

## Роль освіти у соціальній еволюції людини

**Бойченко М. І.**, доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка

*У статті проаналізовано значення дослідження еволюції людини для визначення меж і можливостей освіти як чинника конструювання соціальної реальності.*

**Ключові слова:** освіта, еволюція людини, соціальні системи, конструювання соціальної реальності.

Освіта відіграє надзвичайно важливу роль у соціальній еволюції людини – цю роль важко переоцінити, однак така переоцінка не лише можлива, але й небезпечна. Небезпечна як для самої людини, так і для суспільства загалом. Така, по суті, антропологічна постановка питання особливо важлива для уточнення предмету ближчих досліджень у галузі сучасної вітчизняної соціальної філософії, щонайменше, з огляду на те, що за період розвитку останньої на зміну марксизму так і не прийшла (і це, можливо й на краще) якась інша соціально-філософська традиція, яка претендувала би на парадигмальне значення.

На цьому тлі виникають спокуси підмінити власне соціально-філософський підхід до розгляду суспільної проблематики підходами, які по суті своїй вже не є соціально-філософськими або навіть взагалі філософськими. Зокрема, однією з таких спокус є спроба надмірно і тому неправомірно антропологізувати соціально-філософську проблематику. Не можна сказати, що така спроба є новою для світової соціальної філософії – так, зокрема, з часів Відродження переконання, що удосконалення суспільства можливе лише через удосконалення людини отримало значну кількість розмаїтих втілень у філософських текстах. Певною мірою накопичена вже і філософська критика цього переконання. Від утопічних проектів Відродження [10] та Просвітництва [3] через криваві антиутопії фашизму [5] та більшовизму [8] і до сучасних біотехнологічних утопій [11] (передусім у галузі генетики). Усі ці проекти більшою або меншою мірою

апелювали до необхідності створення нової парадигми освіти з метою радикального «покращення» людської природи. Сумніватися у небезпечності наслідків втілення у життя цих проектів не доводиться, однак, на нашу думку, все ще недостатньо осмисленими залишаються небезпеки тих освітніх парадигм, які нерідко зберегли своє місце у освітянській теорії і практиці навіть після політичної поразки тих утопічних проектів, які їх породили. Нерідко навіть такі освітні парадигми претендують на те, щоби бути визначальними для окреслення проблематики як філософської антропології, так і соціальної філософії. У своїх попередніх дослідженнях певною мірою ми вже торкалися як проблематики філософського осмислення антропологічного підходу до освіти [2], так і проблем соціальної еволюції [14].

Таким чином, *метою цієї статті* буде спроба намітити деякі напрями соціально-філософського осмислення меж ролі освіти у соціальній еволюції людини, а відповідно – і меж доречного застосування проблематики деяких освітніх парадигм як предмету осмислення соціальної філософії.

Поштовхом для написання цієї статті послужили дослідження представників двох різних національних філософських традицій, навіть різних філософських напрямів – праця представника німецької морально-політичної філософії Клауса Едера «Історія як процес начання?» [15] та праці французьких соціальних антропологів Жана-Марії Шефера [12] та Філіпа Десколи [4].

Базуючись на аналізі сучасного розвитку еволюційної теорії та інших складових сучасної біологічної науки, ці автори доходять інколи мало не до протилежних висновків. Так, Едер стверджує чинність моральної освіти для соціальної еволюції людини (за всіх пересторог), для французів же (особливо для Ж.-М.Шефера) йдеться передусім, навпаки, щодо укорінення соціальних та духовних якостей людини у її біологічній природі. Спробуємо дати своє пояснення такій розбіжності висновків як позірній – за умови більш коректного осмислення меж впливу освіти на еволюцію людини.

Передусім, зазначимо, що для нас також незаперечним фактом є вплив освіти на соціальну еволюцію людини. Щонайменше ми не можемо заперечувати того положення Ж.-М.Шефера, що освіта як складова культури є одним із основних шляхів «екзосоматичної трансмісії змістовних уявлень» [12, с. 215]. Однак, відразу зауважимо на тому, що у Шефера чітко не простежується того незаперечного факту, що освіта, як і культура загалом, базується не лише на «екзосоматичній трансмісії», але і на цілком біологічній основі. Адже сам Шефер тут же визнає притаманність соціальності щонайменше для усіх ссавців, а не лише для людини: «взагалі у лінії ссавців «винахід» соціального способу життя (не обмеженого мінімальною сімейною соціальністю, обумовленою самим статусом ссавця) філогенетично передує розрізненню між лініями людини та інших приматів» [12, с. 215]. Звісно, соціальність людини відрізняється від соціальності «інших приматів» - адже перша базується у тому числі на освіті як соціальному інституті, а не переважно на соціальних інстинктах, як у тварин. Цю відмінність від тварин чіткіше, ніж Шефер засвідчує Ф.Дескола, однак він її навіть перебільшує, аж до недооцінки біологічного коріння людської соціальності [4]. Не можна сказати, що Шефер також ігнорує біологічну основу освіти і соціальності загалом, однак у нього соціальні інстинкти приматів загалом – це один біологічний чинник, а біологічна основа культури і освіти у людини – зовсім інший біологічний чинник. Останній зовсім відсутній у тварин, чому вони й нездатні опанувати людську культуру, якщо спробувати піддати впливу людської освіти – навіть у найпростіших її формах. Втім, тоді виникає і залишається питання: звідки виникає такий особливий і навіть специфічний біологічний чинник у людини?

Таким чином, жорстко критикуючи Е.Гусерля за метафізичність твердження про духовну винятковість людини порівняно з усім іншим світом, Шефер не менш метафізично утверджує біологічну винятковість людини порівняно з іншими тваринами. На нашу думку, це принижує також і роль освіти у еволюції людини. Насправді ж така роль дійсно величезна.

Можна погодитись з Шефером лише у тому, що ця роль аж ніяк не може бути редукована лише до духовно-культурного, «екзосоматичного» чинника, але повинна розглядатися також і у розрізі «соматичних» змін у людині, тобто тих змін, які торкаються усіх антропологічних характеристик людини. Тим самим можливість сприйняти певний тип освіти виявляється до певної міри антропологічно детермінованим. Це не означає повернення до расових теорій культури на зразок пропонованих Гюставом Леоном та Леопольдом Гумпловичем, але означає необхідність розгляду еволюційних шаблів розвитку людства у їх співвіднесенні з розвитком людської свідомості. У цьому напрямі здійснювалися певні кроки як Г.В.Ф.Гегелем, так і Ж.Піаже, та й доволі значною кількістю інших дослідників. Однак, щоразу до визнання більш жорсткої кореляції еволюції свідомості з біологічно-антропологічними параметрами еволюції людини справа не доходила. Справа тут полягає в необхідності уникнення крайнощів біологізму (як версії матеріалізму) та філософії духу (як версії ідеалізму). Ці крайнощі неминуче ведуть нас у бік метафізики, тоді як адекватна відповідь можлива, на наше переконання, в межах еволюціоністської парадигми.

Отже, на перший погляд, ми значно піднесли роль освіти у становленні людства, надавши їй значення еволюційного чинника. Втім, тим самим освіта доволі жорстко підпорядковується еволюційним можливостям людини – як загалом, так і можливостям людини на конкретній стадії її еволюції. Слід відкинути як метафізичну навіть тезу Ясперса про «принципову відкритість» людини до змін своєї сутності [13] – такі зміни можливі лише в межах еволюційного потенціалу людини як біологічного виду, а він все ж вичерпний і не безмежний – такий загальний закон живої природи. Отже, нарешті з'являється конкретика у питанні обмеженості можливостей впливу освіти на еволюцію людини: оскільки освіта є не якимось зовнішнім, а внутрішнім чинником еволюції виду *Homo Sapiens*, тому вона не може виходити за межі потенціалу цієї еволюції – коло замикається. Людина не є суперпластичною, як видається деяким ентузіастам від освіти. Не можна з

будь-якої людини отримати шляхом наявних освітніх засобів (навіть найкращих) найкращий результат. Більше того, потенціал розвитку самої освіти також вичерпний. І якщо нині його межі не очевидні, це не означає, що вони відсутні.

Втім, відсутність достеменних даних щодо меж освітнього потенціалу еволюції людини надихає на їх пошуки в режимі максимального напруження людських можливостей у напрямі заглиблення цього потенціалу. Достатню кількість підстав для таких зусиль дає історія еволюції людства – при її співвіднесенні з розвитком освіти та розвитком людської свідомості. Приклад вивчення одного з вимірів такої історії подає Клаус Едер.

Як зауважує на самому початку своєї роботи Едер, «процес навчання відіграє у еволюційній теорії неясну роль. Спірно, чи взагалі навчання є самодостатнім і незалежним від еволюції генетичного апарату. Ця суперечка триває з часів Ламарка. Він не міг довести свого припущення, що завдяки досвіду вивчене може закріпитися в організмі. Залишається неясним, як результати досвіду трансформуються у структурні зміни в організмі. Просте пояснення цьому з'явилося після «генетичної революції» у біології. Вона утримує від уявлення щодо фенотипу як сформованого взаємодією з навколишнім світом і звертає увагу на генотип, зміни якого цілком задовільно можна пояснювати еволюційним механізмом варіативності і селекції. Нові фенотипи є результатом еволюції генотипу, тобто селективною стабілізацією генотипних ознак». Однак, далі Едер наводить два важливі заперечення цієї теорії «еволюції без навчання»: ідею внутрішнього генетичного навчання системи за допомогою механізму самоорганізації та ідею епігенезу, яка руйнує уявлення про статичність взаємодії між генотипом і фенотипом. Навіть на самоорганізацію системи впливає навколишній світ, а що стосується людського виду, то його еволюція має виразно епігенетичну природу [15, с. 19-20]. Ця позиція Едера означає, що хоча еволюційне навчання й не редукується до навчання індивідів, однак неможлива без останнього. Мова йде про колективний процес навчання, у якому

відбувається комунікативне взаємне визнання, яке містить у собі елементи порозуміння та навчання. Таким чином, процес навчання набуває рис формування засад колективної ідентичності тією ж мірою, як сам базується на певних колективних ідентичностях. Справа полягає у тому, що під час навчання якраз і відбувається постійне, більш або менш помітне коригування, еволюція таких колективних ідентичностей.

Саме у цьому контексті пропонуємо розглядати наш попередній розгляд проблеми конструювання майбутнього [1]. Ми захищали тезу, що до певної міри наше майбутнє програмується нашими вчинками. Нині можна сказати, що як можливість такого програмування, так і його межі визначаються також еволюційним потенціалом людства та конкретним шабелем його еволюції. У цьому зрізі також підтверджується те, що систематизація наших вчинків сприяє не лише зростанню суб'єктивної впевненості у майбутньому, але й встановленню об'єктивних закономірностей формування майбутнього.

Наприклад, якщо людина сумлінно працює, вона може розраховувати на гідну винагороду у майбутньому. Однак, ситуація може вийти з-під контролю, якщо виявляються обставини, на які ми не розраховували – наприклад, світова фінансова криза. До таких обставин може належати і природний катаклізм, і банкрутство, і пограбування, і хвороба. Звісно, більшість цих обставин світова юридична практика враховує під рубрикою «форс-мажор», тобто обставини, які перевершують наші здатності їх опанувати, однак всі такі обставини вичерпати неможливо. Крім того, є речі, які все ж залежать від самої людини, які не підлягають страхуванню, але які людина не може передбачити. Це може бути і депресія, і навпаки – емоційне піднесення, наприклад шалене кохання. Все це може перешкодити отримати винагороду, але зовсім з іншого боку – не тому, що її не надають, а тому, що людина її не потребує або навіть не помічає. В кожному разі діють різні причини, з різних рівнів детермінації, але наслідок один – не справджується

конкретне очікування, хоча людина здійснювала вчинки, які мали би гарантувати настання конкретної події в минулому.

З точки зору еволюції виду ці очікування набувають нової оцінки. Ми вже говоримо про те, що певні очікування обов'язково справджуються – не в однієї людини, так в іншої, тоді як інші очікування або знаходяться за межами еволюційних можливостей людини, або мають бути з самого початку орієнтовані на позитивний результат не для конкретної людини, а для певної спільноти, яку людина представляє. Маємо на увазі класичну колективістську (аж до альтруїстичної – в інтересах цілого людства) поведінку, яка на відміну від відвертого утопізму, цілком раціонально орієнтована на логіку гамбіту – жертвування меншим заради більшого виграшу, тобто інтересами індивіда заради виграшу всієї спільноти, або значної її частини. Тут можливий і необхідний чіткий раціональний розрахунок, у тому числі й формально-раціональний і навіть «інструментальний».

Бувають, втім, і приємні несподіванки. Наприклад, складаючи тест, можна випадково, без належних знань, зробити правильні відповіді (розставити «галочки» у правильних клітинках. Така імовірність, звісно, дуже незначна, однак, вона завжди є. Тому, крім страху перед майбутнім і впевненістю у майбутньому можлива також надія на майбутнє. Оскільки знати майбутнє, як вже очевидно, можна лише обмежено, а точніше гіпотетично, з часткою імовірності, тому надія завжди доречна, коли йдеться про майбутні події. І не лише надія, але й базована на такій надії поведінка у напрямі бажаного результату – як індивідуальна, так і колективна. Це не суперечить логіці еволюції, а являє один з варіантів механізму селекції.

Втім, надія може бути не обов'язково пов'язана з особистими досягненнями або втратами. Наприклад, людина може отримати значні вигоди внаслідок своєї належності до певної соціальної групи. Про це писав вже П.Сорокін у своєму аналізі соціальної динаміки [9]. Перемога політичної партії, вигідне замовлення для фірми – все це винагороджує людину попри

наявність чи відсутність її особистих здобутків. Втім, тут також не може бути 100-відсоткової впевненості.

Як бачимо, передбачати майбутнє хоча й можливо, однак завжди лише відносно, з певною долею імовірності, тобто у певній модальності, що для людини означає певні можливості. Які з цих можливостей є зовнішніми, незалежними від людини, а які можливостями, які залежать від її власних вчинків? І якою мірою ці два типи можливостей пов'язані між собою?

Надзвичайно корисним, на нашу думку, буде звернення до досвіду пошуку відповідей на ці та інші питання, які стосуються можливості майбутнього, який напрацьовано у теорії соціальних систем Нікласа Лумана [6]. Цю теорію ми розглядаємо як соціально-теоретичну конкретизацію еволюційної теорії розвитку людини, у тому числі й завдяки освіті. Хоча відповіді самого Лумана на вищезгадані питання, як видається, дещо коливалися протягом розробки ним власної соціальної теорії, однак ніколи не виходили за межі певного концептуального діапазону, своєрідного горизонту осмислення соціального майбутнього. Цей горизонт також окреслено ним, виходячи з переконання щодо принципової визначеності і обмеженості (контингентності) шляхів соціальної еволюції людства.

Як приклад, майбутні впливи власної теоретичної діяльності Лумана були ним свідомо запрограмовані як один із закономірних результатів функціонування системи науки як невід'ємної складової ансамблю соціальних систем. І збереження цих впливів після смерті Лумана наочно демонструє автопоетичність, тобто особливо стійку форму саморозвитку соціальних систем, які еволюціонують відносно незалежно від еволюції фізичного світу, світу організмів і світу психічних систем (особистостей як носіїв психіки).

«Відносно» означає, що фізичні, органічні та психічні системи, діючи кожна за власною програмою самовідтворення, створюють лише своєрідні рамкові умови функціонування соціальних систем, не втручаючись у внутрішню детермінацію (програмування) соціальних процесів. Поки ці



рамкові умови формуються, можна говорити про певну залежність соціальних систем від вищезгаданих інших, але лише у тому сенсі, як залежні програми, які визначають функціонування комп'ютера (software), від того технічного обладнання, яке забезпечує їх виконання (hardware). Звісно, без «заліза» ніяка програма не запрацює, навіть якщо це залізо от-от вже перестане бути власне залізом і стане нейронами (як у майбутніх поколіннях електронно-обчислювальних машин (ЕОМ)). Але ніяке «залізо» не може визначити змісту того, чийм носієм воно є. Більше того, на відміну від ЕОМ соціальні системи базуються також на селективних процесах, які передбачають опертя на цілі і цінності, які недоступні для сучасних ЕОМ. Втім, це питання, яке заслуговує на окремий спеціальний розгляд.

Нині повернемося до питання щодо міри можливого впливу індивідів на еволюцію людства, адже це також задає певну визначеність щодо міри впливу на неї освіти. Якщо прийняти слідом за Дж.Г.Мідом, що будь-яка визначена соціальна діяльність складається з елементарних частин, які вперше були колись запропоновані конкретними людьми [7], тоді в кінцевому рахунку, на наш погляд, можна припустити, що й соціальні системи не є чимось абсолютно над-індивідуальним, а виникли в результаті тривалої (дуже тривалої) еволюції в результаті поєднання особистих досягнень мільйонів і мільярдів індивідів, які не лише створювали окремі складові соціальних систем, але й багаторазово і у різних контекстах перевіряли їх на функціональну придатність. І якщо соціальні системи не можна переробити докорінно, це не означає, що вони трансцендентні щодо людського суспільства, але означає лише, що така радикальна трансформація може відбуватися із соціальними системами лише дуже повільно (за принципом «вода камінь точить») і зусилля окремих індивідів мають свої наслідки, лише якщо вони помножуються за рахунок дій у одному напрямі протягом багатьох поколінь. Якщо як приклад такої соціальної системи візьмемо систему освіти, то отримаємо чи не найбільше переконливих підтверджень її авторського походження.

У такому разі об'єктивна реальність у соціальному світі – це значною мірою систематизована у значних масштабах і протягом дуже тривалого періоду сукупність суб'єктивних реальностей. Звісно – у рамках тієї об'єктивності, яку задають фізична, біологічна, психічна тощо детермінації. Не можна не згадати також того, що сучасні технології зазіхають на можливість соціального втручання у ці детермінації, однак наскільки успішним буде таке втручання можуть показати лише майбутні тисячоліття, а можливо й більш тривалий період часу, сумірний з тривалістю природної еволюції (правда, можливий і більш швидкий однозначний вплив – знищення соціальними силами свого фізичного, біологічного, психічного тощо оточення). На сьогодні найбільш раціональною позицією залишається дотримуватися концепції рамокості впливів на соціальні системи зовнішніх чинників.

Для нашого дослідження це означає доречність практично будь-яких освітніх парадигм, які стимулюють розвиток людських здібностей за умови врахування еволюційних можливостей людини як специфічного біологічного виду, а це означає – з опертям на знання функціонування людської психіки, соціальних систем, а також з орієнтацією на повагу до цінностей конкретних соціальних спільнот.

## **Література**

1. Бойченко М. І. Системне конструювання соціальної реальності як умова можливості майбутнього / М. І. Бойченко // Гілея. – К., 2011. – Випуск 44. – С. 246-254.
2. Бойченко М. І. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси) / М. І. Бойченко // Філософія освіти. – К., 2009. – № 1-2 (8). – С. 99-107.
3. Грей Дж. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности / Дж. Грей ; [пер. с англ.]. – М. : Праксис, 2003. – 368 с. – Серия Новая наука политики.
4. Дескола Ф. По ту сторону природы и культуры / Ф. Дескола; [перевод с франц. под общей редакцией С. Рындина]. — М.: Новое литературное обозрение, 2012. — 584 с.
5. Зонтгаймер К. Як нацизм прийшов до влади [Текст] / Курт Зонтгаймер [Пер. з нім.]. – Київ: Дух і літера, 2009. – 320 с.

6. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н.Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева; под ред. Н. А. Головина]. – СПб.: Наука, 2007. – 648 с.
7. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста/ Дж.Г.Мід ; [пер. з англ. Т.Карпало] – К.: Український центр духовної культури, 2000. – 374 с.
8. Поппер К. Відкрите суспільство і його вороги: в 2-х т. / Карл Поппер ; [пер. з англ.]. – К. : Основи, 1994. – Т.1 – 444 с.
9. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, этики, права и общественных отношений / П.Сорокин [пер. с англ.]. – СПб.: РХГИ, 2000. – 1056 с.
10. Утопия и утопическое мышление: Антология зарубежной литературы. – М.: Прогресс, 1991. – 405с.
11. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции /Ф. Фукуяма ; [пер. с англ. М. Б. Левина]. – М. : АСТ, Люкс, 2004. – 352 с.
12. Шеффер Ж.-М. Конец человеческой исключительности / Ж.-М.Шеффер; [пер. с фр. С.Н. Зенкина]. — М.: Новое литературное обозрение, 2010.— 392 с.
13. Ясперс К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции /Карл Ясперс [пер. А.К. Судакова]. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012. – 448 с.
14. Boychenko M. Framework conditions of social evolution /M.Boychenko // Materialy VIII mezinarodni vedecko – prakticka conference “Predni vedecke novinky – 2012”. – Dil 7. Filologicke vedy. Filosofie: Praha. Publishing House “Education and Science”, 2012. – P.53-58.
15. Eder K. Geschichte als Lehrnprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland /Klaus Eder. – Frankfurt-am-Mein: Suhrkamp, 1985. – 614 S.

## Роль образования в социальной эволюции человека

Бойченко М.И.

В статье проанализировано значение исследования эволюции человека для определения границ и возможностей образования как фактора конструирования социальной реальности.

**Ключевые слова:** образование, эволюция человека, социальные системы, конструирование социальной реальности.

## Role of education in human social evolution

Boychenko M.I.

In the article the value of human evolution research for determination of scopes and possibilities of exposure of education as factor of constructing of social reality is analyzed.

***Keywords:*** education, human evolution, social systems, constructing of social reality.