

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

УДК 316.42+37.014+371:485.51.215

В. В. ЗІНЧЕНКО^{1*}^{1*} Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, Інститут Суспільства Київського університету ім. Б. Грінченка.**СТРАТЕГІЇ СУСПІЛЬНО-АНТРОПОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІДЕЯХ І СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ МОДЕЛІ ІНСТРУМЕНТАЛІЗМУ І НЕОПРАГМАТИЗМУ З КОНЦЕПЦІЄЮ «НОВОГО ГУМАНІЗМУ»**

Мета. Дослідити основні ідейні закономірності розвитку соціально орієнтованих концепцій філософії освіти у контексті проблем інституалізації знань про розвиток людини і суспільства. Проаналізувати системно-інтеграційний аспект соціальної філософії та менеджменту освіти у взаємодії концепцій інструменталізму прагматизму й неопрагматизму з моделлю «нового гуманізму» у формуванні соціально ціннісних орієнтацій.

Методологія. Класифікація існуючих в західній філософії освіти та виховання напрямів проводиться, виходячи з основоположних принципів філософської школи або течії. При цьому, перш за все враховується та мета й засоби, які ними реально задіяні в процесі освіти, соціального розвитку і соціально-етичного виховання, та ґрунтується на основних установках, меті, вираженою тим або іншим напрямом, на підставі того, як його прихильники уявляють собі особистість, її потреби, соціальну роль, модус поведінки, що покликана формувати система освіти і виховання. **Наукова новизна.** В умовах, коли на фоні кризи системи освіти уряди США та провідних країн Європи вимушені почати її довгострокову реформу, теоретики в значній мірі звертають увагу саме на демократичні розробки концепцій інструменталізму прагматизму/неопрагматизму у сучасній соціальній філософії освіти, зокрема на їхнє прагнення впровадити у процес суспільного розвитку, освіти і виховання ідею й практичну модель як навчальної, так і соціальної рівності. 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 перегородити шлях конформізму, маніпулюванню поведінкою особистості та створити умови для її вільного самовираження, для здійснення людиною ґрунтового вибору вчинків у конкретній ситуації й тим самим попередити небезпеку формування уніфікованої форми поведінки. У цьому принципі «нового гуманізму» зближуються з позицією «нового гуманізму» інструменталізму та неопрагматизму. **Висновки.** Перед соціальною філософією освіти/виховання стоїть завдання – визначити чинники, які обумовлюють досягнення її основної мети; дати оцінку моральним принципам і особистісним якостям, з якими власне теорія освіти/виховання пов'язує реалізацію своїх завдань; показати, чому саме ці, а не які-небудь інші принципи та якості відкривають людині можливість обирати в конкретній ситуації соціально вагому, морально виправдану і найприйнятнішу в суспільному відношенні лінію поведінки. Постановка питання про необхідність філософського аналізу проблем виховання та освіти у соціальному контексті слугує показником розуміння філософами, педагогами зростаючої ролі людського й морального чинників у розвитку суспільства і нарешті, прагнення розробити соціально-філософські основи педагогіки взагалі та виховання зокрема, свідчить про те, що західні й вітчизняні філософи, педагоги, представники соціальних і психологічних наук, принаймні більшість з них, усвідомили суспільну значущість системи освіти та виховання, її глобальний характер.

Ключові слова: інструменталізм, прагматизм, менеджмент, неопрагматизм, освіта, демократія, моральна свідомість, цінності, справедливість, принципи виховання, соціальні інститути.

Актуальність

Соціальна філософія виховання та освіти у даний час не тільки конституювалася на Заході як спеціальна галузь суспільствознавчих, соціальних і філософських знань, але в ній визначилися різні напрями, пов'язані в основному з певною «моделлю» філософії освіти та виховання, яка у свою чергу виходить із застосу-

вання до процесу соціального виховання ідей тієї або іншої з філософських шкіл. Тому, на нашу думку й є необхідним дослідити основні ідейні закономірності розвитку соціальноорієнтованих концепцій філософії освіти у контексті проблем інституалізації знань про розвиток людини і суспільства на основі аналізу системно-інтеграційного аспекту соціальної філософії і менеджменту освіти у взаємодії концепцій інструменталізму *прагматизму* і

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

неопрагматизму з моделлю концепції «*нового гуманізму*» у формуванні соціально ціннісних орієнтацій. Традиційно питання освіти і виховання були предметом дослідження соціальних наук, концепцій управління, філософії, педагогіки. Незважаючи на те, що вони спиралася на філософські ідеї, які містилися в системах найбільших філософів минулого – Платона, Аристотеля, Ж.Ж. Руссо, Д.Дідро, І.Канта та ін., тісного інтегративного союзу між філософією, соціальними науками і педагогікою все ще не склалося. Більш того, педагогіка в більшості випадків не визнавала філософію як методологічну основу теорії освіти/виховання і прагнула сформулювати свої концепції незалежними від філософії. У ХХ ст. все ще мало хто з філософів, суспільствознавців та етиків надавав спеціальну увагу соціально-філософському обґрунтуванню проблем виховання. Значною мірою це пояснювалося загальною спрямованістю філософських та етичних течій і шкіл на Заході: одні з них, як відомо, зробили предметом свого дослідження «мову науки» або «мову моралі»; інші бачили головну задачу філософії в дослідженні існування особистості, але проте мало цікавилися проблемами виховання. Виняток становив свого часу, мабуть, лише Дж. Дьюї, що присвятив спеціальну роботу філософським проблемам виховання, ідеї якої (як і інших його робіт по проблематиці виховання) свого часу зробили значний вплив на філософсько-педагогічну думку Заходу і світу. У даний час положення змінилося. Один з провідних фахівців в цій галузі, редактор серії «Міжнародної бібліотеки по філософії виховання» англієць Р. Пітерс, у своїй передмові до книги Д.Купера «Люзія рівноправності», що вийшла в цій серії, відзначає, що хоча інтерес до філософських проблем освіти і виховання виник ще в старовину, але тільки «у даний час ці проблеми виділилися в спеціальну галузь філософських знань подібно філософії природознавства або політичної філософії» [5, с. 23].

Методологія

Класифікацію існуючих в західній філософії освіти і виховання напрямів можна проводити, виходячи з основоположних принципів філософської школи або течії, які розділяються представниками тієї або іншої концепції освіти і соціально-етичного виховання. Але класифікацію цю можна проводити також, виходячи з основних установок, мети, вираженою тим або

іншим напрямом, на підставі того, як його прихильники уявляють собі особистість, її потреби, соціальну роль, модус поведінки, які покликана формувати система освіти і виховання. Крім того, при класифікації суспільно зорієнтованих філософських концепцій освіти і соціально-етичного виховання необхідно виходити не тільки з кредо тієї філософської школи, з якою вони пов'язані, але перш за все враховувати ту мету і засоби, які ними реально задіяні в процесі освіти, соціального розвитку і соціально-етичного виховання [3; 4].

Виклад основного матеріалу

Характерно, що, аналізуючи стан системи освіти і виховання на Заході, такі видатні дослідники, як Л. Кольберг, П. Пітерсон та ін., пов'язують її істотні недоліки перш за все «з відсутністю в ній належного методологічного підходу і основних концептуальних понять» [26, с. 5], тобто якраз із слабкою філософською фундаваністю освітньо-виховного процесу. Кольберг, зокрема, відзначає, що, займаючись освітою і вихованням молоді, *викладачі, як правило, не можуть дати філософського пояснення основної його мети, не можуть обґрунтувати сутність методів, що використовуються в процесі виховання.* У цьому, на думку Кольберга, дає про себе знати *етичний релятивізм* – позиція, згідно якої немає і не може бути загальних моральних цінностей і кожен повинен керуватися своїм розумінням моральних принципів або своїм чуттям. Відкидаючи релятивізм, Кольберг вважає, що виховна практика потребує методологічної опори. Нею повинна стати така філософська система, яка зможе обґрунтувати «етичне виховання і освіту як подальше вдосконалення людської особистості» [23, с. 327].

Чим же є сучасна західна філософія освіти/виховання? Найбільшою популярністю в філософії освіти користуються дві її «моделі». Згідно однієї з них (умовно назвемо її «*першою моделлю*»), філософія освіти/виховання – це *галузь знань, яка використовує у виховній практиці ідеї різних філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та ін.), а також деяких соціологічних шкіл.* Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення моральних принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей. Таке розуміння філософії освіти/виховання розділяють, наприклад, англійський філософ Р. Берроу, представник Оксфордського дослідницького центру по етичному вихованню Б. Шугерман, англійський соціолог У.Кей та інші.

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

Серед тих, хто у принципі приймає таку «модель», проте ведуться суперечки про те, яка філософська система може дати найцінніші рекомендації процесу освіти/виховання. Причому, як правило, це питання розв'язується не дослідним шляхом, не в результаті перевірки отриманих від філософії теоретико-методологічних рекомендацій в самому процесі виховання, не в результаті осмисленого додатку педагогами ідей названих шкіл і напрямів до практики освіти, навчання і виховання. По суті, як основи освіти/виховання ці ідеї приймаються формально, часто просто шляхом апеляції до авторитету тієї або іншої філософської доктрини. Навряд чи можлива в такій ситуації творча співдружність між філософією і педагогікою і повною мірою благотворна дія філософії на виховний процес.

«Друга модель» філософії освіти/виховання значною мірою пов'язана з позитивістською методологією. Вона представлена англійськими філософами А. Брентом, А. Харрісом, П. Херстом. Окремі положення цієї «моделі» розділяють Л. Кольберг і згадуваний Р. Берроу, хоча в цілому його переконання, зокрема підтримуваний ним принцип утилітаризму в підході до виховання, більше вписуються в рамки «першої моделі» філософії виховання. На думку прихильників даної («другої») «моделі», *важливою метою освіти/виховання є вироблення у людини здатності роздумувати на моральні теми і реалізовувати їх у суспільному бутті*. А це, як вони вважають, досягається головним чином логікою «мови моралі». «Безпосереднє моральне виховання концентрується навкруги знання «мови моралі», і завдання філософів полягає в тому, щоб допомогти особі зрозуміти роль мови в моральних міркуваннях», – пише А. Харріс [17, с. 41].

Ідеї прихильників «другої моделі» філософії освіти/виховання користуються, мабуть, найбільшим впливом у виховній практиці на Заході, що обумовлене зростанням в сучасних умовах ролі математичних і логічних знань, наростаючою загальною тенденцією до формалізації наукового знання. В такій ситуації саме позитивізм виявився для наукової інтелігенції найзручнішою філософською доктриною, що дозволяє поєднувати визнання цінності знань зі світоглядною нейтральністю. Це позначилося, зокрема, в розумінні позитивізмом функції філософії освіти/виховання. Її головне завдання позитивісти вбачають в роз'яс-

ненні основних понять, що вживаються у освітньо-виховній практиці і пов'язаних з початковими принципами різних шкіл освіти/виховання. Наприклад, ті школи, які орієнтують виховання на утвердження справедливості, рівності, свободи, повинні враховувати філософсько-етичний і соціологічний аспекти цих понять, що під силу педагогіці лише при опорі на філософію освіти/виховання. Деякі теоретики останньої відзначають особливу важливість філософського аналізу понять, пов'язаних з процесом виховання, вважаючи, що це дозволить поглибити і розширити загальні уявлення про цінності, збагативши тим самим аксіологічну теорію в цілому.

Такий підхід підтримують не тільки представники позитивістської методології. Так, Р. Берроу, що дотримується, як вже наголошувалося, з багатьох питань утилітаристської позиції, вважає важливим завданням філософії виховання залучення людей, перш за все молоді, до логічного, раціонального мислення, навчання техніці мислення, що сприятиме, на його думку, більш глибокому розумінню світу [5, с. 17]. Адже у сфері освіти/виховання, як і в інших сферах духовного життя, доводиться зустрічатися з різними позиціями, поглядами людей. Захищаючи свої погляди, люди використовують різні аргументи, виражаючи їх у поняттях, в які, проте, вкладають самий різний, іноді протилежний зміст. За логікою Берроу виходить, що для осмислення пропонованого аргументування необхідно спочатку уточнити понятійний апарат, зробити змістовні висновки з аналізу тих або інших понять. У цьому, за Берроу, якраз і полягає завдання філософії освіти/виховання [5, с. 19].

Не зменшуючи важливості уточнення, аналізу понять, що вживаються, не можна, проте, не бачити, що в цих міркуваннях явно перебільшена роль в процесі освіти і виховання понятійного апарату, який постає тут як панацея від усіх бід. Тим часом значно важливіше за аналіз понять, що вживаються в процесі освіти/виховання, в думках людей з цих питань, розробити об'єктивний критерій оцінки думок і вчинків людей. Бо це в першу чергу дає можливість правильно оцінити напрям і характер освітньо-виховного процесу. Зрозуміло, є на Заході філософи, що розуміють важливість такої задачі «Одне з найважливіших завдань філософії освіти і виховання полягає у тому, щоб визначити критерій і розробити принципи, що дозволяють виявити сутність предмету і методів виховання» [6, с. 42], – пише, наприклад, англійський філософ А. Брент. Разом з тим він не конкретизує це завдання, не прояснює характер, специфіку тих принципів, фо-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

рмулювання яких повинне відноситися до компетенції саме філософії виховання, а потім вже використовуватися загальною педагогічною теорією.

Крім розглянутих основних двох «моделей» філософії освіти/виховання в західній літературі зустрічається також її тлумачення як *філософського методу дослідження моральних цінностей* (їх обґрунтування і формування). Така «модель» видається такою, що більш точно відображає специфіку і предмет філософії виховання. Проте і вона залишається досить абстрактною, оскільки її прихильники, як правило, не торкаються самого процесу формування ціннісної орієнтації людей і чинників, що детермінують цей процес.

Ще одна група дослідників (американський філософ Т. Баффорд, англійські етики Д. Страйк, К. Еган та інші) розуміють філософію виховання як спосіб передачі культурних цінностей від однієї епохи до іншої («третя модель»). «Філософія освіти і виховання – це спроба досліджувати у філософському плані основні питання, пов'язані з процесом передачі культурних цінностей» [7, с. 7], – пише Т. Баффорд. В основі цього визначення лежить поняття виховання в широкому значенні слова, що включає навчання і власне виховання. Проте є спеціальні, політичні, естетичні, релігійні цінності, але і знання, бо цінності культури охоплюють і аспекти формування і передачі знань (процес навчання), і залучення особистості до системи цінностей.

Одні дослідники відводять інтегруючу роль етиці, інші – психології. Так, представники різних шкіл в психології (працюючі зараз у Великобританії Е. Вайнріх-Хасте, Хр. Локк, американський психолог професор Н. Дент), а також ряд педагогів – учасники міждисциплінарного колоквиуму по проблемах моралі і соціальної дії («Mosaic») – прийшли до висновку, що ні етика, ні філософія, а тільки когнітивна психологія зможе виявити характер моральних думок, що відображають мораль в цілому, мотиви моральної поведінки як на суспільному, так і на індивідуальному рівні, що дозволить формувати активну особу, якої потребує сучасне суспільство. Окремі представники згаданої групи практично ототожнюють філософію виховання з психологією і навіть проголошують нову науку про поведінку – *«філософію психології»*. Оскільки поведінка людини, на їхню думку, визначається бажаннями і по-

тягами душі, основними категоріями відкритої науки вони оголошують «вибір», «дію», «намір». Цю позицію, зокрема, відстоює Н. Дент в книзі «Моральна психологія чеснот» [15, с. 31]. Близька до цієї позиції точка зору фахівців з питань етичного виховання, які розглядають моральну філософію як ключовий аспект філософії освіти/виховання. Ототожнення філософії виховання з психологією значною мірою є реакцією на методологію позитивізму, що відносить основні функції філософії освіти/виховання до аналізу поняттєвого апарату процесу виховання у збиток обґрунтуванню тих або інших моральних чеснот. А вже згадуваний Р. Берроу йде ще далі. Він не бачить підстав відділяти їх один від одного і вважає, що повинно йтися не про «спеціальну філософію виховання, а лише про моральну філософію, вживану до проблем освіти і виховання» [5, с. 36].

Проте зведення філософії освіти/виховання до моральної філософії не є виправданим хоча б тому, що предмет останньої включає ряд питань, якими не повинна займатися і не займається філософія виховання. *Моральна філософія*, етика має справу з більш широким об'єктом дослідження – *мораллю*, що пронизує усі ланки суспільного та індивідуального життя. Тому більш переконливою виглядає позиція тих дослідників, які відводять етиці основне місце у філософії освіти/виховання, не ототожнюючи, проте, їхню проблематику. Разом з тим і їх модель філософії освіти/виховання залишається достатньо абстрактною, оскільки вони не окреслюють, не конкретизують, чітко не визначають функції етики в системі філософії виховання. Проте без цього не можуть бути розв'язаними проблеми філософського обґрунтування процесу освіти і виховання.

У межах такого підходу до класифікації соціально-філософських концепцій виховання і соціальної філософії освіти серед них можна виділити (окрім інших) два наступні сучасні впливові напрями – *соціально-консервативний*, пов'язаний перш за все з *філософією прагматизму* і *неопрагматизму* як найтипівіших для даного напрямку і *гуманістичний*, пов'язаний з *позитивізмом*, особливо з філософією і етикою школи лінгвістичного аналізу, поєднуючи їхні установки з ідеями Платона, Аристотеля, Юма, Канта, а в окремих питаннях – і з положеннями неопрагматизму. Це надає концепціям даного напрямку більш академічний, *сцієнтистський характер*.

Одним з небагатьох дослідників ХХ ст., що звернули пильну увагу на соціальні проблеми філософії освіти і менеджменту виховання, був Дж.

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

Дьюї [1; 2; 16] – систематизатор *концепції американського прагматизму*, який створив його *інструменталістську версію*. Саме його філософська, управлінська й етична доктрини стали, як вже зазначалося, методологічною основою консервативного напрямку в філософії виховання.

«Найглибші сторони духовного ладу людини визначаються тим, як вона ставиться до проблем поведінки» [1, с. 51] – писав Дьюї, вважаючи вкрай важливим філософське осмислення цих проблем. Більш того, філософію взагалі він широко розумів як «загальну теорію виховання, мета якої – реконструкція або реорганізація досвіду, яка підсилює здатність спрямовувати хід наступного досвіду» [16, с. 89-90]. Основне завдання майбутньої реконструйованої концепції він вбачав у тому, щоб «роз'яснювати людям ідеї, які стосуються як моральних, так і соціальних конфліктів повсякденного життя, і тим самим, у міру можливості, стати органом вирішення цих конфліктів» [16, с. 20]. Таким чином, концепція освіти/виховання постає у Дьюї засобом відновлення, продовження соціального життя.

Основна теза цих досліджень Дьюї полягала в тому, що філософська теорія, якщо вона хоче бути життєвою, повинна безпосередньо впливати на процеси освіти і виховання, формувати ціннісне відношення людини до світу, сприяти зміні духовних і моральних зв'язків людей в суспільстві. Саме тому Дьюї вважав, що філософію «можна визначити як загальну теорію виховання» [1, с. 55].

Формально ці положення Дьюї не викликали сумніву і тому захоплено зустрілися представниками педагогічної думки. Але надалі виявилось, що філософія прагматизму, з якої виходив Дьюї, не може служити основою для вдосконалення процесу виховання, особливо моральних відносин між людьми. Чи могла йти мова про формування ціннісного відношення до світу, якщо прагматизм виключав об'єктивне підґрунтя моральних цінностей – добра, зла та ін. Дьюї розглядав їх як *інструменти*, що використовуються людиною для досягнення своєї мети, успіху в тій або іншій конкретній ситуації. В цьому випадку вплив філософії на виховання повинен був означати, що вона покликана теоретично виправдати будь-яку поведінку зручної, вигідної особі. І якщо були цілком при-

йнятні положення Дьюї щодо організації навчального та виховного процесу і демократизації шкіл, то філософія освіти і виховання в його розумінні знайшла мало прихильників серед філософів, і вони довго не зверталися до самої ідеї про необхідність спеціальної розробки цієї галузі філософського знання.

З ім'ям Дьюї на Заході довгий час асоціювалося філософське обґрунтування прогресивного розвитку системи освіти/виховання. Це було пов'язане, по-перше, з заявленою ним (поряд з іншими філософами кінця XIX-початку XX ст.) позицією про необхідність перейти від формалізму в оцінці поведінки людей, характерного для класичної етики, до телеології. Мова йшла про оцінку поведінки не з точки зору того, якою мірою вона відповідає незмінним, «вічним» моральним принципам, а з точки зору тих практичних результатів, які вчинки людей вносять у досягнення поставленої мети. Ця мета розумілася по-різному: одні ототожнювали її з розвитком самосвідомості особистості, інші – з її самовдосконаленням або цілісністю, треті – з граничним розвитком усіх людських здібностей і т. п. Звичайно, саме по собі прагнення до такого повороту в оцінці поведінки людей відображало той факт, що в нових суспільних умовах абсолютні принципи, норми класичної етики вже «не працювали», був потрібний більш досконалий критерій оцінки поведінки в умовах постійно змінюваних чинників суспільного та індивідуального життя. Але у своєму конкретному вияві цей поворот знаменував собою перехід на позиції суб'єктивізму і релятивізму.

Здійснюючи його, Дьюї не міг не піддати гострій критиці панівні формальні методи менеджменту навчання та виховання, усю структуру середньої і вищої школи з характерною для неї відірваністю від життя, що також чимало сприяло його популярності як прихильника «прогресивної» системи виховання, управління та освіти. Популярність Дьюї пояснювалася ще й тим, що поряд з іншими реформаторами він виступив за створення наукової системи виховання, яка спирається на застосування «*наукового методу*» до питань моралі.

Що ж це за «науковий метод»? Він є невід'ємною частиною загального розуміння прагматизмом науки, її методів, яке, по суті, применшувало значення наукової теорії. Нагадаємо, що, згідно з Дьюї, метод і засоби важливіші цілей і результатів дій людей. Наука має справу з конкретними ситуаціями або з конкретним досвідом, тому її закони позбавлені загальної значущості, вони не

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

більш ніж робочі гіпотези або інструменти, використовувани в досвіді. «Теорія – це теорія практики ... конструкція дії в думці» [1, с. 43]. Вона пропонує ряд підходів, ряд знарядь, з яких людина повинна якомусь віддати перевагу при вирішенні посталоного завдання. Але спиратися у своєму виборі вона повинна на особистий досвід, на свій інтерес, намір.

Процес вибору теорії, за Дьюї, мало чим відрізняється від того, коли в залежності від свого наміру зробити щось конкретне тесляр вирішує взяти молоток, пилку або рубанок. Логічний процес також є відбором елементів системи, які відносяться до даного випадку. Цей індивідуалізований відбір і пристосування становлять невід'ємну частину логіки ситуації. Таким чином, поняття науки зводяться Дьюї до «інструментів», які довільно обираються людиною для пристосування їх до своїх інтересів в даній конкретній ситуації.

З позицій такого загального уявлення про «наукову теорію», зведеної до «знаряддя», необхідного для вирішення практичних завдань, Дьюї підходить і до розуміння моралі, покликаної слугувати основою теорії виховання. Як і будь-яка теорія, моральна теорія є, згідно Дьюї, теорією практики, тобто ідеєю того, що повинно бути зроблено. Вона складається з повсякденних занять того ж звичайного розуму, який вимірює мануфактуру, вбиває цвяхи, продає пшеницю і винаходить телефон. «Різниця між ідеєю дитини про те, що вона повинна вивчити таблицю множення і найширшою моральною теорією – відмінність не якісного порядку, а лише в ступені аналізу практики» [16, с. 34] Але якщо від моральної теорії не потрібно нічого більше, як бути сумою «повсякденних занять звичайного розуму» і давати людині навички, як отримувати зі своїх вчинків вигоду, то навряд чи правомірно вважати її науковою теорією.

Виходячи, однак, саме з такого уявлення про сутність моральної теорії, Дьюї створює нову систему етики. На його думку, її новизна, її наукова основа полягає у тому, що вона будується у зв'язку з фактами, а останні вимагають головним чином критичного спрямування суджень. Потрібно знати, вважає Дьюї, який результат будь-якої психічної схильності людини, її впливу на світогляд, а потім і на поведінку. З'ясовуючи соціальну ситуацію, усвідомлюючи мотиви своїх дії і їхні наслідки, людина буде загальні поло-

ження, в яких виражається її досвід, зв'язки між обставинами. Ці положення використовуються і застосовуються для вирішення тих чи інших проблем у подальшому. Поступово їхнє вживання стає все більш звичним, і тоді соціальна ситуація приймає певну форму або організацію: «Подібно до того, як фізична наука призвела до організації фізичного світу, а також до організації практичних навичок поведінки з цим світом, етична теорія викличе організацію світу суспільних явищ і відповідну організацію психічних звичок, за допомогою яких особистість пов'язує себе з цим світом» [16, с. 246-247].

Як бачимо, мораль і її теорія в Дьюї не включають будь-яких стійких норм, пов'язаних з інтересами певних класів. Більш того, Дьюї вважає, що теза про класовий характер моралі та етики може слугувати лише руйнуванню суспільства та моральності. Різні класи створюють, міркує він, свої звичаї, які використовуються ними в якості власної робочої моралі. Кожен клас твердо переконаний у правоті своїх цілей і, отже, не надто педантичний щодо засобів їхнього досягнення. У сфері моралі немає ніякої спільної основи, відсутнє взаєморозуміння, згода у нормах поведінки. Ніколи раніше, вважає Дьюї, не було таких значних приводів для конфлікту, бо кожна з конфліктуючих сторін знаходила підтримку у своїх моральних принципах. «Розум, який є єдино можливим передвісником примирення, перебуває в далекій країні абстракцій, з'являючись вже після події, щоб дати звіт про здійснені факти» [16, с. 249]. Якщо слідувати логіці Дьюї, виходить, що міцні моральні норми, корені яких знаходяться в реальних відносинах людей, слугують перешкодою для стійкості суспільства.

Дьюї заперечує наявність ідеалів, віддалених цілей, в ім'я яких люди, народні маси вступають на шлях боротьби. Він прагне створити універсальну етичну систему, яка слугувала б кожній людині незалежно від її соціального стану, досягненню її індивідуальної мети стосовно конкретної ситуації, її особистим поданням про благо, справедливість, рівності. Що ж стосується принципів, норм, правил, які постають з соціальних звичаїв, то вони, на думку Дьюї, є не що інше, як інтелектуальні інструменти, необхідні для аналізу конкретних ситуацій. Але ці інструменти ні в якій мірі не виконують функції моральних норм. Мораль, вважає Дьюї, потребує специфічних методів дослідження і винаходів для створення робочих гіпотез, які сприяють виявленню труднощів і зла. Тому «прагматистський внесок у логіку індивідуа-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

льних ситуацій, кожна з яких має своє власне незамінне благо і принципи, полягає у тому, щоб перенести увагу теорії від захоплення загальними концепціями до проблеми розвитку ефективних методів дослідження» [16, с. 170].

Дьюї правий, підкреслюючи, що, перш ніж прийняти рішення, людина повинна розібратися в конкретній ситуації. Моральна ситуація завжди проблематична, включає конфлікт, з якого потрібно знайти вихід. При визначенні того, яким же чином людина шукає вихід з проблематичної ситуації, на що вона спирається у своєму виборі, Дьюї переносить центр ваги на *людський розум*. Саме йому відводиться функція за допомогою своїх «інструментів» проаналізувати ситуацію, встановити, що в ній є добром, а що – злом, і виробити відповідний план дій. Причому *добро і зло позбавлені*, згідно Дьюї, *статусу загальних понять*, вони унікальні для кожної ситуації. Більш того, визначення вчинків, явищ на кшталт, як добро чи зло, залежить тільки від критичного судження людини про дану ситуацію, про те, який вибір вона вважає за потрібне зробити в конкретному випадку, не дотримуючись при цьому будь-яких загальних закономірностей. Головне, що, на думку Дьюї, характеризує сутність вибору, – це можливість, яку ототожнюють із бажаністю.

Дьюї не випадково замінює поняття історичної закономірності, необхідності поняттям *можливості*. З безлічі можливостей людина має право обирати ту, яка підказана йому самою ситуацією та забезпечує задоволення її бажань, отримання вигоди. Будь-яку ж дію відповідно до необхідності, із законами розвитку об'єктивної дійсності Дьюї розглядає як прояв фаталізму, заперечення свободи особистості. Але будь-який вибір, який здійснюється без опори на усвідомлену необхідність, стає свавіллям та в кінцевому підсумку – сліпим підпорядкуванням необхідності.

Прагнучи завуалювати волонтаристський характер своєї позиції, Дьюї конкретизує її, обумовлюючи, що вибір, зроблений на основі одного лише бажання або смаку, не володіє моральною цінністю, бо існує відмінність між тим, *що бажає* людина, і тим, *що об'єктивно бажано*, між тим, *що задовольняє* людину, і тим, *що є задовільним*. Але формулюючи критерій цієї відмінності, Дьюї знову

відверто стає на позиції волонтаризму. Виявляється, правильний напрямок наших бажань і смаків можна надати не завдяки аналізу їхнього об'єктивного змісту. Тільки критичне судження людини щодо умов і результатів досвіду здатне спрямувати бажання та інтереси особистості з правильного шляху. «Інтерес повинен не тільки спонукати особистість до судження, але й змушувати її судити критично, використовуючи усі ресурси, якими вона володіє і які зможуть забезпечити найбільшу ймовірність істинності висновку». Причини неправильного вибору, неправильної поведінки людини Дьюї шукає в її психічних нахилах, які вплинули на характер її суджень. Іншими словами, ніякими об'єктивними обставинами її поведінка не обумовлено, вона продукт лише її власного Я.

Отже, поведінка людини, за Дьюї, позбавлена стійкої вищої мети, твердих принципів, норм, на які слід було б зважати при виборі своїх вчинків. Перед нею лише ситуація і вкладені в ній можливості, одній з яких вона надає перевагу згідно зі своїми бажаннями та інтересами. Причому останні багато в чому залежать, як ми вже відзначали, від її психічного стану. Такими є ті методологічні установки, на які спирався Дьюї при створенні своєї філософської-педагогічної теорії виховання.

Концепція прагматизму і висхідна від неї теорія освіти і виховання у 1960-ті роки дещо було тимчасово втратили свою популярність. Проте вже з 1970-х років знову стало помітно їхнє пожвавлення у дещо модернізованому вигляді. Цьому сприяло, по-перше, поєднання в підновлених концепціях даного напрямку його вихідних позицій з ідеями інших світоглядних течій – неопозитивізму, екзистенціалізму, неофрейдизму, що дозволило збагатити категоріальний апарат і загальну теоретичну наповненість моделі філософії та управління освітою і суспільного виховання *нео-прагматизму*, зберігаючи при цьому дух концепції, сформульованої Дьюї. По-друге, зміни, яких зазнала концепція виховання прагматизму, дозволили їй вдало вписатися у посилену на цей час загальну тенденцію розуміння *менеджменту виховання і освіти як процесу соціалізації особистості*, її адаптації до існуючих цінностей західного суспільства.

Індивідуальний досвід, згідно Дьюї і його послідовників, визначає також сутність і характер моральних норм і принципів – тих «інструментів», які особа на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цим положенням пов'язаний висновок прихильників консервативного напрямку,

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

що зростання індивідуального досвіду, який веде до успіху, служить головним критерієм моральної поведінки. Причому питання про характер цінностей, з яких людина виходить у своїй поведінці, вони вважають позбавленим значення.

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

Методологічні установки Дьюї з питань виховання в сучасних умовах поділяє група теоретиків, очолювана А. Маслоу, А. Комбсом, Е. Келлі, К. Роджерсом, Т. Брамелдом, С. Хуком та іншими. Вони підтримують положення Дьюї про роль виховання в суспільстві, про те, що цінність виховання залежить від того, якою мірою воно сприяє зростанню особистості, допомагає їй знайти відповіді на виникаючі повсякденні проблеми, а головне – вказує, як краще пристосуватися до даної ситуації, вижити в ній, бо життя – «перш за все постійний процес пристосування, не тільки біологічний, а й соціальний» [28, с. 1].

Прихильники *неопрагматистської концепції* виховання та управління посилюють індивідуалістичну спрямованість ідей Дьюї, його антиінтелектуалізм, зближуючи в багатьох питаннях концепцію прагматизму з *екзистенціалізмом*. Слідом за Дьюї вони вважають, що задатки, здібності, таланти особистості носять вроджений характер, що основа її творчого початку закладена в глибинах людського Я, навіть прагнення до самоуправління (*самоменеджменту*) також є вродженою. Тому, як зазначає Маслоу, природа людини документальна і, як правило, не піддається істотним змінам [21, с. 35]. Не випадково тому його різко негативне ставлення до свідомої частини Я, якій ставиться функція контролю за людськими вчинками, самокритика.

Система виховання згідно неопрагматизму покликана виявити сутність вродженої природи людини і спиратися на неї. Моральне виховання, як її найважливіша частина, виходить, за Маслоу, з ієрархії вроджених людських потреб – починаючи від таких елементарних потреб, як потреба в їжі, продовження роду, до такої вищої потреби, як самоактуалізація особистості.

Завдання вищих і середніх навчальних закладів полягає у тому, щоб більше уваги приділяти унікальному досвіду учнів, формування їхньої індивідуальності, використовуючи в процесі навчання в міру можливості усі дисципліни навчального плану, Школа повинна служити лабораторією для відкриття унікального Я кожного учня, бо лише тільки тоді він отримає можливість пізнати навколишній світ.

Як бачимо, слідом за Дьюї його сучасні послідовники визнають, що закладені в природі людини здібності повинні мати можливість проявитися, а допомогти цьому покликана система виховання. Але якщо Дьюї пов'язував можливість прояву і зростання здібностей людини зі ступенем її соціалізації і прагнув *підпорядкувати виховання інтересам демократії*, то неопрагматисти, подібно екзистенціалістам, стверджують, що *поведінка людини є повністю самодетермінованою*, що кожна особистість є власний проект, сама себе творить у процесі вільного вибору. «Джерела зростання і гуманності особистості, – пише Маслоу, – знаходяться в самій особистості, вони ні в якій мірі не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи перешкодити зростанню гуманності людини, подібно до того як садівник може допомогти або перешкодити росту куща троянд, але він не може визначати, щоб замість куща троянд виріс дуб» [21, с. 36]. І хоча Маслоу

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

усвідомлює важливість для розвитку особистості культури, мови, абстрактного мислення, моральних якостей (особливо здатності любити іншу людину), він приходить до висновку, що актуалізація особистості (тобто найбільш повне вираження усіх її можливостей та здібностей) пов'язана лише з її внутрішнім світом, оскільки тільки сама особистість знає, що є для неї добром, бо добро не можна визначити, підтвердити посиланням на об'єктивні факти, його можна тільки відчувати; добро є те, що викликає у людини почуття задоволення

Звичайно, добро пов'язане з почуттям задоволення, але основою цього почуття служить об'єктивний зміст вчинків, які надають сприятливий вплив не тільки на тих, хто їх скоїв, але й на інших людей, в оптимальному варіанті – на все суспільство. При цьому вчинки повинні відповідати критерію моральності – об'єктивно сприяти розвитку особистості і суспільства. Якщо ж, слідуючи Маслоу, пов'язувати добро тільки з відчутим людиною почуттям задоволення, то не можна оцінити реальний моральний зміст здійснених нею вчинків [20, с. 101].

Подібно до того, як пізнання, згідно неопрагматистам, є формуванням самою особистістю свого погляду на світ незалежно від його об'єктивних законів, поведінка людини – це лише самовираження, вільне від будь-яких принципів, громадських зв'язків, норм моралі і т. ін. Людині немає необхідності постійно формувати свою поведінку в залежності від відносин з оточуючими її людьми, пристосовуватися до них, приховуючи від них щось сокровенне, або їх обманювати, тому що всі її дії мотивовані цінністю свого Я. Людина не має потреби у пошуках засновків своїх дій поза самою собою, своїми власними роздумами і оцінками. Оточуючі її люди, їхня думка, суспільні норми та принципи не можуть служити підставою для вибору, бо їхня функція полягає в контролі, критиці поведінки людини, і тому вони можуть тільки заважати її самовираженню, її зростанню. Іншими словами, неопрагматисти відстоюють повне свавілля у вчинках і оцінках особистості. Причому в такого роду поведінці особистості вони вбачають джерело її активності і оптимізму, оскільки у своїх діях вона нічим не зв'язана, керується лише своїми бажаннями, своєю волею.

Поглиблюючи певний антиінтелектуалізм концепції Дьюї, сучасні представники прагматистської філософської концепції розвитку людини і менеджменту освіти/виховання (неопрагматизм), яка увібрала в себе деякі ідеї екзистенціалізму, стверджують, що самовираження особистості досягається не розумом, а тільки почуттями, що ця поведінка людини є продуктом сприйняття певних явищ у момент здійснення нею вчинку. Тому вона сама спрямовує свою поведінку за допомогою тих даних, які вона відкрила для себе в безпосередньому чуттєвому досвіді. Звідси випливає, що характер поведінки особистості, скоєних нею вчинків визначається не їхнім об'єктивним змістом, *але метою, якій вони були підпорядковані*, і не наслідками, до яких вони призводять, а тим, *як* уявляються людині явища, обставини, з яких вона виходить у своїх вчинках, і ті люди, до яких вони мають відношення. Інакше кажучи, неопрагматисти надають значення лише самооцінці поведінки, виключаючи яку б то не було її оцінку з боку інших людей, суспільства.

Розвиваючи цю думку, А.Комбс стверджує, що для формування поведінки особистості важливіше за все з'ясувати, *як* вона дивиться на себе і на навколишній світ. Якщо вона впевнена в собі, то в неї немає підстав турбуватися про характер цінностей, якими вона керується [10, с. 31]. Таким чином, задоволення особистості собою, своїми діями, уявленнями, впевненість у собі постає як єдина гарантія її позитивного погляду на світ. Виявляється, що людині немає потреби знати істинний зміст подій, судити про поведінку інших людей за їхніми конкретними вчинками, досить самій перебувати в гарному настрої, бути задоволеним своїм становищем і поведінкою, щоб відповідно сприймати всіх оточуючих людей і події.

Очевидно, що прагматисти формують некритичне, бездумне ставлення людини до життя, яке в кінцевому рахунку служить збереженню стійкості існуючої системи. Характерним є у цьому відношенні висловлювання А. Комбс, що особистість, яка відчуває себе задоволеною, здатна до дружби з усіма людьми, включаючи тих, хто знаходиться з нею в антагонізмі [11, с. 50]. Більш того, Комбс, ставлячи усю поведінку особистості в залежність від її почуття задоволеності, виправдовує факти ухилення від якихось дій і рішень, до яких спонукає середовище. Як і Дьюї, Комбс проти «високих цілей». Він вважає, що люди, які добре знають себе, свої бажання, завжди ставлять перед собою цілком реалістичні, легко здійсненні цілі. А це, у свою чергу, породжує позитивні

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

емоції у людини, закладає основу для гарного морального стану. Комбс проповідує терпимість до невизначеності, позитивно оцінюючи людей, які «знаходять можливим жити зручно з невирішеними проблемами» [11, с. 57].

Іншими словами, він відкрито закликає людей до конформізму, вкладаючи в такого роду поведінку позитивний моральний сенс. З точки зору Комбс, схильні до конформізму люди дуже реалістично дивляться на мету своїх дій, вибираючи ту, яка найбільшою мірою відповідає їхнім здібностям. І це є основою успіху особистості, її гарного морального стану. Звідси випливає, що виховання ні в якій мірі не повинне налаштовувати особистість на зміну свого соціального статусу. Воно покликане головним чином навчити людину відчувати себе щасливою на тій ступені суспільного становища, яку вона займає з волі обставин, навчити її керуватися в житті тільки своїм самопочуттям. Привчити людину всюди і скрізь відчувати себе задоволеною – ось основна мета виховання, не позбавлена, якщо вдуматися, певного соціального ґрунту.

Поведінка, яка спирається не на пізнання об'єктивного змісту ситуації, а тільки на власне сприйняття її людиною, носить, по суті, релятивістський характер, в ній немає нічого сталого, вона підкоряється лише миттєвим інтересам. «Стимул, яким людина керується у своєму виборі, виростає з даного моменту і не може бути ніким задалегідь передбачений» – стверджує К. Роджерс [25, с. 21-23]. Не можна передбачити результат поведінки, що є наслідком миттєвої ситуації, і тому вона не може бути пов'язаною з віддаленими цілями. «Людина, – стверджує Келлі, – не повина шукати міцної основи свого майбутнього. В одному лише вона може бути впевненою, коли мова йде про перспективи, – завтрашній день буде іншим, ніж сьогоднішній» [22, с. 19].

Бажання передбачити майбутнє, здійснення якого недоступне людині, може лише сковувати її дії, бо активність людини буде насичуватися безглуздою надією на поліпшення.

Отже, жити сьогоднішнім і не думати про майбутнє, підпорядковувати усі свої вчинки почуттю задоволеності, не роздумуючи про справжню основу цього почуття, – ось основне кредо концепції виховання неопрагмати-

зму, яка, незалежно від суб'єктивного бажання тих чи інших прихильників цього напрямку, може бути використана для виправдання моралі всюдозволеності.

Філософія прагматизму і неопрагматизму є найтипівішими і найвпливовішими для даного напрямку філософії освіти. Вона представлена перш за все філософією освіти та етикою Дж. Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції виховання, теоретиками яких є Т. Браммельд, К. Роджерс, Е. Келлі та інші. Неопрагматистські модифікації багато в чому спираються на біхевіористську і фрейдистську психологію, включають також окремі установки екзистенціалізму. Це дозволило лідеру так званої *гуманістичної психології* А. Маслоу, а також А. Комбсу долучитися до неопрагматистської концепції. Методологічною основою консервативного напрямку у вихованні служить теза Дьюї, згідно якій інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини. Звідси завдання виховання і освіти представники прагматизму вбачають не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісної орієнтації особистості, а лише у кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. На відміну від Дьюї, неопрагматисти вважають, що понад це, процес виховання має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації соціальної діяльності людей.

Гуманізм як принцип соціального розвитку, менеджменту, моделі освіти і суспільного виховання розділяється 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 інші) пов'язують процес виховання з ціннісною орієнтацією людей. На їхню думку, філософія освіти і виховання повинна чітко окреслити коло гуманістичних соціаль-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

них 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.

Гуманістичний напрям найчастіше іменується у західній літературі «*новим гуманізмом*». Представники цих концепцій – П. Херст, Р. З. Пітерс, М. Уорнок та інші – спираються також на психологічні ідеї Ж. Піаже і його сучасних послідовників – Л. Кольберга, К. Бруннера та інших. Відповідно до позитивістської установки вони відстоюють світоглядний нігілізм в питаннях виховання, посилаючись на те, що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології. В гуманізації системи виховання і освіти вони вбачають головний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як головного принципу відносин між людьми.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика існуючої в західних країнах системи освіти і виховання, а з іншого – спроба представити конструктивну програму виховання, у якій максимальну увагу надається людському Я. Ідеї, що містяться в цій програмі, висуваються як альтернатива консервативним, особливо *технократичним концепціям*. Один з представників «нового гуманізму», А. Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю та управління шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином примусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками дуже вузького погляду на природу людей» [8, с. 301]. Різка критика технократичних концепцій, апологія індивідуалістичних прагнень, які відносяться прихильниками «нового гуманізму» до розряду «вищих людських цінностей», значною мірою забезпечує цьому напрямку провідне місце серед західних напрямів філософії освіти і суспільного виховання.

Застосовуючи до проблем виховання методологічні установки філософії лінгвістич-

ного 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'єкту. А осягнувши сутність ідеї добра, можна вже в процесі навчання знайти обґрунтування нашим думкам про добро. Тому, згідно з Платоном, в процесі навчання та виховання якраз і належить обґрунтувати нашу потребу у знанні ідеї добра, краси і таке інше. 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 миру, який описується за допомогою мови, тобто світу чистих ідей, включаючи і 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. Разом з тим 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 Херсту, 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 істи-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

ни, що включає як уміння, так і знання. Тому кожна форма пізнання повинна вивчатися тими, хто практично займається даними питаннями.

У сформульованих тезах Херстом не визнається, проте, що ж постає основою пропонованого ним розподілу ідей, або форм пізнання. Чому, наприклад, випадають з його класифікації такі галузі знань, як медицина, географія і т. 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'язаних 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 учбовий план» він пише: «Люди можуть здійснювати усі форми особистісного досвіду, які пізнавані ними, зрозумілі лише їм і у цьому сенсі є суб'єктивними» [18, с. 40]. 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 розумін-

ню, аналізу і розвитку. «Знання, виражені за допомогою лінгвістичної форми, стають об'єктивними, бо ця форма додає поняттям загальнозначності. У результаті люди виявляються здатними розуміти не тільки стан своїх думок, але і думки інших, приймаючи ту ж концептуальну схему, навчаючись використовувати символи так само, як їх використовують інші» [11, с. 39].

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» [6, р. 12]. 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 і об'єктивність концептуально пов'язані (думки можуть бути або істинними, або помилковими, але вони не можуть одночасно бути і тими і іншими), цілком зрозуміла потреба людей не тільки у висловлюванні думок, переконань, але і в організації тих знань, які носять загальний і суспільно-вагомий характер.

Виходячи з лінгвістичної філософії та етики, творці філософської концепції освіти і 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, його слідства або ефекту. Мораль – це не правила поведінки. Головне, що додає правилу моральний характер, – це прихильність індивіда до нього» [24, с. 53]. У моралі, вважає він, найважливішою є форма; мораль – це «мовна гра», в якій ми використовуємо поняття «правильне», «добро», «борг», «справедливість», щоб вказувати людям певну поведінку. Значить, не самі моральні принципи регулюють поведінку людей внаслідок того, що вони володіють об'єктивним змістом, а вибрані нами довільно лише під впливом наших почуттів, розташування поняття.

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 виступають мотивами дій і пов'язані з емоціями. Деякі, наприклад А. Харріс, відстоюють навіть провідну роль емоцій в структурі мо-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

ралі, 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 у особи певних переконань або позицій» [19, с. 68].

Емоції – головний стимул дій людей, вираз їхньої 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» [17, с. 23]. Тому Харріс вважає, що вихователь перш за все повинен знайти специфічний критерій для визначення раціонального характеру своїх власних емоцій.

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 розділяє 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» [29, с. 134]. 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, висунутою Херстом в якості висхідного теоретико-методологічного керівництва усією системою освіти, зокрема побудови навчального плану, Уорнок відзначає, що немає такого предмету, 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 змістовну сторону 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, вихолошує етичне виховання, так або інакше спотворюючи його сутність і цілі.

Що ж до 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 хорошого життя, в якому вони зможуть виконувати певну роль, здійснювати корисні справи» [29, с. 128]. *Хороше життя* – це перш за все *добродійне життя*. Допомогти її 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, особистості.

Наукова новизна

Прийнято вважати, що позиції консервативного напрямку у соціальній філософії освіти і виховання, як і *філософії прагматизму* в цілому, похитнулися. Але це твердження слід приймати з великими застереженнями. Факти показують, що, не дивлячись на те, що починаючи з 1960-х років концепція освіти і суспільного виховання, пов'язана з прагматизмом, іноді піддається різкій критиці, вплив її практично зберігається і донині. Справа не тільки у тому, що представники *неопрагматизму* прагнуть модернізувати ідеї Дьюї, пристосовувавши їх до сучасних обставин. За своїм духом ідеї прагматизму в питаннях виховання і освіти співзвучні інтересам європейсько-північноамериканської моделі глобального розвитку (перш за все, у США, як певного лідера «західноатлантичної» моделі суспільного розвитку і тому, відповідно, – й країн, які орієнтуються на цю модель і їхніх систем освіти/виховання). Не випадково деякі дослідники сучасного стану системи освіти і виховання на Заході кажуть про відродження в ній інструменталізму, про посилення певного антиінтелектуалізму, хоча ці моменти ретельно приховані за міркуваннями про потреби науково-технічного і культурного про-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

гресу. Не можна не помітити і того, що в умовах, коли на фоні кризи системи освіти уряди США і провідних країн Європи були вимушені приступити до її реформи, багато теоретиків освіти і виховання, згадуючи концепцію Дьюї, звертають увагу саме на демократичні її сторони, зокрема на його, хоча і непослідовне, суперечливе, прагнення впровадити у процес суспільного розвитку, освіти і виховання ідею і практичну модель як навчальної, так і соціальної рівності.

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

Звичайно, сучасне суспільство потребує інтелектуально розвинутої особистості, формування якої – одна з соціальних освітньо-виховних та інституційних функцій школи і вищих навчальних закладів. Але не можна приносити в жертву інтелекту етичний розвиток людини. Ці сторони виховного процесу нерозривно пов'язані. Більш того, від морального рівня особистості багато в чому залежить і реалізація отриманих нею знань, їхнє використання для гуманізації суспільних відносин. Але оскільки ці принципи виявляються позбавленими конкретно-історичного змісту, орієнтація процесу суспільного виховання на них багато в чому втрачає практичне значення.

Прихильники «нового гуманізму» вірять у

те, що за допомогою раціонального мислення як головного критерію зрілості особи, вона зможе виявити здатність і до самореалізації, і до спілкування з іншими членами суспільства. Визначити своє місце в соціальній системі їй допоможуть комунікативні здібності, вироблені в процесі виховання і освіти завдяки умілому поєднанню внутрішніх механізмів особистості і соціального середовища. Для цього необхідно виховати у кожній особі пізнавально-ціннісну орієнтацію, яка забезпечує, з одного боку, вільний моральний вибір в кожній ситуації, а з іншою – уміння ототожнювати себе з іншими, жити їхніми інтересами, тобто керуватися у своїй поведінці принципом справедливості. Проте сутність взаємодії пізнавальної здатності особи і соціального середовища у розумінні прихильників «нового гуманізму» зводиться до того, що людина сама програмує свій моральний розвиток, який надає зворотну дію на її соціальний досвід. Інакше кажучи, прихильники «гуманістичної концепції» виховання і освіти вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єкту, а соціальне середовище лише примушує особу шукати нову форму своєї пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, постає як наслідок психологічної здатності особи грати основну, причому незмінну для усіх етапів розвитку, роль в суспільстві – ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим слідувати принципу справедливості і гармонії як вищим критеріям справжньої моралі. Проте у прихильників даної «моделі» ми не знаходимо чіткого визначення місця і функції кожної області знання, що включається в предмет філософії освіти/виховання, рівно як і позначення тієї з них, якій відводиться функція інтеграції методологічних засновків всіх зачіпаючих галузь виховання наук, зведення цих засновків в єдиний комплекс в межах філософії освіти/виховання.

Висновки

Можна сперечатися про те, чи потрібно виділяти філософію виховання в окрему галузь знань. Але, поза сумнівом, важлива сама ідея про необхідність філософського обґрунтування соціального змісту процесу освіти, навчання і виховання у суспільному розвитку – його мети, характеру формування особистості та ін. Ця необхідність продиктована складністю соціально-морального вибору особистості. Кожна людина відчуває, що в сучасному складному і швидко змінюваному світі вже неможливо спиратися у своєму суспільному і моральному виборі на традиції, звички, потрібен обґрунтований критерій, критичний аналіз усіх чин-

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

ників ситуації, доводиться здійснювати вибір, ухвалювати соціально-моральне рішення. Поза сумнівом і те, що постановка питання про необхідність філософського аналізу проблем виховання та освіти у соціальному контексті слугує показником розуміння філософами, педагогами та етиками зростаючої ролі людського (у тому числі морального) чинника у розвитку суспільства. І нарешті, прагнення розробити соціально-філософські основи педагогіки взагалі і виховання зокрема, свідчить про те, що західні і вітчизняні філософи, педагоги, представники соціальних і психологічних наук, принаймні більшість з них, усвідомили суспільну значущість системи освіти і виховання, її глобальний характер.

Заслуговує уваги сама ідея необхідності інтегрального, комплексного підходу до проблем виховання з позиції філософського осмислення усіх найважливіших сторін виховного процесу. Початкова раціональна думка західних фахівців, що звернулися до визначення статусу філософії освіти/виховання, зводилася до того, що не можна ототожнювати філософську концепцію освіти і виховання і власне теорію виховання. Але важливо було ще виявити співвідношення між філософією освіти/виховання і загальною теорією освіти/виховання, вичленувати предмет кожної з цих областей знання. Головне місце в теорії освіти/виховання, яка служить предметом педагогіки, на думку західних дослідників, займають методи і засоби, покликані допомогти освітянам та вихователям удосконалювати процес навчання і виховання. Разом з тим ефективність процесу освіти, переконаність педагогів у важливості і дієвості здійснюваної ними суспільної ролі вимагають раціонального обґрунтування процесу освіти і виховання, його важливих ланок і чинників. Здійснення цієї функції і є прерогативою філософії освіти/виховання, покликаної перш за все обґрунтувати основну мету освіти/виховання, показати відповідність цієї мети еству людини як родової істоти, її прагненню і здатності до постійного самовираження, її потреби в певному типі міжособових відносин, сутність яких – справжня людяність.

У зв'язку з цим перед *соціальною філософією освіти/виховання* стоїть завдання визначити чинники, які обумовлюють досягнення її основної мети, дати оцінку моральним принципам і особистісним якостям, з якими власне

теорія освіти/виховання пов'язує реалізацію своїх завдань, показати, чому саме ці, а не які-небудь інші принципи та якості відкривають людині можливість обирати в конкретній ситуації соціально вагому і морально виправдану і найприйнятнішу в суспільному відношенні лінію поведінки. Останнє ж вимагає комплексної конкретизації поняття соціально-етичної цінності стосовно виховного процесу. Якщо передача знань відноситься до інтелекту особистості, то формування певної ціннісної орієнтації (виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання. Оскільки зарубіжні філософські концепції оперують, як правило, поняттями освіти і виховання в широкому значенні слова, вони не заглиблюються в цю проблематику. Тому найперспективнішою «моделлю» філософії освіти/виховання нам уявляється та, яка вичленує та інтегрує в собі соціальний і навчальний, виховний і поведінковий аспекти як філософських, так і соціологічних, етичних, психологічних та інших галузей знання. Не можна не погодитися з підходом до вирішення цієї проблеми англійського філософа П. Херста, який вважає, що у суспільному розвитку, в змісті освітньої діяльності, виховних підходів, навчального процесу і учбових планів повинні отримати віддзеркалення психологічний, соціальний і філософський моменти освітньо-виховного процесу [18, с. 31].

Вирішуючи ці завдання, тобто здійснюючи свою суспільну, методологічну та аксіологічну функції, філософія освіти/виховання допомагає тим самим вдосконаленню загальної теорії як освіти/виховання, так і соціального розвитку. Не можна тому не погодитися з думкою, що «без опори на філософію неможливий поступальний розвиток педагогічної теорії» [30, с. 7], що не можна виховувати, не маючи певної моральної і світоглядної позиції, ясного уявлення про те, яку особу слід формувати, якими принципами повинна людина керуватися в житті. Соціальна філософія освіти/виховання дозволяє, нарешті, прояснити поняття свободи, права особи, рівності, справедливості, обґрунтувати поняття правильної поведінки, етичного життя. Словом, вона надає можливість системно узагальнити і розібратися у широкому колі питань, що виникають в процесі суспільного розвитку, освіти, навчання і виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания. – М., 1921. – 62 с.

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

2. Д'юї, Дж. Демократія і освіта. – Львів : Літопис, 2003. – 289 с.
3. Зинченко, В. В. Современная западная социальная философия образования и воспитания: идеальная концептуализация, управленческая методология и аксиологическая институализация // «Alma Mater» (Вестник высшей школы). — 2013. – № 8. – С. 26–31.
4. Зинченко, В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К. : Люксар, 2011. – 664 с.
5. Barrow, R. Moral Philosophy for Education. – N-Y. – Boston – London : George Allen and Unwin, 2011. – 367 p.
6. Brent, A. Philosophical Foundations for the Curriculum. – London; Boston : Allen & Unwin, 1998. – 233 p.
7. Bufford, Th. Toward a Philosophy Education. – Boston, 2001. – 278 p.
8. Combs, A. Humanism, education and future. – Boston : Educational Leadership, 1988. – 301 p.
9. Combs, A. W. (Author), David N. Aspy, Doris M. Brown, Morrrel J. Clute, Laurabeth H. Hicks, Elizabeth S. Randolph. Humanistic Education : Objectives and Assessment. – Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development, 1978. – 255 p.
10. Combs, A. W., Ann B. Miser, Kathryn S. Whitaker. On Becoming a School Leader: A Person-Centered Challenge. – Washington, DC : Association for Supervision & Curriculum Deve, 1999. – 231 p.
11. Combs, A. W. Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. – Alexandria : Assn for Supervision & Curriculum, 1962. – 127 p.
12. Combs, A. W. Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference. – Boston : Allyn & Bacon, 1982. – 194 p.
13. Combs, A. W. The Schools We Need: New Assumptions for Educational Reform. – Lanham, MD : University Press of America , 1991. – 178 p.
14. Cooper, D. E. Illusion Equality. – Boston : Paladin, 2003. – 327 p.
15. Dent, N. Moral Philosophy Virtues. – Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1994. – 431 p.
16. Dewey, J. Democracy and education. – New-York : The Free Press, Macmillan Company, 1966. – 212 p.
17. Harris, A. Teaching Morality and Religion. – London : Allen and Unwin, 2006. – 127 p.
18. Hirst, P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London : Routledge & Kegan Paul Books, 2005 – 207 p.
19. Hirst, P. Moral Education in a Secular Society. – London : University of London Press, 2004. – 123 p.
20. Maslow, A. H. Motivation and Personality. – Scotland : HarperCollins Publishers, 1987. – 293 p.
21. Maslow, A. Some basic proposition of growth and self Actua lization psychology // Combs A. (ed) Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. – Assn for Supervision & Curriculum, 1962. – 127 p.
22. Kelly, E. The fully functioning self // Combs A. (ed) Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. – Assn for Supervision & Curriculum, 1962. – 127 p.
23. Kohlberg, L. Education for a just society (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). – Birmingham : Munsey, 2000. – 496 p.
24. Kohlberg, L. Stages of moral development as a basis for moral education. – Bangor : University Press, 1992. – 238 p.
25. Rogers, Carl R. Toward Becoming a Fully Functioning Person // Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. Yearbook. Ed. A. W. Combs (edited by A. W. Combs). – Washington, DC : Association for Supervision and Curriculum Development, 1962. – 256 p.
26. Peterson, P. Politics american education // American Educational Research Journal. – 1998. – N 15. – P.340–365.
27. Sintschenko, V. V. Ethik Weltbild, Moderne Wirtschaft und die Aufgabe der Politik // Nauka i Studia. – NR 19 (87) 2013. – P.76–84.
28. Talent, N. Psychology of Adjustment. – N.-Y. : Routledge, 1979. – 298 p.
29. Warnock, M. Schools of Thought. – London : Faber, 2007. – 176 p.
30. Woods, R. An Introduction to Philosophy Education / R. Woods, R. Barrow. – London : Sheldon Press, 1985. – 312 p.

В. В. ЗИНЧЕНКО^{1*}

^{1*} Інститут вищого образования Национальной академии педагогических наук Украины; Інститут Общества Киевского университета имени Б.Гринченко

СТРАТЕГИИ ОБЩЕСТВЕННО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИДЕЯХ И СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ:

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

ИНТЕГРАЦИЯ МОДЕЛИ ИНСТРУМЕНТАЛИЗМА И НЕОПРАГМАТИЗМА С КОНЦЕПЦИЕЙ «НОВОГО ГУМАНИЗМА»

Цель. Исследовать основные идейные закономерности развития социально-ориентированных концепций философии образования в контексте проблем институционализации знаний о развитии человека и общества. Проанализировать системно-интеграционный аспект социальной философии и менеджмента образования во взаимодействии концепций инструментализма прагматизма и неопрагматизма с моделью «нового гуманизма» в формировании социально ценностных ориентаций. **Методология.** Классификация существующих в западной философии образования и воспитания направлений проводится, исходя из основополагающих принципов философской школы или течения. При этом, прежде всего учитывая те цель и средства, которые ими реально задействованы в процессе образования, социального развития и социально-нравственного воспитания и основываясь на основных установках, цели, выраженной темы или иным направлением, на основании того, как его сторонники представляют себе личность, ее потребности, социальную роль, модус поведения, призванных формировать систему образования и воспитания. **Научная новизна.** В условиях, когда на фоне кризиса системы образования правительства США и ведущих стран Европы вынуждены начать ее долгосрочную реформу, теоретики в основном обращают внимание именно на демократические разработки концепций инструментализма прагматизма/неопрагматизма в современной социальной философии образования, в частности на их стремление внедрить в процесс общественного развития, образования и воспитания идею и практическую модель как учебного, так и социального равенства. Учитывая растущую потребность практического воплощения идей свободы, справедливости, стремление 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. В этом принципы «нового гуманизма» сближаются с позицией «нового гуманизма» инструментализма и неопрагматизма. **Выводы.** Перед социальной философией образования/воспитания стоит задача – определить факторы, которые обуславливают достижение ее основной цели; дать оценку моральным принципам и личностным качествам, с которыми собственно теория образования/воспитания связывает реализацию своих задач; показать, почему именно эти, а не какие-то какие-либо другие принципы и качества открывают человеку возможность выбирать в конкретной ситуации социально весомую, морально оправданную и приемлемую в общественной отношении линию поведения. Постановка вопроса о необходимости философского анализа проблем воспитания и образования в социальном контексте служит показателем понимания философами, педагогами возрастающей роли человеческого и морального фактора в развитии общества. И, наконец, стремление разработать социально-философские основы педагогики вообще и воспитания в частности, свидетельствует о том, что западные и отечественные философы, педагоги, представители социальных и психологических наук, по крайней мере, большинство из них, осознали общественную значимость системы образования и воспитания, ее глобальный характер.

Ключевые слова: инструментализм, прагматизм, менеджмент, неопрагматизм, образование, демократия, моральное сознание, ценности, справедливость, принципы воспитания, социальные институты.

V. V. ZINCHENKO^{1*}

^{1*}Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Institute of Society of the Borys Grinchenko Kiev University.

STRATEGY OF SOCIALLY-ANTHROPOLOGICAL DEVELOPMENT IN IDEAS AND SYSTEM OF MODERN SOCIAL PHILOSOPHY OF EDUCATION: INTEGRATION OF MODEL OF THE INSTRUMENTALISM AND THE NEOPRAGMATISM WITH THE CONCEPT «NEW HUMANISM»

The purpose. 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 of concepts of an instrumentalism of a pragmatism and a neopragmatism with model of «new humanism» in formation of socially valuable orientations. **Methodology.** Classification existing in the western philosophy of education and education of directions is spent, proceeding from basic principles of philosophical school or a current, first of all considering those the purpose and means

© Зінченко В. В., 2013

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

which are really involved by them in process of education, social development and socially-moral education and being based on the basic installations, the purpose expressed by that or other direction, how its supporters imagine the person, its requirement, a social role, modus behaviour which the education system and education urged to form. **Scientific novelty.** In conditions when against crisis of an education system of the government of the USA and the leading countries of Europe are compelled to begin its long-term reform, its theorists substantially pay attention to democratic workings out of concepts of an instrumentalism of a pragmatism/neopragmatism in modern social philosophy of education, in particular on their aspiration to introduce in process of social development, education and education idea and practical model both educational, and a social equality. Considering growing requirement of a practical embodiment of ideas of freedom, justice, aspiration to realization 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 realization 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. In it principles of «new humanism» approach with a position of «new humanism» instrumentalism and neopragmatism. **Conclusions.** Before social philosophy of education/education it is necessary to define a problem factors which cause achievement of its main objective, to state an estimation to moral principles and personal qualities with which actually the education/education theory connects realization of the problems, to show, why these, instead of any other principles and qualities open to the person possibility to choose in a concrete situation socially powerful both morally defensible and comprehensible line of conduct in public the relation. Statement of a question on necessity of the philosophical analysis of problems of education and education in a social context serves as an indicator of understanding philosophers, teachers of an increasing role of the human and moral factor in society development. And, at last, the aspiration to develop socially-philosophical bases of pedagogics in general and education in particular, testifies that the western and domestic philosophers, teachers, representatives of social and psychological sciences, at least, the majority of them, have realized the public importance of an education system and education, its global character.

Key words: instrumentalism, pragmatism, management, neopragmatism, education, democracy, moral consciousness, values, justice, principles of education, social institutes.

REFERENCES

1. Djuy Dzh. Vvedeniye v fylosofyju vospytanyja. - M., 1921. – 62 s.
2. D'juji Dzh. Demokratija i osvita. – Ljviv : Litopys, 2003. – 289 s.
3. Zinchenko V.V. Sovremennaja zapadnaja sotsyal'naja fylosofyja obrazovanyja y vospytanyja : ydejnaja konceptualyzacyja, upravlencheskaja metodologhyja y aksyologhycheskaja ynstytualyzacyja // «Alma Mater» (Vestnyk vysshej shkoly). – #8. – 2013. – 120 s.– S.26-31.
4. Zinchenko V.V. Socialjna filosofija menedzhmentu i osvity v instytucijnomu vymiri globaljnogho rozvytku (integhratyvna konceptologhija). – K. : Ljuksar, 2011. – 664 s.
5. Barrow R. Moral Philosophy for Education.-N-Y.-Boston-London : George Allen and Unwin,2011. – 367 p.
6. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum.- London;Boston : Allen & Unwin,1998. - 233 p.
7. Bufford Th. Toward a Philosophy Education, - Boston, 2001. - 278 p.
8. Combs A. Humanism, education and future. – Boston : Educational Leadership, 1988. – 301 p.
9. Combs A. W. (Author), David N. Aspy, Doris M. Brown, Morrel J. Clute, Laurabeth H. Hicks, Elizabeth S. Randolph. Humanistic Education: Objectives and Assessment. - Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1978. - 255 p.
10. Combs A. W., Ann B. Miser, Kathryn S. Whitaker. On Becoming a School Leader: A Person-Centered Challenge. - Washington, DC: Association for Supervision & Curriculum Deve, 1999. - 231 p.
11. Combs A.W. Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. – Alexandria : Assn for Supervision & Curriculum,1962. - 127 p.
12. Combs A. W. Personal Approach to Teaching: Beliefs That Make a Difference.-Boston : Allyn & Bacon, 1982.- 194 p.
13. Combs A. W. The Schools We Need: New Assumptions for Educational Reform.-Lanham, MD : University Press of America, 1991. - 178 p.
14. Cooper D. E. Illusion Equality. – Boston : Paladin, 2003. - 327 p.
15. Dent N. Moral Philosophy Virtues. - Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1994. – 431 p.
16. Dewey J. Democracy and education. New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. - 212 p.
17. Harris A. Teaching Morality and Religion. – London : Allen and Unwin, 2006.-127 p.
18. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – London : Routledge & Kegan Paul Books, 2005 - 207 p.
19. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. - London: University of London Press, 2004.-123 p.
20. Maslow A.H. Motivation and Personality. – Scotland : HarperCollins Publishers, 1987. - 293 p.

СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ І ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

21. Maslow A. Some basic proposition of growth and self-actualization psychology. – In.: Combs A. (ed) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. - Assn for Supervision & Curriculum, 1962. - 127 p.
22. Kelly E. The fully functioning self, - In.: Combs A. (ed) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. - Assn for Supervision & Curriculum, 1962. - 127 p.
23. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). - Birmingham: Munsey, 2000. - 496 p.
24. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education. - Bangor: University Press, 1992. – 238 p.
25. Rogers Carl R. «Toward Becoming a Fully Functioning Person.». - In: *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Yearbook. Ed. A. W. Combs (edited by A. W. Combs).- Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1962. - 256 p.
26. Peterson P. Politics American education. – In: *American Educational Research Journal*, 1998. – N 15. – P.340-365.
27. Sintschenko V.V. Ethik Weltbild, Moderne Wirtschaft und die Aufgabe der Politik // *Nauka i Studia*. – NR 19 (87) 2013. – 110 s. – S.76-84.
28. Talent N. *Psychology of Adjustment*. - N.-Y : Routledge, 1979. -298 p.
29. Warnock M. *Schools of Thought*. - London: Faber, 2007. - 176 p.
30. Woods R., Barrow R. *An Introduction to Philosophy Education*. – London : Sheldon Press.,1985.- 312 p.

Надійшла до редколегії 20.11.2013

Прийнята до друку 25.12.2013