

**Михайло БОИЧЕНКО**

**ЦІННОСТІ ЯК КАТЕГОРІЯ  
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ  
(СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ  
ТА ФІЛОСОФСЬКО-  
АНТРОПОЛОГІЧНИЙ РАКУРСИ)**

*У статті проаналізовано специфіку розгляду цінностей у гуманітарних та соціальних науках, а також засади розуміння цінностей як категорії філософії освіти.*



Сучасна філософія освіти звертається до категорії цінностей як до однієї з засадничих як зі світоглядної, так і з методологічної точки зору. Втім, таке звернення, як у вітчизняних дослідників, так і у класиків філософської думки, саме має дещо упереджене, ціннісне навантаження, яке не завжди усвідомлюється самими дослідниками. Це ціннісне навантаження пояснюється ангажованістю дослідників певною гуманістичною доктриною, яка щиро і відверто сприймається самими дослідниками як єдино можлива адекватна версія гуманізму. Ця версія неминуче пов'язує теорію цінностей з філософією і політикою лібералізму, а у науковій царині однозначно віддає цінності у компетенцію гуманітарних наук.

У цій статті спробуємо напрацьоване «ліберальними гуманістами» розуміння цінностей доповнити іншим варіантом розуміння цінностей, яке спиратиметься політично на більш консервативні переконання, методологічно на більш функціоналістське налаштування і теоретично є орієнтованим не стільки на теорію особистості, скільки на теорію соціальних систем. Все це дозволяє не лише уточнити специфіку соціально-філософського та філософсько-антропологічного ракурсів розгляду проблеми цінностей, але й створює принципово нові перспективи розгортання наукових досліджень у царині філософії освіти.

Що стосується гуманізму, то відразу відсилаємо до класичних праць Мартіна Гайдеггера — більш популярної статті «Лист про гуманізм» [7] та фундаментального двотомного дослідження «Ніцше» [6, 27—224], у яких Гайдеггер не лише роз'яснив плюральність самого феномену гуманізму, але й обґрунтував альтернативне ліберальному консервативне розуміння

гуманізму. У гайдеггерівській версії гуманізм полягає не стільки в утвердженні певного ідеалу людини, скільки у виявленні реальної сутності людини. Дійсно, нав'язування (як зовнішнє, так і самонавіювання) людині певної ідеалізованої сутності в теорії призводить до виходу за межі наукових досліджень у царину утопій і моралізаторства, а на практиці обертається утвердженням тоталітарних режимів та поширенням штампів масової культури (останнє докладно проаналізовано представниками Франкфуртської школи, зокрема у класичній праці «Діалектика просвітництва» [8]). Справжній гуманізм полягає у з'ясуванні реальних обставин набуття людиною своєї суті. З позицій соціальної філософії це означає, на наше переконання, відмову від ліберально-гуманістичної «робінзонади» саморозгортання особистості і звернення до конкретних соціальних умов соціалізації особистості — від аналізу соціальних систем і соціальних інститутів до аналізу соціальних мереж і соціальних практик.

Джерела утвердження однобічної, а тому хибної практики утвердження ліберального гуманізму у витлумаченні цінностей взагалі і у витлумаченні цінностей в освіті зокрема слід шукати, на наше переконання, на рівні претензій нібито «антропологічних» обґрунтувань соціальної теорії загалом і філософії освіти зокрема. Чи не вирішальне, парадигмальне значення для сучасної німецької, а певною мірою і для всієї європейської і світової соціальної теорії мала праця Фердинанда Тьоніса «Спільнота та суспільство» [5], у якій він надав виразно антропологічного витлумачення поясненню сутності соціальних процесів. Це витлумачення базувалося на штучному протиставленні спільноти та суспільства як кінцевому продукті реалізації двох типів соціальної волі. Протиставлення спільноти та суспільства швидко набуло свого двійника через протиставлення змістового і формального, цілей і засобів, цінностей і функцій, де роль ціннісного змістового наповнення, справжньої кінцевої мети соціального існування для особистості поставала спільнота, а формалізованим інструментом досягнення цієї мети, позбавленим ціннісних характеристик засобом поставало суспільство. Таке перенесення романтичного протиставлення генія і натовпу (відповідно — спільноти і суспільства) у соціологію дало не відразу очевидні, але масштабні за впливом та наслідками результати. Причому з наукової точки зору ці наслідки слід оцінювати, на наше переконання, переважно негативно.

Наприклад, у сучасній філософії освіти у Росії зустрічаємо варварські, з наукової точки зору, спроби протиставити антропологію і системний підхід. Варварські, адже системний підхід застосовується в усіх без винятку науках, і спроби вилучити його з антропології виглядають свідченням неповноцінності отриманої дослідником освіти, його науковою нецивілізованістю. Так, у статті під характерною назвою «К вопросу об антропологическом подходе в образовании» Нурія Мансурівна Мухамеджанова акцентує увагу на піднесенні антропології, яке знаходить свій вираз у зміні «системоцентризму» в освіті «антропоцентризмом»: «сучасна

ситуація в освіті може бути охарактеризована в рамках даної типології як перехід суспільства і системи освіти від системоцентристського до антропоцентристського типу...» [3, 25].

На наш погляд, мова тут може йти хіба що про зміну певної ідеології у рамках освітньої політики, яка торкається лише поверхневого шару суспільного буття в цілому і зокрема освітнього процесу. Однак авторка претендує на те, що за «антропоцентризмом» і «системоцентризмом» стоять «полярні ціннісні школи», які мають тривалу традицію розвитку: «Для антропоцентристської традиції характерна особистісна орієнтація, визнання неповторності духовної сутності, автономності, унікальності і самоцінності кожної людини. Для системоцентристської традиції характерна орієнтація на стабільність відношень всередині системи як на вищу цінність, відтворення суспільного життя у попередніх формах, що обумовлює нерозвиненість і неприйняття індивідуалістичної свідомості, отождолення інтересів індивіда з інтересами соціального цілого» [3, 24].

Доволі промовисто. Згадуваний нами «ліберальний» гуманізм протиставляється відкрито консервативному «антигуманізму». Вище нами достатньо було сказано щодо шкідливості утопічного лібералізму, а тут варто зупинитися на викритті хибності витлумачення «системоцентризму». По-перше, авторка «системоцентризму» редукує до однієї версії системного підходу у соціальному пізнанні, а саме до теорії збереження наявного стану, яка отримала чи не найпопулярніше опрацювання Толкотом Парсонсом [4] і ним же чи не найпопулярніше подолана, а сучасний системний підхід зосереджений на аналізі динаміки соціальних систем, яка дає вичерпне пояснення можливості гарантованої динаміки соціальних процесів, у тому числі — саме за рахунок залучення оригінальних індивідуальних досягнень членів суспільства. Тому мова аж ніяк не може йти про нерозвиненість індивідуальної свідомості. По-друге, як у самого Т. Парсонса, так і у його послідовника Нікласа Лумана особистість сама є системою, хоча й принципово відмінною від систем соціальних — за способом свого самовідтворення. Навряд чи хтось з антропологів заперечить тезу про системні характеристики особистості та й людини загалом. Тому зовсім недоречним видається прагнення авторки приписати системоцентризму суспільству («соціоцентризму»), чому завгодно іншому, але тільки не людині: «У системоцентристській моделі людину розглядають як засіб досягнення певних надособистісних цілей — цілей системи. Така мета може мислитись поза людським світом, в космосі, природі чи Богові, і тоді можна казати про космоцентризм, теоцентризм як про конкретні історичні форми того ж системоцентризму» [3, 23].

Чому ж метою системи особистості не може бути сама особистість, і тоді логічно отримуємо ще й такий «системоцентризму»? І нарешті, по-третє, якщо авторка має на увазі не індивідуальну свідомість, а саме «індивідуалістичну» свідомість, тоді така свідомість навряд чи може бути підґрунтям будь-якої соціальної стратегії — не лише системоцентристської,

але й антропоцентричної чи будь-якої іншої. Навряд чи хтось з науковців погодиться з прирівнюванням антропоцентризму з розвитком «індивідуалістичної» свідомості.

Які наслідки отримуємо із застосування такої «методології» до сфери освіти? Як пише Н.М.Мухамеджанова, «двом полярним ціннісним школам відповідають і дві моделі освіти:

1. Системоцентристська модель освіти, метою якої є формування людини, «коліщатка» і «гвинтика» соціальної системи, засобу досягнення її цілей. Головним призначенням освіти як інституту культури є соціалізація і професіоналізація особистості з позицій максимальної суспільної корисності, а метою навчання школяра — оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками, тобто нормативами, заданими системою, які мають характер універсальних вимог.

2. Антропоцентристська модель освіти, коли метою освіти є розвиток людини, формування особистості як суб'єкта культури. Призначенням освіти як інституту культури є прогресивний розвиток людського індивіда, особистості шляхом створення належних умов і конструктивного задоволення потреби людини у самоствердженні. Залучення ж до культури розуміють не лише як соціалізацію, але і як індивідуалізацію особистості в результаті її вибіркового ставлення до цінностей культури» [3, 24–25].

Така позиція Н.Мухамеджанової у філософії освіти, як бачимо, виявляється наслідком спроби сполучити доволі суперечливий філософсько-антропологічний підхід з доволі поверхневою соціально-філософською позицією, яка межує з політичним популізмом. Точніше, Мухамеджанова намагається підлаштувати філософську антропологію під власну спрощену версію соціальної філософії, де «друзі» культури — вільні творчі позасистемні особистості і «вороги» культури — різні системи. Фактично ж, під системоцентризмом в освіті авторка має на увазі у кращому разі формування авторитарної особистості, схильної до конформізму. Хоча, навіть у її формулюванні, системоцентристська модель освіти виглядає, на наш погляд, як універсальна вимога до будь-яких освітніх інститутів.

Але ще більший подив викликає її формулювання основ антропоцентристської моделі освіти. У кращому разі вона нагадує виховання у його умовному протиставленні навчанню (системоцентризму). Втім, авторка явно має на увазі дещо інше. Антропоцентристська модель постає в її уяві як певна елітарна освіта, яка має риси революційності і, можливо, естетичного бунтарства. Ця позиція більше нагадує ригоризм Миколи Бердяєва у його протиставленні соціального буття як вічної спонтанної і безосновної творчості культурі як складу мертвих продуктів цієї творчості [1]. На це припущення нашою звернення авторки до пошуку аналогів у історії Росії: «традиційним російським культурним генотипом протягом усього існування Росії був системоцентризм, коли

навіть князь відчував себе привілейованим холопом в країні холопства загального. Втім, протилежна позиція також існувала в Росії, вона була представлена російською інтелігенцією (починаючи з декабристів) і стала більш-менш помітною соціальною величиною, починаючи з перших десятиріч XIX століття» [3, 24].

Підбиваючи підсумок критичного розгляду позиції Н.Мухамеджанової, зауважимо, що вона намагається захищати гідну мету негідними, а точніше, неналежними засобами. Демократія краща за тоталітаризм, а розвиток особистості є визнаною цінністю для світової спільноти. Однак приписувати лише антропології захист особистості (а отже, і демократії) некоректно, а ототожнювати антропоцентризм з антропологією ще більш некоректно. Ще більш некоректно давати доволі сумнівне з теоретичної точки зору і надто політизоване і тенденційне з практичної точки зору визначення системоцентризму. Внаслідок некоректного розуміння системоцентризму і антропоцентризму авторка отримала докорінно хибне теоретично і вкрай шкідливе практично протиставлення антропоцентризму і системоцентризму. З одного боку, демократія, за цією логікою, не здатна забезпечити функціонування системних утворень, апелюючи лише до вільної особистості. З іншого боку, будь-яка діяльність по практичному утвердженню системоцентризму веде до тоталітаризму і авторитаризму, а теоретична розробка системоцентризму постає тоді як апологія цих антидемократичних режимів.

Помилка, якої припускається ця авторка, на жаль повторюється багатьма дослідниками, хоча і не у настільки явному вигляді, і коріння цієї помилки, на нашу думку, лежить в тому, що дослідники розглядають як взаємовиключні, а інколи навіть як контрверсійні, розуміння цінностей з позицій теорії особистості, з одного боку, і з позицій теорії соціальних систем, з іншого. Цінності, між тим, є тією категорією, без якої неможливо уявити побудову теорії як особистості, так і соціальних систем, хоча у кожній з цих теорій вони виконують прямо протилежну функцію. Чи йдеться щоразу про одні й ті ж цінності, чи одним терміном послуговуються для позначення різних соціальних феноменів? Розв'язання цієї проблеми має прямі наслідки для філософії освіти, яка має дати методологічні настанови щодо цінностей у освітньому процесі — чи є вони «священною коровою», яку не можна зачіпати, щоб не зашкодити — чи то розвитку особистості, чи то правам певних спільнот, а якщо цінності є предметом дискусій і конструювання, тоді якою має бути спрямованість цих дискусій?

У теорії особистості цінності відіграють ключове значення щодо визначення природи мотивації — тією мірою, якою мотивація поведінки людини розглядається як така, що за своєю суттю визначається соціальною природою людини. Якщо розглядати людину як суто біологічну істоту, тоді термін «мотивація» буде не зовсім коректно, на наш погляд, застосовуватися для позначення рефлексів, що спрямовують поведінку

індивіда — безумовних, в основі яких знаходяться інстинкти, і умовних, які спираються на звички (навички, вміння тощо).

Якщо розглядати людину як таку, що має трансцендентну сутність (класичний приклад — теологія), тоді мотиви людини виявляються лише прихованою дією трансцендентних щодо неї сил. Соціальні та гуманітарні науки вбачають у людині суттєвою саме її вмотивованість цінностями, однак соціальні науки цікавляться людиною не стільки як самодостатньою особистістю, скільки як учасником надіндивідуальних соціальних процесів, передусім системних та інституційних. На наш погляд, саме гуманітарні науки концентрують увагу на ціннісній структурі особистості загалом, а не лише на ціннісній природі мотивації її поведінки. Відповідно, загальну позицію гуманітарних наук представляє філософсько-антропологічний ракурс розгляду проблеми цінностей, а загальну позицію наук соціальних — соціально-філософський ракурс.

Справа у тім, що мотивація поведінки людини для соціальних наук, з певної точки зору, є вторинною: з позицій теорії соціальних систем, наприклад, неважливо, що саме змусило людину звернутися до певної соціальної системи — головним є сам факт такого звернення. Неважливо, чому людина діє економічно — чи вона любить працювати, чи вона хоче мати більше грошей, чи це підвищує її самооцінку або оцінку в очах оточуючих — головне, що вона приймає «правила гри» у соціальній системі «господарство» і діє згідно з економічною раціональністю. Чи означає це, що для соціальних систем цінності вторинні, а то й байдужі? І так, і ні. Дійсно байдужі, або в усякому разі вторинні, випадкові у сенсі контингентності усі цінності... окрім цінностей тієї системи, яку відтворює своєю поведінкою людина. Дійсно, у нашому прикладі економічні «правила гри», економічна раціональність не є «нелюдськими» у будь-якому сенсі — природному, божественному чи якомусь іншому. Людина звертається до системи економіки свідомо і вмотивовано — вона розуміє, що таке економічна вигода, без якої неможливе існування жодної інституції чи організації економічного характеру. Тим самим людина визнає ціннісну значущість системи економіки. Майже аналогічну позицію можна намагатися формулювати для системи освіти — виявляючи для цього функціональні особливості самовідтворення системи освіти: неважливо, чому людина вчиться — головне, щоб вона вчилася.

Розбіжність у інтерпретації цінності, яка виявляється базовою для певної соціальної системи (наприклад, економічної), у теорії особистості та теорії соціальних систем визначається місцем цієї цінності у ціннісних структурах, які лежать в основі функціонування особистості та соціальної системи. Очевидно, що це завжди різні структури.

Ціннісна структура певної соціальної системи максимально проста — в принципі вона має два основних ієрархічних рівні: вищий — рівень базової, визначальної для цієї системи цінності, яка постає як вища мета поведінки будь-якої особистості у той час, коли вона підтримує цю

соціальну систему, і нижчий — рівень, на який ця система опускає усі інші цінності, тобто у кращому разі на рівень засобів досягнення вищої мети. Звісно, ці засоби також можуть взаємно підпорядковуватися — але також виходячи з єдиного критерію — реалізації кінцевої мети.

Ціннісна структура особистості завжди складна і навіть багато-вимірна. Людина підтримує нерідко гетерогенні цінності, підпорядковуючи їх одна іншій згідно зі своїми уявленнями, які далеко не завжди визначаються раціональністю соціальних систем. Луман навіть стверджує, що особистість є системою, яка є настільки ж аутопоетичною, тобто самоорганізованою, як і соціальні системи, однак відмінною від соціальних систем внутрішньою детермінацією [2, 345–365]. На наш погляд, у цій цінній структурі особистості обов'язково присутні наявні цінності, які є базовими для всіх соціальних систем. Обов'язково — адже це умова виникнення будь-якої особистості у тому суспільстві, яке існує завдяки всім наявним у ньому соціальним системам.

Інша справа, що базові цінності соціальних систем займають зовсім інше місце у цінній структурі особистості — та це було би й неможливим, щоб декілька десятків цінностей (згідно до кількості соціальних систем у конкретному суспільстві) одночасно виявлялися на найвищому ціннісному рівні. Цінність, яка є базовою (а отже, ціннісно найвищою) для певної соціальної системи *завжди*, для особистості стає ціннісно найвищою, а точніше пріоритетною, *тимчасово, або контекстуально*.

Така розбіжність у часі і контексті між соціальною системою та особистістю компенсується тим, що жодна соціальна система не є критично залежною від жодної особистості — особистості для системи є абсолютно рівнозначними тією мірою, якою вони можуть підтримувати її функціонування, обираючи її цінність як базову. Така рівнозначність, а точніше функціональна еквівалентність особистостей як потенційних учасників функціонування соціальних систем означає принципову заміність і взаємозамінність (для конкретних соціальних систем) особистостей, які входять у одне суспільство, тобто суспільство зі спільним для усіх цих особистостей набором соціальних систем.

З іншого боку, особистість не настільки вільна від соціальних систем — вона без них не може існувати, але у кожній конкретній ситуації особистість може відмовитись від участі у функціонуванні певної соціальної системи — на користь іншої соціальної системи. Якщо підлітка не вчить школа, його навчить вулиця, або ж його навчить робота, на яку він влаштується раніше своїх однолітків, або ж він відмовляється від школи (певних уроків) на користь церкви (секти). Наскільки ж легко замінити одних учнів у школі на інших, навіть не варто згадувати.

Звісно, що множина усіх цінностей, якими послуговується особистість, не може бути редукована до цінностей, базових для соціальних систем. Якоюсь мірою можна асоціювати «несистемні» з точки зору соціальних систем цінності з тією чи іншою соціальною системою. Однак

зробити це жорстко, а не умовно, а тим більше вичерпно, було би, на наше переконання, неможливо. Так, освіта особистості не редукується до тієї освіти, яку вона отримує у системі освіти, а тим більше у формальних закладах освіти.

Пояснюється це, передусім, тим, що цінності за своєю природою є характеристикою певних спільнот, а не особистостей чи соціальних систем. Не сама особистість себе ціннісно утворює, і не соціальні системи виховують певні цінності (хоча вони й створюють доволі жорсткі умови функціональної успішності соціальної взаємодії). Виховують певні цінності саме спільноти. А спільнот набагато більше, ніж існує соціальних систем, хоча й набагато менше, ніж особистостей. Звісно, не кожна спільнота продукує зовсім несподівані цінності, але кожна спільнота пропонує оригінальні стійкі ціннісні ієрархії, у яких цінності набувають щоразу нової, завжди дещо іншої значущості — як внаслідок іншої (вищої чи нижчої) позиції у цій ієрархії, так і завдяки входженню у особливу нову ціннісну композицію, яка являє собою органічну цілісність. Це означає, що одна й та сама (здавалося б) цінність у різних спільнотах може набувати відмінної, інколи прямо протилежної значущості.

Така ситуація спільнотного ціннісного розмаїття може бути досягнута з позицій політики мультикультуралізму, яка спрямована на збереження цього ціннісного розмаїття щонайменше як розмаїття культурного. Саме тут варто докладати зусилля дослідникам культури, так само, як і дослідникам природи людини чи сутності соціальних процесів. Однак варто не забувати за цього, що повноцінно забезпечити співіснування різних ціннісних систем може лише уся сукупність соціальних систем, а не лише якась одна соціальна система, наприклад, система політики або система освіти. Адже кожна соціальна система є універсальною — інакше вона не була би у повному сенсі слова соціальною. Якщо система освіти не може дати єдино правильну відповідь на питання узгодження цінностей різних спільнот у ціннісних структурах особистості та соціальних систем, то в усякому разі вона спроможна і зобов'язана давати власну відповідь на це питання, яка хоча й ніколи не може бути остаточною, однак завжди може і повинна бути контекстуальною.

#### **Література:**

1. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. — М.: Республика, 1995. — 383с.
2. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории /Пер с нем. И.Д.Газиева. — СПб: Наука, 2007. — 644 с.
3. Мухамеджанова Н.М. Антропологический подход как мировоззренческая установка современного образования // Режим доступа — интернет: [http://bank.orenipk.ru/Text/t13\\_259.htm](http://bank.orenipk.ru/Text/t13_259.htm)



4. Парсонс Т. О структуре социального действия / Пер. с англ.; Под общей ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. — М.: Академический Проект, 2000. — 880 с.
5. Тьоніс Ф. Спільнота і суспільство / Пер з нім. — К.: Дух і літера, 2005. — 262 с.
6. Хайдеггер М. Ницше / Пер с нем. А.П. Шурбелева: В 2-х т. — Т.2. — М.: Изд-во «Владимир Даль», 2007. — 458 с.
7. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии. — М.: Прогресс, 1988. — С. 314-356.
8. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Диалектика просвещения: Философские фрагменты — М.—СПб.: Медиум. Ювента, 1997. — 311 с.

***Михаил Бойченко.* Ценности как категория философии образования (социально-философский и философско-антропологический ракурсы)**

В статье проанализирована специфика рассмотрения ценностей в гуманитарных и социальных науках, а также принципы понимания ценностей как категории философии образования.

***Mykhaylo Boychenko.* Values as Category of Educational Philosophy (Social-Philosophical and Philosophical-Anthropological Aspects)**

The specificity of values' consideration in humanities and social sciences is analyzed in the article. The principles of understanding of values as category of philosophy of education are examined.