

УДК 37.015.311

ЛІПІН Микола, к. філос. н., доцент кафедри філософських та соціальних наук КНТЕУ

## ОСВІТА ЯК ПОСТІР РОЗВИТКУ СУТНІСНИХ СИЛ ОСОБИСТОСТІ

*Розглянуто актуальні питання трансформації освітнього простору в умовах сучасного суспільства. Досліджено взаємозв'язок між процесом здобуття знань і становленням особистості. Доведено, що освіта поза розвитком людини перетворюється на репродуктивне відтворення панівних принципів наявного існування, що з необхідністю призводить до розгортання владних відносин.*

*Ключові слова:* освіта, влада, особистість, знання, "постіндустріальне суспільство".

*Липин Н. Образование как пространство развития сущностных сил личности. Рассмотрены актуальные вопросы трансформации образовательного пространства в условиях современного общества. Исследована взаимосвязь между процессом получения знаний и становлением личности. Доказано, что образование вне развития человека превращается в репродуктивное воссоздание господствующих принципов наличного существования, что с необходимостью приводит к разворачиванию властных отношений.*

*Ключевые слова:* образование, власть, личность, знания, "постиндустриальное общество".

**Постановка проблеми.** Освітня система перебуває у ситуації перманентної модернізації. Наша сучасність вже визначається як "плинна" (З. Бауман), а майбутнє буде змінюватись ще швидше. У такому випадку зменшується продуктивна роль та можливість зовнішнього управління, скеровування та проектування майбутніх контурів освітнього простору. Відповідно до зазначеного актуалізуються різноманітні концепції саморозвитку та самоорганізації, адже успішна трансформація освіти можлива лише за умови наявності у ній здатності самостійно, виходячи з сутності власної справи, реагувати на виклики світу, який швидко змінюється.

Відповідним чином повинні бути трансформовані способи осмислення освіти. Вироблені в минулому ідеали освітнього процесу варто критично переосмислити у контексті їх адекватності процесу його самоорганізації. Для цього необхідно розглядати усіх учасників педагогічної діяльності як елементи "емерджентної" системи, взаємодія між якими породжує "несподіваний", якісно новий результат – унікальне людське буття. У такому випадку освіта постає "обдаровуванням" усіх її учасників здатністю самочинно реалізовувати різноманітні людські способи буття у контексті суспільного співіснування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Пошук теоретичних засад освітнього процесу завжди був притаманний філософському дискурсу від Платона до М. Гайдеггера. Це пояснюється тим, що властиві філософії пошуки першооснов людського буття набувають практичного виміру в царині освіти. Якщо в межах філософії проблема розвитку людини постає як теоретична, то в межах педагогіки вона виступає як практична проблема. Точка їх перетину – розвиток людини. Тут неможливо обійтися без теоретичного осмислення засади цього розвитку. Тому основою нашого дослідження є наукові розробки В. Босенко [1], В. Возняка [2], В. Кременя [3], М. Култаєвої [4], С. Пролеєва [5], В. Андрющенко [6], у працях яких обґрунтовано суспільний, творчий спосіб розвитку людського буття.

Крім цього, важливу роль відіграють дослідження трансформацій знання і освіти в сучасних умовах. У працях М. Фуко [7], Ж.-Ф. Ліотара [8], Ж. Бодрієра [9] розкривається логіка редукції наукового пізнання до рівня "інструментального розуму" та взаємозв'язок цього процесу з владними інтенціями соціуму.

**Метою** статті є визначення теоретичних засад свідомого розвитку освіти в контексті соціально-культурних трансформацій сучасного суспільства та висвітлення перспектив розвитку особистості у просторі владних відносин.

**Матеріали та методи.** В основі дослідження міститься розуміння освіти як простору розвитку сутнісних сил особистості. Відповідно до цього використано теоретичний доробок представників діяльнісного підходу до становлення людини.

**Результати дослідження.** Освіта до сьогодні залишається *стихийним* процесом, організація якого відбувається, виходячи з потреб зовнішньої відносно неї інстанції. У такому випадку освітній процес сприймається як пасивний, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації "матеріал". Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій з "тілом" освіти. Від неї "відсікають" зайве і додають те, чого не вистачає, таким чином, ніби мають справу з "субстратом", спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе і втілити зовнішній інтерес. Нібито поза останнім "субстрат" нездатний набути будь-якої виразної форми.

Невизнання за освітнім простором здатності до самоорганізації свідчить про нерозуміння сутності освіти, власної логіки освітньої справи. Свідоме чи ні, уявлення про "субстратність", інертність цієї справи опосередковано переноситься і на задіяних у ній індивідів. У межах такої ілюзії відбувається "уречевлення" учасників освітньої діяльності, тобто перетворення їх на "ресурс", який необхідно *спрямовувати, визначати, формувати, виховувати, впливати* тощо. Так, першим словом (і ділом) освітніх інститутів стає *насилля і влада*. Річ у тім, що спосіб, яким тут впроваджується новий зміст, розрахований

на асиметричність "суб'єкт-об'єктних" відносин. Завдяки цьому ціною втрати особистості досягається загальність та контрольованість форми навчального процесу.

"Уречевлення" освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і *цілісності*. Адже ціле якраз є живою сукупністю елементів, які самовизначаються у єдності. Єдність у такому випадку не задається ззовні, вона іманентна руху самовизначення. Перетворення освіти на "річ" ігнорує той факт, що вона є *простором "виробництва" не речей, а "душ"*. І якщо річ до певної межі "терпить" розщеплення її цілісності на частини, то людська "душа" є втіленням єдності, вона в кожній своїй частині постає цілісно.

Дані міркування стосуються не лише людини, рівним чином вони стосуються адекватного пізнання будь-якого предмета. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм "цілокупністю" взаємозв'язків. Нерозуміння даного факту призводить до того, що предмет постає позбавленою іманентної єдності сукупністю частин, цілісність якій задає зовнішня щодо неї активність. Але реалізація подібних уявлень в освітній практиці позбавляє її життя. Відбувається протиставлення освіти і життя. Адже ті, хто беруть участь у навчальному процесі, не живуть у ньому, а використовують його для задоволення зовнішніх цілей. У такому контексті доцільно навести позицію Гегеля, згідно з якою життя є "по суті цілком плинне проникнення всіх його *частин*, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини... володіють субстанційним, власним, цілісним життям, життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє тільки ціле. Ціле є всезагальна субстанція, вона є як основою, так і результуючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдине, що зв'язує у собі частини в їх свободі; воно подвоюється на них, дає їм своє всезагальне життя і тримає їх у собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, проте, постає як зняття їх особливості та становлення всезагального" [10, с. 394]. Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку можливе як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, де досягається конкретна єдність багатоманітного. Але необхідно пам'ятати, що освіта передусім є простором саморозвитку особистості. Поза останнім самоорганізація освіти виступає формалізованим і беззмістовним бюрократичним процесом, реалізація якого з необхідністю передбачає розповсюдження владних відносин.

У ХХ ст. уявлення про особистість як цілісний суб'єкт діяльності були піддані критиці у межах філософії постмодернізму. Відповідно до цього під критику потрапляє і освіта як репресивний інститут формування лояльних існуючій соціально-політичній системі індивідів. Насамперед відбувається "деконструкція" розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість розкривається співпричетність

освіти політико-ідеологічним процесам. У межах такого розуміння вона постає інститутом "селекції індивідів". Постмодерністи проголошують міфом ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів. "Скільки б не стверджували, – писав М. Фуко, – що освіта, виходячи з природного права, є засобом, який відкриває для будь-якого індивіда в суспільстві, подібному до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу, – добре відомо, що у своєму розподілі, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта рухається курсом, що характеризується дистанціями, опозиціями і соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або трансформації форм засвоєння дискурсів..." [10, с. 74]. Таким чином, освіта виявляється знаряддям влади, а "воля до знання" є дотичною "волі до влади". Отже, якщо доба модерну визначала освіту як спосіб звільнення людини, то сучасність схильна вбачати у ній символ панування та "машину примусу".

Разом з тим відбувається "деконструкція" уявлень про цілісний суб'єкт, який раніше виступав метою освітнього процесу. Руйнування основ, на яких постає новоевропейський суб'єкт, призводить до його розпорошення. Спочатку проголошується "смерть Бога", що, по суті, є іншим вираженням руйнування субстанціональної основи людського буття. У подальшому цей процес розгортається як "деконструкція" метанаративів. Одним з головних втілень останніх є розум з властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму зумовлює відмову від поняття "істина". У межах сучасної філософії універсальна істина маркірується як *засіб легітимації влади*. В умовах "девальвації" істини, розуму, субстанції спостерігається аналогічний процес з поняттям "суб'єкт". Якщо в добу модерну він постає втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ ст. не залишається заснов для його свободи: *індивід перетворюється на функцію надіндивідуальних структур*.

Разом із трансформацією основ суспільного буття змінювалась і влада. Сучасна влада, як вважав М. Фуко, є *дисциплінарною*. Нагляд, контроль, виключення, класифікація, витіснення – все це постає новими знаряддями влади. Зовнішнє насилля поступається місцем більш витонченим способам владарювання. Не останню роль тут відіграє обмеження людини вузькими межами емпіричного кола існування, тобто *аісторичність* сучасної людини. Справа в тому, що "випадіння" з історії супроводжується втратою живого зв'язку нашого наявного існування з універсальними смисловими горизонтами. А це означає, що речі, дії, знання втрачають смисл (розумність). У ситуації аісторичності вони набувають значення виключно через свою функціональність.

Те ж саме відбувається з освітою, вона набуває значення лише як функціональна система. Але абсолютизація функціональності призводить

до втрати *символічного* наповнення освітньої діяльності. Витіснення символічних відносин обумовлює підміну їх владними відносинами. Якщо суть символічних – у їх двосторонності, взаємозверненості та багатозначності, то владні відносини, навпаки, ґрунтуються на односторонності та однозначності. В силу зазначеного влада має радше знакову ніж символічну форму. "Якщо для чисто утилітарної знакової системи полісемія є лише беззмістовна перешкода, яка заважає раціональному функціонуванню знака, то символ тим змістовніше, чим більше він багатозначний: у кінцевому ж рахунку зміст справжнього символу через опосередковуючі смислові зчеплення щоразу виявляється пов'язаним з "найголовнішим" – з ідеєю світової цілісності, з повнотою космічного і людського "універсуму" [12, с. 156].

Символічні відносини – діалогічні, владні – монологічні. Тому влада може руйнувати саму суть людських (суспільних) відносин, їх діалогічність та спрямованість, "центрованість" на іншого. Подібна інтенція суспільних відносин вкорінена у здатності людини підніматись до конкретно-всезагального. Адже *осмислені* спілкування та практична діяльність розгортаються у горизонті універсально-всезагального. Саме у ньому виявляється смисл людського способу буття, його символічність. "Справжня символіка, – писав з цього приводу *Й. Гете*, – там, де часткове представляє всезагальне не як сон або тінь, але як живе миттєве одкровення недосліджуваного" [13, с. 353]. Всезагальне (*загальне-для-всіх*) живить людський спосіб буття у тому випадку, якщо воно конкретно-всезагальне. Таке "загальне-для-всіх" не розчиняє у своїй тотальності одиничне, подібно до того як індивід розчиняється в масі. Навпаки, одиничне лише у такому конкретно-всезагальному віднаходить себе як *особливе*. Міра втілення в одиничному індивіді конкретно-всезагального виступає мірою загально-людського в особистості. Цілісність людини, так само як і повнота та універсальність її відносин, можлива у горизонті конкретно-всезагального. Натомість влада поміщає людські відносини у горизонт абстрактно-загального. Саме тут одиничне поглинається тотальністю загального, тому таке загальне дійсно є тоталітарним та репресивним. Таким чином, влада встановлює панування "сили абстракції". Такими ж бідними, однобічними і абстрактними стають людські стосунки. Це вже швидше контакти, а не відносини. Вони позбавлені символічного навантаження, адже контакти не передбачають цілісної присутності у них людини. Як наслідок, у межах освітнього процесу відносини між його учасниками втрачають свою символічну багатозначність та визначаються функціональними алгоритмами.

У середині освітнього простору, що організований за канонами індивідуалізованого суспільства, учасники навчання і виховання сприймають один одного як однобічні абстракції. Вони самі, перетворюючись на функції системи, редукують себе до абстракції. "Людина системи,

яка не мислить себе поза нею, і є абстрактний індивід. Діючи виключно за логікою системи, не намагаючись ні у свідомості, ні в житті вийти за її межі, дистанціювати себе від неї, вона втрачає усвідомлення її особливості, кінченості, історичності, а значить конкретності. ... Ототожнюючи себе з наявною системою, вона мислить як система, реагує на світ як система, не бачить у ньому нічого, окрім того, що задано системою. Коротше кажучи, вона лише системна функція, а не "вільна індивідуальність", яка здатна вступати у діалог та спілкування з іншими історичними індивідуальностями, розуміти їх" [14, с. 85]. Панування подібних тенденцій в освітньому просторі перетворює його на простір виробництва специфічного товару – "робочої сили". Проте у цьому процесі особистість парадоксальним чином виявляється зайвою. Її присутність може залишатись бажаною, але аж ніяк не необхідною.

Поглинання людської "самості" системою відбувається не насильницьким шляхом (за допомогою грубої сили), а так би мовити, зі згоди самого індивіда. Можна сказати, що він "укладає угоду" з системою, редукуючи себе до "*системної функції*". Натомість індивід отримує можливість комфортно прилаштуватися до наявних умов існування. Система влади позбавляє його необхідності самостійно визначати свою долю та нести відповідальність за неї. У такому випадку саморозвиток підміняється збереженням тотожності своєму наявному стану. Індивід "віднаходить" себе вже в готовому вигляді та залишається вірним цьому стану впродовж усього життя. Абстрактна самототожність, страх вийти за межі соціального автоматизму призводять до витіснення ідеї "історичності" з кола існування індивіда, а це означає "символічну смерть" людини. У працях Ж. Бодрієра влада та смерть мають тісний взаємозв'язок. Смерть у Ж. Бодрієра не є фізичним знищенням, а радше символічним умертвінням себе шляхом добровільного підпорядкування "силі абстракції". Влада завжди абстрактна, вона "бачить" в іншій людині лише об'єкт для маніпуляції. Тут повнота людських відносин редукується до уречевлених відносин, тобто люди взаємодіють між собою, відтворюючи логіку взаємодії речей-об'єктів. Так, індивід для того, щоб стати робочою силою, повинен "померти", а потім продавати свою "смерть" в обмін на заробітну плату. Зведення людини до таких "речей", як "робоча сила", "людський капітал", "людський ресурс" є перетворення її на абстракцію. Проте індивід не бажає "помирати" остаточно навіть тоді, коли його життя майже повністю зведене до абстрактного існування. У ньому завжди живе та жевріє спогад-надія про єдність *існування* та *сутності* як дійсну форму людського буття. Тому він "зависає" у проміжку між життям та смертю, насправді не живий і не мертвий. Ж. Бодрієр зазначає: "Усі інстанції придушення та контролю стверджуються у просторі розриву, в момент зависання між життям та його кінцем..." [15, с. 239]. "Абстрактний індивід" вмирає на боці своєї

сутності, але продовжує животіти. Саме у такому стані він виявляється придатним для захоплення владою, завдяки якому людина перетворюється на "раба", на "річ, що розмовляє" (Аристотель). Отже, втрата сутнісних вимірів будь-якої справи при формальному збереженні існування породжує ситуацію, де розгортаються влада і насилля як засоби утримання зовнішньої єдності ізольованих елементів системи.

Відтворюючи діалектику "пана та раба", постмодерністи не вважають умовою формування влади захоплення життя іншого. Навпаки, влада стверджується "насамперед завдяки відтермінуванню смерті. Таким чином, влада, всупереч існуючим уявленням, – це зовсім не влада карати смертю, а якраз навпаки – влада залишати життя рабу, який не має права його віддати. Пан привласнює чужу смерть, а сам зберігає право ризикувати своїм життям. Рабу у цьому відмовлено, він приречений на життя без повернення, тобто без усякої можливості спокути" [15, с. 103–104]. Позбавлене сутності існування залишається у "раба", однак його позбавляють можливості "символічної смерті". Людина, прикута до свого наявного стану, свого емпіричного "Я", стає об'єктом владних маніпуляцій. Чим старанніше вона чіпляється за емпіричне коло свого існування, тим скоріше і сильніше виявляється поневоленою. Подібне існування, позбавлене сутнісного виміру, тобто *існування без сутності*, діагностується Ж. Бодріаром як "післяжиття". "Відстрочене життя" не дається як дар індивіду, подібна відстрочка є фундаментальною *порчею* його буття. Вона буквально спустошує його, позбавляє смислу.

Панування "сили абстракції" у межах освіти не може відбуватися при повній втраті нею будь-яких сутнісних вимірів. У ній повинні зберігатися певні зачатки самоорганізації, інакше владі немає на чому паразитувати. Дійсно, коли смисл "обезсмыслюється", його місце займає форма, але вона, як вважав Р. Барт, не вбиває смисл, а "відстрочує смерть" смислу. Їй потрібне його примарне існування, як потрібне тіло-носії для паразита. Через знецінений смисл у світ проникає дещо інше. "Смисл ось-ось помре, але його смерть відстрочена: знецінюючись, смисл зберігає життя, яким віднині і буде жити форма міфу" [16, с. 243]. Поневолений ідеологізованим міфом смисл продовжує існувати, але відтепер він починає означати лише те, що вимагає від нього панівна міфологічна форма. Смисл втрачає змістовну повноту, тому стає придатним для використання та експлуатації.

Те ж саме відбувається з індивідом, який буквально поступається собою заради збереження свого наявного існування. Існування отримується в кредит за рахунок ще неотриманої сутності. "Турбота про себе" відкладається на потім. Замість того, щоб наявний стан "помер", зійшов, як зміна шкіра, відбувається, навпаки, його ошадлива консервація. Таке "потім" є нічим іншим, як спробою продовжити свій наявний стан до безкінечності. Однак відсутність сутності передбачає

якісну зміну способу буття людини. Тому час "потім" постійно віддаляється, подібно до втікаючого обр'ю. Це спричинено тим, що індивід не бажає та не може змінитися (причому ця зміна повинна мати характер самозміни). Однак для сучасності властивою є самозадоволення захопленість наявним станом речей. Подібне стає можливим як наслідок втрати смислу-сутності, а, отже, і критичного ставлення до навколишньої реальності. З цього приводу Р. Барт писав, що сучасна ідеологія "натуралізує" історичне. "Завданням міфу є перетворення історичної інтенції у природу, плинне – у вічне. Але тим самим займається буржуазна ідеологія" [16, с. 269]. На виході з ідеології світ постає гармонійною єдністю сутностей, проте вони позбавлені смислу. Сучасний міф, який був розпізнаний Р. Бартом як "буржуазна ідеологія", віднімає у світу людський смисл. У результаті дегуманізований світ приймається позбавленим сутності індивідом за реальність. Це є наслідком того, що "функція міфу – видаляти реальність" [16, с. 270]. У дійсності ця реальність виявляється симуляцією реальності – *симулякром*.

**Висновки.** Таким чином, влада може повністю опосередковувати відносини людини зі світом та іншими людьми. Тоді вона опосередковує відносини індивіда з самим собою, точніше – вона *унеможлиблює* їх. Індивід-функція, втрачаючи зазначене, трансформує *спілкування* у *комунікацію*. Якщо діяльнісне спілкування виступає всезагально-універсальною основою людського способу буття, то комунікація виявляється її перетвореною формою. Коли основа людського співіснування в межах освіти порушується, на допомогу приходять влада для підтримки освітнього тіла, що починає "розповзатися". Однак у такому випадку владна комунікація не зачіпає іманентного змісту ні освіти, ні особистості. Вона не потребує присутності останньої у всій її повноті перед іншою людиною в процесі освітньої справи, а задовольняється поверховим, формальним контактом між "соціальними функціями". Внаслідок цього освіта втрачає джерело саморозвитку, адже він можливий тільки за умови саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. Смисл розвитку освіти у розвитку людини, тобто у розвитку всіх її учасників. Якщо не враховувати цього при визначенні цілей модернізації сучасної освіти, то вона так і залишатиметься репресивним механізмом влади та насилля.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Босенко В. А. Воспитать воспитателя (над чем не работают и о чем не спорят философы) / В. А. Босенко. — К. : Лыбидь, 1990. — 323 с.
2. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія / В. С. Возняк. — Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. — 357 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти / В. Г. Кремень. — К., 2005.



4. *Амбівалентність* евристичного потенціалу конструкту суспільство знань: резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / авт. кол. : В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — С. 226–248.
5. *Пролєєв С. В.* Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? / С. В. Пролєєв // Філософія освіти. — 2007. — № 1 (6). — С. 17–27.
6. *Андрющенко В. П.* Філософські засади трансформації освіти в Україні на початку ХХІ століття / В. П. Андрющенко. — К., 2007.
7. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко ; пер. с фр. — М. : Касталь, 1996. — 488 с.
8. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. — М. : Ин-т экспериментальной социологии. — СПб. : АЛТЕЙЯ, 1998. — 245 с.
9. *Бодриар Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодриар ; пер. с фр., вступ. ст. С. Зенкина. — М. : Добросвет, 2000. — 389 с.
10. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. — Т. 2. — М. : Мысль. — 467 с.
11. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко ; пер. с фр. — М. : Касталь, 1996. — 488 с.
12. *Аверинцев С. С.* Символ / С. С. Аверинцев. — 2-е изд., испр. — К. : Дух і Літера, 2001, — С. 155–161.
13. *Гете И. В.* Избранные философские произведения / И. В. Гете. — М. : Наука, 1964. — 520 с.
14. *Межуев В. М.* Абстрактное и конкретное как исторические категории / В. М. Межуев // Ильенковские чтения. Тезисы выступлений. — М. : Микрон-принт, 2001. — С. 81–87.
15. *Бодриар Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодриар ; пер. с фр. ; вступ. ст. С. Зенкина. — М. : Добросвет, 2000. — 389 с.
16. *Барт Р.* Мифологии / Р. Барт ; пер. с фр. ; вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. — М. : Изд. им. Сабашниковых, 2004. — 312 с.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2014.

**Lipin M. Education as a space for the development of essential power of a personality.**

**Background.** The education system is in a situation of permanent modernization. Productive role and the possibility of external management of education decrease. According to this various concepts of selfdevelopment and selforganisation are updated, because the successful transformation of education is possible only if it is able to independently, based on its nature, to respond to the challenges of the world which is changing rapidly.

The **aim** of the article is to determine the theoretical principles of conscious development of education in the context of socio-cultural transformations of modern society and development prospects of individual coverage in the space of power relations.

**Material and methods.** The study provides an understanding of education as a space for the development of essential powers of the individual. Accordingly, the paper uses theoretical achievements of the representatives of active approach to becoming human.

**Results.** Education remains spontaneous process, within which the organization is based on the needs of external authorities. Intentional or not, the idea of "substrate", the

*inertia in the case is transferred and indirectly involved in it individuals. Thus, the main business of educational institutions is violence and power. The way in which new content is introduced is designed to asymmetric "subject-object" relationship. Universality and accountability form the educational process are achieved at the cost of individual.*

**Conclusion.** *Thus, it may be noted that the loss of self-education sources will lead to the fact that it will remain authority of power and violence.*

*Keywords:* education, authority, personality, knowledge, "postindustrial society".

#### REFERENCES

1. *Bosenko V. A. Vospitat' vospitatelja (nad chem ne robotajut i o chem ne sporjat filosofiy) / V. A. Bosenko. — K. : Lybid', 1990. — 323 s.*
2. *Voznjak V. S. Spivvidnoshennja rozsudku i rozumu jak filosofsk'ko-pedagogichna problema : monografija / V. S. Voznjak. — Drohobych : DDPU im. Ivana Franka, 2008. — 357 s.*
3. *Kremen' V. G. Filosofija osvity / V. G. Kremen'. — K., 2005.*
4. *Ambivalentnist' evrystychnogo potencialu konstruktivnogo suspil'stva znan': rezervy i perspektyvy onovlennja zmistu suchasnoi' osvity // Filosofija i metodologija rozvytku vyshhoi' osvity Ukraïny v konteksti jevointegracijnyh procesiv / avt. kol. : V. Andrushhenko (ker.), M. Bojchenko, L. Gorbunova, V. Lutaj [ta in.]. — K. : Pedagogichna dumka, 2011. — S. 226–248.*
5. *Prolejev S. V. Represyvnist' osvity: vymushena neobhidnist' chy vladni zazihannja sociumu? / S. V. Prolejev // Filosofija osvity. — 2007. — № 1(6). — S. 17–27.*
6. *Andrjushhenko V. P. Filosofsk'ki zasady transformacii' osvity v Ukraïni na pochatku HHI stolittja / V. P. Andrjushhenko. — K., 2007.*
7. *Fuko M. Volja k istine: po tu storonu znanija, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let / M. Fuko ; per. s fr. — M. : Kastal', 1996. — 488 s.*
8. *Liotar Zh.-F. Sostojanie postmoderna / Zh.-F. Liotar ; per. s fr. N. A. Shmatko. — M. : In-t jeksperimental'noj sociologii. — SPb. : ALETEJJa, 1998. — 245 s.*
9. *Bodrijar Zh. Simvolicheskij obmen i smert' / Zh. Bodrijar ; per. s fr., vstup. st. S. Zenkina. — M. : Dobrosvet, 2000. — 389 s.*
10. *Gegel' G. V. F. Jenciklopedija filosofskih nauk / G. V. F. Gegel'. — T. 2. — M. : Mysl'. — 467 s.*
11. *Fuko M. Volja k istine: po tu storonu znanija, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let / M. Fuko ; per. s fr. — M. : Kastal', 1996. — 488 s.*
12. *Averincev S. S. Simvol / S. S. Averincev. — 2-e. izd., ispr. — K. : Duh i Litera, 2001, — S. 155–161.*
13. *Gete I. V. Izbrannye filosofskie proizvedenija / I. V. Gete. — M. : Nauka, 1964. — 520 s.*
14. *Mezhuev V. M. Abstraktnoe i konkretное kak istoricheskie kategorii / V. M. Mezhuev // Il'enkovskie chtenija. Tezisy vystuplenij. — M. : Mikron-print, 2001. — S. 81–87.*
15. *Bodrijar Zh. Simvolicheskij obmen i smert' / Zh. Bodrijar ; per. s fr. ; vstup. st. S. Zenkina. — M. : Dobrosvet, 2000. — 389 s.*
16. *Bart R. Mifologii / R. Bart ; per. s fr. ; vstup. st. i komment. S. Zenkina. — M. : Izd. im. Sabashnikovyh, 2004. — 312 s.*