

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ «НОВОГО ГУМАНІЗМУ» У ПРИНЦИПАХ ОСВІТИ ТА МЕНЕДЖМЕНТІ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ І ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Віктор Зінченко

Київ

Досліджуються основні ідейні закономірності розвитку соціально орієнтованих концепцій філософії освіти у контексті проблем інституалізації знань про розвиток людини і суспільства. Аналізується системно-інтеграційний аспект соціальної філософії і менеджменту освіти у взаємодії з моделлю «нового гуманізму» у формуванні соціально-ціннісних орієнтацій. Враховуючи зростаючу потребу практичного втілення ідей свободи, справедливості, прагнення до реалізації проголошених суспільством прав людини, прихильники концепції «нового гуманізму» вбачають свою основну мету у тому, щоб завадити конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості і створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною ґрунтовного вибору вчинків у конкретній ситуації і тим самим попередити небезпеку формування уніфікованої форми поведінки.

Ключові слова: філософія освіти, гуманізм, процес виховання, ідея, навчання, мораль, мова, форми пізнання, поведінка людини, етика, раціональне обґрунтування, судження особистості, свобода, справедливість.

Гуманізм як принцип соціального розвитку, менеджменту, моделі освіти і суспільного виховання поділяється прихильниками різних загальнонаукових, суспільствознавчих, управлінських і філософських, педагогічних шкіл. Ось чому концепція менеджменту, освіти та виховання, яка має назву в західній філософії освіти «новий гуманізм», об'єднує представників філософії та етики, лінгвістичного аналізу, психологів школи Ж. Піаже і його сучасних послідовників, ряд соціологів тощо. Головна увага прихильників цієї концепції у філософії освіти і виховання зосереджена на обґрунтуванні мети освітньо-етичного виховання, його методів і засобів.

Причому, на відміну від філософії освіти *прагматизму*, представники «нового гуманізму» (П. Херст, Дж. Вільсон, Р. Пітерс, М. Уорнок, Л. Кольберг, А. Харріс та ін.) пов'язують процес виховання з ціннісною орієнтацією людей. На їхню думку, філософія освіти і виховання повинна чітко окреслити коло гуманістичних соціальних і моральних цінностей, визначити суспільні інститути, покликані формувати орієнтацію на ці цінності, обґрунтувати співвідношення індивідуальних і соціальних якостей особистості, які могли б сприяти утвердженню у суспільстві «духу демократії». Але вирішення цих важливих питань вимагає аналізу моралі – виявлення її природи, функцій у пізнанні світу, відмінності від інших форм його пізнання.

Застосовуючи до проблем виховання методологічні установки філософії лінгвістичного аналізу, прихильники «нового гуманізму» нерідко поєднують їх з ідеями Платона, Канта та інших найбільших освітньо-етичних мислителів минулих епох. Це перш за все виявляється у трактуванні моралі та її мови, значення їх для процесу виховання.

Відомо, що мораль постає у Платона як одна з вічних ідей або форм пізнання, що існують у надчуттєвому світі. Завдання пізнання у сфері моралі, за Платоном, зводиться до того, щоб для себе відкрити ідею добра. Осягнути її можливо за допомогою інтуїції у мить, коли вона відокремлена від об'єкта. А осягнувши сутність ідеї добра, можна вже в процесі навчання знайти обґрунтування нашим думкам про добро. Тому, згідно з Платоном, у процесі навчання та виховання якраз і належить обґрунтувати нашу потребу в знанні ідеї добра, краси тощо. Значення ідеї добра виявляється у логіці нашого мислення, у нашій мові, яка відноситься не тільки до світу речей. Єдина умова, за якої мова має сенс, – це, за Платоном, наявність надчуттєвого світу, який описується за допомогою мови, тобто світу чистих ідей, включаючи й ідею добра, що є аналогом світу явищ. Іншими словами, Платон вважає, що процес етичного виховання має на меті відкриття моральних ідей, виявлення їхнього змісту, висловлюючись сучасною мовою, через їхню лінгвістичну функцію. У мові виявляється критерій правильності наших думок. Ці положення Платона широко використовуються сучасними філософами, коли

вони формулюють мету, форми і методи етичного виховання.

Найчіткіше, мабуть, вплив платонізму позначається у системі освіти, навчання і виховання, розробленій П. Херстом. Подібно до Платона, Херст визнає наявність ідей, або форм пізнання, на яких засноване наше прагнення до знання і відповідно має будуватися освітньо-виховний процес. Водночас він відкидає тезу Платона про те, що ці ідеї, або форми пізнання, існують у надчуттєвому світі, через що їх не можна ні довести, ні описати. Згідно з Херстом, ці ідеї, швидше, існують у нашій мові: вони лінгвістично можуть бути описані за допомогою понять, думок, логічної граматики тими, хто звертається до них, використовує їх. Херст налічує сім форм пізнання: *емпіричну, математичну, філософську, моральну, естетичну і історико-соціологічну*. Кожна з них унікальна: має свою систему понять, яка логічно не пов'язана з системою понять іншої форми пізнання; має свій критерій істинності, за допомогою якого перевіряються її поняття; володіє специфічним способом доказу істини, що включає як уміння, так і знання. Тому кожна форма пізнання повинна вивчатися тими, хто практично займається цими питаннями.

У сформульованих тезах Херстом не визначається, проте, що ж постає основою пропонованого ним розподілу ідей, або форм пізнання. Чому, наприклад, випадають з його класифікації такі галузі знань, як медицина, географія та ін.? Херст, щоправда, стверджує, що решта усіх галузей знань можуть бути зведені до семи перерахованих форм. Наприклад, в емпіричну форму включається галузь медицини, яка охоплює анатомію, фізіологію та інші функції людського організму, у математичну – питання, пов'язані з кров'яним тиском і біохімічними реакціями, а мораль включає думки, які відносяться до медичної етики. Що ж до перерахованих семи основних форм пізнання, то через їхню унікальність жодна з них не може бути зведена до інших форм.

Херст прагне подолати плутанину, яка допускається Платоном у зв'язку з розподілом ним знання на ознайомлювальне, або інформативне, і передбачуване, яке, як вважає Херст, відкриває шлях інтуїтивізму. На його ж думку, будь-яка форма знання у змозі узагальнити незліченну безліч доказових припущень, і тим самим процес пізнання є нескінченним. Інше рішення, ніж Платон, пропонує Херст щодо питання про об'єктивний характер ідей, або форм пізнання, про основи їхньої об'єктивності. З одного боку, Херст заперечує платонівське розуміння об'єктивності форм пізнання як таких, що існують у надчуттєвому світі і пов'язані з його об'єктивним порядком. З іншого боку, він не сприймає і вульгарно-натуралістичного підходу до трактування пізнання, згідно з яким форми пізнання безпосередньо визначаються організацією клітин нашого мозку. Об'єктивність пізнання Херст бачить у тому, що завдяки лінгвістичній формі прояву знання вони стають зрозумілими не тільки одній людині, але й іншим людям. У праці «Пізнання та навчальний план» він пише: «Люди можуть здійснювати усі форми особистісного досвіду, які пізнавані ними, зрозумілі лише їм і у цьому сенсі є суб'єктивними» (Hirst 2005, p. 40) [6]. Але коли люди, визнавши деякі форми досвіду, описують їх, додавши їм відповідне символічне або особливо лінгвістичне вираження, ці форми досвіду набувають характеру об'єктивних, доступних загальному розумінню, аналізу і розвитку. «Знання, виражені за допомогою лінгвістичної форми, стають об'єктивними, бо ця форма додає поняттям загальнозначущості. У результаті люди виявляються здатними розуміти не тільки стан своїх думок, але й думки інших, приймаючи ту ж концептуальну схему, навчаючись використовувати символи так само, як їх використовують інші» (Hirst 2005, p. 39) [6].

Суб'єктивне розуміння джерела знань виявляється у Херста у тому, що пізнання і пов'язаний з ним досвід набувають свого значення завдяки людській здатності бачити, відчувати ту нелінгвістичну форму реальності, яку вони відображають. За думкою Херста, якщо не тільки одна людина, але й інші однаково розуміють символи явищ, тоді значення цих символів стає об'єктивним. Інакше кажучи, слова, символи створюють об'єктивну сутність речей.

Свою точку зору Херст роз'яснює посиланнями на ряд прикладів. Дві людини можуть знаходитися між собою в певних (скажімо, споріднених) відносинах, не маючи уявлення про характер цих зв'язків, які їх пов'язують. Але досить використати стосовно них слово «кузени», як характер цих відносин стає зрозумілим і об'єктивним не тільки для цих двох людей, але і для усіх інших. Важливою є, відзначає Херст, згода людей у певному використанні тих або інших понять, щоб додати їм об'єктивного характеру. Цю

думку Херст ілюструє також прикладом відчуття кольору. Поняття зеленого, червоного та інших кольорів стають об'єктивними, якщо люди погодилися об'єктивізувати за допомогою мови свій досвід, свої сприйняття цих кольорів. Отже, основою будь-яких класифікацій явищ слугує внутрішній лінгвістичний зв'язок між людьми, їхня згода, але не реальність, що має місце поза мовою.

Англійський філософ А. Brent також вважає, що деякі «фундаментальні поняття, процедури, класифікації і диференціація визначаються згодою людей, вираженою за допомогою мови. Ця згода дає основу нашим міркуванням». Об'єктивність, таким чином, виникає в досвіді людини, коли люди «згодні» описати, виразити свій суб'єктивний досвід у поняттях, доступних іншим. Тут позиція Херста і Brentа зближується з позицією Дж. Дьюї. Оскільки, за Херстом, передбачуване значення й об'єктивність концептуально пов'язані (думки можуть бути або істинними, або помилковими, але вони не можуть одночасно бути і тими й іншими), цілком зрозуміла потреба людей не тільки у висловлюванні думок, переконань, але й в організації тих знань, які носять загальний характер. На таку організацію знання і претендують описані Херстом сім форм пізнання.

Отже, в основі класифікації форм пізнання, згідно з Херстом, знаходиться згода людей, яка виникає в процесі їхнього безпосереднього спілкування на тій стадії розвитку людства, коли ще не було лінгвістичної і символічної форм вираження мови. Пізніше в результаті бесід, діалогів вчених, моралістів, теологів склалися різні форми пізнання. Таким чином, пізнання зводиться до вибору мови, до «мовної гри».

Думки, до яких Херст зводить знання, можуть бути перевірені, якщо мова, у якій вони виражені, зрозуміла. Тим самим мова, її структура, її понятійний склад стають критерієм того, що може бути пізнане, що може бути носієм знання, а що – фантазією. Коротше кажучи, мова постає як джерело знань. У свою чергу мову можна зрозуміти, якщо вона у доступній формі символізує поняття, які є загальними для людей. Тому знання спочатку визначається у понятті значення, а лише потім у понятті істини. Отже, воно позбавлене об'єктивного джерела. Звідси і основним завданням процесу пізнання виявляється вивчення мови, а не об'єктивного світу, що існує до мислення.

Відмінність між формами пізнання Херст убачає в системі понять, властивій кожній з цих форм. Поняття бувають двох видів: *загальні категорії*, що визначають характер критерію істинності думок цієї форми пізнання, і *субстанціальні поняття*, що описують конкретні явища. У моралі загальними категоріями є «добро», «правильне», «належне», а до субстанціальних понять відносяться «крадіжка», «гордість», «приниження» та інші моральні поняття, за допомогою яких виводиться поняття морального обов'язку. Без цього останнього узагальнювального поняття не можна визначити конкретні обов'язки людини. Але який характер моральних понять?

Виходячи з лінгвістичної філософії та етики, творці філософської концепції виховання, яка спирається на принцип «нового гуманізму», зводять мораль головним чином до думок, до певної форми їх вираження. «Термін «мораль», – пише Л. Кольберг, – відноситься до моральних думок або рішень, які засновані на думках, а не до поведінки, її наслідку або ефекту. Мораль – це не правила поведінки. Головне, що додає правилу моральний характер, – це прихильність індивіда до нього» (Kohlberg 1993, p. 53) [10]. У моралі, вважає він, найважливішою є форма; мораль – це «мовна гра», у якій ми використовуємо поняття «правильне», «добро», «борг», «справедливість», щоб указувати людям певну поведінку. Значить, не самі моральні принципи регулюють поведінку людей унаслідок того, що вони володіють об'єктивним змістом, а вибрані нами довільно лише під впливом наших почуттів, розташування поняття.

Спроба пов'язати мораль з поведінкою спостерігається у А. Харріса, який вважає, що мораль – це область думок про те, що повинна робити людина, про добро і зло, про борг, про обов'язки. Але при цьому він погоджується з Р. Хейаром, що, оскільки моральні думки носять приписний характер, лінія поведінки особистістю не вибирається свідомо, тобто вільно.

Проте прихильники «нового гуманізму» усвідомлюють те, що за своїм характером моральні думки бувають різними. А оскільки моральне виховання у своїй сутності повинно мати на увазі моральний вибір особистості, постає проблема визначення раціональної основи моральних думок, що вкрай важливо для розуміння самої моралі. Більше за інших ця проблема займає П. Херста, який виступає проти натуралістичного підходу до її вирішення, зокрема, проти позиції, згідно з якою підстави моралі закладені у

природі людини. Херст правильно відзначає, що за такого підходу практично знімається проблема виховання. У його працях міститься також важлива думка, що мораль, її підстави, аргументи на користь тієї або іншої думки не носять уродженого характеру, а обумовлені впливом суспільства. «Особистість сама по собі мало може засвоїти з природного середовища, тільки шляхом виховання в суспільстві зразки аргументів (на користь тієї або іншої думки) передаються від покоління до покоління і поступово розвиваються у власну форму аргументації. Так само схильність до вияву почуття провини має природну основу. Але те, що викликає таке почуття, а саме зразок совісті, не є вродженим закликком моралі. Це наслідок соціального розвитку» (Hirst 2004, p. 29) [7].

Хоча натуралістичний підхід, відзначає Херст, сприяє розвінчуванню релігійного погляду на мораль, оскільки ставить питання про її природну основу, сама ідея натуралізму, що в «природі людини», закладений в ній від народження, слід шукати ключ до розуміння правильності її дій, ілюзорна. Одна справа – встановити причину поведінки людини, інше – визначити характер цієї поведінки, оцінити її. Останнє – справа не науки, а моралі. Тому, резюмує Херст, «не мораль слід виводити з «природи людини», а швидше навпаки, суспільство потребує моралі, щоб знати, яку особистість необхідно формувати» (Hirst 2004, p. 29) [7]. Потреби, бажання людини бувають найрізноманітнішими, деякі з них носять ірраціональний характер. Тому не можна в самій «природі людини» шукати раціональний засновок моралі.

П. Херст відкидає також інтуїтивістське і позитивістське уявлення про мораль, які не залишають місця розуму та об'єктивності для визначення характеру моральних думок, принципів і якостей. Таким чином, загальним недоліком усіх існуючих концепцій моралі він вважає відсутність об'єктивного підходу до неї, наслідком чого стала тенденція до плюралізму в моральних судженнях, яка у свою чергу веде до релятивізму, до висновку, що будь-які думки гарні, оскільки вони є наслідком нашого вибору. Релятивізм заважає моральному життю ще і тому, що в конкретних умовах можливості морального вибору є обмеженими і для правильного вибору людині потрібний якийсь критерій. Адже в моралі, пише Херст, «ми в собі самих шукаємо підстави для наших дій, які за своїм характером повинні бути загальними... Сукупність принципів приймається нами, оскільки вони дають підстави для наших дій на певному рівні їх усвідомлення. Але якщо ці усвідомлення в іншій ситуації виявляються неприйнятними, вони швидко перестають грати для нас роль статусу моралі» (Hirst 2005, p. 43) [6].

Як же Херст вирішує проблему раціональності моралі? Розділяючи багато в чому установки лінгвістичної етики, він, проте, не згоден з підтримуваним Р. Хеаром *принципом універсалізованості* як раціональної основи моралі. Адже багато правил поведінки, які є висхідними із загальних принципів, не працюють у тій або іншій конкретній ситуації. У пошуках загальних правил, які могли б служити керівництвом для індивідуальної поведінки, Херст вимушений відмовитися від ряду положень, раніше сформульованих ним у теорії пізнання. Так, він відкидає тезу, що думки і принципи правильні, раціональні для кожного, якщо вони правильні для певної групи людей. Він доходить висновку, що виховання, в основі якого знаходиться ця теза, примітивне, оскільки не вдається до методів роз'яснення, доказовості, а лише нав'язує новому поколінню погляди, установки, що вже склалися. Питання про раціональність, істинність системи виховання у цьому випадку просто відпадає, бо скільки існує в суспільстві груп зі своїми віруваннями, стереотипами, стільки і систем етичного виховання.

П. Херст також проти думки, яка відстоюється, зокрема, Р. Пітерсом, що основу раціональності моралі слід убачати у таких самоочевидних моральних принципах, як чесність, необхідність говорити правду, бути вільним, слідувати своєму інтересу і поважати інтерес іншого тощо. Така установка, відзначає він, виправдовує автоматизм дій особистості і позбавляє її рішення конкретності. Головна вимога Херста полягає у тому, щоб знайти підстави-засновки для моральних принципів, для активної діяльності особистості.

Проте Херст і в цьому питанні не виявляє належної послідовності. Позначається його суб'єктивістська у певному сенсі позиція, визнання ним згоди людей як основи істинності, об'єктивності моральних думок, коли іншого обґрунтування не знайдено. У цьому випадку згода людей постає як результат соціальної необхідності. Проте, відзначає Херст, це не вирішує питань морального життя. Останнє потребує розумних приводів. Тому *система етичного виховання*, обмежуючись тільки думками, переконаннями,

повинна звертатися до їх практичних наслідків, маючи на увазі об'єктивний зміст морального вибору, а не суб'єктивні схильності людей. Може скластися враження, що Херст відстоює тим самим об'єктивний підхід до моралі. Але його подальші міркування не підтверджують цього враження. Ми дізнаємося, що моральні судження, принципи раціональні, якщо їх виражає особа з високорозвинутим інтелектом, яка здійснює вільний, самостійний вибір у всіх сферах життя. Щоправда, Херст підкреслює необхідність при цьому соціальної спрямованості розуму, уміння людини обирати. Бо людина — це не автомат, який діє на підставі певних правил, і не тренований пінгвін, її моральна дія включає волю, розуміння ситуації. У цьому випадку вона може діяти самостійно і відповідати за свої вчинки, навіть якщо і не може їх обґрунтувати. Тут «ми, поза сумнівом, вступаємо у сферу моралі, оскільки особистість могла, спираючись на свій розум, діяти по-іншому» (Hirst 2004, p. 59) [7]. Активність розуму, вважає Херст, визначає активність дій, бо в розумі закладене знання того, що правильне або неправильне.

Навряд чи можна сумніватися у тому, що моральні судження і рішення пов'язані з певним рівнем розвитку розуму людини, з розумінням нею сутності подій, що відбуваються. Але розуміння своїх вчинків ще не говорить про їх моральний сенс. Продумане судження ще не служить запорукою його правильності. Важливо, з яких моральних цінностей виходить людина у своїх думках і оцінках, якою мірою ці думки відповідають діям, бо не можна судити про моральне життя особистості поза її діями.

У працях Херста можна знайти правильні зауваження, що моральні переконання ґрунтуються на певних цінностях, на понятті належного, справедливості, що без цих понять не можна оцінити конкретні вчинки людей. Тому в процесі виховання важливо розкрити їх сенс і дати їм раціональне обґрунтування. Проте питання про те, що ж визначає раціональність моралі, залишилося у нього без ясної відповіді. Він не може вийти із замкнутого кола міркувань, що раціональність моральних суджень і принципів пов'язана з раціонально мислячою, автономною людиною, і оскільки ці думки зроблені на підставі розуму, вони морально виправдані (Hirst 2004, p. 61) [7]. Питання ж про конкретні вчинки, які повинні відповідати моральним судженням особистості, випадає з його поля зору.

Зведення моралі до раціональних суджень, наявність яких гарантується інтелектуальним розвитком особи, визначає, згідно з прихильниками принципу «нового гуманізму», головне завдання етичного виховання — формування інтелектуально розвиненої автономної особистості. «Максимальний розвиток раціональної автономної особистості, розуміння нею того, що є розумним у певних умовах, — ось наше головне завдання» (Hirst 2004, p. 85) [7], — пише той же Херст, виражаючи мету етичного виховання в украй абстрактній формі. Чіткіше її формулює Л. Кольберг — очільник когнітивного (пізнавального) напрямку. «Фундаментальна мета виховання полягає у розвитку особистості з певною структурою пізнання і мотивації, тобто особистості, яка здатна служити утвердженню справедливішого суспільства» (Kohlberg 2000, p. 460) [9].

Звичайно, моральний розвиток особистості припускає певний рівень знань, розуміння сутності подій. Але не можна ставити знак рівності між знаннями і моральністю. Ще Гегель говорив, що освіта «робить людину розумніше, але не робить її кращою» (Hegel 1970, p. 58) [1]. Можна володіти високим рівнем знань і залишатися байдужим до долі людей, народів. Знання повинні органічно поєднуватися з добрими відчуттями, емоціями, з безкорисливим ставленням до людей, причому не тільки до ближніх, але й до далеких. Тоді вони сприятимуть формуванню суспільної поведінки, у якій виявляється розуміння інтересів інших людей.

Раціоналізм та інтелектуалізм прихильників «нового гуманізму», по суті, знімають питання про об'єктивну причину аморальних вчинків, відносячи їх за рахунок недостатнього рівня знань людей, їх неосвіченості. На справді, моральна поведінка немислима без поєднання знань, культури людини з етичними мотивами її діяльності.

Аналізуючи структуру моралі, майже всі прихильники «нового гуманізму» сходяться у тому, що вона включає також певні чесноти, тобто моральні якості, які спонукають особистість до дій відповідно до засвоєних моральних норм. Ці чесноти постають мотивами дій і пов'язані з емоціями. Деякі, наприклад А. Харріс, відстоюють навіть провідну роль емоцій у структурі моралі, вважаючи, що лише по емоціях можна судити про моральні переконання або про етичну позицію людини. «Наявність емоційних реакцій, — підтримує цю точку зору і Херст, — є вельми ефективним показником існування

в особи певних переконань або позицій» (Hirst 2004, p. 68) [7].

Емоції – головний стимул дій людей, вираження власної відповіді на ту або іншу проблему. Проте моральні емоції, вважає Харріс, необхідно виховувати, і характер їх виховання може бути різним. Вони можуть навіюватися шляхом тренування (такий шлях виховання емоцій, пропонувався прихильниками різних варіантів «*модифікації поведінки*»), але тоді вони мають мало відношення до моралі, покликаної виховувати раціональність емоцій. «Виховання пов'язане з раціональністю емоцій і раціональністю дій, які звідси витікають» (Harris 2006, p. 23) [5]. Тому Харріс вважає, що вихователь перш за все повинен знайти специфічний критерій для визначення раціонального характеру своїх власних емоцій.

Таким чином, у більш розширеному тлумаченні основна мета етичного виховання полягає у формуванні в людини здібності до морального міркування, до усвідомлення як своїх власних почуттів та інтересів, так і почуттів та інтересів інших людей. Харріс переконаний, що саме таким, і лише таким шляхом можна виховати зрілих, «самостійних людей, які вміють виражати свої судження, підкріплені певною інформацією» (Harris 2006, p. 37) [5]. У раціональності як суджень, так і емоцій він бачить заставу правильного вибору між різними переконаннями і думками.

Дійсно, переживання подій – важлива сторона моралі. Не випадково багато представників сучасної західної суспільної думки лякає падіння здатності відчувати – як симптом моральної кризи, свідчення спустошеності внутрішнього світу особи. Один з персонажів роману Ч. Сноу «Лакування», професор психології Лурія, говорить: «Увійти в чисте критичне становище неможливо... У всіх нас здатність почувати недостатня. Не виключено, що вона поступово взагалі втрачається. Іноді це мене лякає. Вже краще б ми переживали погані почуття, ніж зовсім ніяких. Вже краще жорстокість з якимись почуттями, ніж жорстокість зовсім без почуттів. Як свідчать факти, найстрашніше твориться саме в останньому випадку» (Snou 1998, p. 164) [3]. Позбавлена емоцій мораль приймає риторичну, розсудливу форму. Але з цього не виходить, що розсудливість – сестра аморальності. Не можна погодитися з Харрісом, що лише по емоціях можна судити про моральність осіб. Абсолютизація почуттів веде до ірраціоналізму у сфері моралі, до виправдання як примітивних егоїстичних прагнень, так і бездумного слідування авторитетам.

Звичайно, і емоції особистості, і її судження до певної міри дозволяють судити про її моральність, уявити собі її поведінку. Але найбільш важливим, можна сказати, визначальним чинником, що розкриває сутність поведінки особистості, є її конкретні *вчинки*. Тим більше, сумнівно, що раціональність думок і емоцій вільної людини автоматично визначає правильність її дій. От чому деякі зарубіжні автори вносять поправки в загальний хід міркувань прихильників цієї концепції. Так, Р. Пітерс пише: «Виховання і освіта мають на увазі не тільки дати знання, але і змінювати, регулювати позиції, емоції, бажання, вчинки людей». Він доходить висновку, що «виховання учить людину, як жити» (Peters 2009, p. 469) [12]. Але і Пітерс не надає визначення об'єктивних чинників, які забезпечують, зрештою, реалізацію моральних переконань, цілей, мотивів людей.

Серед прихильників «нового гуманізму» є філософи, які прагнуть ширше дивитися на процес навчання і виховання, не обмежуючись розробкою однією лише методології виховання, здатності і бажання роздумувати над проблемами моралі. Така, зокрема, позиція М. Уорнок, яка не поділяє панівної точки зору в західній моральній філософії і перенесеної у філософію виховання, що мораль – це лише область суджень, що в процесі міркування на моральні теми люди вчаться моральному вибору. «Ми, звичайно, хочемо, щоб наші діти були розумними. Але ми також хочемо, щоб вони були правдивими, розуміючими, благородними і доброзичливими в інших відносинах» (Warnock 2007, p. 134) [14]. Не заперечуючи важливості ролі суджень і мови в моралі, Уорнок відзначає, що в положеннях Херста та інших теоретиків цієї проблеми видна зайва захопленість методологією процесу освіти і виховання, його відірваність від поведінки. Звертаючись до теорії пізнання, висунутої Херстом як висхідного теоретико-методологічного керівництва усією системою освіти, зокрема, побудови навчального плану, Уорнок відзначає, що немає такого предмета, як «чисті форми пізнання». Установки Херста і його однодумців, на її думку, націлюють людину не на об'єкт пізнання, а на те, що лежить за ним, тоді як сам цей об'єкт, тобто дійсність, залишається без уваги. Безумовно, вивчаючи, наприклад,

історію, необхідно зрозуміти, вивчити історичний метод, але не в чистому вигляді, а у поєднанні з конкретними історичними подіями. Зосереджуючись же на метапроблемах, на тому, чим одна форма пізнання відрізняється від іншої, Херст випускає з уваги змістовний бік питання. Стосовно моралі це означає, що у процесі навчання нас повинна цікавити лише логіка моральних міркувань, а не конкретні вимоги моралі, самі вчинки, що, поза сумнівом, вихолощує етичне виховання, так або інакше спотворюючи його сутність і цілі.

Щодо завдань етичного виховання, М. Уорнок підкреслює, що воно повинне мати на увазі майбутнє людини, тобто допомогти їй прожити гідне життя, а для цього треба виховати у неї відповідні моральні якості і почуття. «Виховання повинне готувати людей до гарного життя, в якому вони зможуть виконувати певну роль, здійснювати корисні справи» (Warnock 2007, p. 128) [14]. *Гарне життя* – це перш за все *добродійне життя*. Допомогти його утвердженню і розповсюдженню і є найважливішою метою етичного виховання. Вибір у сфері моралі, правильно помічає вона, не зводиться лише до вибору рішень, позиції. Це перш за все вибір вчинків, поведінки, що вимагає певних моральних якостей, або чеснот, особи.

Усвідомивши необхідність формування у людей певної ціннісної орієнтації, прихильники «нового гуманізму» ставлять питання про роль моральних принципів для здійснення цієї мети етичного виховання. Проте у них немає єдності у трактуванні цього питання. Р. Пітерс, наприклад, узагалі вважає, що етичне виховання – це виховання у душі простих норм моральності, пристосованих у своєму конкретному змісті до життя школи. Заперечуючи проти такого спрощеного тлумачення етичного виховання, М. Уорнок і П. Херст правильно відзначають, що прості норми моральності стосовно життя і діяльності школи практично не виходять за межі її статуту, вимоги якого багато у чому позбавлені морального аспекту (вони, наприклад, можуть стосуватися манери одягатися, етикету тощо), їх важко раціонально обґрунтувати, можна лише вимагати від вихованців беззаперечно цим нормам підкорятися. Кінець кінцем головну мету морального виховання М. Уорнок убачає в тому, щоб навчити молодь розуміти різницю між моральною поведінкою (яке не обов'язково повинне суперечити нормам) і поведінкою, не відповідною нормам. При цьому вона не пропонує критерію для визначення аморальної поведінки і не вносить ясності, як оцінити поведінку, яка не відповідає нормам. Для цього треба мати ясне уявлення, про які норми йде мова, а позиція М. Уорнок залишається невизначеною. Проте ніхто із згаданих теоретиків не вказує, за яких умов людина вільно слідує моральним вимогам, який зміст моральних принципів спонукає людей добровільно приймати їх як керівництво для своїх вчинків. Ні Уорнок, ні її колеги не пов'язують це з докорінними інтересами і потребами особистості. Моральні ж принципи тільки тоді можуть слугувати керівництвом до дій, коли вони зрозумілі людині й добровільно нею прийняті.

Готуючись до життя, молодь перш за все повинна зрозуміти, що таке *правильна поведінка*, які вчинки і наміри її виражають. Тому школа і вищі освітні заклади повинні формувати особистість з певними задатками, схильностями, прагнучи змінити, згладити ті сторони характеру вихованців, які суперечать уявленню про правильну, належну поведінку. У процесі виховання необхідно досягти формування у молодого покоління відчуття обов'язку, відповідальності і вміння думати про інтереси інших людей, щоб вихованці школи, покинувши її стіни, змогли втілювати в життя правильні думки і рішення, які ними були прийняті або сприйняті. Бо свідомого сприйняття одних лише моральних ідей явно недостатньо для зміни етичної атмосфери суспільства. Тому навіть Ч. Зільберман, який вважає високий рівень освіченості, інтелектуальності вихованців головною метою виховання, заявляє, що необхідно виховати людину, яка не тільки вміє мислити, але також відчувати і діяти, і завдання полягає в тому, щоб перетворити «ідеї про мораль у моральні ідеї» (Silberman 2010) [13]. Мова йде, по суті, про формування в особистості моральних переконань, ідеалів, почуттів.

Враховуючи зростаючу потребу практичного втілення ідей свободи, справедливості, прагнення до реалізації проголошених суспільством прав людини, прихильники концепції «нового гуманізму» убачають свою основну мету в тому, щоб завадити конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості і створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною ґрунтового вибору вчинків у конкретній ситуації і тим самим попередити небезпеку формування уніфікованої форми поведінки.

Література:

1. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 668 с.
2. Зинченко В. В. Системно-интегративные технологии образования и воспитания в концепциях «нового гуманизма» и «позитивного экзистенциализма» в западной социальной философии образования / В. В. Зинченко // Образование взрослых в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 13–21.
3. Сноу Ч. Лакировка / Ч. Сноу // Новый мир. – 1981. – № 5. – С. 164
4. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum / A. Brent. – London; Boston : Allen & Unwin, 1998. – 233 p.
5. Harris A. Teaching Morality and Religion / A. Harris. – London : Allen and Unwin, 2006. – 127 p.
6. Hirst P. Knowledge and the Curriculum / P. Hirst // Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London : Routledge & Kegan Paul Books, 2005. – 207 p.
7. Hirst P. Moral Education in a Secular Society / P. Hirst. – London : University of London Press, 2004. – 123 p.
8. Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – New York : Routledge, 1995. – 207 p.
9. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy) / L. Kohlberg. – Birmingham : Munsey, 2000. – 496 p.
10. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education / L. Kohlberg. – Bangor : University Press, 1992. – 238 p.
11. Peters R. S. Democratic Values and Educational Aims / R. S. Peters // Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record. – 1979, Feb. – V. 80, n. 3 – P. 463–482.
12. Peters R. Education and Values / R. Peters. – N-Y : Sloan, 2009. – 229 p.
13. Silberman Ch. Crisis in the classroom; the remaking of American education / Ch. Silberman. – New York : Random House, 2010. – 552 p.
14. Warnock M. Schools of Thought / M. Warnock. – London : Faber, 2007. – 176 p.

Literatura:

1. Hehel H. V. F. Raboty raznykh let: v 2 t. / H. V. F. Hehel. – М. : Mysl, 1970. – Т. 1. – 668 с.
2. Zynchenko V. V. Systemno-yntehratyvnye tekhnolohyy obrazovanyya y vospytanyya v kontseptsyyakh «novoho humanyzma» y «pozytyvnoho ekzystentsyalyzma» v zapadnoy sotsyal'noy fylosofyy obrazovanyya / V. V. Zynchenko // Obrazovanye vzroslykh v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. nauch. st. – Ekaterynburh : Ural. hos. ped. un-t, 2013. – S. 13–21.
3. Snou Ch. Lakyrovka / Ch. Snou // Novyy myr. – 1981. – # 5. – S. 164.
4. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum / A. Brent. – London; Boston : Allen & Unwin, 1998. – 233 p.
5. Harris A. Teaching Morality and Religion / A. Harris. – London : Allen and Unwin, 2006. – 127 p.
6. Hirst P. Knowledge and the Curriculum / P. Hirst // Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London : Routledge & Kegan Paul Books, 2005. – 207 p.
7. Hirst P. Moral Education in a Secular Society / P. Hirst. – London : University of London Press, 2004. – 123 p.
8. Knowledge and the Curriculum : A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – New York : Routledge, 1995. – 207 p.
9. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy) / L. Kohlberg. – Birmingham : Munsey, 2000. – 496 p.
10. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education / L. Kohlberg. – Bangor : University Press, 1992. – 238 p.

11. Peters R. S. Democratic Values and Educational Aims / R. S. Peters // Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record. – 1979, Feb. – V. 80, n. 3 – P. 463–482.

12. Peters R. Education and Values / R. Peters. – N-Y : Sloan, 2009. – 229 p.

13. Silberman Ch. Crisis in the classroom; the remaking of American education / Ch. Silberman. – New York : Random House, 2010. – 552 p.

14. Warnock M. Schools of Thought / M. Warnock. – London : Faber, 2007. – 176 p.

Исследуются основные идейные закономерности развития социально ориентированных концепций философии образования в контексте проблем институализации знаний о развитии человека и общества. Анализируется системно-интегративный аспект социальной философии и менеджмента образования во взаимодействии с моделью «нового гуманизма» в формировании социально-ценностных ориентаций. Учитывая растущую потребность практического воплощения идей свободы, справедливости, стремления к реализации провозглашенных обществом прав человека, сторонники концепции «нового гуманизма» видят свою основную цель в том, чтобы преградить путь конформизму, манипулированию поведением личности и создать условия для ее свободного самовыражения, для осуществления человеком фундаментального выбора поступков в конкретной ситуации и тем самым предупредить опасность формирования унифицированной формы поведения.

Ключевые слова: философия образования, гуманизм, процесс воспитания, идея, учеба, мораль, язык, формы познания, поведение человека, этика, рациональное обоснование, суждение личности, свобода, справедливость.

Explore the major ideological patterns of development of a socially philosophies of education in the context of the problems of institutionalization of knowledge about human and social development. To analyse system-integration aspect of social philosophy and education management in interaction with model of «new humanism» in formation of socially valuable orientations. Considering growing requirement of a practical embodiment of ideas of freedom, justice, aspiration to realisation of the human rights proclaimed a society, supporters of the concept of «new humanism» see the main objective in blocking a way to conformism, to a manipulation behaviour of the person and to create conditions for its free self-expression, for realisation by the person of a fundamental choice of acts in a concrete situation and by that to warn danger of formation of the unified form of behaviour.

Key words: philosophy of education, humanism, education process, idea, study, morals, language, knowledge forms, behaviour of the person, ethics, rational substantiation, judgement of the person, freedom, justice.