

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ТЕОРІЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ США

Анотація. У статті досліджено філософські засади теорій морального виховання педагогіки США. Визначено сутність поняття «мораль» з точки зору різних філософських течій. Проаналізовано основні підходи до морального виховання, залежно від їхніх виховних цілей, від того, яку філософську течію вони репрезентують, а також з огляду на те, які завдання і засоби морального виховання в них пропонуються.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, моральна поведінка, концепція морального виховання, філософські засади.

Annotation. The article examines philosophical foundations of the theories of moral education in the pedagogy of the USA. The essence of the concept «morality» in terms of different philosophical trends is defined. The main approaches to moral education depending on their educational goals, on what philosophical movements they represent, and what objectives and methods of moral education they offer are analyzed.

Key words: morality, moral education, moral behavior, the concept of moral education, philosophical principles.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальних та культурних трансформацій, що вирізняються зміною усталеної системи моральних та ідеологічних орієнтирів, особливої гостроти набувають проблеми морального виховання. Сучасна молодь перебуває в центрі конфліктуючих цінностей, стандартів і рольових очікувань, які пропонують їй засоби масової інформації, виховні інститути, різні громадські організації й об'єднання. Розробці якісно нових підходів до морального виховання сучасної молоді може сприяти вивчення надбань педагогічної теорії і практики морального виховання в США.

У процесі морального виховання молоді вітчизняна наука використовує ідеї сучасних теоретичних і прикладних досліджень, практики виховання, власного історичного досвіду, а також позитивного досвіду морального виховання інших держав світу. Особливо актуальне для педагогічної теорії і практики України моральне виховання американських школярів, адже вплив освітньо-виховних ідей філософії освіти США, зокрема в період сучасних глобалізаційних та інтеграційних процесів, на вітчизняну педагогічну теорію і практику важко переоцінити [2].

Обґрунтовані у педагогіці США концепції морального виховання становлять значний інтерес і за належної

адаптації можуть знайти застосування у процесі вдосконалення вітчизняної системи морального виховання молоді.

Аналіз попередніх досліджень. Проблематика морального виховання в педагогіці США досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Окремі аспекти морального виховання в США розкриваються у працях О. Боровикової, М. Вайнштейна, Р. Вендровської, Б. Демидова, Р. Діффенбаха, В. Жуковського, І. Задорожнюк, І. Зверєвої, І. Коршакової, Т. Кошманової, М. Красовицького, Т. Левченко, Ф. Махова, Е. Панасенко, В. Пилиповського, Н. Селиванової, Н. Слухай, Е. Чернової, Т. Яркіної та ін.

Незважаючи на посилення інтересу вітчизняних науковців до порівняльно-педагогічних досліджень, можна констатувати, що більш глибокого вивчення потребують філософські засади теорій морального виховання у педагогіці США.

Мета статті полягає у дослідженні філософських засад теорій морального виховання та визначенні на їх основі основних підходів до морального виховання у педагогіці США.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні підходи до морального виховання у педагогіці США характеризуються значним різноманіттям і різноплановістю. Розглядаючи загальні засади морального виховання американські педагоги часто вживають поняття «концепція морального виховання», яке означає систему поглядів, спосіб розуміння та тлумачення явищ, пов'язаних з моральним розвитком і формуванням характеру особистості. Паралельно з цим терміном, як синонім, застосовується поняття «підхід до морального виховання». Американські дослідники також оперують також поняттям «модель», наприклад, «модель прийняття моральних рішень», «модель засвоєння цінностей», «модель моральної поведінки» тощо. Цей термін вживається для позначення певної системи (схеми), загального способу організації процесу морального виховання на засадах тієї чи іншої концепції.

Аналіз літератури з філософії виховання свідчить, що частина дослідників дотримується думки про культурну специфічність і відносність моралі, у той час як інші вважають, що мораль долає соціальні обмеження і має абсолютний характер. На думку прибічників екзистенціалізму, зокрема К. Ясперса, найвищою є та мораль, в якій відображено осмислення людиною своєї власної свободи, а нижчою та, в якій свідомість і поведінка особистості пов'язуються із загальними принципами, нормами. Відповідно, добром є все, що вільно обрано особистістю, а злом — усе те, що виражає підкорення особистості колективу. Так, Дж. Кнеллер стверджує, що «добро — це завжди позитивне утвердження свого Я. Зло пов'язане з підкоренням особистості масі» [8, с. 66].

Представники «гуманістичної етики» (У. Файт, А. Гарнет, І. Беббіт, І. Левін) також вбачають сутність моралі у психологічній здатності особистості до самовираження у певних моральних нормах та ідеалах. Слід зазначити, що психологізація явищ моральної свідомості призводить до того, що мораль втрачає об'єктивну основу, суб'єктивізується зміст моральних норм, принципів, ідеалів. При цьому універсальні норми моралі відкидаються як такі, що пригнічують і стримують самовираження особистості.

Прагматисти (Дж. Дьюї), як і представники екзистенціалізму та «гуманістичної етики», виступають проти зовнішнього джерела моралі. Моральні принципи та норми вони виводять не з об'єктивної дійсності, не з соціальних відносин, а з суб'єктивного досвіду особистості. Дж. Дьюї заперечує цінність заздалегідь встановлених моральних правил. На його думку, у людей існують певні моральні уявлення, виражені у словах «чесність», «доброта», «хоробрість» тощо. Однак вони не мають стабільного загального значення, оскільки виражають інтерес до об'єктів чи інститутів, які постійно змінюються. У зв'язку з цим моральні уявлення — це лише інструменти для аналізу певної ситуації, правильність чи хибність яких визначається успішністю індивідуальної відповіді на індивідуальну ситуацію [1, с. 124]. Така позиція являє собою крайній варіант морального релятивізму і містить потенційні загрози для моральної стабільності суспільства.

Один із провідних американських теоретиків філософії виховання П. Шарф також виділяє три основні підходи до морального виховання: 1) механістичний, згідно з яким особистість дотримується моральних вимог суспільства, сподіваючись на винагороду; 2) романтичний (І. Ілліч, Р. Сейнер, Ж.-Ж. Руссо), який намагається захистити особистість від тиску суспільства, наголошуючи на цінностях вільного вибору та формування особистістю власних цінностей; 3) діалектичний (Сократ, Платон, Ж. Піаже, Л. Кольберг), який акцентує увагу на формуванні раціональних засад моральної поведінки, пошуках істини, діалектичному дослідженні засобів досягнення істини [5, с. 359].

Л. Кольберг і Р. Мейер диференціюють основні підходи до морального виховання залежно від того, які виховні цілі ставляться у кожному з них. На основі цього критерію дослідники виділили три підходи до морального виховання: «романтичний», «культурна трансмісія», «еволюційний» або «прогресивістський». «Романтичний» підхід ставить за мету розвиток в учнів цінностей і вмінь, які сприяють психологічно здоровому та комфортному стилю життя. «Культурна трансмісія» передбачає навчання учнів способів поведінки й установок, які відображають традиційні цінності конкретного суспільства і допомагають бути його успішними членами. В «еволюційному» підході метою виховання проголошується розвиток учнів у сфері когнітивного, соціального, морального та емоційного функціонування [3, с. 180-181].

К. Шварцман визначає підходи до морального виховання залежно від того, яку філософську течію вони репрезентують, а також з огляду на те, які завдання і засоби морального виховання в них пропонуються. За цими критеріями вона виділяє чотири основні напрями філософії виховання (консервативний, гуманістичний,

іrrаціоналістичний, сцієнтистсько-технократичний) і відповідні концепції морального виховання: прагматичну, неопозитивістичну, утилітаристичну, екзистенціалістичну та ін.

Консервативний напрям, за твердженням автора, охоплює прагматичну та утилітаристську виховні концепції. Прагматична концепція морального виховання пов'язана з філософією прагматизму, представленою насамперед Дж. Дьюї, а також сучасними його послідовниками Т. Браммельдом, Е. Келлі та ін. Методологічною основою цього напрямку філософії виховання слугує теза Дж. Дьюї, згідно з якою моральні якості особистості закладені в її унікальній природі і їх прояв пов'язаний насамперед з індивідуальним досвідом людини. Звідси мету виховання представники прагматизму вбачають не у формуванні певних моральних якостей, принципів, ціннісних орієнтацій особистості, а в розкритті даних їй від природи здібностей і якостей. При цьому індивідуальний досвід особистості розглядається як головна умова її самореалізації.

Індивідуальний досвід, згідно з Дж. Дьюї, визначає суть і характер моральних норм і принципів – тих «інструментів», які особистість на свій розсуд вибирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цього положення випливає висновок, що ріст індивідуального досвіду, який веде до успіху, служить головним критерієм моральної поведінки.

Неопрагматична концепція представлена ідеями представників гуманістичної психології А. Комбса, А. Маслоу, К. Роджерса, які вважають, що «цінність виховання залежить від того, в якій мірі воно сприяє росту особистості, допомагає їй знайти відповіді на повсякденні питання, а головне – вказує, як краще пристосуватися до певної життєвої ситуації» [4, с. 71].

Гуманістичний напрям або «новий гуманізм» пропагує думку про те, що в умовах науково-технічного прогресу соціальне життя потребує раціонального мислення, а не ідеології. У процесі виховання перш за все слід сформувати ієрархію інтелектуальних здібностей, які в кінцевому результаті визначатимуть моральну зрілість особистості. Отже, показником рівня моральності людини виявляються не вчинки, а її інтелект, тому завдання морального виховання вбачається у формуванні раціонально мислячого суб'єкта [4, с. 41].

Гуманістичний напрям філософії морального виховання пов'язаний з позитивізмом, особливо з філософією й етикою школи лінгвістичного аналізу. Його представники – П. Херст, Р. Пітерс, М. Уорнок і інші – спираються також на психологічні ідеї Ж. Піаже та його послідовників – Л. Кольберга, Дж. Бруннера й ін. Це надає концепціям даного напрямку академічного характеру. Його представники головний засіб утвердження справедливості в усіх сферах суспільного життя вбачають у гуманізації системи виховання.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика традиційної системи виховання, а з іншого – спроба представити конструктивну програму виховання, в якій максимальна увага приділяється розвитку внутрішнього «Я» особистості. Такий підхід розглядається як альтернативний консервативним, особливо технократичним концепціям виховання. Один із представників «нового гуманізму», А. Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю і керування шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином змусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками занадто вузького погляду на природу людей» [6, с. 301].

Прибічники «нового гуманізму» вбачають основну мету морального виховання особистості в тому, щоб створити умови для її вільного самовираження, і тим самим запобігти небезпеці формування уніфікованої поведінки. Для досягнення цієї мети, на їх думку, у процесі виховання необхідно насамперед формувати інтелектуальні здібності особистості, які у кінцевому рахунку визначають її моральну зрілість. Звідси головне завдання виховання вбачається у формуванні раціонально мислячого суб'єкта. Відповідно, основна увага приділяється логічному характерові морального виховання. Прихильники гуманістичної концепції виховання вирішальну роль у формуванні моралі відводять суб'єктові, а соціальне середовище, на їхню думку, лише змушує особистість шукати нові форми пізнавальної структури. Моральний розвиток, таким чином, виявляється наслідком психологічної здатності особистості відігравати основну роль у суспільстві — ототожнювати свої інтереси з інтересами інших і тим самим додержуватися принципу справедливості і гармонії як вищих критеріїв справжньої моралі.

Іrrаціоналістичний підхід ґрунтується на розумінні людини як неповторної, унікальної цінності та критичному ставленні до ролі соціального середовища у формуванні людини, яке може лише перешкоджати становленню моральної самості. Вважається, що соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її поведінки, в той час як моральне виховання покликане розкривати індивідуальні якості та здібності людини, тобто сприяти саморозвиткові та самовихованню, яке передбачає подолання у поведінці людини колективістських тенденцій [4, с. 44].

Сцієнтистсько-технократичний напрям, що базується на ідеях Б. Скіннера, заперечує думку про те, що головною метою виховання є самовираження особистості. Процес морального виховання, з точки зору цього підходу, має спрямовуватись на прищеплення дітям навичок моральної поведінки й установок соціального середовища. Головним засобом реалізації такого виховного процесу повинен бути жорсткий контроль соціального середовища через механізм «підкріплення», тобто систему заохочень і покарань за найменші відхилення від заданої програми [4, с. 46].

3. Малькова, подібно до К. Шварцман, виділяє підходи до морального виховання у педагогіці США залежно

від того, яка філософська теорія покладена в їх основу. Відповідно, дослідниця виокремлює теологічний підхід, теорію інструменталізму, антропологічну теорію та теорію самореалізації особистості [89].

Теологічний підхід до морального виховання домінував у педагогіці США до 19 століття, коли релігія та церква відігравали основну роль в освіті та вихованні. Поступово вони втратили свої позиції, коли відбулося розмежування школи та церкви на державному рівні. Теологічний підхід передбачає три складових елементи системи морального виховання у школі: пізнання Бога, виховання любові до Бога та служіння Богу. Головним джерелом отримання знань про Бога виступає Біблія. У програмі виховання передбачається, що служіння Богу повинно полягати у філантропічних справах: допомога бідним та хворим, робота у домах інвалідів та дитячих центрах. У процесі морального виховання заохочується аскетизм, самообмеження в діях [1, с. 122].

Теорія інструменталізму, що виникла як реакція на догматичну релігійну мораль, проголошує відмову від авторитарних моральних принципів, які ззовні нав'язуються людині. Особлива увага надається особистому досвіду як засобу пізнання оточуючого світу, здобуття знань, розвитку характеру, оскільки саме у процесі набуття особистого досвіду індивід взаємодіє з соціальним середовищем, пристосовується до нього і виробляє власну поведінку. Інструменталісти (В. Багер, Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Д. Чайдлз) вважають, що найбільш ефективне навчання моралі відбувається у процесі діяльності, коли дитина вступає у реальні зв'язки з іншими людьми. Прибічники цього підходу вважають, що моральне виховання не повинно складати окремий напрям роботи школи, адже кожна відповідь школяра на численні ситуації, які виникають у його житті, вчить моралі. На думку Д. Чайдлза, саме у ході різноманітних та взаємозалежних життєвих ситуацій виникають умови для прийняття моральних рішень. І дитина, роблячи висновки про хороше і погане на основі аналізу наслідків своїх дій, виростає у своїй здатності функціонувати як відповідальна моральна істота [1, с. 125]. Отже, метою вчителя має бути створення різних виховних ситуацій, які б навчали учнів моралі.

Антропологічна концепція морального виховання ґрунтується на визнанні універсальних, спільних для усіх людей інтересів і потреб, які визначають їхню поведінку та взаємостосунки. Моральні цінності, з точки зору антропологів (Т. Брамелд), — це задоволення спільних для всіх людей потреб. Людські відносини, згідно з таким підходом, повинні стати центральною темою школи, у зв'язку з чим її робота має полягати у: 1) моральній орієнтації молоді на основі тих загальних норм поведінки, які можуть бути вироблені з урахуванням даних антропології про єдині для всіх людей потреби, прагнення, інтереси; 2) вихованні інтернаціоналізму через вивчення культури, звичаїв, мови інших народів; 3) вивченні ірраціональних сил, що руйнують гармонію як між людьми та групами, так і в самій особистості [1, с. 127-128]. Таким чином, прибічники теорії антропологізму вважають, що, поставивши людські стосунки в центр уваги, школа може стати засобом досягнення соціальної гармонії у світі.

Концепція самореалізації особистості заперечує зовнішні стандарти чи заздалегідь встановлені правила поведінки, які пригнічують та не дозволяють виявитися вродженій сутності особистості, яка є основою її неповторного «я», джерелом усього доброго, що є в людині. Одночасно підкреслюється важливість власних переконань, ідеалів, цінностей для поведінки людини, які вона повинна створити сама, відповідно до особливостей своєї натури. Вважається, що кінцевою метою та найвищим благом кожної людини є конструювання та вивчення свого внутрішнього світу, організація життя та поведінки відповідно до імпульсів, які йдуть з глибин «Я» [1, с. 128-129].

Прихильники цього підходу А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс стверджують, що школи не потребують спеціальних програм морального виховання, оскільки моральному вихованню сприяє шкільне середовище, навчальні програми, стосунки вчителів та учнів.

Слід відзначити, що переважна більшість науковців США не керується певними чіткими критеріями під час виділення різних концепцій морального виховання. До уваги береться здебільшого рівень популярності певної концепції серед педагогів у той чи інший історичний період. Так, більшість педагогів (М. Берковиц, Дж. Дьюн, Т. Лікона, Л. Нусі, Т. Робінзон та ін.) виділяють три основні концепції морального виховання: виховання характеру, осмислення цінностей та морального розвитку.

У. Кілпатрик вважає провідним напрямом морального виховання концепцію виховання характеру, яка акцентує увагу на позитивному прикладі та стимулює учнів розвивати звичку добре поводитися, передбачає роз'яснення дітям того, яка поведінка є позитивною, а яка поганою, а також спрямована на створення морального шкільного середовища, в якому особлива увага звертається на дисципліну, благодійну діяльність у межах школи та суспільства тощо. Концепції осмислення цінностей та морального розвитку автор розглядає як експериментальні і такі, що спричиняють зниження рівня моральності молоді [7, с. 67].

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у сучасній американській педагогіці не існує загальноприйнятої класифікації концепцій морального виховання. Зазвичай дослідники виділяють концепції морального виховання залежно від виховної мети та завдань, розуміння поняття «цінність», вибору методів чи форм виховання. Значна частина науковців виділяє концепції морального виховання залежно від того, наскільки поширеними чи популярними вони є, не дотримуючись при цьому певних критеріїв. При цьому найчастіше дослідники виділяють такі концепції морального виховання, як осмислення цінностей, виховання характеру та моральний розвиток особистості.

Література:

1. Малькова З. А. Некоторые теории нравственного воспитания в американской педагогике / З. А. Малькова // Советская педагогика. – 1966. – № 10. – С. 120-130.
2. Олішкевич С.В. Виховання характеру в учнів американських загальноосвітніх шкіл (середина XX – початок XXI століття): дис... кандидата пед. наук / Олішкевич Світлана Вікторівна. – Острог, 2016. – 253 с.
3. Пауэр Ф. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф. Пауэр, Э.Хиггинс, Л.Кольберг // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 3. – С. 175-182.
4. Шварцман К. А. Философия и воспитание: Критический анализ немарксистских концепций / К. А. Шварцман. – М.: Издательство политической литературы, 1989. – 236 с.
5. American Educators' Encyclopedia / E. L. Dejnozka, D. E. Kapel. – New York: Greenwjrdr Press, 1991. – 716 p.
6. Combs A. Humanism, education and future // Educational Leadership. – 1978. – V. 35. – № 4. – P. 300-314.
7. Kilpatrick W. Experiments in Moral Education / W. Kilpatrick // ICUS Evening Speaker Identity and Character: The Seventh International Congress of Professors World Peace Academy. – 1997. – November 24-29. – P. 67-91.
8. Kneller J. Existensialism and Education / J. Kneller. – N. Y.: Basic Books, 1964. – 257 p.