

О.М.ПОВЗЛО, Н.М.ДЄВОЧКІНА

**ДІАЛЕКТИКА КАТЕГОРІЙ «ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКЕ» ТА «КЛАСОВЕ»  
У ВИХОВНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

В статті мова піде про аналіз категорій «загальнолюдське» та «класове» у широкому філософському та гуманістичному сенсі і про аспекти здійснення цих категорій стосовно до категорій «освіта» та «виховання» у вузькому сенсі. У сучасних складних умовах розвитку українського та світового суспільства ця тема дуже актуальна. Але у теоретичній площині, збоку вітчизняної соціально-філософської думки сьогодні вона, на жаль, не отримала достатньої уваги. Фундаментальна наукова література, у якою достатньо глибоко аналізувалися категорії «загальнолюдське» та «класове», особливо їх взаємозв'язок, у значній мірі, ще радянського періоду. В цьому плані необхідно відзначити соціально-філософські дослідження таких відомих радянських філософів, якими були Т.Ойзерман, В.Степін, Г.Батіщев, А.Гусейнов, В.Межуєв, В.Толстих, О.Капто, О.Ціпко та інші. Незважаючи на різноманітність їх позицій, які були зв'язані з оцінкою категорій «загальнолюдське» і «класове», вони були єдині у головному: ці категорії дуже важливі для розвитку соціуму, їх конкретну природу взаємовідносин необхідно поновлювати для кожного відрізка часу. Дана природа взаємовідносин має як «прямі», так і «зворотні» діалектичні напрямки (тут діють гегелівські принципи «діалектичних взаємодій» та «діалектичного зняття»), які не допускають суб'єктивних поверхових підходів.

З одного боку, загальнолюдський фактор історичного розвитку виховання та освіти не може бути зведеним до класових факторів, які зв'язані з формаційними особливостями виховання та освіти, або з особливостями розвитку особистості, які даються в теорії загального «шифру» («вісь часу» К. Ясперса), який об'єднає усе людство, в теорії культурно-історичних «організмів» - циклів О.Шпенглера, або в теорії «хвиль Кондратьєва», або в 4-х стадіях розвитку в теорії П.Сорокіна та в інших теоріях. А з другого боку, загальнолюдський фактор реалізує свою внутрішню гуманістичну сутність у системі групових, національних, класових інтересів, тобто конкретно в ту або іншу історичну епоху. Що це означає? Це означає, що історія людини має одні коріння, один єдиний шлях розвитку: цілісний, послідовний, від простого до складного, з постійним рухом вперед до прогресу. Це говорить і про те, що кожному народу на кожному відрізку часу є природним свій образ буття. І про те, що сьогодні мають право на історичне існування як системи освіти та виховання соціалістичної системи цінностей (наприклад, КНР, у минулому – СРСР), так і системи освіти та виховання буржуазної системи цінностей (наприклад, США, Європа). І це означає, що «учені мужі» у розгляданні цього питання в останні десятиліття ігнорували принципи об'єктивності, системності, історичності, всебічності, багатокладності, толерантності. Якраз останнє методологічне зауваження було забуто сучасною світовою і вітчизняною соціально-філософською думкою. Тому, у даній статті ми свідомо звернули увагу на розглядання проблемних питань методології та діалектики взаємодії категорій «загальнолюдське» та «класове» у різних соціально-економічних укладах буття. Також показується актуальність принципів «субординованої» діалектики, які розроблені та обґрунтовані вперше, особливо у нових умовах розвитку виховно-освітніх відношень.

Як відомо, протягом довгого часу, у минулому, у нашій суспільствознавчій науці стосовно до аналізу відносин, тих або інших форм суспільної свідомості, серед яких не 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 суспільствознавців їх (класових підходів) функції знову зростають, але ще кілька років тому вони становили серцевину офіційної державної ідеології. Для категорій виховання та освіти це означало слідує: 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 ніяких 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 марксисти, коли протягом багатьох століть людської історії існують багаті та бідні, імущі та не імущі, аристократи, що знаходяться у центрі уваги суспільства, та люмпен, якій викинутий на його задвірки. Так було завжди. Тому, «комуністи не видумують впливу

суспільства на виховання: вони лише змінюють характер виховання, виривають його із-під впливу пануючого класу» [4, 443]. Що означає на практиці безапеляційна заява буржуазної пропаганди відносно необхідності і реальності «всезагального та рівного для усіх народного виховання через допомогу держави», яка (державна), за Марксом, «само має потребу у дуже суворому вихованні з боку народу?» [3, 30]. Це означає, на ділі, що держава за допомогою своїх інститутів буде реалізовувати в бутті волю та інтереси тієї групи соціуму, яка володіє можливостями і коштами, необхідними для розвитку та укріпленню своєї влади, у тому числі й у виховно-освітньому процесі. Дійсно, адже ж не можна думати, що загальнолюдські принципи історичної поведінки та технології одержання повноцінного знання, які зв'язані з ідеями гуманізму, рівності, справедливості, свободи і іншими соціально-моральними та культурними ідеалами, зможуть автоматично стати реальністю, дякуючи тому, що вони набули формальних рис офіційної ідеології та державної програми. За це необхідно боротися або платити кошти. К.Маркс категорично не згоден з такою софістикою: «Рівне для всіх народне виховання? Що уявляють під цими словами, чи уявляють, що у сучасному суспільстві виховання для всіх класів може бути рівним?» [3, 29]. Далі, у цих софістів існує думка, що подолати по відношенню до пересічних громадян явно диспропорційну і низької якості освіту можливо за допомогою спонсорської благодійності, меценатства, грантів. Хоча цей процес має місце (наприклад, фінансування американських університетів у значній мірі відбувається дякуючи меценатству та грантам), але усе-таки є утопією і це із позиції марксизму, є тонкою та хитрою ідеологічною маніпуляцією, і є очевидним аморальним відкупом (подачкою) з боку буржуазії від світового люмпена з метою погашення «демократичними» засобами соціальної напруги. «Благодійність, яка деморалізує ще більше того, хто дає, чим того, хто бере, благодійність, яка ще більше принижує вже приниженого, яка ставить вимогу, щоб людина, яка втратила людську вподобу, яку вигнали групою партій, відмовилась від останнього, що її залишилось, – від звання людини» [7, 29]. В дійсності ми бачимо, що середній клас Західної Європи має у десятки і сотні разів більше можливостей отримати якісну освіту по відношенню до народів та націй Африки, Південно-Східної Азії, Латинської Америки. Тому, на думку авторів «Маніфесту комуністичної партії», ніяка благодійність не допоможе «приховати» сутність дискримінаційної політики капіталу у сфері освіти та виховання. Вони показують егоїстичний та елітарний характер капіталу, який, у тому числі, зв'язаний з домінуванням цінностей «масової культури», до яких безпосереднє відношення мають сучасна освіта та виховання. Тобто ми маємо замкнуте коло.

З точки зору радикального марксизму, на цьому можна було б поставити крапку. Однак, з точки зору 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 й інший бік, не менш, а у кінцевому рахунку, більш важливий, який сьогодні необхідно обговорити.

Метою статті є дослідження слідуєчого: по-перше, чи займає у виховно-освітньому процесі вищенаведена марксистська методологія аналізу категорій «загальнолюдське» та «класове» істотне місце посеред таких авторитетних та «діючих» технологій класичної (елітарної та демократичної) освіти, якими є модель ліберально-демократичної освіти В.Гумбольдта, Д.Дьюї і модель авторитарно-консервативної освіти Г.Гербарта? По-друге, чи можна або ні аналізувати взаємозв'язок загальнолюдської та класової освіти і виховання у сучасності крізь призму принципів «субординованої» діалектики, і чи мають вони право на існування у сучасній дійсності та соціально-філософській думці?

Якщо підійти до першого 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 невиннованою. 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 історичний «зміст». 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, ув'язуючи все це з найважливішими потребами соціальної дійсності, повинна бути готова до постійного вдосконалення свого категоріального інструментарію. Тільки тоді теорія й практика, які мають відношення до питань виховання та освіти, будуть «живучими», служитимуть загальній справі виховання та освіти.

Коли нам сьогодні приходится 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 співвідношень», котра для даних умов, для даної «практики» відносин вказує на те, що «авторитетність» позакласових і класових цінностей зіставлена. Для науки видався унікальний випадок, «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 в інші, аргументувати їх роль і значення в ході історичного процесу становлення людини, розквіту її сутнісних сил, подолання нею всякого відчуження і втілення в дійсність високого гуманістичного ідеалу. У цьому плані виникає повсякденна 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. Тут не може бути «загальної» діалектики (суб'єктивної або об'єктивної, матеріалістичної або ідеалістичної діалектики). Тут може бути тільки «субординована» діалектика, діалектика «розумного сенсу» та узгодження спільних дій. Вона (ця діалектика) на даний момент часу зобов'язана бути історичним компромісом у процесі конвергенції двох протилежних соціально-економічних та політичних систем, сприяти поступовому процесу формування «єдиного культурного поля планети». Ось що підкреслював А.Д. Сахаров ще у 1974 році в статті під назвою «Світ через піввік» (тобто у 2024 році): «Я вважаю особливо важливим подолання розпаду світу на антагоністичні групи держав, процес зближення (конвергенції) соціалістичної та капіталістичної систем, що буде супроводжуватися... укріпленням морального, духовного, особистого началу у людини» [5, 29]. Останні категорії у цій цитаті акцентують увагу щодо великого значення для людства ХХІ століття загальнолюдських цінностей, взагалі, і загальнолюдського виховання, окремо.

У зв'язку з цим, хотілось би звернути тут увагу на те, що сутність «загальнолюдського» не повинна асоціюватись з категорією «вселюдського» як всездозволеності, тобто вона не повинна створювати соціальну «ілюзію» домінування «магічного стану абсолютних прав, свобод та багатства для «усіх» та в «усіх» і ігнорування принципу виконання кожною людиною необхідних для соціуму обов'язків. «Загальнолюдське» виховання у більшій степені спрямоване на «прищеплення» цьому «всьому» (тобто більшості) таких моральних, духовних, освітніх «талентів», свідомому керівництву яких «соціальна маса» ніколи не піддавалася. 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 абсолютна влада над другими, це не масова «ходьба строем» і це не логічний результат процесу матеріального накопичування кожним і через 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» (наприклад, у Японії – це принцип «мейваку»). Це те, що протягом історії доводилося людині, як гуманістичній істоті, з великою працею відвойовувати та відстоювати перед своєю власною природою. «Загальнолюдське» виховання не є те, що необхідно наближати в історії. Воно завжди було і діє сьогодні, але воно завжди орієнтоване на ту суму якостей і вчинків, яких, знову ж таки, нелегко набути і, тим паче, звершити, тому що вони часто звали «наперекір», що вимагало від людини подвигу та «втілювалось» у ній, «через силу», «через неможу». 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» в «загальнолюдське» зроблено у 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 проходить через усі часи «історичною ниткою» загально-признаних 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 у галузі виховання прогресивної "перспективи" взаємовідносин «загальнолюдського» та «класового» 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 пов'язано з тим, що у суспільстві соціальної справедливості ще не все так справедливо влаштовано, щоб про це публічно «говорити». І тут існує дуже багато своїх проблем і протиріч. Епоха первісних соціалістичних нововведень це поки що не зовсім ідеальний стан і гармонічна соціальна атмосфера, 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 перебудову та постперебудову «переоцінку» принципів та цінностей, дану односторонність замінили іншою, 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 («родовими плямами») 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. Саме цим можна пояснити безперечне домінування у соціалістичному господарстві і управлінні класових підходів і класової догматичності.

Але як сучасній науці виходити з цих протиріч системного характеру? 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 дало 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 найбільшій самоцінності усього суцього. У зв'язку з цим, важливо відійти від «вузькості» методологічного обґрунтування сфери виховання та освіти, яке часто було присутнє 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 марксизмі присутня і зовсім інша методологічна «установка», яка вимагає досліджувати «сферу духу, як сферу виробництва свідомості, сферу духовного виробництва», що проявляється «через існуючий у ній (у свідомості - авт.) найбільш типові життєві чинники конкретної людини» [6,173].

«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» свідомості, її «родової сутності». Звідси, зрозуміла ідея А.О.Ціпка, коли він закликає бачити особливість задачі, що стоїть перед пост-марксистським 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» [6,175]. Ця проблема була актуалізована ще у XX столітті, або практично нічого у цьому напрямку не було напрацьовано. Але ця робота має дуже важливо значення, тому що соціально-філософська думка у цьому блоці питань ніяк не може зрушитися з місця.

Ми думаємо, що цей позив до методологічної "корективи", як раз підштовхнув нас (і не сьогодні) до актуалізації методологічного поняття під назвою «субординована діалектика». Остання, на наш погляд, дозволить вивчити людину не тільки «зовні», але й «зсередини», зрозуміти і визнати її самоцінність, її автономність і індивідуальну «природу». Також вона допоможе проаналізувати «рівні – зрізи» 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», «авторитетів», «символів» та інших численних «архетипів» свідомості, що часто передаються по «позасвідомим», «генетичним» каналам «людської родинності», мабуть і є та основна специфічна сфера буття «загальнолюдського». Вона (сфера), за допомогою важелів виховання та освіти, знаходить своє «предметно-історичне» уособлення у самих високих ідеалах суспільства. «Конкретика» проявлення атрибутів класового виховання та освіти зовсім не є запереченням їх загальнолюдського значення у об'єктивній реальності, але 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.

Вже цивілізуючи значення світу «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, – які (проблеми) стають найголовнішими проблемами ведучих країн світу. 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.

Сама розвиваюча дійсність «виробництва умов споживання» (коли знаходиться «час не тільки для турботи про матеріальне виробництва та збагачення, але і для вільного духовного розвитку і необхідної для нього попередньої освіти» [8, 319] ), у рамках зростаючих потреб постійно розширеного відтворення економічного «життя», що зумовлені потребами суспільства, робить реальним і природним «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» [2, 106].

Даний процес засвоєння потребує не тільки певних «здатків» природної організації індивіда, але й виховання у нього «здатків» 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» [2, 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 індивідуальному ряду цінностей на цьому соціально-духовному рівні ми бачимо самотутню особистість, яка є суб'єктом діяльності. Така особистість у процесі цієї діяльності вже не обов'язково зв'язує 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» [1, 9].

Дана особистість в умовах певної соціальної гармонії намагається розпредмечувати та опредмечувати (це важливий діалектичний елемент «субординації») 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» [1, 9]. Таким чином, ми бачимо, що розвиток методології, що відтворює у своєму справжньому вигляді категорію «духовного», розкриває «точки» зіткнення особистісних та індивідуальних цінностей з колективними початками Буття.

Виховання та освіта виступають у цьому процесі як найбільш оптимальні способи історичної «апробації» нових форм буття людства, як засоби формування «людяності», індивідуальної своєрідності та самобутності. Такі засоби виховання і освіти є емпіричним свідомством розширення "сфери" ідеальних вчинків і найважливіших добродіянь, найвеличнішу гуманістичну цінність яких виділили ще давньогрецькі мудреці: Сократ і Платон. А вперше їх «узаконили» у соціальній свідомості постулати «категоричного імперативу» І.Канта, які починають активно діяти тільки у рамках буржуазних відносин. Револьюційні гасла буржуазної демократії, ідеали Свободи, Рівності, Братства «не канули в Лету», але дали потужний стимул до таких відносин матеріального та духовного порядку, де вже не класові, а загальнолюдські підходи будуть визначати «конкретно-історичне обличчя» людини, що безпосередньо буде відображено на змісті освітньо-виховного процесу.

Сьогодні (після трьох десятиків років активного процесу перехідного періоду, конвергенції) ми маємо право говорити, що виховання та освіта на соціалістичній стадії становлення суспільства, впливаючи і формуючись із самих прогресивних «передумов» буржуазних виховання та освіти, в той же час «відкидають» від себе його регресивні «тенденції». На противагу останньому вони не роблять і не можуть зробити людину об'єктом впливу на неї «потойбічних» «над-сил». Вони будуть спрямовані не на «підгонку» індивіда під «умови» відчуження, не на "виховання" у ньому «рефлексу» виконавця, а навпаки, повинні допомагати пробудженню у кожному індивідуумі особистісних початків, служити меті розвитку сукупних сутнісних сил людського роду.

Проаналізуємо даний «умовивід» за допомогою прикладу розвитку освіти українських громадян за останнє століття, у якій (освіти) якраз були присутні елементи як соціалізму, так і капіталізму. У цієї освіти, як і в бутті, багато було і доброго і поганого. Країна будувала соціалізм, але була класичною та суворою пролетарською класовою державою. Вона була бідною та темною, людям забагато чого не доставало. Їм довелося пройти через голодомори, гулаги, бараки із хрущовками. Але, як говориться: «не хлібом єдиним». Наші люди сіли за парті: «Ми - не раби, раби – не ми». Країна за короткий час стала країною всезагальної грамотності. Зрозуміло, що сучасна молодь цього не пам'ятає, але старше покоління пам'ятає, як усім в поборенні усіх труднощів було тяжко, але при цьому у всіх фанатично «горіли» очі, вони світилися веселим та здоровим оптимізмом, було цікаво жити, усім хотілося навчитися творчо мислити, зробити чогось доброго та позитивного для людей (як говориться згідно Т.Гоббсу: «Філософія є дочка твого мислення...і ти повинен діяти»). Вони пам'ятають, що «знання – це сила», що якою престижною була просвітницька людина, який престиж був у вчителя. Як це було популярно і яку це мало унікальну традицію читати книги та наукові журнали не тільки у бібліотеці або вдома, але, у тому числі, в суспільному транспорті (тому, що є вільний час), приходити у парки, грати в шахи, шашки, брати активну участь у шоу-масовках, у компетентних дискусіях з футболу, з науки та інше. І ми тоді насправді відчували, що це наше внутрішнє піднесення наповнювало нашу свідомість та душі почуттям потаєної загальнолюдської радості вічного буття, на яке не могли впливати ніякі «класові підходи».

Сьогодні Україна є демократичною республікою, молодь усе має, «живе» в Інтернеті. Вона не знає, що таке голодомори, гулаги, але країна інтенсивно вмирає, у молоді в якості тенденції відсутній ентузіазм, очі «горять» тільки у напрямку Західної Європи, вона готова забути про цінності батьків. Психологи вже давно встановили, що настрої на щастя і гармонічне становище людини

визначаються далеко не рівнем ВВП країни і не рівнем її матеріального благополуччя. Людина більш збуджується від почуття свого задоволення, коли вона успішно переборює перепони, тобто від відчущання перемог, нехай і маленьких, але перемог, над самим собою, над своїм безволлям, над своїм неуцтвом. Кожному із нас (особливо молодій людині) необхідно розуміння загальних життєвих «сенсів» (розуміння хоча б того, чому «учіння – світло, але не учіння – темрява»), своїх та інших світоглядних настанов, які допомогли б вирватися зі світу щоденності та повсякденності, захопитися високими загальнолюдськими ідеалами, які надали б нам знання того, що ж робити кожному з нас, коли ти знаходишся в конкретно-історичних умовах того ж класового порядку, щоб відповідати цим ідеалам. І якраз культурні та освітні традиції ХХ століття (ХХ вік - це вік освіти та науки), відносно яких йшла мова вище, були такі сильні та міцні, що вони пережили лихі 90-і і поч.2000-х років і не були втрачені сучасною молоддю, але взяти самим активним способом на озброєння. І ми вже бачимо плоди цієї трансформації на загальнонаціональному рівні. Наприклад, нещодавно (13.09.2013р.) в інтерв'ю у щотижневику «2000» ректор Київського національного університету Л.В. Губерський відмітив, що по даним міжнародної організації GS World University Rankings у рейтингу ведучих університетів світу за останній рік КНУ піднявся на сотню сходинок вище. Це величезний успіх. Більше того, у ведучому українському університеті рівень знань студентів, зі світових мірок, високий, студенти розмовляють англійською мовою, менталітет – європейський. І вони – майбутні економісти, правознавці, фізики, хіміки, біологи та інші «щорічно привозять цілі колекції золотих та сріблявих медалей з наукових олімпіад». Але, знову ж, ректор КНУ підкреслив, що дані успіхи та перемоги з олімпіад обумовлені ентузіазмом, колосальною роботою (до аскетизму) вчителів шкіл, яка, нажаль, як і уся освіта, «також цілком недооцінюється». Мабуть вона недооцінюється тому, що усе це (освіта, праця вчителя) знаходиться у зв'язку з нашими колишніми традиціями? Знову ми впираємось у світову специфічну ідеологію двійних стандартів, яка, не за словами, на практиці бажає бути більш класовою, чим загальнолюдською. Тим не менш, конкретно-історичні «цілі» сучасних світових 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. І у цьому напрямку цивілізаційного розвитку рухаються якраз, у тому числі, ведучі держави світу (країни так званої світової «двадцятки» - G20).

У якості висновку автори цієї статті підкреслюють наступне: по-перше, у сучасних суспільних відносинах загальнолюдське виховання шляхом послідовного переборювання «стереотипів та пересудів класовості», знищення об'єктивних та суб'єктивних причин відчуження людини від самої себе, здійснює активний процес «виробництва» та «відтворення» необхідних умов справжньої свободи особистості. У цьому відношенні наука робить закономірний висновок відносно того, що загальнолюдське виховання виступає як істотна передумова, як особлива форма і спосіб проявлення та реалізації вільного розвитку усього суспільства. По-друге, автори вважають, що загальнолюдське виховання робить можливим «повернення» людини до «самої себе», сприяє її трансформації від «речі у собі» у «річ для себе і для всіх». Цей вектор розвитку буде формувати у неї чуття **Суб'єкта**, як активної сили творення самого себе, розпредмечення та опредмечення своїх сутнісних сил. Більш того, на думку сучасної світової та вітчизняної науки, сам цей **Суб'єкт** стає гарантом вдосконалення та поглиблення загальнолюдських «рис» виховання та освіти, як найбільш близьких і зрозумілих йому «гуманістичних категорій». А також, ми твердимо, що він сам – **Суб'єкт**, у подальшому історичному розвитку інформаційного та глобального соціального простору та часу, починає забезпечувати свою "емансипацію" і розуміти свою постійно зростаючу особливу цінність у сучасності "загальнопланетарного" 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 самим «громадянським суспільством». Марксистська методологія (матеріалістична діалектика та матеріалістичне розуміння історії) інтерпретації категорій «загальнолюдського» та «класового» цілком вписується у цей діалектичний процес «духовного виробництва» особистості, тому що останній відповідає вимогам сучасних індустріальних та інформаційних технологій суспільного виробництва, діалектика розвитку яких розуміє під собою матеріалістичну та

гуманістичну інтерпретацію. По-третє, наукових діячів (у тому числі і авторів цієї статті), у цьому питанні сьогодні буде цікавить наступне: яка теоретична й методологічна основа необхідна до аналізу та до обґрунтуванню специфіки переходу від домінування класових підходів до освіти та виховання в напрямку домінування загальнолюдських підходів до освіти та виховання. Ми думаємо і будемо над цією думкою працювати і далі, а саме: відносно того, що при домінуванні останніх – загальнолюдських підходів, освіта та виховання поступово (у тому числі, за участю принципів «субординованої» діалектики) трансформуються до стану самоосвіти та самовиховання. Ми вважаємо, що цей діалектичний підхід, такий зміст та цінності освіти-самоосвіти та виховання-самовиховання мають бути у соціальній практиці сучасного і майбутнього будь-якого суспільства і розглядатися будь-якою державою (у тому числі і Україною) як самоціль розвитку історії, соціуму і людини.

### ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Замошкин Ю.А. За новый подход к проблеме индивидуализма // Вопросы философии. – 1989. – № 6.
2. Мартынов Ф.Т. Обывательский эстетизм: нравственные и эстетические аспекты потребления // Философские науки -1989. - № 3.
3. Маркс К. Критика Готской Программы. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд., т. 19.
4. Маркс К. и Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии. – Соч. – 2-е изд., т.4.
5. Сахаров А.Д. Мир через полвека // Вопросы философии. – 1989. – № I.
6. Ципко А.С. Некоторые философские аспекты теории социализма. – М.: Наука, 1983. – 216с.
7. Энгельс Ф. Положение рабочего класса в Англии. – Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. – 2-е изд., т.2.
8. Энгельс Ф. А.Зорге в Хобокен. – 16.01.1885. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд., т. 39.

### SUMMARY

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. And this means agreeing to the interpretation of common to all mankind, as to some abstract category, to some state and "ideal", which one can only come near to, but it's impossible to recognize it as a real attribute of social practice, immortalizing by that class orientations and class values in education and upbringing as absolute guides.



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 "inculcation" 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. The latter ("mass") often has not even suspected of existing of such positive trends or didn't have such desire, because "assimilation" of their content promised considerable difficulties, and in the first place from the point of view of overcoming of "oneself", one's own weaknesses and "affects", which come from the depths of the "beyond conscious I" and yet with which it has to "reward" oneself.

"Common to all mankind" – is not that rude and mercenary "all-ownership" (as property or power) and not a logical result of the process of "acquirement" by everyone and for everyone; it's special "individual", "secret" Great which only comes to everyone, when they have lost their last hope for something, when they don't have anything but their "willpower". This is something that a person as a human being had to win and defend in front of his own nature with great effort throughout the history. "Common to all mankind" upbringing is not something that should be brought closer in history. It has always been and is still acting today, but it is always focused on the amount of qualities and actions which once again is hard to obtain and, moreover, to accomplish, because they have often called "contrary", which demanded an achievement from a person and "embodied" in him, "by force" and "over I can't". And of course it has not been at a "service" of the government, one or another political system, but rather "common to all mankind" upbringing guided and guides "whole peoples", forming a political "sense" and social "tastes" for the countries, which don't allow them to stagnate in one place.

**I.I. KAPRITSYN**

### **ORTHODOX CHURCH: PROBLEMS OF RENAISSANCE**

More than two hundred years ago the epoch of absolute prevalence of religious world view came to its end in Europe. Its secularization activated. Rational-scientific consciousness overgrew from knowledge of individuals and gradually assumed public status, forcing Christian-religious world view out of its traditional spheres.

Consciousness secular "objectifying" was preceded by social processes directed differently, which resulted in the crisis of Christianity the qualitative expression of which was "misrepresentation of Christ's image" made by the Church of Christ. The church "sullied" itself by money-grabbing, by justification of unfair social relations, by freedom repression, etc. [10,33]. Falling of spiritual authority of the Church facilitated setting science apart from religion and its taking the leading positions in world outlook, and, as a result, in world view.

Scientism in its positive form reached the unreserved negation of religion as obsolete, rudimentary form of public conscience that had no reason for its existing. Nevertheless, despite centuries of "proscription" religion "survived", still being a part of ritualistic and moral sphere of human life. Moreover, in XX- XXI centuries the dialectical process called "religious renaissance" (I. Vallerstain), "second christening of Europe" (S. Hantington) became the phenomenon of social life that drew social scientist's attention. It reflects increasing of influence of religious component on life of modern European society that has secular education and thinks pragmatically.

Among reasons of religiousness expansion and science crisis scientists name disappointment of the results of scientific and technical civilization, which wasn't able to carry out its promises concerning nature subjugation. Other reasons named are: aggravating such problems as individualism which leads to society atomization, rationalism as trampling of moral norms in order to make gains, etc.

Risks of life destruction appeared to be so great, that positivistic science had to renounce its recent claims to truth. Today religion and science are considered to be different, but equivalent and complementary methods of cognition (P. Feyerabend). Statement of proximity of advanced fields of science (atomic, molecular physics) and religious doctrines (F. Capra) is becoming fashionable. Some representatives of "fourth estate" are going further. They think that "religion and science are divided only by politics" [6,1]. But aspiring to idyllic indemnity of scientific and technical civilization defects on account of returning to religious