

**Віктор ЗІНЧЕНКО**

## **СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СУЧАСНИХ ЗАХІДНИХ КОНЦЕПЦІЙ СУСПІЛЬНОЇ ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

*Досліджується соціально-філософський аспект західних концепцій управління вихованням як галузі філософських знань в контексті розвитку громадянського суспільства. Здійснюється аналіз і класифікація соціальної сутності існуючих шкіл і напрямів філософії освіти, розкриваються ідейні суперечності між ними.*



Філософія виховання та освіти у даний час не тільки конституювала–ся на Заході як спеціальна галузь соціальних і філософських знань, але в ній визначилися різні напрями, пов'язані в основному з певною «модел–лю» філософії виховання, яка у свою чергу виходить із застосування до процесу виховання ідей тієї або іншої з філософських шкіл.

Класифікацію існуючих в західній філософії освіти і виховання на–прямів можна проводити, виходячи з основоположних принципів філософської школи або течії, що розділяється представниками тієї або іншої концепції етичного виховання. Якщо мати на увазі лише світські концепції, то правомірно говорити про *прагматистську, неопозитивістсь–ську, утилітаристську, екзистенціалістську* і тому подібні концепції педа–гогіки соціального та етичного виховання. Але класифікацію цю можна проводити також, виходячи з основних установок, мети, вираженою тим або іншим напрямом, на підставі того, як його прихильники уявляють собі особистість, її потреби, модус поведінки, які покликана формувати система виховання.

Ми не ставимо своїм завданням аналіз релігійних концепцій вихо–вання як в їх традиційній формі, так і тих їхніх модифікацій, які з'явилися на Заході. Це, проте, не означає, що релігійні концепції не ко–ристуються за кордоном вагомим впливом. Крім того, при класифікації філософських концепцій етичного виховання необхідно виходити не тільки з кредо тієї філософської школи, з якою вони пов'язані, але перш

за все враховувати ту мету і засоби, які ними реально задіяні в процесі етичного виховання.

У межах такого підходу до класифікації філософських концепцій етичного виховання серед них можна виділити НАСТУПНІ напрями: *консервативний, гуманістичний* (іноді званий *раціоналістичним*), *ірраціоналістичний* і *сцієнтистсько-технократичний*, який виступає з відверто авторитарно-тоталітарних позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії. Кожен з цих напрямів представлений переважно певною течією у філософії (зокрема, у соціальній, моральній, практичній) та етиці.

Вважаємо за доцільне дотримуватися даного типу класифікації, по-перше, тому що він більш адекватно відображає стан філософії виховання в західних країнах, тим більше що практично немає жодної концепції, представники якої втілюють ідею лише однієї філософської течії. По-друге, така класифікація дозволяє більш рельєфно окреслити соціальне обличчя існуючих шкіл і напрямів філософії виховання та освіти, розкрити суперечності між ними з тих або інших питань. Наявність останніх, звичайно, не виключає спільності методологічних основ західної системи виховання, критично проаналізувати які ми і спробуємо далі. Поки ж звернемося до короткої характеристики позначених напрямів філософських концепцій освіти і виховання.

*Консервативний напрям* включає *прагматистську* та *утилітаристську* концепції виховання, близькі по цільових установках і критеріях оцінки поведінки людей. Ми обмежимося тут в основному критичним аналізом концепції етичного виховання, пов'язаної з *філософією прагматизму* і *неопрагматизму* як найтиповішої для даного напрямку. Вона представлена перш за все філософією та етикою Дж.Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції виховання, теоретиками яких є Т.Браммельд, К.Роджерс, Е.Келлі та інші. Неопрагматистські модифікації багато в чому спираються на біхевіористську і фрейдистську психологію, включають також окремі установки екзистенціалізму. Це дозволило лідеру так званої *гуманістичної психології* А.Маслоу, а також А.Комбсу долучитися до неопрагматистської концепції.

Методологічною основою консервативного напрямку у вихованні слугує теза Дьюї, згідно з якою інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини. Звідси завдання виховання представники прагматизму бачать не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісної орієнтації особистості, а лише у кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. На відміну від Дьюї, неопрагматисти вважають, що понад це процес виховання має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації діяльності людей.

Індивідуальний досвід, згідно з Дьюї і його послідовниками, визначає також сутність і характер моральних норм і принципів — тих «інстру-

ментів», які особа на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цим положенням пов'язаний висновок прихильників консервативного напрямку, що зростання індивідуального досвіду, який веде до УСПІХУ, служить головним критерієм моральної поведінки. Причому питання про характер цінностей, з яких людина виходить у своїй поведінці, вони вважають позбавленим значення.

Висуваючи досягнення успіху як головної мети життя людини, прихильники прагматистської концепції виховання обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високу мету, прагнути суспільного ідеалу. Згідно з Дьюї, в кожній конкретній ситуації людина добивається реалізації своєї індивідуальної мети, і тому вона повинна, виходячи зі своїх здібностей, задовольнятися досягнутим положенням. Таким чином, тут себе виявляє установка Дьюї на збереження існуючої у суспільстві нерівності цілей і засобів, яка вступає у суперечність з проклямованою ним необхідністю егалітарного (заснованого на рівності) виховання. Не узгоджується з останнім і положення Дьюї про те, що здійснення індивідуальної мети, досягнення успіху залежать не тільки від умілого вибору людиною тих або інших «інструментів» (моральних норм, принципів), але і від соціального середовища. Теорія виховання виявляється тим самим і засобом поліпшення соціального середовища, розширення демократії, єдино здатної, за Дьюї, забезпечити успіх особи. А на цій основі, стверджує він, досягається інтеграція соціальних шарів суспільства, захист його цінностей. Тому важливе значення Дьюї надає вихованню відповідальності особи за збереження і розквіт демократичного суспільства.

Прийнято вважати, що позиції консервативного напрямку у філософії виховання, як і філософії прагматизму в цілому, похитнулися. Але це твердження слід приймати з великими застереженнями. Факти показують, що, не дивлячись на те, що у 1960-х роках концепція виховання, пов'язана з прагматизмом, піддається різкій критиці, вплив її практично зберігається і понині. Справа не тільки у тому, що представники неопрагматизму прагнуть модернізувати ідеї Дьюї, пристосовавши їх до сучасних обставин. За своїм духом ідеї прагматизму в питаннях виховання співзвучні інтересам правлячої еліти США. Не випадково деякі дослідники сучасного стану системи освіти і виховання на Заході кажуть про відродження в ній інструменталізму Дьюї, про посилення антиінтелектуалізму, хоча ці моменти ретельно приховані за міркуваннями про потреби науково-технічного і культурного прогресу. Не можна не помітити і того, що в умовах, коли на фоні кризи системи освіти уряд США був вимушений приступити до її реформи, багато теоретиків виховання, згадуючи концепцію Дьюї, звертають увагу саме на демократичні її сторони, зокрема на його, хоча і непослідовне, суперечливе прагнення впровадити у процес виховання ідею рівності [1, 17–19].

*Гуманістичний напрям* найчастіше іменується у західній літературі «*новим гуманізмом*». Він пов'язаний з *позитивізмом*, особливо з *філо-*

софією і етикою школи лінгвістичного аналізу, поєднуючи їхні установки з ідеями Платона, Арістотеля, Юма, Канта, а в окремих питаннях — з положеннями неопрагматизму. Це додає концепціям даного напрямку більш академічний, *сциєнтистський характер*. Представники цих концепцій — П.Херст, Р.З.Пітерс, М.Уорнок та інші — спираються також на психологічні ідеї Ж.Піаже і його сучасних послідовників — Л.Кольберга, К.Бруннера та інших. Відповідно до позитивістської установки вони відстоюють світоглядний нігілізм в питаннях виховання, посиляючись на те, що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології. В гуманізації системи виховання вони вбачають головний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як головного принципу відносин між людьми.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика існуючої в західних країнах системи освіти і виховання, а з іншого — спроба представити конструктивну програму виховання, у якій максимальну увагу надається людському Я. Ідеї, що містяться в цій програмі, висувуються як альтернатива консервативним, особливо *технократичним концепціям*. Один з представників «нового гуманізму», А.Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю та управління шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином примусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками дуже вузького погляду на природу людей» [2, 301]. Різка критика технократичних концепцій, апологія індивідуалістичних прагнень, які відносяться прихильниками «нового гуманізму» до розряду «вищих людських цінностей», значною мірою забезпечує цьому напрямку провідне місце серед західних напрямів філософії освіти і суспільного виховання.

Враховуючи зростаючу популярність серед широких мас, включаючи ліберальну інтелігенцію, ідей свободи, справедливості, їх прагнення до реалізації формально проголошених суспільством прав людини, прихильники «нового гуманізму» вбачають свою основну мету у тому, щоб перегородити шлях конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості і створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною ґрунтовного вибору вчинків в конкретній ситуації і тим самим попередити небезпеку формування уніфікованої форми поведінки. Для досягнення цієї мети, на їхню думку, в процесі виховання необхідно перш за все формувати ієрархію інтелектуальних здібностей, кінець кінцем визначаючих і моральну зрілість особи. Таким чином, не вчинки людей виявляються показником рівня моральності особи, а її інтелект. Звідси основне завдання виховання вбачається прихильникам цього напрямку у формуванні раціонально мислячого суб'єкта. Відповідно, основну увагу надається ними логічному характеру процесу виховання. Специфіка ж етичного виховання затушовується.

Звичайно, сучасне суспільство потребує інтелектуально розвинутої особистості, формування якої — одна з виховних функцій школи і вищих навчальних закладів. Але не можна приносити в жертву інтелекту етичний розвиток людини. Ці сторони виховного процесу нерозривно пов'язані. Більш того, від морального рівня особистості багато в чому залежить і реалізація отриманих нею знань, їхнє використання для гуманізації суспільних відносин.

Прихильники «нового гуманізму» вірять у те, що за допомогою раціонального мислення як головного критерію зрілості особи, вона зможе виявити здатність і до самореалізації, і до спілкування з іншими членами суспільства. Визначити своє місце в соціальній системі їй допоможуть комунікативні здібності, вироблені в процесі виховання завдяки умілому поєднанню внутрішніх механізмів особистості і соціального середовища. Для цього необхідно виховати у кожної особи пізнавальну-ціннісну орієнтацію, яка забезпечує, з одного боку, вільний моральний вибір в кожній ситуації, а з іншого — уміння ототожнювати себе з іншими, жити їхніми інтересами, тобто керуватися у своїй поведінці принципом справедливості.

Проте сутність взаємодії пізнавальної здатності особи і соціального середовища у розумінні прихильників «нового гуманізму» зводиться до того, що людина сама програмує свій моральний розвиток, який надає зворотну дію на її соціальний досвід. Інакше кажучи, прихильники гуманістичної концепції виховання вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єкту, а соціальне середовище лише примушує особу шукати нову форму своєї пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, постає як наслідок психологічної здатності особи грати основну, причому незмінну для усіх етапів розвитку, роль в суспільстві — ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим слідувати принципу справедливості і гармонії як вищим критеріям справжньої моралі. Але оскільки ці принципи виявляються позбавленими конкретно-історичного змісту, орієнтація процесу виховання на них багато в чому втрачає практичне значення.

Третій напрям характеризується *ірраціоналістичним підходом* до проблем виховання і виступає також під прапором гуманізму. У своїх висхідних філософських позиціях він спирається на «філософію життя» і головним чином — на екзистенціалізм як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Ф.Больновом. Прихильники цього напрямку прагнуть відкинути технократичні концепції, які підміняють процес виховання маніпулюванням особою. Водночас вони виступають проти скієнтистських установок «нового гуманізму», відкидаючи будь-яке прагнення спертися у питаннях виховання на науку. Так, слідом за класичним екзистенціалізмом вони заперечують можливість пізнання за допомогою науки природи людини, відмовляються від створення наукової теорії виховання на тій підставі, що людина є строго індивідуальною.

Виходячи з тези про неповторність, унікальності особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники ірраціоналістичного підходу до виховання не визнають ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозвеличенню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її поведінки. Етичне ж виховання, навпаки, покликане розкрити індивідуальні якості і здібності особистості. У вихованні унікальної особистості послідовники ірраціоналізму бачать перешкоду тоталітарному режиму. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає подолання у поведінці людини колективістських тенденцій, бо справжнє виховання не може мати своїм об'єктом маси.

Завдання виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «не-справжнього буття». Але замикання процесу виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне — пристосувати її до післявоєнних умов розвитку і потреб індустріального капіталізованого суспільства, створити шляхом виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією. Так, у ФРН виник один з варіантів «позитивного екзистенціалізму» О.Ф.Больнова, ядром якого є його концепція етичного виховання. Особливу роль у вихованні особистості, відданої існуючому суспільному нормативному ладу, Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як відчуття піднесеності, холонокровність, довір'я, надія і віра у краще майбутнє. Ці моральні якості, згідно з Больновим, відкриває філософія виховання, а теорія виховання шукає методи і засоби їхнього формування. Виховання нових моральних якостей, на думку Больнова, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясним, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу.

При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компонента моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний

зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає не у конкретно-історичному характері епохи, не в соціальній структурі суспільства, а в антропології, у вроджених потребах людської природи. Та і саме виховання у Больнова позбавлене соціальної основи, він вбачає у ньому вираження антропологічної потреби людської природи — вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм. Проте такі абстрактні чесноти не можуть служити ні керівництвом поведінки людей, ні тим більше служити керівництвом і підставою для створення людських умов буття, названих Больновим *«новим притулком»*. Орієнтуючи етичне виховання на загальнолюдські цінності, Больнов тлумачить їх, проте, у дусі філантропії. У такій своїй якості вони можуть служити лише вихованню людини, відданої існуючому суспільству, абстрактним уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

*Сцієнтистсько-технократичний напрям* займає автократичні позиції з питань виховання та суспільного управління. Він спирається головним чином на концепцію *«технології поведінки»* засновника сучасного біхевіоризму Б.Скіннера і в цілому на біхевіористську психологію. Ідеї *необіхевіоризму* в їхньому безпосередньому застосуванні до проблем виховання поділяє група філософів, педагогів, психологів, представлена Е.Морісом, М.Блеком та іншими.

Прихильники цього напрямку відкидають самовираження особистості як головної мети виховання, вбачаючи у цьому одну з головних причин соціальної і моральної кризи. Вони виходять з установки, що людина — навчальна істота, що саме у процесі навчання виробляються усі норми її поведінки. Ефективність же навчання досягається впровадженням в систему виховання досягнень науки і техніки, експерименту. Таким чином, створюється видимість строго «наукового», раціоналістичного підходу до виховання і забезпечується вплив цих концепцій серед певних кіл суспільства, у тому числі наукової інтелігенції.

Виховання за такого підходу підпорядковане суто утилітарній меті, перш за все підвищенню продуктивності праці, а також набуттю навиків для засвоєння моральних норм, установок соціального середовища і суворого, беззаперечного підкорення цим установкам. Як головний засіб реалізації такої виховної програми виступає жорсткий контроль з боку соціального середовища за допомогою механізму «підкріплення», тобто системи заохочень або покарань за щонайменші відхилення від заданої програми. Цей механізм (особливо його репресивна сторона) покликаний забезпечити благонадійність людей, перш за все молоді, формувати у них відчуття необхідності підкорятися існуючим у суспільстві нормам, вимогам, які досить часто (особливо у суспільствах транзитивного, або перехідного типу, до яких належить і Україна) відображають інтереси панівної еліти.

Технократичні концепції особливу увагу надають тому, щоб, спираючись на систему «підкріплення», створити видимість добровільного

підкорення особистості цим вимогам і тим самим досягти «гармонії» між свідомістю індивіда і суспільства. Проте саму цю «гармонію» вони тлумачать як служіння абстрактно-загальним ідеалам нації у збиток особистим інтересам, а відчуття відповідальності особистості як вияв лояльного відношення до цінностей суспільства та атрибутів влади.

Ідеї технократичних концепцій виховання знайшли своє практичне втілення в різних формах «модифікації поведінки», які частіше за все носять репресивний характер. Ці методи «виховання» впроваджують в систему соціального управління і навчальні заклади США та Великобританії. Немає потреби доводити, що виховання, яке використовує такі методи, набуває характеру планованої пануючим класом галузі «людинобудівництва», уподібнюється дресируванню людей, яких звільняють від моральних мотивів і критеріїв [3, 185].

На перший погляд вищезгадані напрями здаються діаметрально протилежними. З ряду питань між ними йде гостра полеміка, а ступінь впливу того або іншого напрямку багато у чому залежить від результату цієї полеміки, від того, якою мірою йому вдалося виявити слабкі сторони своїх опонентів, довести неспроможність їхніх основних засновків, представивши свою позицію як відповідну саме тій меті, якій покликана служити філософія освіти і виховання. Вже зі здійсненого короткого сумарного огляду основних напрямів західної філософії виховання та освіти стає зрозумілим, що кожен з цих напрямів має свої особливості, відмінності, не тільки не виключає, а швидше навіть припускає необхідність методологічно вичленувати загальні риси цих напрямів, що дозволить більш чітко з'ясувати соціальну сутність поширених на Заході концепцій виховання, визначити соціальну функцію, яку вони виконують в системі суспільної ідеології в цілому і стосовно такої проблеми, як особистість та її виховання зокрема.

Перш за все нагадаємо, що, звертаючись до системи виховання, до пошуків шляхів її вдосконалення, усі представлені нами концепції мають на увазі виховання в широкому значенні цього слова, тобто «виховання, нерозривно пов'язане з освітою». Тому вони не надають чіткого визначення специфіки виховання у власному значенні цього слова — як цілеспрямованого процесу формування ціннісної позиції особистості, не виявляють його закономірності, логіку, форми і методи здійснення на відміну від процесу навчання. Лише окремі автори та дослідники намагаються розмежувати ці два поняття. Так, австралійський теоретик так званої «соціальної філософії виховання» К.Харріс основну сутність виховання у власному значенні цього слова вбачає у соціалізації особи, тоді як виховання в широкому значенні припускає, на його думку, «найбільш повний, пізнавальний інтелектуальний розвиток осіб» [4, 6].

Здійснення процесу виховання західні фахівці в основному обмежують рамками середніх і вищих навчальних закладів, у якійсь мірі визнаючи виховну дію сім'ї, але практично виключають роль соціального сере-



довища, культури, образу життя у формуванні особистості. Таким чином, вони не розглядають процес виховання як важливого боку культурно-історичного процесу, який має на меті відтворення індивідів, їхнє особистісне вдосконалення.

Як правило, відправним моментом методології західних концепцій виховання слугує натуралістичне розуміння сутності людини, відірваної від суспільних відносин. Витоки поведінки прихильники цих концепцій шукають в генетично заданих інтелектуальних здібностях особистості, психологічних установках, комплексах тощо, мораль же зводять до думок суб'єкта, а не до його вчинків. Головним об'єктом виховання для більшості західних дослідників є окрема особистість. Це дозволяє їм ігнорувати соціальні аспекти в підході до виховання, залишити за межами свого аналізу вплив соціальних факторів на поведінку людей. Основну мету виховання вони вбачають у розвитку закладених в природі людини інтелектуальних здібностей, емоцій, у формуванні раціонально мислячої особи шляхом впливу на буденну свідомість. Не вбачаючи зв'язку між внутрішнім моральним змістом особистості (моральними якостями, прагненнями, установками) та її вчинками, вони не надають значення формуванню моральних якостей, принципів і норм, в яких виявляється суспільний характер поведінки людини. Але позбавлений соціальної основи, об'єктивних суспільних закономірностей, процес виховання перетворюється на абстрактну схему. Подібна абстрактна схема виховання не може показати, якими є конкретні способи і засоби розвитку особистості, засвоєння нею суспільних цінностей. Тому може втрачатися практичне значення цих рекомендацій з питань виховання.

Останнім часом, щоправда, усе частіше в дослідженнях і працях західних авторів домінує думка про необхідність ліквідувати розрив між теорією виховання і його практикою, причому є характерним, що на це вказують як світські, так і релігійні мислителі [5, 32]. Усе частіше лунають голоси про те, що не можна вирішувати проблеми виховання, не пов'язуючи знання і цінності. Характерною у цьому плані є заява редактора книги «Освіта і цінності» Д.Слоана, про те, що «не дивлячись на великий інтерес представників філософії освіти до морального виховання, до правильного розуміння моральних цінностей... майже ніхто в університетах, особливо в американських, не приступив до з'ясування зв'язку МІЖ знаннями і людськими цінностями» [6, 3].

Існуючі відмінності тих або інших концепцій і шкіл в межах філософії освіти і виховання залежать багато у чому від світоглядної, ідейної і загальної філософської позиції її представників, а також від того, яку групу наукової інтелігенції вони репрезентують, з інтересами яких суспільних верств пов'язані. При тому, що кінець кінцем існуючі на Заході філософські, соціально-психологічні, управлінські концепції педагогіки націлені на формування і виховання людини, лояльної до існуючого ладу, між ними є, проте, відмінності як в розумінні тих моральних

якостей особи і характеру ціннісної орієнтації, які необхідно у неї сформувати, так і в методах досягнення основної мети виховання.

Беручи до уваги можливий діалог з представниками зарубіжної думки з питань управління, освіти, виховання, а також вплив на свідомість мас тих або інших їх напрямів, при аналізі та класифікації останніх нам здається важливим враховувати і наступний момент: чи виступають прихильники даного напрямку з позицій інтересів громадянського суспільства, гуманізму, відстоювання прав і гідності особистості, узгодження інтересів індивіда, групи, соціуму, держави. Чи, навпаки, підтримують та обґрунтовують сваволю егоїстичного індивідуалізму або тоталітарного уніфікаціонізму, ідеологічного конформізму, які маскують формальні, а реально — деструктивні і репресивні тлумачення соціального розвитку, виховання та освіти, свободи і справедливості.

#### **Література:**

1. Barrow R. Moral Philosophy for Education. — N-Y.—Boston—London: George Allen and Unwin, 2001.
2. Combs A. Humanism, education and future, — Boston: Educational Leadership, 1988.
3. Dennety R. Education, vocationalism and democracy. — N-Y.: The Macmillan Co. Thought, 2002.
4. Harris K. Teachers and Classes. A Social Analysis. — Edinburgh.: Education Press, 2002.
5. O'Hare P. Education for Peace and Justice. — San-Francisco: Hackett Publishing Co, 2003.
6. Sloan D. Education and Values. — London and New York: Routledge, 2000.

***Виктор Зинченко. Социально-философский аспект современных западных концепций общественной институализации образования.***

Исследуется социально-философский аспект западных концепций управления воспитанием как отрасли философских знаний в контексте развития гражданского общества. Осуществляется анализ и классификация социальной сущности существующих школ и направлений философии образования, раскрываются идейные противоречия между ними.

***Viktor Zinchenko. Social and Philosophical Aspect of the Modern Western Conceptions of Public Institutionalization of Education.***

The social and philosophical aspect of Western conceptions of educational management as a field of philosophical knowledge is analyzed in the context of development of civil society. An analysis and classification of social content of present schools and directions of philosophy of education are carried out, ideological contradictions between them are demonstrated.