

УДК 122

О.М. ПОВЗЛО (кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії)

Н.М. ДЄВОЧКІНА (кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії)

Запорізький національний технічний університет, Запоріжжя

E-mail: povzlo.shura@mail.ru

ОСВІТА: ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИЙ ТА КЛАСОВИЙ АСПЕКТИ

У статті мова йде відносно аналізу категорій «загальнолюдське» та «класове» у широкому філософському та гуманістичному сенсі і відносно аспектів здійснення цих категорій стосовно до категорій «освіта» та «виховання» у вузькому сенсі. Розглядаються проблемні питання методології та діалектики взаємодії категорій «загальнолюдське» та «класове». Показується актуальність розробки принципів «субординованої діалектики» у нових умовах розвитку виховно-освітніх відношень. Також категорії «освіта» та «виховання» розглядаються, з одного боку, як конкретно-історичні, тобто класові, принципи формування особистості, а з другого боку, як конкретно-визначені стадії загальнолюдського процесу розвитку людини.

Ключеві слова: освіта, виховання, самоосвіта, самовиховання, загальнолюдське, класове, діалектика, субординована діалектика, емансипація, особистість.

Вступ

На протязі довгого часу, у минулому, у нашій суспільствознавчій науці стосовно до аналізу відносин, тих або інших форм суспільної свідомості, серед яких на останнє місце займали категорії виховання та освіти, домінував партійно-класовий підхід. Наївно вважати, що, на даний момент, класові принципи не мають важливого значення (навпаки, після відносного затишшя, сьогодні не тільки на практиці (що було в історії завжди), але і у свідомості суспільство мислителів їх (класових підходів) функції знову зростають, але ще кілька років тому вони становили серцевину офіційної державної ідеології. Для категорій виховання та освіти це означало наступне: оскільки існують класи, існує і буде існувати орієнтоване класове виховання. З точки зору "азів" марксизму – це класична схема, яка відповідає самій природі суспільства, заснованого на приватній власності. Тому класики вважали, що тут "знігсшибаючих" відкриттів не робили і ніяких "революцій" не творили, все має глибокі основи у самій соціальній дійсності. Як можуть існувати рівні для всіх можливості та рівне для всіх "народне виховання", кажуть марксистки, коли на протязі багатьох століть людської історії існують багаті та бідні, імущі та не імущі, аристократи, що знаходяться у центрі уваги суспільства і люмпен, якій викинутий на його задвірки.

З точки зору вульгарного та непримиримого (радикального) марксизму, на цьому можна було б поставити крапку. Однак, з точки зору еволюційного (науково-діалектичного) марксизму, йдучи за логікою соціальних відносин, висвітлити їх класову закономірність – це тільки

показати один із можливих моментів соціальної характеристики людини, та зачепити тільки один бік проблеми. Але є ще і інший бік, не менш, а у кінцевому рахунку більш важливий, який сьогодні необхідно обговорити.

Метою статті є дослідження: - чи істина все вищесказане, чи займають вищенаведені "міркування" марксистів істотне місце у сучасній суспільствознавчій функції, - чи існують у цій сукупності питань більш авторитетні і "діючі" на даний момент концепції виховання та освіти? Та, в цілому, які "виміри людини" можна вважати ключовими ?

Обговорення проблеми

Якщо підійти до цього питання, визнаючи діалектичне різноманіття "моделей" виховання та освіти, то звичайно ж, у такому випадку, з наукової точки зору, абсолютизація класових підходів до людини стає неприпустимою і не виправданою. Далі, не вдаючись в особливості усього різноманіття концепцій виховання, об'єднаємо їх раціональне "зерно" у єдиній категорії "загальнолюдське", яка сьогодні широко аналізується у науковій думці. У площині історичної еволюції та зміни тих або інших форм даного різноманіття теорій виховання та освіти, будемо розглядати їх, як ті або інші варіації конкретно-історичного, тобто "класового" принципу формування особистості, або як конкретно визначені стадії загальнолюдського процесу розвитку людини. Таким чином, якщо категорію "класового" можна вжити та оцінити як "форму" виховання та освіти, то категорію "загальнолюдського" необхідно мислити як їх всеісторичний "зміст". Тут не може бути "загальної" діалектики, а остання виставляється як "субординована" діалектика, "діалектика співпорядкованості".

Чим може допомогти ця діалектика у нашому питанні? У першу чергу, вона показує споглядальний характер "класових масштабів" і в той же час їх природність, на тому чи іншому відрізку історичного часу. Вона зможе проникнути крізь зовнішні "межі" пріоритетної, на даний момент, системи виховання та освіти та усвідомити сутність виховання та освіти, як "ідеального явища", маючого тільки у такому ракурсі загальнолюдський історичний сенс. У радянській філософській літературі, за виключенням окремих досліджень, з поля зору вчених зникало, саме, серйозне урозуміння загальнолюдських тенденцій у виховному процесі. Велике значення надавалося "плакатній формі", "офіціозу", який часто становив «сутність» змістової діяльності освітньо-виховних інститутів. Тобто "форма" виховання так і не переростала на практиці у дійсний зміст активно діючих форм і методів освітньо-виховної діяльності, які, у такому разі, поступово починають віджувати. Це не значить, що у радянській системі виховання та освіти, наприклад у педагогіці, були одні мінуси, а у протилежних системах - одні плюси. Але наша система була, в значній мірі, збіднена і не могла повністю розкритися, через свідоме відгородження радянських інститутів виховання та освіти від ідеології загальнолюдських цінностей, як від чогось буржуазно-фразерського і надуманого. Залучення до цієї ідеології відродило б наступництво теоретичних і практичних досліджень у галузі виховання та освіти, що дало б можливість використовувати "позитивний досвід", який є

у світовій науці з цього питання. І це сприяло б своєчасному корегуванню нашого "курсу" у напрямку від "класових пересудів" (які до сіх пір живучі в українському суспільстві, тільки до абсолютизації з другого боку) до всього передового та прогресивного, що може бути зрозуміле як загальнолюдські «завоювання».

Щоб форма педагогічних прийомів не залишалась тільки лише "формою", і це б не набувало значення її основного змісту, вона повинна знаходитись у стані "причетності" до інших форм. Вона, співставляючи все це з найважливішими потребами соціальної дійсності, повинна бути готова до постійного вдосконалення свого категоріального інструментарію. Тільки тоді теорія й практика, маючи відношення до питань виховання та освіти, будуть «живучими», служитимуть загальній справі виховання та освіти. "Людина ж, яка старанно і пристрасно колекціонує одні лише "за"... виявляється дуже погано озброєною. її б'ють у суперечці тим вірніше, тим несподіваніше, чим більше вона сліпа до таких фактів" [3, 56]. Коли нам сьогодні приходиться мати справу з моделлю "змішаного типу" соціально-політичних та економічних відносин, що у багато чому породжує виключні соціальні "перевтілення" і метаморфози, вдвічі і втричі важливіше прислухатись до "лексики" "діалектики підлеглень", котра для даних умов, для даної "практики" відносин вказує на те, що "авторитетність позакласових і класових цінностей зіставлена" [4,12]. Для науки видався унікальний випадок (як кажуть «не було б щастя, та нещастя допомогло»), а саме: "насправді" простежити взаємодію самих прогресивних елементів виховання та освіти протилежних соціально-політичних систем у рамках перехідного стану нашого суспільства. Важливо окреслити межі їхньої єдності і стикування, показати об'єктивні та суб'єктивні передумови переходу одних у інші, аргументувати їх роль і значення у ході історичного процесу становлення людини, розквіту її сутнісних сил, подоланню нею всякого відчуження і втілення в дійсність високого гуманістичного ідеалу. У цьому плані постає насущна задача визначення "оптимального місця та функції" освітньо-виховних структур у рамках становлення і розвитку ринкових відносин. Головним чином, це відноситься до того, що сам "ринок" дає процесу виховання та освіти у просуванні їх до "ідеального" стану і чим названі структури можуть допомогти людині у її протистоянні негативним моментам ринку, прагматично і методично знищуючим високі моральні та духовні устої людства.

У першу чергу, на що хотілось би звернути тут увагу: - на вірне тлумачення природи "загальнолюдського" у специфічних умовах розвитку світу кінця ХХ начала ХХІ століть. А саме: якщо підходити до розуміння "загальнолюдського" у виховально-освітньому процесі тільки з точки зору його абсолютизації, як поняття "загального", "універсального" і "необхідного", а історично-конкретні форми виховання та освіти, діючі у той чи інший момент часу, усвідомити як поняття "одиночного" "вузького" (або обмеженого) та "випадкового", то значить, тим самим, просто не бачити і не виловлювати справжнього сенсу та істино реального

призначення усього комплексу виховально-освітніх інститутів, суспільної системи виховання, як такої. Це означає позбавити себе вже якоїсь потенційної тактичної можливості розібратися у історичних реаліях існуючих форм і засобів виховання і кінцевого результату їх розвитку. І це означає, погодитись з тлумаченням загальнолюдського, як з деякою абстрактною категорією, з деяким станом та "ідеалом", до якого можна тільки наблизитися, але неможливо визнати у якості реального атрибуту соціальної практики, тим самим, увічнюючі в освіті та вихованні класові орієнтації та класові цінності у якості абсолютних орієнтирів.

Сутність "загальнолюдського" не повинна асоціюватись з категорією "вселюдського", тобто вона не повинна створювати соціальну "ілюзію" домінування права "магічного стану вседозволеності і всемайновості для "усіх" та у "всіх". "Загальнолюдське" виховання у більшій степені спрямоване на "прищеплення" цьому "всьому" (тобто більшості) таких моральних, духовних, освітніх "талентів", свідомому керівництву яких «соціальна маса» ніколи не піддавалося. Остання («маса») про існування цих позитивних напрямків часто навіть не підозрювало або не мала цього бажання, тому що "засвоєння" їх змісту обіцяло значні труднощі, і в першу чергу у плані поборення "самого себе", своїх слабостей та «афектів», що виходять з глибин "позасвідомого Я", і все ж, якими воно повинно "нагородити" себе. "Загальнолюдське" - це не те грубе і меркантильне "всемаяння" (як власність або влада) і не логічний результат процесу "набуття" кожним і для кожного, а це особливе "індивідуальне", "потаємне" Велике, яке приходить тільки тоді до кожного, коли він втратив останню надію на що-небудь, коли нічого не маєш, крім однієї "волі". Це те, що на протязі історії доводилося людині, як істоті гуманістичній, з великою працею відвойовувати та відстоювати перед своєю власною природою. "Загальнолюдське" виховання не є те, що необхідно наблизити в історії. Воно завжди було і діє сьогодні, але воно завжди орієнтоване на ту суму якостей і вчинків, які, знову ж таки, нелегко набуті і, тим паче, звершити, тому що вони часто звали "наперекір", що вимагало від людини подвигу та "втільювалось" у нього, "через силу" "через не можу". І, звичайно ж, не воно знаходилося на «службі» у державі, тієї чи іншої політичної системи, а навпаки, "загальнолюдське" виховання керувало і керує "цілими народами", формуючи у держав визначене політичне "чуття" та соціальні "смаки", що не дають їм довго застоюватись на одному місці.

Але цей теоретичний "екскурс" у "загальнолюдське" зроблено в напрямку реалізації стратегічних інтересів. Якщо ж казати про тактичну лінію, то необхідно визнати, що "загальнолюдське" у освітньо-виховному процесі на капіталістичній стадії розвитку суспільства - це особлива "форма" прояву "загального" через «одиничне» - «конкретно-класове», що проходять через усі часи "історичною ниткою" загальнопризнаних цінностей та ідеалів формування особистості, передаючи у майбутнє усе найкраще, що було "напрацьовано" людською думкою у сфері педагогічної теорії і практики. І тільки на даному етапі історії, в умовах якісного зростання продуктивних

сил економіки і зумовленої нею системи суспільних відносин, при розширеному накопиченні і відтворюванні капіталу, формуються об'єктивні і суб'єктивні передумови універсалізації людської діяльності та всебічного розвитку людини, що відповідно, не може відбуватися без сприятливого внеску прогресивних форм виховання та освіти. У буржуазній формації, загальнолюдські ідеали "збагачуються" і приймають "масовий", характер, що сприяє "перспективі" взаємовідносин "загальнолюдського" та "класового" у галузі виховання на наступних "обертах" історичної "спіралі" людства. Що це означає у сучасних умовах? Логіка історичної еволюції і конкретної дійсності підказує нам, що у буржуазному суспільстві, не дивлячись на всі прогресивні зміни, загальнолюдське виховання виступає, як би соціальною "противагою" по відношенню до класового виховання. У наступних нових і більш довершених станах суспільства, наприклад у рамках соціалістичного устрою, загальнолюдським початкам і принципам роботи з людьми, на противагу класовим, віддається явна перевага, хоча суспільна думка з цим може не погоджуватись. Це зв'язано з тим, що у суспільстві соціальної справедливості ще не все так справедливо влаштовано, щоб про це публічно "на кожному кутку" "тризвонити". І тут існує дуже багато своїх проблем і протиріч. Епоха первісних соціалістичних нововведень це поки що не зовсім ідеальний стан і гармонічна соціальна атмосфера («родимі плями капіталізму»), коли можна видавати загальнолюдське за класове, а класове за загальнолюдське. Можливо тому у нашій суспільствознавчій науці під час "розвиненого соціалізму" так "ревно" відстоювались та абсолютизувались класові принципи організації навчально-виховного і педагогічного процесу. Хоча потім у перебудовчу та постперебудовчу "вакханалію" принципів та цінностей, дану односторонність замінили другою, яка звалася "пріоритетом загальнолюдських цінностей над усіма іншими". Така "амплітуда" принципів, що проявилась у реальній дійсності "перед-соціалізму" та "пост-соціалізму" як раз пояснюється "поточними" протиріччями, що виникають між загальнолюдськими та класовими початками. Ця трансформація цінностей говорить про певну близькість та взаємовплив двох протилежних систем (з одного боку, системи індивідуалізму, з другого, системи колективізму). Зв'язок соціалістичних "атрибутів" життя з буржуазним правом, психологією і навіть ідеологією настільки сильний, що це часто виявлялось у діях, бажаннях, звичках, збуджувальних мотивах діяльності, що, звичайно ж, ретельно приховувалось від "обивательського ока", але для соціальної науки було давно відоме. Сам цим можна пояснити безперечне домінування у соціалістичному господарстві і управлінні класових підходів і класової догматичності. Але як сучасній науці виходити з протирічної ситуації, що склалася ? Якій концепції виховання та освіти віддати державну та суспільну перевагу ? Яким методологічним потребам ця концепція повинна відповідати ? Якщо відповідати на ці запитання з кінця, то слід актуалізувати пошук і розкриття "методологічної сутності" існуючих інститутів виховання та освіти, виходячи з логіки поступального розвитку людської

цивілізації,

Саме розуміння логіко-методологічної "сутності" еволюційних змін суспільства дав можливість проаналізувати і використати у соціальній практиці позитивний "досвід" історичної традиції діяльності інститутів виховання та освіти. Він полягає, в першу чергу, у знищенні фізичної та духовної експлуатації трудящих мас і служить становленню дійсно універсальних сил людської індивідуальності, як найбільшої самоцінності усього суцього. У зв'язку з цим, важливо відійти від "вузькості" методологічного обґрунтування сфери виховання та освіти, яке часто, було присутнє і присутнє зараз у цій області питань, і яке у результаті, самим негативним чином обумовлює існуючу "практику" освітньо-виховних відносин. Дане обґрунтування можна пояснити з точки зору пріоритету "вульгарного" тлумачення марксистської концепції особистості. Але, у тому ж марксисті присутня і зовсім інша методологічна "установка", яка вимагає досліджувати "сферу духу, як сферу виробництва свідомості, сферу духовного виробництва" [4,15], що проявляється через сумуючі у ній (у свідомості - авт.) найбільш типові життєві чинники конкретної людини" [8,173].

"Корективи" методологічного пошуку, які ми пропонуємо, істотно переставляють традиційні "акценти", сприяючи "якісному" переосмисленню діалектичного процесу формування сутнісних сил людини, у значній мірі відкриваючи "інтимні глибини", «архетипи», його "родової сутності". Звідси, зрозуміла ідея А.О.Ципко, коли він закликає бачити особливість задачі, що стоїть перед постмарксистським суспільствознавством, яка пов'язана з новим станом розвитку марксистської науки про суспільство, з так званим оберненим "рухом теоретичного знання", з рухом у глибини механізмів соціального життя, тобто, з переходом від вивчення суспільства на граничному рівні узагальнення до більш конкретного дослідження «структур і механізмів безпосереднього життя індивіда» [8,175].

Ми думаємо, що «оживлення» цього методологічного напрямку буде сприяти аналізу виховання та освіти з нового боку. Воно буде конкретизувати загальнолюдську спрямованість даних категорій, як найважливіших "складаючих" "сфери духу" людини, покаже їх істотну роль в історичному процесі, як універсального засобу наступності соціальних формацій та поколінь і як активний "засіб" відтворення людської основи історії. Ця методологія дозволить вивчити людину не тільки "зовні", але й "зсередини", зрозуміти і визнати його самоцінність, його автономність і індивідуальну "природу", проаналізувати "рівні" свідомості з позицій єдності особистісних та загальнолюдських цінностей, відійшовши, тим самим, від штампів, які мають глибокі "коріння" у суспільній свідомості. Сфера духовного виробництва, сфера народження, становлення і розвитку іманентних людині морально-духовних "святинь" (те, що І.Кант назвав «моральним законом» у якості «категоричного імперативу» у бутті кожної людини), "авторитетів", "символів" та інших численних "архетипів" свідомості, що передаються часто по "досвідомим", "генетичним" каналам

"людської родинності", мабуть і є та основна специфічна сфера Буття "загальнолюдського". Вона, за допомогою важелів виховання та освіти, знаходить своє "предметно-історичне" уособлення у самих високих ідеалах суспільства, що знаходиться на тому або іншому щаблі поступального розвитку людства. "Конкретика" проявлення атрибутів класового виховання та освіти зовсім не є запереченням їх загальнолюдського значення у об'єктивній реальності, а навпаки конкретизує і розставляє "акценти" на тих сторонах загальнолюдського виховання та освіти, які на даний момент у найбільш "оптимальній" формі можуть бути опановані та засвоєні людьми.

Прогресивний розвиток науки, культури, освіти у найбільш передових країнах Заходу підтверджує об'єктивну тенденцію до більш "зацікавлених" відношень суспільства до діяльності виховально-освітніх інститутів. Це засвідчує про їх поступову, але невмолиму трансформацію у загальнолюдські чинники творення історії. Цивілізує значення «капіталу» в умовах науково-технічного прогресу, загальної комп'ютеризації та інформатизації, у першу чергу "матеріалізується" у тому, що "домінуючий клас" приходить до усвідомлення сутності проблем справжнього капіталу суспільства - людей праці, як фізичного, так і інтелектуального рівня, - котрі (проблеми) стають найголовнішими проблемами вказаних країн. Здійснюється свідомий поворот «сильних світу сього» до безпосередніх потреб виховально-освітнього процесу, з метою привнесення найважливіших елементів виховання та освіти у "соціально-культурне поле" змінного капіталу, що необхідно для його "нового статусу" у більш довершених соціально-економічних умовах. Наприклад, у Японії де найбільш виразно виявляються позитивні результати НТП, дуже серйозна увага надається удосконаленню освітньої бази кожного її громадянина. Справа доходить навіть до курйозів і "перехлестів". Перший приклад: у Японії навчання становиться не тільки "поголовним" (у процес навчання та постійної перекваліфікації "втягнута" значна більшість співробітників та працівників різних фірм, підприємств, від робітників до вищого керівника. "Навчання з відривом від виробництва відводиться, за перші десять років роботи у фірмі, майже 500 днів. Потім навчання продовжується вечорами, у вихідні дні... інакше вони не зможуть працювати на обладнанні, котре неперервне поновлюється " [7].

Сама розвиваюча дійсність "виробництва "умов" споживання" (коли знаходиться «час не тільки для турботи про матеріальні виробництва та збагачення, але і для вільного духовного розвитку і необхідної для нього попередньої освіти» [9, 319]), у рамках зростаючих потреб постійно розширеного відтворення економічного "життя", що зумовлені потребами суспільства, робить реальним і природнім "стан" розширеного відтворення і споживання духовних продуктів, створених людиною шляхом участі у духовному "житті" соціуму. Ті або інші форми матеріального та духовного виробництва, які неможливі у наш час за межами "повнокровних" "виховання та освіти і через які реалізується відтворена потреба, виступають у якості "ключового джерела" засвоєння людиною «змістового багатства

предметної реальності» [5, 106].

Даний процес засвоєння потребує не тільки певних "задатків" природної організації індивіда, але й виховання у ньому "задатків" пізнавально-духовного відношення до оточуючого його середовища, що знову ж таки неможливо без "освітньої активності". У зв'язку з цим, відтворення і "споживання" духовного "пласту" Буття багато в чому вже залежить не тільки від "засобів" споживання, але й від "соціальної культури суспільства, розподільчих відносин, а також від соціальних якостей людей, від їх загальної культури" [5, 107]. Це змушує "турбуватися" про насичення та збагачення усього "спектру" освітньо-виховних відносин, що і відбувається у реальній дійсності економічно і соціально розвинутих країн Заходу (інакше звідки б могла з'явитися на світ концепція "синіх та білих комірців" у виробничому циклі). У індивідуально-цінносному ряду ми бачимо, на цьому соціально-духовному рівні самотутню особистість, що є суб'єктом діяльності. І таку особистість, що не обов'язково зв'язує, у процесі цієї діяльності, свій "сутнісний інтерес" з егоїстичними та корисливими намірами, "свій індивідуальний інтерес, своє уявлення про життєвий успіх та престиж з особистим добробутом, з переміщенням на більш високі поверхи піраміди соціальної ієрархії, з отриманням прибутку, з придбанням грошей, капіталу, влади над іншими людьми " [2, 9].

Дана особистість в умовах певної соціальної гармонії намагається розпредмечувати та опредмечувати у своїх діях та вчинках такі індивідуальні «якості», які б не входили у "соціальний конфлікт" з суспільною думкою, з загальнолюдськими "параметрами" життя. Вони були б зв'язані з "усвідомленням того, що ти приніс користь людям, здійснив безкорисний та благородний вчинок, що твоя праця, твоя діяльність мали сенс і значимість у справі розвитку твоєї країни або людської цивілізації в цілому" [2, 9]. Таким чином, ми бачимо, що розвиток методології, що відтворює у своєму справжньому вигляді категорію "духовного", розкривав "точки зіткнення особистісних та індивідуальних цінностей з колективними початками Буття. Виховання та освіта виступають у цьому процесі як найбільш оптимальні та "апробіровані" історичною практикою засоби формування "людяності", індивідуальної своєрідності та самотутності. Такі засоби виховання і освіти є емпіричне свідчення розширення "сфери" ідеальних вчинків і найважливіших добродіянь, найвеличнішу гуманістичну цінність яких виділили ще давньогрецькі мудреці: Сократ і Платон, а вперше узаконили їх у соціальній дійсності постулати "категоричного імперативу" І.Канта, які народжуються і діють у рамках буржуазних відносин. Революційні гасла буржуазної демократії, ідеали Свободи, Рівності, Братства "не канули у Лету", а дали потужний стимул до матеріального та духовного переходу до таких відносин, де вже не класові, а загальнолюдські підходи будуть визначати "конкретно-історичне обличчя" людини, що безпосередньо відіб'ється на змісту освітньо-виховного процесу. Буржуазне програмування індивіда "все в більший мірі розвивається на базі теоретичної свідомості, виступає як, у певній мірі, свідоме програмування виховної діяльності, хоча

меру цієї свідомості не варто перебільшувати" [1, 27]. Але це вже створює можливість, в умовах більш прогресивних відносин соціалізму здійснювати "свідоме програмування та організацію всієї виховної системи суспільства" [1, 29].

Виховання та освіта на соціалістичній стадії становлення суспільства, впливаючи і формуючись з самих прогресивних "передумов" буржуазних виховання та освіти, в той же час "відтинають" від себе самі регресивні "тенденції": на протипагу останньому вони не роблять і не можуть зробити людину об'єктом впливу на неї "потойбічних" "зверхсил". Вони будуть спрямовані не на "підгонку" індивіда під "умови" відчуження, не на "вишколювання" у ньому "рефлексу" виконавця, а навпаки, повинні допомагати (якщо бажають бути такими) пробудженню у кожному індивідуумі особистісних початків, служити меті розвитку сукупних сутнісних сил людського роду. У зв'язку з цим, конкретно-історичні "цілі" освітньо-виховних інститутів, діючих в інтересах соціально активної частини соціуму, для "товариства вільних виробників" (це 70 - 80 відсотків так званого "середнього класу" населення), співпадають з історичними "цілями" загальнолюдського виховання.

Висновки

У сучасних суспільних відносинах загальнолюдське виховання шляхом послідовного переборювання "стереотипів та пересудів класовості", знищення об'єктивних та суб'єктивних причин відчуження і самовідчуження людини, здійснює активний процес "виробництва" та "відтворення" необхідних умов справжньої свободи особистості. У цьому відношенні, загальнолюдське виховання виступає як істотна передумова, як особлива форма і спосіб проявлення та реалізації вільного розвитку усього суспільства. Загальнолюдське виховання робить можливим "повернення" людини до "самої себе", сприяє її трансформації з "речі у собі" у "річ для себе і для всіх", формуючи у неї чуття Суб'єкта, як активної сили творення самого себе, розпредмечення та опредмечення своїх сутнісних сил. Більш того, сам Суб'єкт стає гарантом вдосконалення та поглиблення загальнолюдських "рис" виховання та освіти, як найбільш близьких і зрозумілих йому «гуманістичних категорій». Він сам, у подальшому, починає забезпечувати свою "емансипацію" і "працювати", таким чином, на придбаваючи особливу цінність у сучасності "загальнопланетарне" мислення. У такому випадку, об'єктивна та суб'єктивна сторони освітньо-виховного процесу починають зливатися у єдине Ціле, повним уособленням якого стає сама людина. Відбувається епохальна революція "сфери духу", "духовного виробництва" особистості, яка на місце, "запроваджених" державною ідеологією виховання та освіти індивіда "виводить" "емпірію" самовиховання та самоосвіти людини "в ім'я самої людини", яка буде організована самою людиною і самім "громадянським суспільством". У цьому закладена специфіка переходу від домінування класових підходів до освіти та виховання в напрямку домінування загальнолюдських підходів до освіти та виховання. При домінуванні останніх освіта та виховання поступово трансформуються до

стану самоосвіти та самовиховання. Цей процес, такий зміст та цінності освіти-самоосвіти та виховання-самовиховання мусити бути у соціальної практики сучасного і майбутнього будь якого суспільства і розглядатися будь якою державою (у тому числі і Україною) як самоціль розвитку історії, соціуму і людини.

Список використаної літератури

1. Гуйван П.Н. Диалектика воспитания и жизни / Некоторые методологические аспекты проблемы воспитания // Теория и методология формирования сознания.- Барнаул, 1985. – 431 с.
2. Замошкин Ю.А. За новый подход к проблеме индивидуализма // "Вопр. филос.", - М., 1989, № 6
3. Ильенков З.В. Учитесь мыслить смолоду. - М., 1977. - 72 с.
4. Крутов Н.Н. и Крутова О.Н. Общечеловеческое и классовое в морали: новые горизонты этических исследований // «Филос.науки», - М.,1989, № 3.
5. Мартынов Ф.Т. Обывательский эстетизм: нравственные и эстетические аспекты потребления // "Филос. науки".-1989, № 3.
6. Цветов В.В. Японское оружие // "Неделя". – М., 1987, № 41.
7. Ципко А.С. Некоторые философские аспекты теории социализма. - М., 1983. – 267 с.
8. Энгельс Ф. А.Зорге в Хобокен. - 16.01.1885. - Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 39.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Gujvan P.N. The dialectics of upbringing and life / Some methodological aspects of the upbringing problem // Theory and methodology of consciousness formation. – Barnaul, 1985. – 431 p.
2. Zamoshkin Yu.A. To a new slant to the individualism problem // "Philosophy Issues" – М.: 1989. – № 6.
3. Ilyenkov Z.V. Learn to think from an early age . – М.: 1977. – 72 p.
4. Krutov N.N., Krutova O.N. Common to all mankind and class in morality: new horizons of ethical research // "Philosophy of science". – М., 1989. – № 3.
5. Martynov F.T. Everyman estheticism: moral and aesthetic aspects of consumption // "Philosophy of science ". – 1989. – № 3.
6. Tsvetov V.V. Japanese weapon // "Week". – М., 1987. – № 41.
7. Tsipko A.S. Some philosophical aspects of the socialism theory. – М., 1983. – 267 p.
8. Engels F., A. Zorge v Hoboken. – 16.01.1885. –Marks K., Engels F. Soch., v. 39.

А.Н. ПОВЗЛО (кандидат философских наук, доцент кафедры философии)

Н.Н. ДЕВОЧКИНА (кандидат философских наук, доцент кафедр философии)

Запорожский национальный технический университет, Запорожье

E-mail: povzlo.shura@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ: ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ И КЛАССОВЫЙ АСПЕКТЫ

В статье дается определение категории «образование» и рассматриваются проблемные вопросы методологии диалектики взаимодействия категорий «общечеловеческое» и «классовое». С другой стороны, обращается внимание: - на правильное толкование природы «общечеловеческого» в специфических условиях развития мира XX начала XXI веков. В связи с этим, актуализируется процесс разработки принципов «субординационной диалектики». Она, на наш взгляд, позволит познать человека не только на «внешнем» уровне, но и «изнутри», а также осмыслить и подчеркнуть ее самобытную индивидуальную «природу».

Ключевые слова: образование, общечеловеческое, классовое, принципы,

системность, идеология, духовное производство, культура, диалектика, эмансипация, личность.

A. POVZLO (PhD, assistant professor of philosophy)
N. DEVOCHKINA (PhD, assistant professor of philosophy)
Zaporozhye National Technical University, Zaporozhye
E-mail: povzlo.shura@mail.ru

EDUCATION: HUMAN AND CLASS ASPECTS

The article gives a definition of the category "education" and deals with the problematic issues of the methodology and dialectics of interaction of the categories "common to all mankind" and "class. On the other hand the attention is drawn to the correct interpretation of the nature of "common to all mankind" under the specific conditions of the world development in the XX-early XXI centuries. In this regard, the process of developing of the principles of "subordinational dialectics" is actualized. In our opinion it will allow to discover a person not only "externally" but also "from the inside", as well as to understand and emphasize his distinctive individual "nature". The article focuses on the analysis of "common to all mankind" and "class" categories in the wide philosophical and humanistic senses and on the aspects of action of these categories in relation to the categories of "education" and "upbringing" in the narrow sense. The problematic issues of methodology and dialectics of interaction of "common to all mankind" and "class" categories are considered. The urgency of elaborating of the principles of "subordinated" dialectics in the new conditions of development of upbringing and educational relations is shown. At the same time the categories "education" and "upbringing" are viewed as different variations of specific-historical, i.e. class principle of the personality formation on the one hand; and of the specific-determined stages of the common to all mankind process of the human development. First of all what we would like to draw attention to – is the correct interpretation of the nature of "common to all mankind" in the specific conditions of the development of the world in the end of the XX – beginning of the XXI centuries. Namely: approaching the understanding of "common to all mankind" in the upbringing and educational process only in terms of its absolutisation, as the concept of "common", "universal" and "necessary"; and accepting of the historically-specific forms of upbringing and education, which function at one or another time moment, as the concept of "single", "narrow" (or "limited") and "random" – it means thereby simply not seeing and not catching the true meaning and genuine real purpose of the whole complex of the upbringing and educational institutions, the public educational system as such. This means depriving oneself already of some potential tactical opportunity to understand the historical realities of the existing forms and methods of upbringing and the final result of their development. The essence of the "common to all mankind" should not be associated with the category of "all-human", i.e. it should not create a social "illusion" of dominating of the "magical state of permissiveness and all-property for "everybody" and to "everyone" right. "Common to all mankind" upbringing is directed mostly to "incultation" of such moral, spiritual, educational "talents" to this "everything" (i.e. to the majority), to conscious leadership of which the "social mass" has never yielded to.

Key words: education, common to all mankind, class, principles, systematic, ideology, spiritual production, culture, dialectics, emancipation, personality.

Стаття надійшла до редколегії 03.04.13

Прийнята до друку 08.04.13

Рецензент: д. філософ. н., проф. Воронкова В. Г.