

Независимые с экономической точки зрения женщины начинают жить так, как им хочется, самостоятельно принимают решения, которые раньше решали с мужем. Такое пренебрежительное отношение к мужу создает в детях противоречивые мысли и образ самого могущественного, сильного отца лопається, как мыльный пузырь. Такие аномальные отношения между мужем и женой, наряду с сильным эмоциональным ударом по душевному состоянию ребенка, становятся причиной зарождения у него ошибочных представлений о правах женщин и мужчин.

Список использованных источников

1. Агаев А. А., Рзаева Я. Т., Гусейнова Т. М., Вагабова Т. А. – Социальная педагогика. – Баку, 2008 (на азерб. языке).
2. Гендерные исследования в Азербайджане. – Баку, 2002 (на азерб. языке).
3. Андреева Г. М. Социальная педагогика. – М., 1988.
4. Ализаде Х. Актуальные проблемы социальной педагогики. – Баку : Maarif, 1998 (на азерб. языке).
5. Нахчиванлы А. Некоторые высказывания по поводу женского лидерства // Гендерведение. – Баку, 2001. – № 1.
6. Сеидов Ю. А. История педагогики. – Баку : Maarif, 1968.
7. Кулиева Н. А. Некоторые вопросы семейного быта в Азербайджане. – Баку : Элм, 1986.
8. Бовуар С. Второй пол. – М., 1997.
9. Шинелева Л. Женщина и общество. – М., 1990.
10. Ерохина Л. Д. Гендерология и феминология : учеб. пособие. – М. : Флинта, 2009.
11. Pervin Erbil. Kibelede Pandoraya. Kadının Tarihsel Yenilgisi. – Ankara, 2008 (на турецком языке).
12. Suat İlhan. Türk olmak zordur. Kimliyimizin kaynakları. – Alfa, 2009 (на турецком языке).

References

1. Agaev A. A., Rzaeva Ja. T., Gusejnova T. M., Vagabova T. A. – Social'naja pedagogika. – Baku, 2008 (na azerb. jazyke).
2. Gendernye issledovanija v Azerbajdzhanе. – Baku, 2002 (na azerb. jazyke).
3. Andreeva G. M. Social'naja pedagogika. – M., 1988.
4. Alizade H. Aktual'nye problemy social'noj pedagogiki. – Baku : Maarif, 1998 (na azerb. jazyke).
5. Nahchivanly A. Nekotorye vyskazyvaniya po povodu zhenskogo liderstva // Genderovedenie. – Baku, 2001. – № 1.
6. Seidov Ju. A. Istorija pedagogiki. – Baku : Maarif, 1968.
7. Kulieva N. A. Nekotorye voprosy semejnogo byta v Azerbajdzhanе. – Baku : Jelm, 1986.
8. Bovuar S. Vtoroj pol. – M., 1997.
9. Shineleva L. Zhenshina i obshhestvo. – M., 1990.
10. Erohina L. D. Genderologija i feminologija: Ucheb. posobie. – M. : Flinta, 2009.
11. Pervin Erbil. Kibelede Pandoraya. Kadının Tarihsel Yenilgisi. – Ankara, 2008 (na tureckom jazyke).
12. Suat İlhan. Türk olmak zordur. Kimliyimizin kaynakları. – Alfa, 2009 (na tureckom jazyke).

Mollaeva E. A., Associate Professor, Department of Pedagogy, Azerbaijan Institute of Teachers (Azerbaijan, Baku)

Social significance of improving educational intrafamily relations to achieve gender equality

The family has a special place in everyone's life and society is a social nucleus where, through mutual influence and educated children and adults. Perception of Azerbaijan families as marginal society, reflecting a western and eastern culture, comes from the general social picture of the modern period. From this perspective, consideration of gender issues beyond family relations would be wrong.

Keywords: family relations, social pedagogy, gender equality, an Azerbaijani family, globalization.

Моллаева Е. А., доцент кафедри педагогіки, Азербайджанський інститут вчителів (Азербайджан, Баку)

Соціально-педагогічна значимість вдосконалення внутрішньосімейних стосунків для досягнення гендерної рівності

Сім'я займає особливе місце в житті кожної людини і є соціальним ядром суспільства, де за допомогою впливу і взаємовпливу виховуються і діти, і дорослі. Сприйняття азербайджанських сімей в якості маргінального суспільства,

відбиває у собі західну і східну культуру, виходить від общесоціальної картини сучасного періоду. З цієї точки зору розгляд гендерної проблеми поза сімейних відносин було б неправильно.

Ключові слова: внутрішньосімейні стосунки, соціальна педагогіка, гендерна рівність, азербайджанська сім'я, глобалізація.

* * *

УДК 140.8:37

Воробйова Л. С.

доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії та політології, Національний університет державної податкової служби України (Україна, Київ), lubava_61@mail.ru

ЕВОЛЮЦІЯ КЛАСИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

На прикладі аналізу концепції освіти, розвиток яких відбувався в період від античності до початку XIX ст., зроблена спроба виявити світоглядні засади освіти та розглянуто вплив освіти на ці зміни.

Ключові слова: світогляд, концепції освіти, античність, німецька класична філософія.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються сьогодні у світі підсилюють інтерес людини до самої себе, до свого життя, мети і цінностей кожного. Значна кількість людей саме в цей час усвідомлює важливість перегляду свого ставлення до природи, зміни стилю діяльності й переоцінки життєвих цінностей. У цьому нелегкому завданні вирішальна роль відводиться новій філософії життя, новому світогляду. Саме освіта як соціальний інститут є інструментом, який людина використовує для формування свого світогляду і саме освіта впливає на спрямованість еволюції людини не лише на рівні окремих спільнот, але і в цілому як єдиного виду – таким чином глобалізаційні процеси постають як результат тривалих історичних процесів.

Метою нашої статті є філософський аналіз світоглядних змін та їх вплив на соціокультурну парадигму освіти в період від античності до початку XIX ст.

Питання про природу людини, її походження, місце у світі займало важливе місце у філософській думці найдавніших цивілізацій, зокрема китайській. На основі філософського вчення Конфуція була створена власне китайська модель особистості.

Саме ідеал внутрішньої свободи, висунутий раннім конфуціанством, надав китайській культурі нового погляду, нового відчуття, нового розуміння світу й місця людини в ньому, що визначило майбутнє Китаю: “Вчення Конфуція пустило міцне коріння в китайську землю, і не в останню чергу завдяки ідеалу внутрішньої свободи, що був ним сформульований, воно втягнуло у гравітаційне поле своїх ідей, усю китайську духовну традицію, задало всій китайській культурі” [1, с. 47].

Конфуцій показує, що освіта відіграє фундаментальну роль у розвитку суспільства й окремих людей, до того ж, сприяє встановленню порядку та безпеки на всій землі. Відповідно до цих завдань визначалися два стовпи освіти – це моральне виховання та набуття знань. Держава процвітає і гарно організована, коли в населення добре серце, і воно має можливість широкого доступу до освіти [2, с. 211].

Освіта насамперед розумілась як саморозвиток і самовдосконалення, адже втрачаючи, відкидаючи освіту, людина (у будь-якому віці) принижує себе і втрачає свої чесноти – перетворюється на дикуна або звіра.

У східній традиції людина вважалася тим найціннішим, що є між Небом і Землею, але світ існує не для неї. Вона найчастіше розумілася як складова частина Космосу, як один із елементів світового устрою. При дослідженні сутності людини її зміст та структура оцінювалися за мірками Всесвіту. Вона неминуче розглядалася у взаємозв'язку з усім світовим цілим. Космос, людина, держава, історія мали свою генезу, як і занепад у відведений долею час.

Лише давньогрецькій філософії, незважаючи на її космоцентризм, вдалося знайти шлях, яким грецька цивілізація пішла далі, ставши основою сучасної західної цивілізації. Це шлях звернення філософської рефлексії до проблеми людини, аналізу її внутрішнього життя, виявлення її покликання й життєвого шляху.

Починаючи із Сократа, вчення про душу, людський розум займає центральне місце у грецькій філософській думці, а пізнання та самопізнання людини виступають основною метою філософії. Людина для нього – істота, що постійно шукає себе і неодмінно переосмислює умови власного існування. Таким чином, Сократ проголосив, що справжня чеснота є у знанні, а справжнє знання неодмінно веде до досконалості.

Знання набувало статусу єдиного регулятора і критерію людської поведінки.

В античній філософії стверджується класичний ідеал людини: розумної, цілісної, гармонійної та піднесеної, сенс життя якої – у самопізнанні, у вічному пошуку себе. Вважалася, що вчинки людини визначаються ступенем її освіченості, а зло твориться людьми через незнання.

Для Аристотеля мета освіти і мета життя людини ідентичні. На його думку, усі форми освіти прямо чи опосередковано спрямовані на реалізацію ідеалу людини. Освіта має надзвичайне значення для повної самореалізації людини, є вищим благом і вищим щастям, якого все прагне. Але для Аристотеля щаслива людина – це освічена людина, а не “благородний дикун” чи людина в її “природному стані”. Щасливий індивід, гарна особистість є людиною чеснот саме завдяки освіті. Подібно до того, як освіта надає людині силу, що є необхідною для щастя, вона також складає умови, необхідні для створення і стабільності полісу, який забезпечить щастя громадян. Саме через освіту формується суспільство, і більше того – для кожного типу суспільства й кожної форми правління повинна існувати своя система освіти (для демократії – одна, а для олігархії – інша). Саме тому турбота про розвиток системи освіти має бути першочерговим завданням будь-якої влади та знаходитися під її контролем [3, с. 41].

Із приходом християнства у середньовічній західній філософії античний космоцентризм замінився християнським теоцентризмом. Це була радикальна переоцінка цінностей: якщо раніше людина розглядалася як частина космосу, то тепер вона оцінювалася та вимірювалася через ідею особистого абсолютного Бога, що дав про себе знання в одкровенні. Новий час вимагав нового розуміння природи людини та її можливостей, а відтак – переосмислення античної традиції. Філософські погляди Платона й Аристотеля стали основою подальших філософських пошуків у царині розуміння природи людини, значення освіти для неї та

суспільства в цілому. Обидва напрями середньовічної філософії – платонізм та аристотелізм – високо оцінювали можливості людського розуму, впевнені в його здатності осягнення сутності речей і першопричини їх буття. Освіта тут передусім розумілася як шлях до Бога. Ці дві концепції створювали певне предметне поле, усередині якого розгорталися середньовічні філософські інтерпретації.

Отримана середньовічним Заходом філософська спадщина, насамперед твори Аристотеля, прийшла до нас через мусульманську культуру, а тому освоюється спочатку в перекладах та коментарях мусульманських письменників, поряд з їх оригінальними творами. Вплив арабомовної філософської літератури на розвиток християнської філософії Середньовіччя був значним: твори Аль-Фарабі та Ібн Сіні (Авіценни) вивчалися нарівні з аристотелівськими, і на них спиралися мислителі, що, у свою чергу, вивчали й тлумачили Аристотеля.

Таким чином, арабські філософи добре знали праці Платона та Аристотеля, і тому надавали досить великого значення освіті, адже вона пов'язана з людською душею і гарантує, що людина готується із самого дитинства стати членом суспільства й, досягши свого рівня досконалості, виконати своє життєве призначення.

На межі XII–XIII ст., унаслідок поширення аристотелізму, не лише посилюється інтерес до натурфілософії, а й змістились аксіологічні акценти. Якщо раніше опис природного світу носив в основному алегоричний характер і служив повчальній меті, то тепер він мав виявити порядок, що існував у світі: показати його досконалість, бездоганність внутрішнього устрою, засвідчити велич задуму Творця. Таким чином, пізнання природного світу виявилось співвіднесеним із духовним планом людського буття, але не прямо, а опосередковано, що давало певну автономію в межах цього зв'язку. Водночас неухильно посилювався догматичний вплив церкви на навчальні заклади.

Незадоволення засиллям релігійного догматизму в системі освіти привело до критики релігійно-монотеїстичного світогляду і поступової заміни середньовічного теоцентризму антропоцентризмом доби Відродження. Основою антисхоластичної опозиції європейських гуманістів став платонізм, адже саме платонізація християнства дозволяла філософській думці вийти за межі монотеїстичного креаціонізму. Гуманісти епохи Відродження, прагнучи до нового осмислення природи людини, одним із основних завдань вбачали зближення людини не лише із природою, а й із поняттям Бога. Людина розумілася як земний, смертний бог, немовби суперник Господа у творчій діяльності. Бог – творець світу, людина – творець культури. Нову й, безумовно, важливу роль у гуманістичному антропоцентризмі відіграє поняття людської діяльності. Був проголошений принцип доброти людської природи, рівності всіх людей, незалежно від народження та станової приналежності.

Ці ідеї не могли не вплинути на розуміння ролі освіти в житті людини. Еразм Роттердамський у своїх працях підкреслював, що від освіти залежить майбутнє людини та якість її життя. Він був переконаний, що саме завдяки освіті людина здатна змінити свою примітивну природу [4, с. 340]. Освіта має бути спрямо-

вана не на обтяження пам'яті, а на розвиток гострого розуму.

До середини XVIII ст. відбувся потужний підйом суспільної думки у Франції, відомий в історії під назвою французького Просвітництва. Продовжуючи гуманістичні традиції доби Відродження, діячі Просвітництва вважали своїм завданням обґрунтування необхідності перебудови суспільства відповідно до вимог розуму, реалізації “природних”, природжених прав людини шляхом просвіти народу.

Система освіти у Франції того періоду не надавала можливості для реалізації ідей просвітителів. Як і в інших країнах Європи, основним її завданням було релігійно–моральне виховання: у традиційних школах панували схоластика й муштра, що ніяк не відповідало ідеям просвітителів, які мріяли виховати людей, здатних побудувати своє життя на розумних началах. Високо оцінюючи роль виховання у формуванні людини, вони закликали у процесі виховання враховувати її анатомо–фізіологічні особливості, а також соціальні умови, у яких відбувається становлення особистості.

Французькі просвітителі прагнули до здійснення своїх ідей через розвиток наук та мистецтва, і лише Жан–Жак Руссо підійшов до розгляду цих проблем із більш широких позицій. Розвиток наук та мистецтва, на його думку, не сприяє поліпшенню вдачі людей, а навпаки – погіршує її. До цієї проблеми він звертався в багатьох своїх працях, таких як “Про причину нерівності між людьми”, “Про суспільний договір”, “Чи сприяло відродження наук і мистецтва очищенню вдачі”, “Еміль, або Про виховання” та ін.

Настав час, стверджував Ж.–Ж. Руссо, коли знання, у якому із часів Платона людина шукала порятунку, стало оманю: науки народжуються з потреби захиститися, мистецтва – із честолюбного бажання виділитися, філософія – із прагнення панувати. На відміну від інших просвітителів, він не ставив розвиток громадянськості й моральності в залежність від прогресу наук та мистецтва – центром його уваги була природна людина, яка народилася досконалою, але яку спотворюють суспільні умови. Однак при цьому мислитель не заперечував ролі виховання, більше того, його теорія природного виховання стала основою його освітньої концепції.

Освіта має стати ковчегом, у якому людство буде врятовано від потопа. Людина повинна розвивати свій потенціал в освіті таким чином, щоб Homo educandus створив для себе свій власний закон і зробив себе, в етимологічному змісті цього слова, автономним. Ж.–Ж. Руссо багато в чому залишається прихильником Просвітництва, але раціоналізм відкрито співіснує в ньому зі своїм вічним супротивником, проти якого спорудили свої системи Платон і Рене Декарт, – чуттєвою особистістю, що стверджує власну істину у вірогідності існування в гармонії із собою. Таким чином, освіта для Ж.–Ж. Руссо – мистецтво керування протилежностями, основа розвитку справжньої автономії та власної свободи.

Еволюція раннього Іммануїла Канта відбувалася під впливом Ж.–Ж. Руссо. Книгам французького просвітителя він був зобов'язаний звільненням від забобонів кабінетного вченого. Його зацікавили тоді багато питань власне людського існування. Реальна мирська людина усе більше заволодіває його увагою.

І. Кант виявляє, що це досить цікавий об'єкт філософської рефлексії. Поворот до антропологічних сюжетів він розглядає як свого роду революцію в мисленні [5, с. 31–32].

Акцент на суб'єктивності є основним принципом освіти в сучасному світі. Застосування цього принципу зобов'язує сторони, що беруть участь у процесі освіти, бачити один в одному мету, а не засіб. Даний принцип є квінтесенцією філософії І. Канта, за що сучасна європейська освіта має бути вдячною йому у світовому масштабі [6, с. 791].

І. Кант дотримувався фундаментальної педагогічної позиції, що освіта є обов'язковою умовою для розвитку й прогресу людства. Саме тому, що кожна людина має “таку сильну схильність до свободи”, із самого раннього віку вона приймає диктат розуму. Людина, на думку мислителя, – це завжди результат освіти, того, що вона дає, й не більше того. Людина завжди навчається іншими людьми, які самі до цього вчилися. І. Кант стверджує, що освіта може бути розглянута насамперед у емпіричному вираженні, тобто у тому порядку, в якому навчальний процес відбувається в тій або іншій реальній ситуації. Крім того, вона має бути розглянута в її антропологічній глибині й із посиланням на власні нормативні ідеї, що, як зауважує І. Кант, “є не що інше, як поняття досконалості, що допоки ще не було перерите” [6, с. 792].

Поняття істинної й гарної освіти містить у собі велику таємницю справжньої досконалості природи людини. І. Кант піднесений тим, що людська природа може бути вдоскоалена за рахунок освіти і що освіта може бути сформована відповідно до потреб людини. Освіта повинна мати дух космополітизму й містити в собі все найкраще, що є у світі, адже гарна освіта – це джерело всього, що є кращого у світі. Тому І. Кант вважає, що освічена людина має відповідати не рівню теперішнього, а рівню майбутнього людського роду, тобто процес освіти повинен тривати все життя.

Як приклад, І. Кант наводить освіту в сім'ї, де батьки виховували та навчали дітей для забезпечення їх легкого включення в оточуючий світ. Гарна освіта, навпаки, здатна забезпечити поступове покращання світу. Це завдання багатьох наступних поколінь, кожне з яких буде робити окремі кроки на шляху вдосконалення людства до більш пропорційного і доцільного розвитку всіх людських здібностей. Таким чином, індивідуальне щастя та нещастя насправді залежать від самих людей.

Саме тому, на думку І. Канта, освіта – це найбільша і найскладніша проблема, що стоїть перед людиною, оскільки здатність проникнення в суть залежить від освіти, а освіта, у свою чергу, залежить від здатності проникати в суть. Німецький мислитель, визначаючи місце педагогічної діяльності серед інших, наголошував, що лише два винаходи людства можна розглядати як найскладніше мистецтво: мистецтво управління та мистецтво освіти [6, с. 793].

І. Кант визначає чотири основні завдання у сфері освіти: дисципліна мислення, створення культурних перспектив, розширення цивілізації та надання високої моральності. На його думку, увесь час освіта плекала лише перші три, і тепер людство живе в епоху дисципліни, культури й цивілізації, у той час як висока моральність, як і раніше, лише у далекій перспективі.

Філософ розуміє четверте завдання освіти (моральність) як відповідальність перед майбутніми поколіннями. Моральність означає, що люди, які на разі навчаються, мають розвинути у собі відповідальність за вибір найкращої мети. Гарною метою є та, що гарантує загальне схвалення і може водночас бути метою для всіх. Освітні процеси прагнуть покращити моральний характер людства, що пов'язаний із гідністю всіх людських істот і повинен інтерпретуватися в антиколоніальних, антиімперіалістичних та антиелітарних термінах із посиланням до "громадянина світу". Людина має бути освіченою, щоб виконати свій обов'язок перед собою та іншими.

Обов'язок перед самою собою, на думку І. Канта, полягає в тому, що людина повинна зберігати гідність людства у своїй особі. У всіх своїх діях вона, отримуючи освіту, має розуміти, що людська істота несе в собі певні чесноти, що робить її більш благородною, ніж усі інші форми життя. Її обов'язком є зробити так, щоб гідність людства не була спростована в її власній особі. Свобода людини священна, тому освіта, стаючи обов'язком, не повинна стати формою рабства. Аналізуючи методи викладання, І. Кант говорить про те, що людина вчить найкраще і найповніше ті речі, які вивчає для себе. Людину треба вчити думати, а не навчати, як тварину, тому найкраще цього досягти можливо, за І. Кантом, використовуючи в освіті метод Сократа [6, с. 795].

Той факт, що кожна людина в усьому світі та завжди в історії є окремим індивідуальним існуванням, яке можна визначити категорією індивідуальної мети, починаючи з І. Канта, через його праці, став безпомилковим і переконливим мотивом, що лежить у основі всіх людських дій. У своїй теорії моральної автономії людини І. Кант відкрив абсолютно нову землю. Він замінив об'єктивну матеріальну та етичну проблему, що пройшла крізь цілу доктрину природного права, проблемою суб'єктивної етики. Моральна автономія людини введена у принцип моральності світу. Моральна людина, тобто не емпіричний індивід як частина чуттєвого світу, а, швидше, людство, віддзеркалене в його обличчі, стала самоціллю і вже не просто засобом досягнення інших цілей. І. Кант відповів на питання про природу моральності своїм знаменитим категоричним імперативом: відтепер людина завжди має розглядатися як мета і ніколи як засіб.

Дещо інший підхід до розуміння ролі освіти в історичному розвитку суспільства й цивілізації демонструє Йоганн Готліб Фіхте. Приймаючи від філософії І. Канта принцип свободи, він говорить про те, що філософи не повинні давати закони людській думці, а мають описувати це, беручи на себе роль авторів "прагматичної історії". Для І. Канта мета "прагматичної історії" – це рух до щастя та процвітання людського роду, що забезпечується навчанням людства уникати невдач через розсудливість. Для Й. Г. Фіхте основне завдання науковчення є прагматичним, оскільки виконує виховну функцію, спонукаючи людство до автономії і спонтанності. У цьому основна відмінність від І. Канта, оскільки кінцева мета історії – не щастя, а етика – діяльність відповідно до раціонального, самоданого морального закону [7, с. 81].

Свої педагогічні погляди Й. Г. Фіхте виклав у концепції "нового виховання". У ній освіта та виховання нероздільні, і кожен етап веде до кінцевої мети – гармонійно розвинутої людини.

У "новому вихованні" освіта й виховання виявляються не просто механічно з'єднані, а й безпосередньо злиті. Звідси ж виникає впевненість Й. Г. Фіхте в успішності переходу від вирішення першого завдання "нового виховання" – інтелектуальної освіти вихованця – до вирішення другого завдання – його моральної освіти. Можна бути повністю впевненим у тому, що, просунувшись досить далеко в першому, вихованець відчує потребу у з'ясуванні для себе норм людського гуртожитку. Пройшовши попередні шаблі, вихованець виявляється, нарешті, здатним доглянути себе й усіх інших як "ланки у ланцюзі одкровення божественного життя" [8, с. 91], що й було метою освіти, оскільки, засвоївши це, він почне прагнути до духовного розвитку й блага інших із тією ж енергійністю, із якою прагне до власних, та цінувати загальне добро понад усе інше.

Тема освіти також є не лише помітною, а й фундаментальною для Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля, хоча він ніколи спеціально не писав розгорнутої педагогічної теорії, як це робили Ж.-Ж. Руссо чи Дж. Локк у своїх трактатах, або І. Кант у своїх університетських лекціях із педагогіки. Тим часом, відповідно до твердження Г. Гадамера, поняття "освіта" вживається сьогодні в науковому дискурсі саме в тому розумінні, що йому надавав Г. В. Ф. Гегель. За допомогою поняття "освіта" (нім. *bildung*) останній розкриває процес саморозвитку розуму або Духу, що втілений у культурі й історії. *Bildung* – галузь життя, що охоплює духовні об'єкти: людину, суспільство, історію. Освіта здійснюється не через передачу інформації, а через "досвід", що становить собою постійний конфлікт, у ході якого духовне буття виявляє свою власну тотожність або самість, а також індивідуальність, що прагне до актуалізації та перебуває у процесі виявлення [9, с. 113].

У своїй філософській теорії освіти Г. В. Ф. Гегель особливу увагу приділяє питанню про значення освіти у розвитку людини. Людина не володіє інстинктивно тим, чим вона повинна бути, їй слід це знайти через освіту. У цьому й є, за Г. В. Ф. Гегелем, необхідність освіти. Він вважає, що мета освіти полягає у формуванні духу людини, і скрізь підкреслює значення його розвитку як у навчанні, так і у вихованні.

Відповідно до Г. В. Ф. Гегеля освіта не може бути нав'язаною, тому що, вона входить до обов'язків людини перед самою собою. Людина як духовна істота має потребу в освіті, у приведенні своєї одиниці до загальності. У ній сполучені дві сторони – одинична й загальна, що й обумовлює цей її обов'язок перед собою: зберегти себе фізично – з одного боку, і підняти свою окрему істоту до своєї загальної природи, тобто просвітити себе, – з іншого [10, с. 61]. Це означає, що освіта в Г. В. Ф. Гегеля покликана згладжувати особливості людини і сприяти, щоб вона поводилася завжди відповідно до природи речей. Освіта, природно, спрямована на народження розумної, духовної істоти. Однак стати такою людина може лише із самої себе, тобто за умови, що вона формується ще й сама. Цей процес формування себе в ході освіти є рядом запереч-

чень минулого із частковим утриманням позитивних його моментів. Дана думка Г. В. Ф. Гегеля про те, що освіта є ще й “важкою дратівливою боротьбою” людини із самою собою, – це, мабуть, одна з найвидатніших філософсько-освітніх ідей в історії, що уперше так виразно пролунала саме в нього. Зрозуміло, що освіту не можна уявляти цілком як активність (діяльність) тільки суспільства, держави, школи, педагога. Освіти не буде, якщо не буде зустрічного руху з боку об’єктів навчання й виховання, якщо з їх боку не буде прагнення до подолання труднощів, з якими вони зустрічаються в цих процесах.

Видно, що Г. В. Ф. Гегель у своєму аналізі відносин освіти вибудовує їх активний і діяльний характер. Показово, що активність суб’єктів освіти в Г. В. Ф. Гегеля (на відміну, наприклад, від І. Канта) іде у зворотному напрямі: від суспільства до індивіда (індивідів), а не навпаки. Оцінюючи внесок мислителя в постановку й розвиток філософії освіти, можна побачити, що багато з його ідей затребувані й сьогодні, вони продовжують жити у практиці навчання і виховання людей.

Таким чином філософський підхід до аналізу еволюції класичної парадигми освіти дозволяє нам зробити висновок, що становлення нової парадигми освіти було цілком логічним, а також виявити як основні тенденції, які склалися у минулому людства, так і ті перспективи, які окреслюються з огляду на сучасний стан справ у освіті, осмисленій як єдина система у глобальних масштабах.

Список використаних джерел

1. Россман В. И. Идеал внутренней свободы у Конфуция // Этика стоицизма: традиции и современность: сб. ст. / В. И. Россман; [отв. ред. А. А. Гусейнов]. – М.: ИФАН, 1991. – С. 29–47.
2. Андрущенко В. П. http://ir.kneu.kiev.ua/cgi-bin/cgi/cgiirbis_32.exe?Z21ID=&I21DBN=APEL&P21DBN=APEL&S21STN=1&S21REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Cinnisnij diskurs v osviti / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 5–8.
3. Hummel Ch. Aristotle // Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / Ch. Hummel. – 1993. – № 1/2. – Vol. XXIII. – P. 39–51.
4. Margolin J.–Cl. Erasmus // Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / J.–Cl. Margolin. – 1993. – № 1/2. – Vol. XXIII. – P. 333–352.
5. Ранние работы Канта: сочинения: в 6 т. / А. Арсеньев, А. Гулыга; [под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана]. – М.: Мысль, 1964. – Т. 2: Философское наследие.
6. Kanz H. Immanuel Kant // Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / H. Kanz. – 1993. – № 3/4. – Vol. XXIII. – P. 789–806.
7. Clarke J. A. Johann Gottlieb Fichte // Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey; [Ed. By Joy A. Palmer] / J. A. Clarke. – London–New York. – P. 80–86.
8. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации / И. Г. Фихте; [пер. А. А. Иваненко]. – СПб.: Наука, 2009. – 349 с. – (Серия “Слово о сущем”).
9. Ерохин А. К. Гегель об образовании / А. К. Ерохин // Философские исследования. – 2007. – № 3. – С. 113–134.
10. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1973. – (Работы разных лет: в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель; Т. 2).

References

1. Rossman V. I. Ideal vnutrennej svobody u Konfucija // Jetika stoicizma: tradicii i sovremennost': sb. st. / V. I. Rossman; [otv. red. A. A. Gusejnov]. – M.: IFAN, 1991. – S. 29–47.
2. Andrushhenko V. P. http://ir.kneu.kiev.ua/cgi-bin/cgi/cgiirbis_32.exe?Z21ID=&I21DBN=APEL&P21DBN=APEL&S21STN=1&S21REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Cinnisnij diskurs v osviti

1REF=5&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Cinnisnij diskurs v osviti / V. P. Andrushhenko // Vishha osvita Ukraini. – 2008. – № 1. – S. 5–8.

3. Hummel Ch. Aristotle // Rrospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / Ch. Hummel. – 1993. – № 1/2. – Vol. XXIII. – P. 39–51.

4. Margolin J.–Cl. Erasmus // Prospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / J.–Cl. Margolin. – 1993. – № 1/2. – Vol. XXIII. – P. 333–352.

5. Rannie raboty Kanta: sochinenija: v 6 t. / A. Arsen'ev, A. Gulyga; [pod obshh. red. V. F. Asmusa, A. V. Gulygi, T. I. Ojzermana]. – M.: Mysl', 1964. – T. 2: Filosofskoe nasledie.

6. Kanz H. Immanuel Kant // Rrospects: the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education) / H. Kanz. – 1993. – № 3/4. – Vol. XXIII. – P. 789–806.

7. Clarke J. A. Johann Gottlieb Fichte // Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey; [Ed. By Joy A. Palmer] / J. A. Clarke. – London–New York. – P. 80–86.

8. Fihte I. G. Rechi k nemeckoj nacii / I. G. Fihte; [per. A. A. Ivanenko]. – SPb.: Nauka, 2009. – 349 s. – (Serija “Slovo o sushhem”).

9. Erohin A. K. Gegel' ob obrazovanii / A. K. Erohin // Filosofskie issledovanija. – 2007. – № 3. – S. 113–134.

10. Gegel' G. V. F. Filosofskaja propedevtika / G. V. F. Gegel'. – M., 1973. – (Raboty raznyh let: v 2 t. / G. V. F. Gegel'; T. 2).

Vorobyova L. S., Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Political Science, National University of State Tax Service of Ukraine (Ukraine, Kiev), lubava_61@mail.ru

The evolution of the classical paradigm of education

The article on the analysis of the concept of education, the development of which took place in the period from antiquity to the early nineteenth century, attempts to reveal the philosophical foundations of education and the influence of education on these changes.

Keywords: philosophy, concepts of education, antiquity, classical German philosophy.

Vorobyeva L. S., doktor filosofskih nauk, docent, zavedujushchaja kafedroy filosofii i politologii, Natsionalnyj universitet gosudarstvennoj nalozhovoj sluzhby Ukrainy (Ukraina, Kiev), lubava_61@mail.ru

Эволюция классической парадигмы образования

На примере анализа концепции образования, развитие которых происходило в период от античности до начала XIX в., сделана попытка выявить мировоззренческие основы образования, и рассмотрено влияние образования на эти изменения.

Ключевые слова: мировоззрение, концепции образования, античность, немецкая классическая философия.

* * *

УДК 141.7:338,888

Утюж І. Г.
доктор філософських наук, доцент, професор кафедри
філософії, Запорізький національний університет
(Україна, Запоріжжя), utyh13@ukr.net

ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОСНОВ КЛАСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

Аналіз освіти як процесу, що розвивається історично, дозволяє теоретично реконструювати в неї стійкі схеми освітньої практики, які називаються парадигмами освіти. Обґрунтовуючи ту або іншу парадигму освіти, соціальна філософія реагує на “виклики” суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи, в якій містяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції освіти, про організацію, зміст і технології навчання і виховання, про способи взаємодії основних суб’єктів освіти. Освітня парадигма завжди базується на тих чи інших цінностях, що визначають напрям освітнього процесу. І тому досліджуючи і типологізуючи сучасні освітні парадигми, ми пропонуємо застосувати методологічний принцип дворівневої парадигмальної систематики, щодо класифікації сучасних освітніх парадигм.

Ключові слова: освіта, парадигма, класифікація, соціальна філософія, цінності.