

Korshunova I.N., Cherkashina M.K.

## **ECOLOGICAL DIRECTION OF LEGAL EDUCATION IN UKRAINE**

The article reveals the need ecologization of education in Ukraine as a whole, problematic issues of the main directions of the ecologization of legal education are considered.

*Keywords:* ecologization of education, legal education, ecological direction of legal education.

*Стаття надійшла до редакції 05.04.2015*

**УДК 304.2+316.37**

*Шанідзе Н. О.,  
Харків, Україна*

## **ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ**

Постановка проблеми. Сучасні наукові дослідження, присвячені визначенню ролі освіти у розвитку суспільства та держави все більше схилиються до думки, яку слушно висловив О. Огнев'юк: освіта є сутністю часу. [1, с. 5] Однак варто враховувати, що головна мета освіти полягає не тільки у всебічному розвитку та передачі системи знань, а у формуванні відповідальної особистості. Будь-які кризові явища в освіті значно загострюють проблеми соціалізації, оскільки ставлять під загрозу відтворення як існуючих суспільних структур, так і духовне відтворення окремо взятих особистостей. У цих умовах найважливішою проблемою стає зберігання інтелектуального потенціалу нації, формування особистості з новим мисленням, що відповідає вимогам часу. Рішення цих питань вимагає серйозних змін у сучасній системі освіти й пошуку нових методів і форм не просто передачі знань, а формування соціально адекватної, всебічно розвинутої особистості.

Проблема визначення освіти як складової соціалізації особистості розглядається в роботах Л. Альтюссера, Д. Белла, І.В. Бестужева-Лади, О. Тоффлера, П. Бурдьє, Ф.Г. Зіяндинової, В.Я. Нечаєва, Л.Я. Рубіної, М.М. Руткевича, Б.С. Гершунського,

Дж. Дьюї, Ч. Міллса, А. Печчеї, Ф.Р. Філіппова, Ф.Е. Шереги та ін. Зокрема варто виділити праці з філософії освіти В.І. Астахової, В. П. Андрушенка, І. А. Зязюна, О. О. Базалука, Є. А. Подольської. В полі проблематики філософії освіти існує чимало різноманітних методологічних підходів та парадигм. В межах цієї статті вважаємо за доцільне звернутися до аналізу освіти у працях засновників дослідження освіти як соціального інституту та чинника соціалізації особистості Е. Дюркгейма, Д. Дьюї, А. Щюца та К. Манхейма, актуальність поглядів яких зумовлений неабиякою корисністю для усвідомлення механізмів трансформації освіти.

Обрані представники демонструють різні методологічні підходи, але розглядають феномен освіти з боку її соціального значення для виховання та становлення особистості. Так Є. Дюркгейм пропонував здійснювати дослідження освіти виходячи з поняття «соціальний факт», розглядаючи суспільство як систему спільних для людей вірувань, цінностей і правил життєдіяльності, до яких він відносив, зокрема, виховання і освіти, виходячи із визнання соціальної природи даних явищ. Причому виховання розглядається ним в широкому сенсі та включає до себе також освіту, як певну форму виховання у тісному зв'язку з потребами соціального розвитку, громадського поділу праці та досягнення органічної солідарності в суспільстві. Він відзначав важливість і значимість освітніх і виховних інститутів у структурі соціалізації особистості. З'ясовуючи роль і значення суспільних структур для розвитку особистості, Дюркгейм указував, що виховання є найголовнішим засобом суспільства, «завдяки якому воно підготовлює у своїх дітях найважливіші умови для їх існування» [2, с. 30]. Тільки завдяки цьому, на думку Дюркгейма, можна збагнути той факт, що до сутності людини по народженню егоїстичної і несоціальної, додається одна нова, соціальна сутність, завдяки якій людина набуває здатності вести моральне і соціальне життя. По суті, Дюркгейм став одним із перших, хто не просто підкреслив значення суспільного впливу на процес розвитку особистості, але й вперше поєднав у своїх міркуваннях поняття «виховання» і «соціалізація» в один системний зв'язок.

Що стосується методології, то у дослідженні освіти Дюркгейм дотримується двох ліній, які тісно переплітаються – інституціоналізм і функціоналізм. У першому випадку освіта і виховання вивчаються як соціальні інститути, залежні від суспільства, освіта є тільки образом і відображенням суспільства. Вона імітує і відтворює останнє у скорочених формах, але не створює його. Звідси випливає, по-перше,

визнання певної форми детермінованості і ригідності процесів в освіті, і, по-друге, зведення ролі вчителя в суспільстві до свого роду громадянського слуги. За визначенням Дюркгейма освіта може бути реформованою тільки тоді, коли вже реформоване суспільство, а не навпаки. Що стосується функціоналізму, то він проявляється у Дюркгейма при розгляді освіти і виховання з точки зору виконання ними певних функцій у суспільстві. Головною серед них є спрямованість цих інститутів на досягнення соціальної солідарності, забезпечення в суспільстві згоди, згуртованості, порядку. Оскільки будь-яка людина, по Дюркгейму, проявляє певні риси соціальної істоти, то мета виховання і освіти полягає у формуванні цієї істоти в кожному з нас. У цьому сенсі виховання полягає, насамперед, у цілеспрямованій соціалізації молодого покоління. Виховні інститути Дюркгейм порівнює з соціальними і доходить висновку, що немає ні одного з перших, який не можна було б уподібнити другим. Слід погодитися із Є. М. Горбуною, що зміни в системі освіти, які спостерігаються зараз практично у всіх розвинених країнах, змушують нас знову звернутися до класичних робіт Дюркгейма. [3, с. 67] Комплекс питань, що потребують переосмислення, враховуючи роботи Дюркгейма: чи слід в школах стимулювати конкуренцію між учнями; чи варто давати їм більше особистої свободи або, навпаки, посилювати дисципліну; розвивати приватний сектор освіти або підтримувати і поширювати державні школи; яку роль має виконувати учитель тощо. І навіть якщо у Дюркгейма годі й шукати на них прямих відповідей, описані ним проблеми, яких досі не вирішені, становлять безсумнівний інтерес.

Концептуальні ідеї освіти Д. Дьюї викладені в його творах «Школа і суспільство», «Демократія і освіта», «Моя педагогічна віра», «Освіта сьогодні». Розглядаючи освіту як соціальний інститут, Дьюї зазначає, що освіта є не тільки відображенням суспільства, а й результатом та відбитком його історичного розвитку. З точки зору функціонального аналізу він визначав головною функцією освіти соціально-селективну та відстоював необхідність соціальної та класової диференціації освіти. Філософія Дж. Дьюї стала основою для перегляду уявлень про освіту в цілому і стала основою нової демократичної педагогіки. З точки зору Дьюї демократія та освіта мають взаємний, кровний зв'язок. Він зазначав, що демократична політика сама по собі «має виховне значення, оскільки вона покладає на нас як індивідуальних громадян демократичного суспільства обов'язок роздумувати над тим, чого ми як особистості хочемо, якими є наші потреби і проблеми». [4, с. 44] Для визначення взаємозв'язку демократії та освіти він сформулював

наступні функції демократичної школи: 1) спрощує і впорядковує ті результати, цілі та здібності, знання, досконалості, навички, вміння, які бажано мати на «виході»; 2) прояснює і ідеалізує існуючий соціальний устрій; 3) створює більш широке і краще збалансоване оточення, ніж те, в якому могла б знаходитися молода людина, якщо вона була б надана самої собі. Реалізація даних функцій, на думку Дьюї, повинна захистити особистість, з одного боку, від сформованих стереотипів поведінки в суспільстві, від асоціального впливу, а з іншого боку, сприяти вихованню людей, здатних прийняти демократичні погляди, включитися в колективні форми діяльності, при необхідності відстоювати і захищати інтереси демократичної держави. [5, с. 87] Головними ідеями Дьюї щодо побудови структури освіти є дитиноцентризм та природовідповідність. Він наполягав на визначальній сутності дитини для освіти, порівнюючи перехід до дитиноцентричної парадигми освіти з коперніканським переворотом, зазначаючи, що у даному випадку дитина стає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти.

Німецький філософ і соціолог К. Манхейм у праці «Діагноз нашого часу» викладає головні принципи організації освіти з урахуванням необхідності подолання відчуження між школою та суспільством, що на його думку склалася завдяки відірваності освіти від реального життя. Він наполягає, що цілі освіти можуть бути зрозумілі тільки в контексті соціальних ситуацій, у які потрапляє кожна соціальна група, і соціального ладу, в якому вони формуються, причому неабиякого значення набуває досвід, отриманий індивідом у процесі залучення до освітніх інститутів, у поєднанні з досвідом, набутим упродовж життя. Але головна ідея Манхейма полягає у обґрунтуванні переходу від концепції фрагментарної освіти до концепції інтегральної освіти. Фрагментарна освіта – самостійна та незалежна від соціуму галузь життя. «Для неї характерні школи, в яких вчителі викладали предмети, зазначені в програмі, а успіхи учнів та, опосередковано, якості викладачів визначалися за допомогою системи оцінок, іспитів і якщо учні успішно їх складали, вважалося, що мета освіти досягнута». [6, с. 461] Освіта за таких умов є незалежною від суспільства, обмеженою віковим цензом, але тенденція до фрагментарності освіти була порушена, коли з'явилися ідеї освіти дорослих, навчання поза стінами університету, курсів підвищення кваліфікації тощо, що змусило науковців визнати безперервність освіти та посередницьку роль суспільства в її надбанні. Усвідомлення потреби інтеграції освіти з життям суспільства призвело, на думку Манхейма, до інтегральної концепції. «Інтегральна концепція шкільної програми є не чим іншим,

як вираженням глибокої психологічної думки про те, що особистість єдина і неподільна. Якщо ми сьогодні відмовляємося від колишньої жорсткої концепції шкільних предметів і намагаємося зв'язати знання, отримані в одному курсі, з знаннями з іншого курсу, то робимо це тому, що розуміємо, що тільки координований наступ на розум індивіда може бути ефективним. Успіх викладання залежить сьогодні від того, як ми з'єднуємо новий досвід з уже існуючими знаннями індивіда». [6, с. 426] Зрештою Манхейм визначає, що ідеальна модель освіти буде брати до уваги всю історію життя людини і безліч соціальних факторів, що впливають на неї поряд зі школою. Таке навчання є інтегральним в двоякому відношенні: в силу інтеграції діяльності школи з діяльністю інших громадських інституцій та в силу відповідності цілісності особистості. Крім того, К Манхейм бачив в освіті засіб розв'язання проблем і подолання соціальних антагонізмів (суперечностей), підкреслював, що освіта – це спосіб впливу на людську поведінку, засіб соціального контролю. Він послідовно виступав проти ідеологізації науки та освіти, але вважав, що вчитель повинен володіти не тільки знанням, яке він передає учню, а й орієнтуватися у всіх соціальних, політичних, економічних чи культурних процесах, які відбуваються у суспільстві, і це знання навіть важливіше, ніж предметне. Тільки за умов наявності даних знань у вчителя система освіти буде ефективно виконувати власні функції.

Функціональний аналіз, таким чином, зосереджує увагу на визначенні головної функції освіти та засобах її виконання, але, якщо розглядати освіту з точки зору соціалізації особистості, то треба визнати, що особистість є головною складовою освіти. Саме тому зосередження лише на інституційно-функціональному аналізі освіти виключає головну, особистісну складову, призводить до деперсоніфікації освіти. Тому до функціонального аналізу треба додати розуміння освіти як головного фактора соціалізації особистості не тільки як гвинтика соціальної системи, а як, перш за все, унікальної духовної істоти. Якщо звернутися до теорії повсякденності Альфреда Шюца, то внутрішній світ людини – це інтерсуб'єктивний світ культури. Він інтерсуб'єктивний оскільки, оскільки повсякденність постає перед нами як значеннєвий універсум, сукупність значень, що ми повинні інтерпретувати для знаходження опори в цьому світі й згоди з ним. Однак ця сукупність значень виникла і продовжує формуватися в людських діях: наших власних і інших людей, сучасників і попередників. Всі об'єкти культури (інструменти, символи, мовні системи, твори мистецтва, соціальні інститути) самим змістом своїм і

походженням указують на діяльність людських суб'єктів. Також необхідно розглянути додаткові конструкції, що виникають у повсякденному мисленні, враховуючи при цьому не особистісний, а інтерсуб'єктивний світ і те, що уявлення про нього не тільки особиста річ індивіда; ці уявлення споконвічно інтерсуб'єктивні, соціалізовані. У цьому аспекті Шюц розглядає три складники частини проблеми соціалізації: структурну соціалізацію знання, соціальне походження знання і соціальний розподіл знання. У теорії повсякденності відзначається, що існують інші індивіди, які володіють розумом, і об'єкти зовнішнього світу для них доступні для пізнання або потенційно, або реально. Але, той же самий об'єкт зовнішнього світу означає для двох індивідів щось різне через те, що вони, по-перше, знаходяться на «фізній дистанції» від об'єктів (для одного може бути поза межами досяжності, видимості, чутності), а по-друге, цілі і біографічна детермінанта для цих людей різна, принаймні, до деякої міри. Повсякденне мислення переборює індивідуальні розходження за допомогою двох основних типів ідеалізації: взаємозамінності точок зору і збіг системи релевантності.

Таким чином, освітня діяльність як частина соціалізаційного процесу дозволяє індивідові включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів даного суспільства, до інтерсуб'єктивного світу культури та знань. Особистість так само знайомиться з загальною культурою і специфічними субкультурами соціуму. Стартові суспільні ідеали і цінності особистості беруть початок в освітньо-виховному просторі. Оскільки загальноосвітні тенденції в освітній діяльності пов'язані так чи інакше зі становленням системи безперервної освіти, як такої, що найбільш відповідає вимогам сучасного суспільства, то, мабуть, що соціалізаційний процес набуває нових рис зі зміною системи освіти з традиційної на безперервну. Оскільки розширюються і трансформуються соціальні цілі і функції освіти, виникає більш тісний, безпосередній зв'язок її з соціалізацією особистості і не тільки завдяки збільшенню часу їхнього спільного впливу. Освітній процес нібито супроводжує соціалізаційний, дозволяє особистості не тільки розвиватися, але і створює умови для самовдосконалення, саморозвитку, саморефлексії.

#### **Список літератури:**

1. Огнев'юк В. О. Освіта – сутність часу! / В. О. Огнев'юк // Коментарі до інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – С. 5 – 17.;

2. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. Пер. с фр. Т. Г. Астаховой. Рос. акад. образования : Центр социологии образования. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.;

3. Горбунова Е. М. Дюркгейм и современное образование / Е. М. Горбунова // Социологическое обозрение. – Т. 2. – 2002. – № 4. – С. 65 – 77.;

4. Д'юї Д. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів: Літопис, 2003. – 294с.;

5. Видякова З. В. Основные идеи демократической педагогики Дж. Дьюи / З.В. Видякова // Вопросы современной науки и практики. – № 3 (41). – 2012. – С. 85 – 92.;

6. Манхейм К. Диагноз нашего времени [Текст] / К. Манхейм ; [пер. с нем. и англ.]. – М. : Юристъ, 1994. – 693 с.

#### **Bibiliography (transliterated):**

1. Ohnev"yuk V. O. Osvita – sutnist' chasu! / V. O. Ohnev"yuk // Komentari do informatsiyonoho zbirnyka MON Ukrainy. – 2009. – # 11. – S. 5 – 17.;

2. Dyurk-heyum Э. Sotsyolohyya obrazovanyya / Ye. Dyurk-heyum / Pod red. V. S. Sobkyna y V. Ya. Nechaeva. Per. s fr. T. H. Astakhovoy. Ros. akad. obrazovanyya : Tsentr sotsyolohyy obrazovanyya. – M. : YNTOR, 1996. – 80 s.;

3. Horbunova E. M. Dyurk-heyum y sovremennoe obrazovanye / E. M. Horbunova // Sotsyolohycheskoe obozrenye. – T. 2. – 2002. – # 4. – S. 65 – 77.;

4. D"yuyi D. Demokratiya i osvita / Dzhon D"yuyi. – L'viv: Litopys, 2003. – 294s.;

5. Vydakova Z. V. Osnovnyye ydey demokratycheskoy pedahohyky Dzh. D'yuy / Z.V. Vydakova // Voprosy sovremennoy nauky y praktyky. – # 3 (41). – 2012. – S. 85 – 92.;

6. Mankheyum K. Dyahnoz nasheho vremeny [Tekst] / K. Mankheyum ; [per. s nem. y anhl.]. – M. : Yurystъ, 1994. – 693 s.

Шанідзе Н. О.

### **ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ**

У статті аналізуються погляди Є. Дюркгейма, Д. Дьюї, А. Щюца та К. Манхейма як засновників філософії освіти. Особлива увага приділяється визначенню ними соціальної сутності освіти та її взаємозв'язку із соціалізацією особистості. Стверджується, що на підґрунті поглядів даних вчених та на основі поєднання інституціонального, функціонального та соціокультурного підходів до аналізу освіти можливе створення нової сучасної філософської парадигми освіти у суспільстві, що трансформується.

*Ключові слова:* освіта, виховання, соціалізація особистості, філософія освіти.

Шанидзе Н. А.

### **ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ**

В статье анализируются идеи Э. Дюркгейма, Д. Дьюи, А. Шюца и К. Мангейма как основоположников философии образования. Особое внимание уделяется их определению социальной сущности образования и взаимосвязи образования с социализацией личности. Утверждается, что, используя идеи данных ученых, на основе объединения институционального, функционального та социокультурного подходов к анализу образования возможно создание новой современной парадигмы образования для трансформирующегося общества.

*Ключевые слова:* образование, воспитание, социализация личности, философия образования.

Shanidze N.A.

### **EDUCATION AS A FACTOR SOCIALIZATION IN PHILO- SOPHICAL DISCOURSE**

The article analyzes the ideas of Emile Durkheim, John Dewey, A. Schutz and K. Mannheim as the founders of the philosophy of education. Particular attention is paid to their definition of social essence of education and relationship education socialization. It is alleged that, using the ideas of these scholars, by combining institutional, functional is the socio-cultural approaches to the analysis of education can create a new paradigm of modern education for transforming society.

*Keywords:* education, socialization, philosophy of education.

*Стаття надійшла до редакції 08.04.2015*