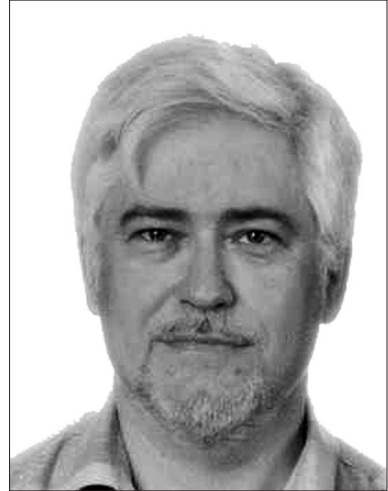


Сергій ПРОЛЕЄВ

РЕПРЕСИВНІСТЬ ОСВІТИ: ВИМУШЕНА НЕОБХІДНІСТЬ ЧИ ВЛАДНІ ЗАЗІХАННЯ СОЦІУМУ?

Стаття присвячена розгляду питання: чи є освіта потребою життя, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена гола вимога соціуму до індивіда?

Показано, що освіта як соціальний інститут містить в собі внутрішній конфлікт. Його створюють дві протилежні інтенції освіти. Перша: освіта є передумовою творчого розвитку особистості. Друга: освіта «виготовляє» людей для даної соціальної системи, створює з них типи для даного суспільства соціальні персонажі. Внутрішнім конфліктом освіти зумовлена її імпліцитна репресивність. Здійснено аналіз засад репресивності сучасної української школи. Серед них особливу роль відіграє відсутність системного освітнього проекту та втрата школою свого базового призначення — відкривати покликання особистості. Обстоюється необхідність екології освітнього процесу.



Освіта й освіченість зазвичай сприймаються як позитивні цінності і значущі надбання особистості. Це насправді так, якщо брати до уваги існування особи в соціальній системі. Однак вже навіть у цій ситуації починає проступати проблемність освіти. Що насправді сприймається позитивно соціальною системою і надає певні переваги в її межах — власне освіченість чи голий символ освіти? Чи освіта в межах соціальності важлива змістовно, чи головна роль належить культурному маркеру освіти? Очевидно, що здебільшого документ про освіту відіграє вагомішу роль, ніж власне освіченість (це певною мірою вірно не тільки в умовах соціально спотвореної української дійсності). З цього робимо висновок: освіта й освіченість є передусім формами символічного і соціального капіталу, які сприяють успішному функціонуванню в соціальній системі, але не стільки змістовно, скільки як соціальні знаки.

Відтак виникає питання: чи є освіта *потребою життя*, фундаментальною необхідністю людського самовизначення, чи в ній втілена *гола вимога соціуму* до індивіда? І, відповідно до цієї вимоги, освіта створюється та конституюється як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспіль-

ства. Необхідну не стільки з огляду на зміст людської життєдіяльності, скільки для підтвердження соціальної системи як цілого та забезпечення її успішного функціонування. Чим, власне, є освіта: соціальним інструментом, через дію якого людський індивід підпорядковується вимогам соціуму і стає його часткою у вигляді типового соціального персонажа, чи вона є чимось більшим і потрібна людині як людині? Ці питання задають смисловий горизонт, у якому будуть рухатися всі подальші міркування.

Амбівалентність освіти

Освіта як соціальний інститут містить у собі загрозову амбівалентність. З одного боку, вона пропонує людській особі доступ до культурних надбань людства та відкриває можливості продуктивного розвитку особистості, вибудови творчого й успішного життєвого сценарію. З іншого боку, освітній процес розкладає й нищить самобутню особистість, виготовляє людей для даної соціальної системи, переоформлює їх у типові для даного суспільства соціальні персонажі. Соціальна система тяжіє до того, щоб через систему освіти просто відтворювати саму себе. Таким чином вона прагне зберегти у непорушності усталені диспозиції суспільних відносин, набір соціальних ролей та ієрархію цінностей.

Перша з виокремлених місій освіти за її інтенцією може бути названа антропологічною (за змістом – креативною), друга – соціальною за інтенцією, відтворювально-адаптивною за змістом. У системі парсонівських функцій, які визначають соціальну дію, друга місія робить освіту підсистемою відтворення структури й підтримки культурного зразка, а перша, як репрезентант парсонівської підсистеми *особистість*, виконує функцію цілепокладання [1]. Втім, сам Парсонс позбавив себе можливості подібних визначень, оскільки жорстко локалізував соціальний феномен в одному і тільки одному місці загальної системи соціальної дії. Так, мислячи освіту лише як частину соціальної системи, змушений ототожнити її з функцією відтворення структури (тобто з функцією культури) всередині соціальної системи, він позбавив себе можливості локалізувати освіту також у межах інших систем, як-от особистість і власне культура. Не випадково й виокремлену ним «освітню революцію» сучасності Парсонс мислить як відокремлення та автономізацію підсистеми відтворення структури та підтримки культурного зразка.

Самоочевидно, що освіта як суспільний і культурний інститут не може уникнути виконання обох своїх покликань – як антропологічного, так і соціального. Так само очевидно, що між цими двома місіями освіти існує постійне напруження, яке здатне сягати відкритого антагонізму. Боротьба антропологічної та соціальної інтенцій складає *внутрішній конфлікт освіти*. Точкою перетину двох фундаментальних місій освіти, а відтак й осердя властивого їй внутрішнього конфлікту, є *потенціальний потенціал освітнього процесу*, передусім зміст, масштаби і спрямованість репресивності, іманентної освітнім практикам.

Зрозуміло, що сама ідея розвитку людини містить у собі іманентне визнання репресивності. Самоперетворення особистості завжди репресивне до її наявного життєвого стану. Те, чим людина є, має поступитися місцем тому, чим людина *має бути*. Розвиток з необхідністю передбачає репресивність. Але підємо далі голого слова. Існує репресивність і репресивність. Природно, що коли людина докладає зусиль до себе і формує власне тіло, свідомість, волю тощо, вона багато що перетворює і нищить у собі. Але тут нищиться те, що зв'язує і обмежує людські можливості, тут усуваються перешкоди до більш продуктивного, вільного і зрештою щасливого, людського повноцінного життя. Репресування квалості, неухажності, невігластва, слабкодухості тощо – суть зовсім інша річ, ніж репресування людської самобутності з боку соціального цілого. Не хочу стверджувати, що перший процес позбавлений внутрішньої проблемності й суперечності, але він, безумовно, радикально відрізняється від другого.

Принципова відмінність полягає в смисловому горизонті репресивно-дисциплінарної дії. Усе, що людина робить задля власного розвитку, вона робить *самочинно*, тут вона є метою для самої себе, а її ситуація за природою своєю є ситуацією *екзистенційною*. Зауважу, що самочинність тут не обов'язково означає раціонально встановлені цілі та свідомо спрямовані акти волі. Цей рух може бути цілком спонтанним, хаотичним, навіть згубним для особи. Але тим не менш він існує як екзистенційна за природою ситуація людського життєсвіту, де людина має справу з власним буттям як проблемою, у розв'язанні якої вирішальною інстанцією завжди залишаються особисті прагнення (яким би чином, зазначу, останні не постали).

Іншого гатунку репресивність виникає, коли людська особа залучається в дисциплінарну матрицю освіти. Тут існування людини для самої себе цілком вторинний і підпорядкований момент загального процесу. В освітній ситуації людина існує не для себе, а *для суспільства*. Смисловий горизонт дисциплінарно-репресивних зусиль радикально змінюється – з екзистенційного він перетворюється на соціальний. З людської особи освітній процес виготовляє соціального персонажа, виконавця – більш чи менш вправного – певної соціальної ролі. Тут другорядним стає питання, що сама людина робить із собою, а головним – що з нею робить і що з неї виготовляє освітня машина.

Імпліцитна репресивність та конфлікт самореалізації

Репресивність освіти має чимало вимірів, які багато в чому когерентні дисциплінарно-репресивному ефекту інших соціальних інститутів, ґрунтовно проаналізованому М. Фуко [2]. Але не всі репресивні ефекти освіти є очевидними. Зупинюсь лише на особливо значущому випадку її неявної, імпліцитної репресивності. Підпорядковуючи життя людини, її мислення та цілі ustalеним культурним зразкам, освіта сповна реактуалізує можливості дії та розуміння, властиві історично напрацьованому суспільному досвіду. Але той самий процес одночасно нищить у зародку потенції, які могли бути відкриті індивідами та які посутньо властиві їм. Це те, чим людина могла б стати і

бути внаслідок власної індивідуальності; на відміну від того, чим вона стає внаслідок потреби і вимоги суспільства. Через те, що потенції не є щось стале, а містять лише буття-у-можливості, яке не оприявнило себе, людина сама не знає і не усвідомлює, що саме вона втратила в процесі залучення у наявну дійсність. Репресивність тут має неочевидний, прихований характер, оскільки запереченню піддається не щось актуально існуюче, а лише можливе.

Тим не менш, на потенційну самотність не слід дивитися як на щось фантазійне, непевне й цілком віртуальне. Потенційне буття не менш реальне, ніж актуальне. Тільки його реальність має характер не наявності соціальних форм життєдіяльності, а характер екзистенційної продуктивності. Воно — джерело світу, здатного з'явитися з самої людини. Те, що існує в потенції як вкорінена в людині екзистенційна можливість, безумовно існує і має всю вагомість реального буття, хоча часто неусвідомленого чи витісненого на периферію самосвідомості та життєвої практики. Нищення цих потенцій має відчутно негативні наслідки як для індивіда, так і для суспільства. Вони часто залишаються непомітними, віддаленими в часі, але, тим не менш, становлять постійно діючий чинник соціальної практики. Назвемо дану колізію між соціалізацією (яка передбачає опанування індивідом соціокультурного досвіду та реактуалізацію усталених культурних можливостей і зразків) та одночасним нищенням нею ж екзистенційних потенцій, *конфліктом самореалізації*. Парадокс її полягає в тому, що реактуалізація (а відтак і набуття) культурних можливостей, що виправдали себе, одночасно є втратою та відкиданням потенцій, які ще мали випробувати себе й виявити (або спростувати) свою продуктивність. Ханна Арентс писала з цього приводу: «Самій природі людських стосунків властиве те, що кожне нове покоління зростає в середовищі старого світу, а тому підготовка нового покоління до життя в новому світі може означати лише, що хтось хоче вибити з рук новоприбульців їхній власний шанс у створенні нового» [3].

Складність проблеми репресивності освіти полягає в тому, що конфлікт самореалізації неможливо розв'язати простим наданням переваги тій чи тій альтернативі — рішенням чи то на користь соціальності, чи то на користь екзистенційних потенцій. Адже соціальність, представлена у вигляді історично набутого соціокультурного досвіду та усталених форм життя, зовсім не є чимось чужим людині. Це ресурс історично напрацьованої й ствердженої у своїх правах людяності. Вона присутньо не заперечує індивідуальність, а тільки й дає можливість їй усвідомити, вирізнити й зрештою реалізувати себе. Те, чим людина історично стала як людство, завжди є відкритою та продуктивною можливістю для кожного індивідуально бути людиною. Причому ці стосунки необхідно вивести за межі співвідношення всезагального та унікального, індивідуального та родового. Культура пропонує не лише всезагальні зразки, вона також є найвагомішим засобом встановлення екзистенційних зв'язків між людьми — як нині існуючими, так і людьми минулого чи майбутнього.

Тому розв'язання конфлікту самореалізації в просторі освітнього процесу приречене залишитися квазірішенням, якщо ґрунтується на однобічній та

безумовній перевазі однієї з альтернатив – чи то «відтворення культури», чи то «примату особистих потенцій». Марсель Гоше визначав цю двоїстість як «конститутивний парадокс» школи, яка «ставить колективний примус на службу його протилежності – створенню індивіда» [4]. Конфлікт неможливо розв'язати інакше, як досягнувши продуктивного балансу між вказаними альтернативами. Завданням освіти є пошук та реалізація цього балансу, який складає животворний дух освітніх практик. Освітня система, яка обслуговує лише потреби наявного суспільства та є лише частиною соціального цілого, переслідуючи виключно соціальні цілі, втрачає свій автентичний сенс як освіта. Вона перетворюється на величезний дисциплінарно-адаптивний тренажер, завдяки якому соціальна система підпорядковує собі нові людські існування. Чинник репресивності в цьому випадку повністю переважає над сутнісним покликанням освіти, яке полягає в продуктивному розв'язанні конфлікту самореалізації. Нездатність освітньої системи його розв'язати стає однією з головних причин *кризи освіти*.

Великі успішні нації, як-от американська чи французька, різко і стурбовано оцінювали й оцінюють стан своєї освіти протягом останніх десятиліть [5]. У вадах освіти вони вбачають загрозу власному майбутньому. Натомість, українці демонструють олімпійський спокій. На вітчизняних теренах ми спостерігаємо переважно інертність та самовдоволеність освітян, особливо освітянського керівництва, яке хіба що декларативно виголошує якісь критичні зауваження, нічого не змінюючи по суті справ. Певне виправдання цій бездіяльності та безвідповідальності надає хіба те, що українська освіта не є винятком. Вона відображає в собі загальний стан суспільства, просякненого безладом, корупцією, некомпетентністю, зубожінням і відсутністю будь-яких гарантованих прав. Школа рухається за інерцією всієї соціальної системи, ніяк не протидіючи їй і відтворюючи в собі всі її пороки.

У чому полягає головна небезпека соціальної репресії, імпліцитно властивій освітньому процесу? Перш за все в тому, що соціальна тотальність заступає місце самобутніх життєвих сценаріїв. Добрі шанси на продуктивний розвиток має лише дійсність, яка містить у собі достатнє розмаїття і варіабельність. Ніхто не знає ані майбутнього, ані достеменного сенсу буття. Тому лише те, що містить у собі високий потенціал конструктивних реакцій на невизначене і наперед невідоме, має перспективу успішного виживання й розвитку. Осередям цього розмаїття в суспільстві є самобутні особистості й відповідні їм самобутні кластери життєсвітів. Освіта як виконавець репресивної функції репродукування соціальної системи нищить це розмаїття в зародку.

Друга, не менш суттєва небезпека, полягає в атрофії в людині здатності самодіяльності й самовідтворення, взагалі її креативних і вітальних можливостей в широкому сенсі слова. Не будемо наївними: соціальна система здебільшого *користується* енергією людських існувань. Вона *експлуатує* людську природу, мало й в цілому нездаро опікуючись відтворенням живих людських сил. Очевидно, що цей природний ресурс є не менш скінченним, ніж поклади нафти або газу. Ерозія людської вітальності й загалом життєдіяльності,

фізичних і психічних сил людини досягла в сьгоднішніх високо урбанізованих суспільствах загрозової межі. За цією межею — антропологічна катастрофа, яка вже, на мій погляд, тихо відбувається в сучасному технотронному суспільстві й лише до певного часу прикривається іншими — політичними та соціальними — пристрастями на поверхні суспільного життя.

Звичайно, виснажує й руйнує людину не лише освітній процес, а й усе бездарне соціальне буття, геть безвідповідальне перед власними передумовами, які його уможливають. Але інституту освіти, і передусім школі, належить значна роль у цій руйнівній дії. Вона полягає в підриві сил внутрішнього спротиву деструктивним зазіханням соціальності. Недоречно ототожнювати освіченість із соціальним конформізмом, але ефект прийняття особистістю загальних соціальних настанов та суспільно визначеного горизонту самореалізації їй насправді властивий. У світлі сказаного зрозуміло, що криза освіти полягає передусім не у недостатній ефективності виконання нею певного соціального запиту. На ґрунті задоволення соціальних потреб може йтися щонайбільше про кризу соціально-адаптивної функції освіти, аніж про кризу освіченості як такої.

Джерело репресивності: втрата українською школою автентичного призначення

У цьому пункті від загальних міркувань доречно перейти до конкретики нашої освітньої дійсності, щоб властиві їй хиби набули наочності у світлі вищевикладених теоретичних міркувань.

Нинішня українська школа (вищу освіту наразі залишаємо за межами розгляду) є вкрай нещадною і репресивною до людини. Я маю на увазі як учня, так і вчителя, разом з тим і батьків — тобто всіх головних учасників шкільного освітнього процесу. Українська школа ввібрала в себе всі пороки суспільства — злиденність, безпорадність, корумпованість, безправ'я, некомпетентність. Системний аналіз усього репресивного і дикого у своїй безглуздісті механізму сучасної української школи потребує окремої ґрунтовної роботи, тому зупинюся лише на окремих індикативних прикладах, які дають змогу, втім, скласти уявлення й про ціле. Ітиметься, наголошу, не про всі вади чи проблеми українських шкіл, а про чинники однієї проблеми — імпліцитної репресивності нинішньої школи.

Перший і головний складник ефекту репресивності полягає у втраті школою змістовного, інтелектуально та культурно обґрунтованого горизонту самовизначення та цілеспрямованої системної роботи. Ідеться, звичайно, не про офіційні регламенти, циркуляри та інші відомчі документи, а про існування системного освітнього проекту, який має загальносуспільну значущість і відповідний універсальний вплив та складає один з вагомих чинників культурного процесу взагалі. Лише такий системний (або загальнокультурний) освітній проект у змозі виконувати роль смислового горизонту організації та діяльності соціального інституту освіти, зокрема школи.

Радянська школа спиралася на такий проект. У своїй основі він був спрямований на відтворення радянського тоталітарного соціуму та елімінацію потенційних загроз для нього, на забезпечення потреб його функціонування. Відверта чи прихована, але наскрізна ідеологізованість цього проекту була його найбільшою вадою, але свою функцію універсальної основи освітньої діяльності він успішно виконував. Природно, що з крахом радянської системи цей проект втратив легітимність і, умовно кажучи (застереження не випадкове!), зник. Але змістовна альтернатива йому не постала. Тому існування української школи останніх 15–20 років має цілком хаотичний вигляд, підпорядкуючись здебільшого спонтанним та ситуативним чинникам і впливам.

У результаті освіта втратила свій макрокультурний сенс, який аж ніяк не є чимось самоочевидним та натурально даним (навчитися читати, писати тощо). Функціональні задачі, що їх розв'язує школа (ті ж «читати», «писати»), аж ніяк не тотожні їх культурній основі. Наприклад, вміння читати – не суто технічна навичка. Саме по собі – без визначеності духовних та інтелектуальних можливостей, що їх надає читання; без розкриття його значущості для розвитку особи та перспектив її самореалізації, у тому числі соціального успіху; без усвідомлення виняткової ролі читання в опануванні культурних здобутків людства; без виховання смаку до читання та відкриття прихованого в ньому величезного світу насолоди, взагалі екзистенційної підтримки життя особи; без реального, а не навчально-формального залучення в універсум світової літератури – саме по собі вміння читати є ніщо. Воно перетворюється на здобуття навички, культурний сенс, призначення та потенціал якої залишаються незвіданими. Це оволодіння інструментом поза осягненням його продуктивного призначення. Така інструменталізація освіти характерна для школи, існуючої в ситуації втрати змістовного горизонту загальнокультурного освітнього проекту, і вже сама по собі вона є репресивним чинником.

Глибока дезорієнтація української школи, пов'язана з відсутністю в суспільства системного освітнього проекту, знаходить наочний і засадничо важливий вияв у втраті шкільною освітою головної для неї мети і призначення. Школа загубила визначальну для себе філософсько-освітню категорію, що виправдовує її існування – *покликання*. Головне призначення школи не в тому, щоб надати певну обізнаність, оволодіти корисними навичками тощо. Школа є культурно визначеним місцем, часом і способом *відкрити покликання особи*. Вона не готує до того чи того фаху, а допомагає й дає змогу дитині самовизначитись; вона створює оптимальне середовище для того, щоб маленька людина дізналася, хто вона є як особистість, відкрила свої зацікавленості й здібності, обрала бажані для себе життєві перспективи, склала уявлення про свій можливий життєвий сценарій та отримала необхідні інтелектуальні й особисті передумови для його реалізації в дорослому житті.

Дитинство (межі якого хронологічно збігаються з періодом шкільного навчання) має великий екзистенційний та соціальний привілей – воно позбавлене дорослої відповідальності. Учень лише опановує можливості майбутнього дорослого життя, а не живе безпосередньо цим життям (ми відно-

симо дане судження лише до моделі шкільної освіти, а не до природної ситуації дитини, яка знаходиться в тому ж світі, що й дорослі, та відчуває його на собі навіть інколи гостріше, ніж вони). Цю класичну усталену диспозицію українська школа цілковито ігнорує. Вона майже ніяк не опікується покликанням учня, зосереджуючись майже винятково на «засвоєнні матеріалу шкільних предметів».

Школа нехтує своїм автентичним призначенням, перетворюючись на сліпу соціальну машину переробки «людського матеріалу» відповідно до стандартів предметних вимог, за якими, начебто, стоять реальні науки, предметно диференційований масив людського знання, сукупність існуючих у суспільстві (в господарстві, сервісі, політичній сфері тощо) фахів й інші цілком об'єктивні речі. Насправді, не можна заперечити, що в процесі освіти дитина повинна опановувати те, що стане реальністю її дорослого життя; вона знайомиться зі світом і готується до самостійного життя в ньому. Природно, що школа відповідальна за найліпшу готовність особистості до самостійного життя в усіх його вимірах – соціальному, фаховому, моральному, фінансовому тощо. Але йдеться не про загальну спрямованість, а про *режим* цієї підготовки. Немає сенсу заперечувати існування шкільних предметів та необхідність вивчати фізику, біологію чи історію. Питання полягає в тому, чи опановувати ці та інші предмети в режимі *самовизначення учня* для його подальших життєвих перспектив, чи тупо й безглуздо засвоювати певну сукупність інформації для звітування перед учителем в межах найближчого уроку (і часто-густо забувати цю інформацію вже за тиждень).

Шкільні технології як загроза екології людини

Щоб оприявнити проблему, звернімося до прикладу типового підручника нинішньої української школи. Навіть побіжний аналіз шкільних підручників засвідчує, що більшість з них є нічим іншим, як спотвореними, куцями, безглуздими проєкціями вузівських спеціалізованих підручників. Власне *шкільних* підручників – дидактично, методично й змістовно розрахованих саме на дитину-школяра – майже не лишилось. Враження таке, що ми повернулися в часи середньовіччя, коли про дитину як автономну у своєму сенсі реальність не знали й знати не хотіли. Це – підручники для маленьких дорослих, тим більш безглузді, що все ж таки доросла людина має один певний фах, одну спеціальну підготовку, а тут бачимо намагання вкинути в голову однієї людини ошмаття всіх можливих фахів і спеціальних знань. Навіть такої простої речі, як прорахування кумулятивного ефекту навантажень у навчальному курсі взагалі й в графіці занять тижня, ніхто не робить. Дитину цей підхід перетворює на сміттєвий бак, куди недолугі автори підручників та їх натхненники – керівники українського освітянства, – скидають лахміття своїх безпорадних і зазвичай низькоякісних знань. Уже час, щоб за дитину вступився кодекс законів про працю, норми якого безсоромно порушує нинішня українська школа.

І навіщо все це? Задля якої високої мети? Ніхто вам не відповість. Це справжнє затьмарення розуму, яке цілком відповідає хаосу й аморальній нищоті нашого суспільного життя. Усі хиби старої радянської школи нинішня українська школа посилила й довела до абсурду, втративши разом з тим позитивні риси, які мала стара школа. Це ілюзія, що в школі вивчають «основи наук». Насправді вивчається підручник, який здатен нав'язати хіба що відразу до тієї чи тієї царини знань. Шкільний навчальний процес як він є, став майже досконалою репресивною машиною для придушення в зародку дитячих та юнацьких зацікавлень і можливих покликань; він успішно веде до знецінення особистості, до зневіри учня у своїх силах, до безпорадності й агресивності.

Українська школа стала небезпечною для здоров'я, психіки й продуктивного розвитку дитини. Справа не тільки в тому, що навантаження надмірні. Надлишковими їх робить передусім їх безглуздість, цілковита непродуманість, безлад в організації знань та навчального процесу, відсутність психологічної, ергономічної та дидактичної обґрунтованості, навіть елементарної предметної взаємоузгодженості в межах єдиного навчального процесу. Ці навантаження виснажують і травмують дитину, роблять її безпорадною, апатичною чи свавільною в поведінці. Репресивний за своїм характером процес навчання фактично веде до асоціалізації дитини, робить її ворожою суспільству та відчуженою від нього. Потрібно, щоб школа створювала, а не руйнувала; зміцнювала, а не калічила; готувала до самостійного життя, а не робила безпорадним.

Не можна ігнорувати слабкий фізичний стан українських дітей, серйозні психологічні навантаження і травми, які вони здебільшого мають у сім'ях через загальний низький рівень життя українських громадян. Негарантованість прав і статків робить їх існування нестабільним, конфліктогенним, стресовим, що глибоко негативно позначається на дітях. Спонтанні захисні реакції, що виробляються дитиною у відповідь на репресивну школу й загалом руйнівні наднавантаження, є не менш загрозливими, аніж причини, що їх породили. Глибоке відчуження від шкільної культури, поширена настанова «пофігізму» стають джерелом громадської індіферентності та фахової непевності у дорослому житті. Більш того, психологічними чи особистими реакціями дитини справа не обмежується. Дитяча колективність формує власну субкультуру, яка має альтернативну спрямованість до офіційно виголошених школою цінностей та критеріїв успіху. Ця контркультура, що зростає як спротив шкільній репресивності, зрештою стає ще однією перепорою для конструктивного й життєво продуктивного самовизначення особи.

Змальована нами картина далека від повноти. Системний аналіз репресивності школи вимагає висвітлення ще багатьох сюжетів, механізмів впливу й залежності, складної дії різносутнісних детермінацій, залучення цілої низки пояснювальних принципів тощо. Тут радше констатується певне явище, привертається до нього певна увага, аніж висвітлюється сповна існуюча проблема. Даний діагноз не може вважатися достатньо обґрунтованим поза дискусією з поставленого питання; і очевидно, що ваги такої дискусії мають

надати передусім прихильники існуючої моделі (чи просто стану?) шкільної освіти. Тим не менш й сказаного достатньо для одного важливого висновку.

З цілком очевидної й загрозливої репресивності сучасної української школи випливає нагальна необхідність *екології освітнього процесу*. Необхідно усвідомити всім: процес освіти, особливо в наявних соціальних формах, є вкрай небезпечна річ як для окремої людини, так і для відтворення людської енергії, живлячої існування суспільства, а також для перспективи продуктивних реакцій на виклики, які кидає людині й суспільству історія. Це розуміння повинно стати елементом всезагальної суспільної свідомості, *самоочевидним культурним контекстом існування інституту освіти*. От тоді матимемо справжню освітню революцію і, дай Боже, дещо змінену на краще якість людського життя.

Екологічна безпека виробництва вже стала загальною цивілізованою й технологічною нормою побудови та роботи сучасних підприємств. Той самий принцип повинен стати нормою в організації освіти. Вона конче потребує інстанції екологічної безпеки, завданням якої є захист живих сил дитини, особистості вчителя, загалом унеможливлення фатальної деструкції всіх учасників освітнього процесу з не менш фатальними наслідками для суспільства. Без вироблення екології освітнього процесу, ми невдовзі отримаємо людську спільноту, нездатну до продуктивної життєдіяльності й перспективного розвитку суспільства.

Література:

1. Парсонс Т. О социальных системах. — М.: Академический проект, 2002. — С. 687–692.
2. Фуко М. Наглядати й карати. — К.: Основи, 1998; Фуко М. Рождение клиники. — М.: Смысл, 1998.
3. Арендт Х. Криза виховання й освіти // Між минулим і майбутнім. — К.: Дух і літера, 2002. — С. 185.
4. Гоше М. Демократія проти себе самої. — К.: Укр. Центр дух. к-ри, 2006. — С. 123.
5. A Nation at Risk: The Imperative for School Reform. — Washington, D.C.: U.S. Office of Education, 1983; National Imperative: Educating for the 21st Century. — Washington, D.C.: National School Board Association, 1989; Гоше М. Школа в школі себе самої // Демократія проти себе самої. — К., 2006. — С. 118–170.

Сергей Пролев. Репрессивность образования: вынужденная необходимость или властные посягательства социума?

Статья посвящена рассмотрению вопроса: является ли образование жизненной потребностью, фундаментальной необходимостью человеческого самоопределения, или в ней воплощено голое требование социума к индивиду?

Показано, что образование как социальный институт включает в себе внутренний конфликт. Его создают две противоположные интенции образования. Первая: образование является предпосылкой творческого развития личности. Вторая: образование «изготавливает» людей для данной социальной системы, создает из них типичные для данного общества социальные персонажи. Внутренним конфликтом образования обусловлена его имплицитная репрессивность. Осуществлен анализ основ репрессивности современной украинской школы. Среди них особую роль играет отсутствие системного образовательного проекта и потеря школой своего базового назначения — открывать призвание личности. Обосновывается необходимость экологии образовательного процесса.

Sergiy Proleyev. Repression of Education: Forced Necessity or Socium's Power Intentions?

The article is dealing with the question whether education is a vital need, fundamental necessity of human self-determination, or it is simply a society's demands to an individual.

It is shown, that education, as a social institute comprises the internal conflict. It is created by two opposite intentions of education: first, the education is the precondition of a creative development of the personality; second, the education “produces” the individuals for the given social system, constructs them as the typical representatives for particular society. Implicit repression of education is caused by that internal conflict of education. The repressive grounds of the contemporary Ukrainian school are analyzed. Among them, there are some main grounds such as absence of the system educational project and loss school's essential purpose, i.e. assisting a person in identifying his/her vocation. The necessity of the ecology of educational process is proved.