобода", що надасть можливість більш чітко визначити і міру відповідальності молоді перед суспільством. До завдання філософії виховання вони відносять також з'ясування впливу сучасної технології на особистість, на цінність самого виховного процесу. Усі ці питання, безсумнівно, заслуговують на увагу. Але від підходу до їх осмислення, від розуміння самого предмета філософії освіти і виховання залежить і реалізація її виховних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Behr W. *Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart etc.* : Kohlhammer, 2012. – 193 s.

2. Brammeld Th. *Education for the Emerging Age.* – N. Y. : Harper and Brothers, 1991. – VIII, 244 p.

3. Dennehy R. *Education, vocationalism and democracy.* – New York : The Macmillan Co. *Thought*, 2002. – 195 p.

4. Finley R. *Realizing process' humanistic education.* – In: Konning A. (ed.) *Philosophy of the Humanistic Society.* – N. Y. : Routledge, 2000. – 207 p.

5. Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.) *Ethics and the Problems of the 21-st Century.* – Chicago, Notre Dame : University of Notre Dame Press, 2008. – 217 p.

6. Horkheimer M. *Bemerkungen Über Wissenschaft und Krise.* – Hamburg : Hirschfeld, 1999. – 464 s.

7. Karmel F. *Jouth, education and employment.* – In: *Australian Educational Researcher*, 1990, v. 7, N 2., pp. 35-60.

8. Keniston K. *Jouth and Dissent. The Rise of a New Opposition.* – N. Y. : Harcourt Brace Jovanovich, 1981. – 403 p.

9. Kohlhammer W. *Sozialisation und Emanzipation von Peter Orban.* – Frankfurt : Athenäum Verlag, 1992. – 160 s.

10. Kohlberg L. *Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy).* – Birmingham : Munsey, 2000. – 496 p.

11. Kohlberg L. *The cognitive developmental approach to moral education.* – In: Scharf P. (ed.) *Readings in Moral Education.* Minneapolis, 1988. – pp. 98-109.

12. Lasch Chr. *The Culture of Narcissism.* – N. Y. : Norton, 2008. – 268 p.

13. Lickona T. *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues.* – N. Y. : Holt, 1996. – 430 p.

14. Muson H. *An overview of educational efforts to improve character.* – In: McClelland D. (ed) *Education for Values.* – New York : Irvington Publisher, 2002. – 220 p. – pp. 1-25.

15. Orban P. *Die Reise des Helden. Die Seele auf der Suche nach sich selbst.* – Kosel, 1995. – 205 s.

16. Orban P. *Menschwerdung – Über den Prozeß der Sozialisation Geist und Psyche.* – Frankfurt : als Taschenbuch Fischer, 1996. – 238 s.

17. Orban P. *Sozialisation: Grundlinien Einer Theorie Emanzipatorischer Sozialisation.* – Frankfurt : Athenäum Verlag, 2003. – 184 s.

18. Orban P. *Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis.* – Berlin : Argument-Verlag, 2012. – 312 s.

19. Pellegrin E. *The catholic universities and the church's intellectual ministry: the crisis of identity and justification.* – *Thought* : June Publishing, 2008. – 136 p.

20. Reich Ch. *The Greening of Society.* – New York : Bantam Books, 2007. – 306 p. Також див.: Leech K. *Youthquake : The Growth of a Counter-Culture.* – London : Sheldon Press, 1993. – 231 p.

21. Salkowska Ch. *America's morality. Hanging in the balance.* – N. Y. : Moral Choices in Contemporary Society, 2007. – 297 p.

22. Strumpel B., Noelle-Neumann E. *Macht Arbeit Kranka Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse* – München : Piper Verlag, 2005. – 296 s.

23. Wilson E. O. *Biophilia.* – Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1994. – 157 p.

Продовження в наступному номері.

Цитувати: Зінченко В. В. Моделі соціалізації, соціоцентризму та соціального детермінізму в західних концепціях філософії суспільного виховання / В. В. Зінченко // Постметодика. – 2013. – № 1. – С. 19-25.

© В. В. Зінченко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 18.03.2013 ■