

**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ
ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В. В. Зинченко

Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, Украинский гуманитарный институт, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киевский университет имени Б. Гринченко, Международная лаборатория образовательных технологий Центра гуманитарного образования Национальной академии наук Украины

Поступила в редакцию 12 февраля 2015 г.

Аннотация: *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.*

Ключевые слова: *философия образования, гуманизм, процесс воспитания, идея, учеба, мораль, язык, формы познания, поведение человека, этика, рациональное обоснование, суждение личности, моральное сознание, ценности, справедливость, принципы воспитания, социальные институты.*

Abstract: *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.*

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, moral consciousness, values, justice, principles of education, social institutes.*

Гуманизм как институциональный принцип комплексной взаимосвязи общественного развития и систем образования и воспитания разделяется сторонниками различных философских образовательных (особенно в моделях, направлениях и концепциях *социальной философии образования*) и педагогических школ. Вот почему концепция образования и воспитания, именуемая в современной западной философии образования **«новым гуманизмом»**, объединяет представителей философии, педагогики и этики, лингвистического анализа, психологов школы Ж. Пиаже и его современных последователей, ряд социологов и др.

Главное внимание в философии образования и воспитания сторонники этой концепции уделяют обоснованию цели нравственного вос-

питания, его методов и средств. Причем, в отличие от прагматизма, представители «нового гуманизма» (П. Хёрст, Дж. Вильсон, Р. Питерс, М. Уорнок, Л. Кольберг, А. Харрис и др.) связывают процесс воспитания с ценностной ориентацией людей. По их мнению, философия воспитания должна четко очертить круг гуманистических социальных и моральных ценностей, назвать общественные институты, призванные формировать ориентацию на эти ценности, обосновать соотношение индивидуальных и социальных качеств личности, которые могли бы способствовать утверждению в обществе «духа демократии». Но решение этих важных вопросов требует анализа морали – выявления ее природы, функций в познании мира, отличия от других форм его познания. Применяя к проблемам воспитания методологические установки философии лингвистического анализа, сторонники «нового гуманизма» нередко сочетают их с идеями Платона, Канта и других крупнейших мыслителей прошлых эпох. Это прежде всего обнаруживается в трактовке морали и ее языке, значения их для процесса воспитания.

Известно, что рассматриваемая с объективно-идеалистических позиций мораль предстает у Платона как одна из вечных идей или форм познания, существующих в сверхчувственном мире. Задача познания в сфере морали, по Платону, сводится к тому, чтобы для себя открыть идею добра. Постичь ее можно с помощью интуиции в момент, когда она отделена от объекта, а постигнув суть идеи добра, можно уже в процессе обучения найти обоснование нашим суждениям о добре. Согласно Платону, в процессе обучения и воспитания как раз предстоит обосновать нашу потребность в знании идеи добра, красоты и т. д. Значение идеи добра обнаруживается в логике нашего мышления, в нашем языке, который относится не только к миру вещей. Единственное условие, при котором язык имеет смысл, – это, по Платону, наличие сверхчувственного мира, описываемого с помощью языка, т.е. мира чистых идей, включая и идею добра, представляющих собой аналог миру явлений. Иными словами, Платон считает, что процесс нравственного воспитания имеет в виду открытие моральных идей, выявление их содержания, выражаясь современным языком, через их лингвистическую функцию. В языке обнаруживается критерий правильности наших суждений. Эти положения Платона широко используются современными философами, когда они формулируют цель, формы и методы нравственного воспитания.

Наиболее явно, пожалуй, влияние платонизма сказывается в системе обучения и воспитания, разработанной П. Хёрстом. Подобно Платону, Хёрст признает наличие идей, или форм познания, на которых основано наше стремление к знанию и, соответственно, должен строиться учебный процесс. Вместе с тем он отвергает тезис Платона, что эти идеи, или формы познания, существуют в сверхчувственном мире, в силу чего их нельзя ни доказать, ни описать. Согласно Хёрсту, эти идеи скорее существуют в нашем языке: они лингвистически могут быть описаны с помощью понятий, суждений, логической грамматики теми, кто обращается к ним, использует их. Хёрст насчитывает семь форм познания: *эм-*

пирическую, математическую, философскую, моральную, эстетическую и историко-социологическую. Каждая из них уникальна: имеет свою систему понятий, которая логически не связана с системой понятий другой формы познания; имеет свой критерий истинности, с помощью которого проверяются ее понятия; обладает специфическим способом доказательства истины, включающим как умение, так и знание. Поэтому каждая форма познания должна изучаться теми, кто практически занимается данными вопросами.

В сформулированных Хёрстом тезисах не проясняется, однако, что же выступает основой предлагаемого им деления идей, или форм познания. Почему, например, выпадают из его классификации такие отрасли знаний, как медицина, география и т.п.? Хёрст, правда, утверждает, что все остальные отрасли знаний сводимы к семи перечисленным формам. Например, в эмпирическую форму включается область медицины, охватывающая анатомию, физиологию и другие функции человеческого организма, в математическую – вопросы, связанные с кровяным давлением и биохимическими реакциями, а мораль включает суждения, относящиеся к медицинской этике. Что же касается перечисленных семи основных форм познания, то в силу их уникальности ни одна из них не может быть сведена к другим формам. Хёрст стремится преодолеть путаницу, допускаемую Платоном в связи с делением им знания на ознакомительное, или информативное, и предполагаемое, которое, как считает Хёрст, открывает путь интуитивизму. По его же мнению, любая форма знания в состоянии обобщить бесчисленное множество доказуемых предположений, и тем самым процесс познания является бесконечным.

Иное решение, чем Платон, предлагает Хёрст относительно вопроса об объективном характере идей, или форм познания, об основах их объективности. С одной стороны, Хёрст отрицает платоновское понимание объективности форм познания как существующих в сверхчувственном мире и связанных с его объективным порядком, с другой – не приемлет и вульгарно-натуралистического подхода к трактовке познания, согласно которому формы познания непосредственно определяются организацией клеток нашего мозга. Объективность познания Хёрст видит в том, что благодаря лингвистической форме выражения знания они становятся понятны не только одному человеку, но и другим людям. В работе «Познание и учебный план» он пишет: «Люди могут осуществлять все формы личного опыта, которые познаваемы ими, понятны лишь им и в этом смысле субъективны» [1, р. 40].

Но когда люди, признав некоторые формы опыта, описывают их, придав им соответствующее символическое или особенно лингвистическое выражение, эти формы опыта приобретают характер объективных, доступных общему пониманию, рассмотрению и развитию. «Знания, выраженные с помощью лингвистической формы, становятся объективными, ибо эта форма придает понятиям общезначимость. В результате люди оказываются способными понимать не только состояние своих мыслей, но и мысли других, разделяя ту же концептуальную

схему, обучаясь использовать символы так же, как их используют другие» [там же, р. 39].

Субъективно-идеалистическое понимание источника знаний проявляется у Хёрста в том, что познание и связанный с ним опыт получают свое значение благодаря человеческой способности видеть, чувствовать ту *нелингвистическую форму реальности*, которую они отражают. По мнению Хёрста, если не только один человек, но и другие одинаково понимают символы явлений, тогда значение этих символов становится объективным. Иначе говоря, слова, символы создают объективную сущность вещей.

Свою точку зрения Хёрст разъясняет ссылками на ряд примеров. Два человека могут находиться между собой в определенных (скажем, родственных) отношениях, не имея представления о характере тех уз, которые их связывают. Но достаточно использовать применительно к ним слово «кузень», как характер этих отношений становится понятным и объективным не только для этих двух людей, но и для всех остальных. Важно, замечает Хёрст, *согласие* людей в определенном использовании тех или иных понятий, чтобы придать им объективный характер. Эту мысль Хёрст иллюстрирует также примером цветоощущения. Понятия зеленого, красного и других цветов становятся объективными, если люди согласились объективизировать с помощью языка свой опыт, свои восприятия этих цветов. Следовательно, основой любых классификаций явлений служит внутренняя лингвистическая связь между людьми, их согласие, но не реальность, имеющая место вне языка.

Английский философ образования А. Brent также считает, что некоторые «фундаментальные понятия, процедуры, классификации и дифференциации определяются согласием людей, выраженным с помощью языка. Это согласие дает основу нашим рассуждениям» [2, р. 12]. Объективность, таким образом, возникает в опыте человека, когда люди «согласны» описать, выразить свой субъективный опыт в понятиях, доступных другим. Здесь позиция Хёрста и Brentа сближается с позицией классика педагогики, психологии и философии образования/воспитания Дж. Дьюи. Поскольку, по Хёрсту, предполагаемое значение и объективность концептуально связаны (суждения могут быть или истинными, или ложными, но не могут быть одновременно и теми и другими), вполне понятна потребность людей не только в выражении мнений, убеждений, но и в организации тех знаний, которые носят общий характер. На такую организацию знания и претендуют описанные Хёрстом семь форм познания.

Итак, в основе классификации форм познания, по Хёрсту, лежит согласие людей, возникающее в процессе непосредственного их общения на той стадии развития человечества, когда еще не было лингвистической и символической форм выражения языка. Позднее в результате бесед, диалогов ученых, моралистов, теологов сложились различные формы познания. Таким образом, познание сводится к выбору языка, «языковой игре».

Суждения, к которым Хёрст сводит знание, могут быть проверены, если язык, в котором они выражены, понят. Тем самым язык, его структура, его понятийный состав становятся критерием того, что может быть познано, что может быть носителем знания, а что – фантазией. Короче говоря, язык предстает как источник знаний. В свою очередь язык может быть понят, если он в доступной форме символизирует понятия, которые являются общими для людей. Поэтому *знание вначале определяется в понятии значения*, а лишь затем в *понятии истины*, следовательно, оно лишено объективного источника. Отсюда *основной задачей процесса познания оказывается изучение языка, а не объективного мира, существующего до мышления*.

Как мы уже отмечали, различие между формами познания Хёрст видит в системе понятий, свойственной каждой из этих форм. Понятия бывают двух видов: общие категории, определяющие характер критерия истинности суждений данной формы познания, и субстанциальные понятия, описывающие конкретные явления. В морали **общими категориями** являются «добро», «правильное», «должное», а к **субстанциальным понятиям** относятся «воровство», «гордость», «унижение» и другие моральные понятия, с помощью которых выводится *понятие моральной обязанности*. Без этого последнего обобщающего понятия нельзя определить конкретные обязанности человека. Но каков характер моральных понятий?

Исходя из лингвистической философии и этики, создатели философской концепции образования/воспитания, опирающейся на принцип «нового гуманизма», сводят мораль главным образом к суждениям, определенной форме их выражения. «Термин “мораль”, – пишет Л. Кольберг, – относится к моральным суждениям или решениям, которые основаны на суждениях, а не к поведению, его следствию или эффекту. Мораль – это не правила поведения. Главное, что придает правилу моральный характер, – это расположение индивида к нему» [3, р. 53]. В морали, считает он, важнее всего форма; мораль – это «языковая игра», в которой мы используем понятия «правильное», «добро», «долг», «справедливость», чтобы предписывать людям определенное поведение. Значит, не сами моральные принципы регулируют поведение людей в силу того, что они обладают объективным содержанием, а избранные нами произвольно, лишь под влиянием наших чувств, расположения понятия.

Попытка связать мораль с поведением наблюдается и у А. Харриса [4], который считает, что мораль – это область суждений о том, что должен делать человек, о добре и зле, долге, обязанностях. Но при этом он соглашается с Р. Хеаром, что, поскольку моральные суждения носят предписывающий характер, линия поведения личностью не выбирается сознательно, т.е. свободно.

Однако сторонники «нового гуманизма» отдают себе отчет в том, что по своему характеру моральные суждения бывают различными. А поскольку моральное воспитание в существе своем должно иметь в виду моральный выбор личности, встает проблема определения рациональ-

ной основы моральных суждений, что крайне важно для понимания самой морали. Более других эта проблема занимает Хёрста, выступающего против натуралистического подхода к ее решению, в частности против позиции, согласно которой основания морали заложены в природе человека. Хёрст верно замечает, что при таком подходе практически снимается проблема воспитания. В его работах содержится также важная мысль, что мораль, ее основания, аргументы в пользу того или другого суждения не носят врожденного характера, а обусловлены влиянием общества.

«Личность сама по себе мало может усвоить из естественной среды, только путем воспитания в обществе образцы аргументов (в пользу того или иного суждения) передаются от поколения к поколению и постепенно развиваются в собственную форму аргументации. Точно так же склонность к выражению чувства вины имеет естественную основу. Но то, что вызывает такое чувство, а именно образец совести, не является врожденным зовом морали. Это следствие социального развития» [5, р. 29].

Хотя натуралистический подход, отмечает Хёрст, способствует развенчанию религиозного взгляда на мораль, поскольку ставит вопрос о ее естественной основе, сама идея натурализма, что в «природе человека», заложенной в нем от рождения, следует искать ключ к пониманию правильности его действий, иллюзорна. Одно дело – установить причину поведения человека, другое – определить характер этого поведения, оценить его. Последнее – дело не науки, а морали. Поэтому, заключает Хёрст, «не мораль следует выводить из «природы человека», а скорее наоборот, общество нуждается в морали, чтобы знать, какую личность следует формировать» [1, р. 29]. Потребности, желания человека бывают самые различные, некоторые из них носят иррациональный характер. Поэтому нельзя в самой «природе человека» искать рациональное основание морали.

Хёрст отвергает также интуитивистское и позитивистское представления о морали, не оставляющие места разуму и объективности для определения характера моральных суждений, принципов и качеств. Таким образом, общим недостатком всех существующих концепций морали он считает отсутствие объективного подхода к ней, следствием чего стала тенденция к плюрализму в моральных суждениях, в свою очередь ведущая к релятивизму, к выводу, что любые суждения хороши, поскольку они являются следствием нашего выбора. Релятивизм мешает моральной жизни еще и потому, что в конкретных условиях возможности морального выбора ограничены и для правильного выбора человеку нужен какой-то критерий. Ведь в морали, пишет Хёрст, «мы в себе самих ищем основания для наших действий, которые по своему характеру должны быть общими... Совокупность принципов принимается нами, поскольку они дают основания для наших действий на определенном уровне их осознания. Но если эти осознания в другой ситуации оказываются неприемлемыми, они быстро перестают играть для нас роль статуса морали» [5, р. 43].

Как же Хёрст решает проблему рациональности морали? Разделяя во многом установки лингвистической этики, он, однако, не согласен с отстаиваемым Р. Хеаром принципом универсализуемости как рациональной основы морали. Ведь многие правила поведения, вытекающие из общих принципов, не работают в той или иной конкретной ситуации. В поисках общих правил, которые могли бы служить руководством для индивидуального поведения, Хёрст вынужден отказаться от ряда положений, ранее сформулированных им в теории познания. Так, он отвергает тезис, что суждения и принципы верны, рациональны для каждого, если они верны для определенной группы людей. Он приходит к выводу, что воспитание, в основе которого лежит этот тезис, примитивно, поскольку не прибегает к методам разъяснения, доказательства, а лишь навязывает новому поколению сложившиеся взгляды, установки. Вопрос о рациональности, верности системы воспитания в этом случае просто отпадает, ибо, сколько существует в обществе групп со своими верованиями, стереотипами, столько и систем нравственного воспитания.

Хёрст также против мнения, отстаиваемого, в частности, Р. Питерсом, что основу рациональности морали следует видеть в таких самоочевидных моральных принципах, как честность, необходимость говорить правду, быть свободным, следовать своему интересу и уважать интерес другого и т. п. Такая установка, замечает он, оправдывает автоматизм действий личности и лишает ее решения конкретности. Главное требование Хёрста состоит в том, чтобы найти основания для моральных принципов, для активной деятельности личности.

Однако Хёрст и в этом вопросе не проявляет должной последовательности. Сказывается его субъективистская в известном смысле позиция, признание им согласия людей в качестве основы истинности, объективности моральных суждений, когда другого обоснования не найдено. В этом случае согласие людей выступает как результат социальной необходимости, но это не решает вопросов моральной жизни. Последняя нуждается в разумных поводах, поэтому система нравственного воспитания, ограничиваясь только суждениями, убеждениями, должна обращаться к их практическим следствиям, имея в виду объективное содержание морального выбора, а не субъективные предпочтения людей.

Может создаться впечатление, что Хёрст отстаивает тем самым объективный подход к морали, но его дальнейшие рассуждения не подтверждают этого впечатления. Мы узнаем, что моральные суждения, принципы рациональны, если их выражает личность с высокоразвитым интеллектом, осуществляющая свободный, самостоятельный выбор во всех сферах жизни. Правда, Хёрст подчеркивает необходимость при этом социальной направленности ума, умения человека выбирать. Ибо человек не автомат, действующий на основании определенных правил, и не тренированный пингвин, – его моральное действие включает волю, понимание ситуации. В этом случае он может действовать самостоятельно и отвечать за свои поступки, даже если и не может их обосновать. Здесь «мы, несомненно, вступаем в сферу морали, поскольку личность могла,

опираясь на свой разум, действовать по-иному» [5, р. 59]. Активность разума, считает Хёрст, определяет активность действий, ибо в разуме заложено знание того, что правильно или неправильно.

Вряд ли можно сомневаться в том, что моральные суждения и решения связаны с определенным уровнем развития разума человека, с пониманием им сути происходящих событий. Но понимание своих поступков еще не говорит об их моральном смысле. Продуманное суждение еще не служит залогом его правильности. Важно, из каких моральных ценностей исходит человек в своих суждениях и оценках, в какой мере эти суждения соответствуют действиям, ибо нельзя судить о моральной жизни личности вне ее действий.

В работах Хёрста можно найти верные замечания, что моральные убеждения покоятся на определенных ценностях, на понятии должного, справедливости, что без этих понятий нельзя оценить конкретные поступки людей. Поэтому в процессе воспитания важно раскрыть их смысл и дать им рациональное обоснование. Однако вопрос о том, что же определяет рациональность морали, остался у него без ясного ответа. Он не может выйти из замкнутого круга рассуждений, что рациональность моральных суждений и принципов связана с рационально мыслящим, автономным человеком, и, поскольку эти суждения сделаны на основании разума, они морально оправданы. Вопрос же о конкретных поступках, которые должны соответствовать моральным суждениям личности, выпадает из его поля зрения.

Сведение морали к рациональным суждениям, наличие которых гарантируется интеллектуальным развитием личности, определяет, согласно сторонникам принципа «нового гуманизма», главную задачу нравственного воспитания – формирование интеллектуально развитой автономной личности. «Максимальное развитие рациональной автономной личности, понимание ею того, что разумно в определенных условиях, – вот наша главная задача» [там же, р. 29], – пишет тот же Хёрст, выражая цель нравственного воспитания в крайне абстрактной форме. Более четко ее формулирует Л. Кольберг – глава *когнитивного (познавательного) направления* в психологии и философии образования/воспитания. «Фундаментальная цель воспитания состоит в развитии личности с определенной структурой познания и мотивации, то есть личности, которая способна служить утверждению более справедливого общества» [там же, р. 464].

Конечно, моральное развитие личности предполагает определенный уровень знаний, понимание сути событий. Но нельзя ставить знак равенства между знаниями и нравственностью. Еще Гегель говорил, что просвещение «делает человека умнее, но не делает его лучше» [6, р. 58]. Можно обладать высоким уровнем знаний и оставаться равнодушным к судьбам людей, народов. Знания должны органически сочетаться с добрыми чувствами, эмоциями, бескорыстным отношением к людям, причем не только к *ближним*, но и к *дальним*. Тогда они будут способствовать формированию общественного поведения, в котором проявляется понимание интересов других людей.

Анализируя структуру морали, почти все сторонники «нового гуманизма» сходятся в том, что она включает также определенные добродетели, т.е. моральные качества, побуждающие личность к действиям в соответствии с усвоенными моральными нормами. Эти добродетели выступают мотивами действий и связаны с эмоциями. Некоторые, например Харрис, отстаивают даже ведущую роль эмоций в структуре морали, считая, что лишь по эмоциям можно судить о моральных убеждениях или нравственной позиции человека. «Наличие эмоциональных реакций, – поддерживает эту точку зрения и Хёрст, – является весьма эффективным показателем существования у личности определенных убеждений или позиций» [5, р. 68].

Эмоции – главный стимул действий людей, выражение их собственного ответа на ту или иную проблему. Однако моральные эмоции, считает Харрис, необходимо воспитывать, и характер их воспитания может быть различным. Они могут быть внушаемы путем тренировки (таков путь воспитания эмоций, предлагаемый сторонниками различных вариантов *«модификации поведения»* в социальной философии образования/воспитания *необихевиоризм* [7, р. 15]), но тогда они имеют мало отношения к морали, призванной воспитывать рациональность эмоций.

«Воспитание связано с рациональностью эмоций и рациональностью действий, которые отсюда вытекают» [4, р. 37]. Поэтому Харрис полагает, что воспитатель прежде всего должен найти специфический критерий для определения рационального характера своих собственных эмоций.

Таким образом, в более расширенном толковании основная цель нравственного воспитания заключается в формировании у человека способности к моральному рассуждению, осознанию как своих собственных чувств и интересов, так и чувств и интересов других людей. Харрис убежден, что именно таким, и только таким путем можно воспитать зрелых, «самостоятельных людей, умеющих выражать свои суждения, подкрепленные определенной информацией». В рациональности как суждений, так и эмоций он видит залог правильного выбора между различными убеждениями и суждениями.

Действительно, переживание событий – важная сторона морали. Не случайно многих представителей современной западной общественной мысли пугает падение способности чувствовать – как симптом морального кризиса, свидетельство опустошенности внутреннего мира личности. «Войти в чье-то критическое положение невозможно... У всех нас способность чувствовать недостаточна. Не исключено, что она постепенно вообще утрачивается. Иногда это меня пугает. Уж лучше бы мы испытывали дурные чувства, чем вовсе никаких. Уж лучше жестокость с какими-то чувствами, чем жестокость вовсе без чувств. Как свидетельствуют факты, самое страшное творится именно в последнем случае» [8, р. 164]. Лишенная эмоций мораль принимает риторическую, рассудочную форму. Но из этого не следует, что рассудочность – сестра аморальности. Нельзя согласиться с Харрисом, что лишь по эмоциям можно судить о моральности личности. Абсолютизация чувств ведет к иррационализму в облас-

ти морали, оправданию как примитивных эгоистических побуждений, так и бездумного следования авторитетам.

Среди приверженцев «нового гуманизма» есть мыслители, которые стремятся шире смотреть на процесс обучения и воспитания, не ограничиваясь разработкой одной лишь методологии воспитания, способности и желания размышлять над проблемами морали. Такова, в частности, позиция М. Уорнок, которая не разделяет утвердившейся точки зрения в западной моральной философии и перенесенной в философию образования/воспитания, что мораль – это лишь область суждений, что в процессе рассуждения на моральные темы люди учатся моральному выбору. «Мы, конечно, хотим, чтобы наши дети были разумными. Но мы также хотим, чтобы они были правдивыми, понимающими, благородными и доброжелательными в других отношениях» [9, р. 134].

Не отрицая важности роли суждений и языка в морали, Уорнок отмечает, что в положениях Хёрста и других теоретиков этой проблемы видна излишняя увлеченность методологией процесса образования и воспитания, его оторванность от поведения. Обращаясь к теории познания, выдвинутой Хёрстом в качестве исходного теоретико-методологического руководства всей системой образования, в том числе построения учебного плана, Уорнок говорит, что нет такого предмета, как «чистые формы познания». Установки Хёрста и его единомышленников, по ее мнению, нацеливают человека не на объект познания, а на то, что лежит за ним, тогда как сам этот объект, т.е. действительность, остается без внимания. Безусловно, изучая, например, историю, необходимо понять, изучить исторический метод, но не в чистом виде, а в сопряжении с конкретными историческими событиями. Сосредоточиваясь же на метапроблемах, на том, чем одна форма познания отличается от другой, Хёрст упускает из вида содержательную сторону вопроса. Применительно к морали это значит, что в процессе обучения нас должна интересовать лишь логика моральных рассуждений, а не конкретные требования морали, сами поступки, что, несомненно, выхолащивает нравственное воспитание, так или иначе искажая его суть и цели.

Что же касается задач нравственного воспитания, Уорнок подчеркивает, что оно должно иметь в виду будущее человека, т.е. помочь ему прожить достойную жизнь, а для этого надо воспитать у него соответствующие моральные качества и чувства. «Воспитание должно готовить людей к хорошей жизни, в которой они смогут выполнять определенную роль, совершать полезные дела» [там же, р. 128]. *Хорошая жизнь* – это прежде всего *добродетельная жизнь*. Помочь ее утверждению и распространению и есть важнейшая цель нравственного воспитания. Выбор в сфере морали, правильно замечает она, не сводится лишь к выбору решений, позиции. Это прежде всего выбор поступков, поведения, что требует определенных моральных качеств, или добродетелей, личности.

Поэтому даже Ч. Зильберман, который считает высокий уровень образованности, интеллектуальности воспитанников главной целью вос-

питания, заявляет, что необходимо воспитать человека, не только умеющего мыслить, но также чувствовать и действовать, и задача состоит в том, чтобы превратить «идеи о морали в моральные идеи» [10, VII]. Речь идет, по сути дела, о формировании у личности моральных убеждений, идеалов, чувств.

Осознав необходимость формирования у людей определенной ценностной ориентации, приверженцы «нового гуманизма» ставят вопрос о роли моральных принципов для осуществления этой цели нравственного воспитания. Однако у них нет единства в трактовке этого вопроса. Р. Питерс, например, вообще считает, что нравственное воспитание – это воспитание в духе простых норм нравственности, приспособленных в своем конкретном содержании к жизни школы. Считая, что «воспитание и образование имеют в виду не только дать знания, но и изменять, регулировать позиции, эмоции, желания, поступки людей», Питерс приходит к выводу, что «воспитание учит человека, как жить» [11, р. 469]. Но и он не дает определения объективных факторов, обеспечивающих в конечном итоге реализацию моральных убеждений, целей, мотивов людей.

Однако никто из упомянутых теоретиков не указывает, при каких условиях человек свободно следует моральным требованиям, какое содержание моральных принципов побуждает людей добровольно принимать их в качестве руководства для своих поступков. Ни Уорнок, ни ее коллеги не связывают это с коренными интересами и потребностями личности.

В конечном счете главную цель морального воспитания Уорнок усматривает в том, чтобы научить молодежь понимать разницу между моральным поведением (которое не обязательно должно противоречить нормам) и поведением, не соответствующим нормам. При этом она не предлагает критерия для определения аморального поведения и не вносит ясности, как оценить поведение, которое не соответствует нормам. Для этого надо иметь ясное представление, о каких нормах идет речь, а позиция Уорнок остается неопределенной..

Возражая против такого упрощенного толкования нравственного воспитания, Уорнок и Хёрст резонно замечают, что простые нормы нравственности применительно к жизни и деятельности школы практически не выходят за рамки ее устава, требования которого во многом лишены морального аспекта (они, например, могут касаться манеры одеваться, этикета и т.п.), их трудно рационально обосновать, можно лишь требовать от воспитанников беспрекословно этим нормам подчиняться.

Разумеется, и эмоции личности, и ее суждения в определенной мере позволяют судить о ее моральности, представить себе ее поведение. Но наиболее важным, можно сказать, определяющим фактором, раскрывающим суть поведения личности, являются ее конкретные *поступки*. Тем более сомнительно, что рациональность суждений и эмоций свободного человека автоматически определяет правильность его действий. Вот почему некоторые зарубежные авторы вносят поправки в общий ход рассуждений сторонников данной концепции.

Рационализм и интеллектуализм сторонников «нового гуманизма», по существу, снимают вопрос об объективной причине безнравственных поступков, относя их за счет недостаточного уровня знаний людей, их необразованности. На деле же моральное поведение немислимо без сочетания знаний, культуры человека с нравственными мотивами его деятельности. Готовясь к социальной жизни, человек прежде всего должен понять, что такое правильное поведение, какие поступки и намерения его выражают. Поэтому школа и высшие учебные заведения должны формировать личность с определенными задатками, наклонностями, стремясь изменить, сгладить те стороны характера воспитанников, которые противоречат представлению о правильном, должном поведении. В процессе воспитания необходимо добиться формирования у молодого поколения чувства долга, ответственности и умения думать об интересах других людей, чтобы воспитанники школы, покинув ее стены, смогли проводить в жизнь правильные суждения и решения, которые ими были приняты или восприняты. Ибо сознательного восприятия одних лишь моральных идей явно недостаточно для изменения нравственной атмосферы общества. Моральные же принципы только тогда могут служить руководством к действиям, когда они поняты человеком и добровольно им приняты.

Литература

1. *Hirst P.* Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum : a Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education) / P. Hirst. – London : Routledge & Kegan Paul Books, 2005. – 207 p.
2. *Brent A.* Philosophical Foundations for the Curriculum / A. Brent. – London ; Boston : Allen & Unwin, 1998. – 233 p.
3. *Kohlberg L.* Stages of moral development as a basis for moral education / L. Kohlberg. – Bangor : University Press, 1992. – 238 p.
4. *Harris A.* Teaching Morality and Religion / A. Harris. – London : Allen and Unwin, 2006. – 127 p.
5. *Hirst P.* Moral Education in a Secular Society / P. Hirst. – London : University of London Press, 2004. – 123 p.
6. *Гегель Г.В. Ф.* Работы разных лет : в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1. – 668 с.
7. *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.
8. Knowledge and the Curriculum : a Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – N. Y. : Routledge, 1995. – 207 p.
9. *Warnock M.* Schools of Thought / M. Warnock. – London : Faber, 2007. – 176 p.
10. *Silberman Ch.* Crisis in the classroom ; the remaking of American education / Ch. Silberman. – N. Y. : Random House, 2010. – XIV. – 552 p.

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

Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, Киевский университет имени Б. Гринченко, Украинский гуманитарный институт, Международная лаборатория образовательных технологий Центра гуманитарного образования Национальной академии наук Украины

Зинченко В. В., доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник, заведующий кафедрой менеджмента, руководитель международной лаборатории

*E-mail: zinchenko@kiev.com.ua
Тел.: +38 063-860-13-63;
+38 097-381-89-97;
+38 095-763-35-33*

Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kiev University named after B. Grinchenko, Ukrainian Institute of Arts and Sciences, International Laboratory for Educational Technology Center of Humanities of the National Academy of Sciences of Ukraine

Zinchenko V. V., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher, Head of the Management Department, Head of the International Laboratory

*E-mail: zinchenko@kiev.com.ua
Tel.: +38 063-860-13-63;
+38 097-381-89-97;
+38 095-763-35-33*