

В. В. Зинченко

Модель «нового гуманизма» в ценностной системе и принципах современной социальной философии образования

В статье анализируются идеи социализации в концепциях западной философии образования. Исследуются основные закономерности развития гуманистического подхода к проблемам институализации воспитания и формирования ценностных ориентаций.

Ключевые слова: моральное сознание, ценности, справедливость, принципы воспитания, социальные институты

V. V. Zinchenko

Model «new humanism» in the value system and principles of modern social philosophy of education

This article analyzes the ideas of socialization in the concept of western philosophy of education. Investigate the basic laws of humanistic approach to the institutionalization of education and values formation

Keywords: moral consciousness, values, justice, principles of education, social institutes.

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, то есть 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.

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. Поэтому, согласно Платону, в процессе обучения и воспитания как раз

предстоит обосновать нашу потребность в знании идеи добра, красоты и т. д.

Гуманизм как принцип систем образования и воспитания разделяется сторонниками различных педагогических и философских 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 сторонники этой концепции в философии образования и воспитания уделяют обоснованию цели нравственного воспитания, его методов и средств. Причем, в отличие от прагматизма представители «нового гуманизма» (П.Херст, Дж.Вильсон, Р.Питерс, М.Уорнок, Л.Кольберг, А.Харрис и другие) 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.

Наиболее явно, пожалуй, влияние платонизма сказывается в системе обучения и воспитания, разработанной П.Херстом. Подобно Платону, Херст 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 Херсту, 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. Херст насчитывает семь форм познания: *эмпирическую, 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 доказательств истины, включающим как умение, так и знание. Поэтому каждая форма познания должна изучаться теми, кто практически занимается данными вопросами.

В сформулированных Херстом 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.? Херст, 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. Херст стремится преодолеть путаницу, допускаемую Платоном в связи с делением им знания на ознакомительное, или информативное, и предполагаемое, которая, как считает Херст, 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 Херст относительно вопроса об *объективном характере идей, или форм познания*, об основах их объективности. С одной стороны, Херст отрицает платоновское понимание объективности форм познания как существующих в сверхчувственном мире и связанных с его объективным порядком. С другой стороны, он не приемлет и вульгарно-натуралистического подхода к трактовке познания, согласно которому формы познания непосредственно определяются организацией клеток нашего мозга. Объективность познания Херст 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» [5, с.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» [5, с.39].

Субъективно-идеалистическое понимание источника знаний проявляется у Херста 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 Херста, 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 Херст 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 «кузены», как характер этих отношений становится понятным и объективным не только для этих двух людей, но и для всех остальных. Важно, замечает Херст, согласие людей в определенном использовании тех или иных понятий, чтобы придать им объективный характер. Эту мысль Херст 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.Брент также считает, что некоторые «фундаментальные понятия, процедуры, классификации и дифференциации определяются согласием людей, выраженным с помощью языка. Это согласие дает основу нашим рассуждениям» [3, с.12]. Объективность, таким образом, возникает в опыте человека, когда люди «согласны» описать, выразить свой субъективный опыт в понятиях, доступных другим. Здесь позиция Херста и Брента сближается с позицией классика педагогики, психологии и философии образования/воспитания Дж.Дьюи. Поскольку, по Херсту, предполагаемое значение и объективность концептуально связаны (суждения могут быть или истинными, или ложными, но они не могут одновременно быть 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 Херстом семь форм познания.

Итак, в основе классификации форм познания, по Херсту, 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, к «языковой игре».

Суждения, к которым Херст 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 и *основной задачей процесса познания оказывается изучение языка, а не объективного мира, существующего до мышления*.

Как мы уже отмечали, что различие между формами познания Херст 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 мо-

рали *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, к 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» [9, с.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, о долге, об обязанностях. Но при этом он соглашается с Р.Хеаром, что, поскольку моральные суждения носят предписывающий характер, линия поведения личности не выбирается сознательно, то есть 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 рациональной основы моральных суждений, что крайне важно для понимания самой морали. Более других эта проблема занимает П.Херста, выступающего против натуралистического подхода к ее решению, в частности против позиции, согласно которой основания морали заложены в природе человека. Херст 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 по-

колению 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» [6, с.29].

Хотя натуралистический подход, отмечает Херст, 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 Херст, «не мораль следует выводить из «природы человека», а скорее наоборот, общество нуждается в морали, чтобы знать, какую личность следует формировать» [5, с.29]. Потребности, желания человека бывают самые различные, некоторые из них носят иррациональный характер. Поэтому нельзя в самой «природе человека» искать рациональное основание морали.

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» [6, с.29], — пишет тот же Херст, 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» [6, с.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» [1, с.58]. Можно обладать высоким уровнем знаний и оставаться равнодушным к судьбам людей, народов. Знания должны органически сочетаться с добрыми чувствами, эмоциями, с 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, то есть моральные качества, побуждающие личность к действиям в соответствии с усвоенными моральными нормами. Эти добродетели выступают мотивами действий и связаны с эмоциями. Некоторые, например А.Харрис, отстаивают даже ведущую роль эмоций в структуре морали, считая, что лишь по эмоциям можно судить о моральных убеждениях или о нравственной позиции человека. «Наличие эмоциональных реакций, — поддерживает эту точку зрения и Херст, — является весьма эффективным показателем существования у личности определенных убеждений или позиций» [6, с.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* [2, с.15]), но тогда они имеют мало отношения к морали, призванной воспитывать рациональность эмоций.

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» [13, с.134].

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. Так, Р.Питерс пишет: «Воспитание и образование имеют в виду не только дать знания, но и изменять, регулировать позиции, эмоции, желания, поступки людей». Он приходит к выводу, что «воспитание учит человека, как жить» [10, с.469]. Но и Питерс не дает определения объективных факторов, обеспечивающих в конечном итоге реализацию моральных убеждений, целей, мотивов людей.

Возражая против такого упрощенного толкования нравственного воспитания, М.Уорнок и П.Херст 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2 т. – М.:Мысль, 1970, Т. 1. – 668 с.
2. Зинченко В.В. Системно-интегративные технологии образования и воспитания в концепциях «нового гуманизма» и «позитивного экзистенциализма» в западной социальной философии образования // Образование взрослых в современном образовательном пространстве: сб. науч.ст. – Екатеринбург:Урал.гос.пед.ун-т, 2013. – 333 с. – С.13-21.
3. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum. – London;Boston: Allen & Unwin,1998. – 233 p.
4. Harris A. Teaching Morality and Religion. – London:Allen and Unwin, 2006. – 127 p.
5. 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.
6. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 2004. – 123 p.
7. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). - New York: Routledge,1995. – 207 p.
8. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). – Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p.
9. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education. – Bangor: University Press, 1992. – 238 p.
10. Peters R.S.Democratic Values and Educational Aims // Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy;Values Teachers College Record, v.80, n.3 p.463-482. – Feb, 1979.
11. Peters R. Education and Values. – N-Y: Sloan, 2009. – 229 p.
12. Silberman Ch.Crisis in the classroom; the remaking of American education. – New York: Random House,2010. – xiv, 552 p.
13. Warnock M. Schools of Thought. – London: Faber, 2007. – 176 p.

REFERENCES

1. Gegel' G.V.F. *Raboty raznykh let. V 2 t* [Works of different years. In 2 Vol.]. Moscow, Mysl', 1970, V. 1. 668 p.
2. Zinchenko V.V. System-integrative technologies of education and upbringing in the concepts of «new humanism» and «positive existentialism» in Western social philosophy of education. *Obrazovanie vzroslykh v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sb. nauch.st.* [Adult education in modern educational space: collection of sc. works]. Ekaterinburg, UGPU, 2013. 333 p. pp.13-21.
3. Brent A. Philosophical Foundations for the Curriculum. – London; Boston: Allen & Unwin, 1998. 233 p.
4. Harris A. Teaching Morality and Religion. – London: Allen and Unwin, 2006. 127 p.
5. 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.
6. Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 2004. 123 p.
7. Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers (International Library of Philosophy of Education). – New York: Routledge, 1995. 207 p.
8. Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). – Birmingham: Munsey, 2000. 496 p.
9. Kohlberg L. Stages of moral development as a basis for moral education. – Bangor: University Press, 1992. 238 p.
10. Peters R.S.Democratic Values and Educational Aims. *Democratic Values; Educational Philosophy; Philosophy; Values Teachers College Record*, v.80, no.3, pp.463-482. – Feb, 1979.
11. Peters R. Education and Values. – N-Y: Sloan, 2009. 229 p.
12. Silberman Ch.Crisis in the classroom; the remaking of American education. – New York: Random House, 2010. – XIV, 552 p.
13. Warnock M. Schools of Thought. – London: Faber, 2007. 176 p.

Информация об авторе Зинченко Виктор Викторович (Украина, Киев)

Доктор философских наук, профессор кафедры философии Киевского университета имени Б.Гринченко. Главный научный сотрудник Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины. Профессор, заведующий кафедрой менеджмента Украинского гуманитарного института. Руководитель Международной лаборатории образовательных технологий Центра гуманитарного образования Национальной академии наук Украины. E-mail: zinchenko@kiev.com.ua

Information about the author Zinchenko Viktor Viktorovich (Ukraine, Kiev)

Doctor of philosophical sciences, Professor of the Department of Philosophy of the Borys Grinchenko Kiev University; Chief of Scientist Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Professor, Head of the Department of Management of the Ukrainian Institute of Arts and Sciences; Head of the International Laboratory for Educational Technology Center of Humanities of the National Academy of Sciences of Ukraine. E-mail: zinchenko@kiev.com.ua