

Ольга СУХОМЛИНСЬКА

Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі¹

Аналізуючи розвиток педагогічної науки за останні 15 років, хочеться спинитися на питанні виховання дітей та молоді як найнеобхіднішої, найважливішої складовій освітнього простору, й соціальній функції суспільства. Науковцями й педагогами-практиками за ці роки багато напрацьовано: розроблено наукові засади розвитку раннього дитинства, концепцію та програму виховання дитини шкільного віку; розвивається соціальна педагогіка та обґрунтовується соціально-педагогічна робота, висуваються нові засади естетичного виховання, розвиваються авторські школи тощо. За цими напрямками, концепціями не зовсім чітко проглядається виховний, педагогічний ідеал, тобто той взірць, який бачать перед собою освітяни, приступаючи до навчання дитини, «надзавдання», за висловом К. Станіславського. Тому поставимо запитання — чи існує цей ідеал сьогодні і який він — бажаний і реальний? Ідеал — це взірць, який усі визнають, ціннісне уявлення про благо і повинність, що має абстрагований, загальний характер і як цінність розкриває перед людиною широкі перспективи для самовдосконалення. У структурі моральної свідомості ідеал посідає особливе місце, оскільки є регулятором, критерієм, мірилом добору цінностей для повсякденної діяльності. Людський ідеал має значення тоді, коли ми його педагогізуємо, тобто окреслюємо шляхи, засоби й методи долучення до нього, наближаємо до дитини, вибудовуємо виховну стратегію відповідно до нашого уявлення про ідеал та ідеальне. Така педагогізація відбувається в конкретних соціальних обставинах і спирається на різні теорії моралі, що визначають цей ідеал. Ці дві тісно пов'язані між собою базисні засади і є основоположними для розгляду окресленого питання. Пошуки й аргументація ідеалу духовності через навчально-виховний процес школи, бо

¹ Текст виступу на Загальних зборах АПН України, присвячених 15-річчю Академії педагогічних наук України.

саме в цьому закладі формується людина і її ідеали, віддзеркалюють різні розуміння та шляхи педагогізації цього ідеалу. Методологія вивчення будь-якої проблеми, в тому числі педагогічного ідеалу, передбачає включення історії до структури її розв'язання. Історичний підхід притаманний науці взагалі, і нині неможливо розпочати тему, не визначивши, від чого потрібно відштовхуватися для розвитку, розбудови нового знання. Тому звернемося до витоків, теорій моралі та моральності, що завжди явно чи імпліцитно лежать в основі морально-етичного виховання, до моральних систем як «духовно-культурних механізмів регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнені норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів та соціальних груп» (Енциклопедичний філософський словник. — К., 2002. — С. 397). Моральні теорії, як і багато інших теорій, сягають в античність (Арістотель, Платон, Сократ), де зароджувались ідеї про мораль, що згодом стали основою для розвитку багатьох наук. Особливе місце тут посідає Арістотель. Його розуміння моралі пов'язує чесноти людини з її душею та державою. Саме в часи класичної Греції IV ст. було виокремлено чотири відомі античні чесноти як ідеали — розсудливість, поміркованість, справедливість, хоробрість. їх носієм міг бути лише вільний громадянин. Справедливість як одна із найважливіших моральних чеснот людини і загалом суспільства полягає у виконанні обов'язків, громадянських вчинків незалежно від особистих схильностей, бажань і вигод. Відомий західний дослідник моралі Е. Макінтайр зазначає, що грецьке та римське суспільства є героїчними суспільствами, які чітко визначали місце в них людини й ті привілеї та обов'язки, що впливали з її статусу. Це була чітко детермінована статусно-королева система з такими ключовими структурами, як кровна спорідненість і сім'я (Після чесноти. Дослідження теорії моралі. — К.: Дух і літера, 2002. - С. 182). Виховання в героїчному суспільстві — це додержання моральних норм і приписів, правил, що ведуть до чеснот (ідеалів) суспільного, а значить, і особистого життя. Моральність і соціальна

структура суспільства є невідривними, фактично тотожними. Ці ідеї живуть нині як традиція — неодмінний компонент моралі. Е. Макінтайр вважає, що «ми маємо навчитися в героїчних суспільств двох речей: по-перше, що будь-яка мораль завжди до деякої міри є соціально локальною і специфічною і що прагнення сучасної моралі до універсальності, звільненої від будь-якої специфіки, є ілюзорним; по-друге, що чесноти ми можемо здобути лише як частину традиції, за якою ми успадковуємо їх і наше розуміння їх від низки попередників, у яких героїчні суспільства посідають перше місце. Якщо це так, контраст між свободою вибору цінностей, якою пишається сучасність, та відсутністю такого вибору в героїчних культурах набуде зовсім іншого вигляду» (Там само. — С. 189— 190). Середньовіччя запропонувало людству християнську культуру й мораль (разом з іншими — єврейською та ісламською) і намагалося знайти в Біблії «вседостатній керівний принцип», тобто ідеал. Саме в епоху розвитку християнства «дух» уходить до містики християнської церкви як одна із іпостасей Трійці («Святий Дух»), а духовність набуває всеохоплюючого, першорядного значення. У цей час до чотирьох античних чеснот — справедливості, розсудливості, поміркованості й хоробрості — додалися віра, надія і любов (милосердя), що стали ідеалами, в тому числі й педагогічними. Християнство як моральне міфологічне вчення поряд в чеснотами вимагає і гріхів, пороків, які співіснують в одній особистості, є її основою, а боротьба між ними — складовою розвитку і вдосконалення людини, результатом її вольових зусиль. У центрі біблійної релігії лежить концепція любові, прощення й милосердя до тих, хто грішить. Християнство надало чітку кваліфікаційну систему як чеснот, так і пороків, гріхів і помилок, якими сучасна релігія широко користується на рівні закону. Цей закон однаковий для всіх, він «не має нічого спільного з місцевими особливостями й обставинами. Добра людина є громадянином всесвіту» (Після чесноти. Дослідження теорії моралі. — С. 257). Виховання в традиції християнської моралі — це система формування духовності, де мають бути віра, знання, містичний досвід, моральний кодекс. Воно орієнтує на виховань

я ідеалу благочестивої людини, яка чітко виконує всі встановлені Богом заповіді і правила в поєднанні з духовною піднесеністю й постійним чеканням, готовністю постати перед божественним Суддею. Педагогічний ідеал — духовний розвиток людини, дитини, розкриття в неї містичного досвіду. Він постає як позасоціальний і позачасовий, всезагальний і звертається до соціуму тоді, коли потрібно продемонструвати негативні складові внутрішнього світу людини (пороки, недоліки, гріхи), за допомогою яких відбувається рух до ідеалу й ідеального. У християнській моралі більше, ніж у будь-якій іншій теорії, моральність, чесноти пов'язані з текстами, з розповіданням історій особливих, повчально-священних, імперативних (Див.: История педагогики на пороге XX века: историография, методология, теория. Ч. 2.: Теорет. проблемы истории педагогики / Под. ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — Москва, 2001.-С. 111-170). Наявні в нашому освітньо-виховному просторі християнська мораль, моральні судження й ідеали є віддзеркаленням практик класичного теїзму, що втратили забезпечуваний ними контекст. Як і тоді, так і тепер християнські ідеали є гіпотетичними (висловлювали судження) й категоричними (повідомляли зміст універсального закону, заповіданого Богом) (Е. Макінтайр. — С. 93). Ця морально-етична концепція знайшла повне відображення в середньовічній системі освіти, що й задумувалася за великим рахунком задля долучення до релігійних ідеалів, релігійної культури. Епоха Відродження (XIV—XVI), час переходу від культури Середньовіччя до культури Нового часу, відродження й засвоєння філософської традиції античності в поєднанні з християнством, християнською мораллю, що висунула на передній план людину як окрему істоту, як індивіда, особистість, її право на самореалізацію, її звеличення, «обожнення людськості» (термін О. Конта), поставили людину поряд із Богом. Відродження створило моральні тексти гуманістичного спрямування, основною дійовою особою яких стала людина. Новий етап розвитку теорій моралі постає з початком Нового часу, добою Просвітництва (XVII—XVIII), історичним підґрунтям якого став інтенсивний розвиток наукових знань, що

започаткував розробку суспільно-політичних теорій, зорієнтованих на побудову нового суспільства. До вже існуючих засад моральної проблематики видатний німецький філософ Емануїл Кант долучив розум людини, побудувавши певні співвідношення як суперечності: чуттєвість і мислення, розмірковування і розум, річ у собі і явище (ноумен і феномен), свобода і причинність тощо. Ці ідеї поклали початок епосі класичної філософії. Вагоме місце у філософії Е. Канта посідає його моральна концепція, що поєднує в одне ціле вимоги абсолютної чесноти морального самовизначення людини з її прагненням до щастя як ідеалу вищого блага. В такому новому етичному підході моральні закони, що мали автономне й абсолютне значення, стають залежними від законів розуму, при цьому практичний розум має значні переваги над теоретичним. Філософія Канта поставила духовність, християнську мораль з її альтруїстичним і універсальним кодексом у залежність від людини, її доброї волі до виконання моральних законів. Е. Кант розробив позитивну програму морального й інтелектуального самовдосконалення людини для повсякденного застосування, вона ґрунтується на прагненні до щастя, свободі волі, безсмерті душі, бутті Бога. При цьому завданням розуму є зміцнення моральної віри: «Отже, я мушу відмовитися від знання, щоб розчистити місце для віри». Е. Кант висунув й обґрунтував моральні канони, максими, імперативи (гіпотетичні й категоричні), постулати, в яких розглянув обов'язок, дисципліну, повинність, свободу, волю, благо тощо у складній системі взаємозв'язків і взаємозалежностей. Найбільш відомими категоричними максимами Е. Канта є «Чини так, щоб максима твого вчинку в будь-який момент могла вважатися принципом загального законодавства»; «Дій так, щоб людство, як у твоїй особі, так і в особі кожного іншого в будь-який момент було для тебе водночас і метою, але ніяк не просто засобом», а також гіпотетичні максими: «Не чини самогубства», «Не обманюй», «Дотримуй обіцянки» тощо. Педагогічна суть моральної концепції Е. Канта полягає в певній відносності моральних максим, канонів, постулатів, які вже

не виконуються беззаперечно, рефлексії стають предметом міркувань, ураховують обставини, мають право вибору, тобто мораль уже слід розуміти, пояснювати й обґрунтовувати. Раціональне обґрунтування моральних зобов'язань людини висунуло ідеалом духовності моральне й інтелектуальне її самовдосконалення через християнські цінності. Морально-виховна концепція Канта була розкрита самим філософом у його «етичній дидактиці», де значне місце посідали такі якості людини, як витримка, акуратність, працелюбність, самодіяльність, моральні заохочення і покарання, вправління в моральних вчинках, а також «етична аскетика» — християнські ідеали, загартування волі, дисциплінованість, витривалість, здатність долати труднощі, тобто гармонія волі з етичними інтересами. Такі морально-етичні ідеали втілювалися через освітні системи різних країн Заходу, США; вони були піддані перегляду в кінці XIX — першій чверті XX ст. у вигляді емансипаційного руху педагогічного експериментаторства, який наголошував на можливості й необхідності вільного розвитку дитини, вибору власного шляху життєдіяльності, оцінювання явищ з погляду їх утилітарності, корисності, практичності як основи духовності, й відповідного педагогічного ідеалу (утилітаризм, прагматизм). Характерною особливістю розвитку систем освіти даного періоду є те, що моралізаторство, морально-етичні концепції поступово або формалізувалися у вигляді викладання релігійних курсів (Закону Божого), які, по суті, не були пов'язані зі змістом освіти, або ж у секуляризованому вигляді закладалися у предмети й курси початкової та середньої освіти. Ця тенденція спостерігається й сьогодні, коли ідеали, мета й завдання освіти лежать у філософії освіти, а не у виокремленні виховання з освітнього процесу й наданні йому самостійного значення. У подальшому своєму розвитку західна школа, залишаючи у шкільних програмах більшості країн релігійні курси як основу духовного виховання, зміст освіти й відповідно її філософію вибудовує або в кантіанській традиції, або ж в ідеології лібералізму. Педагогічним ідеалом тут виступають ліберальні цінності — концепції особистої свободи, почуття власної гідності,

свободи слова, загальних прав людини, релігійної автономності й терпимості, недоторканності особистого життя, толерантності до поглядів, вірувань і способу життя іншого. Ми не можемо апелювати до загальноєвропейського досвіду в цій царині, бо через причини, про які ми говоритимемо далі, мораль та етика, що розвивалися в нашій країні, мали агресивно-заперечувальний характер стосовно західної філософії взагалі й етичної думки зокрема. Щоб оцінити сучасну ситуацію, потрібно звернутися до нашого недавнього радянського минулого, яке й нині явно і неоднозначно наявне в нашому освітньому й науково предметному полі. Вилучати цей період, обходити чи не брати до уваги — це велика методологічна помилка, яка може призвести і призводить до помилок і прорахунків у даній галузі. Радянська влада, починаючи великий соціальний експеримент, створила багато теорій, що були покликані аргументувати, обґрунтовувати її соціальні дії та їх наслідки. Це відбувалося найчастіше не лише простим додаванням означень «марксистсько-ленінська», «комуністична», «радянська» до вже існуючих термінів «соціологія», «філософія», «педагогіка», а й зміною суті науки, її переробкою, переписуванням у вигляді текстів-коментарів до партійно-ідеологічного вчення. У ранньорадянському періоді концепцій моралі як таких не було, та й не було фахівців-філософів, бо, як зазначає відомий російський філософ А. Гусейнов, «за К. Марксом, мораль є ілюзорною, викривленою формою суспільної свідомості, покликаною прикривати аморалізм дійсності, надавати удаваний вихід соціальному обуренню мас. Вона обслуговує інтереси панівних експлуататорських класів. Тому трудящі потребують не теорії моралі, а визволення від її солодкого дурману» (Етика и мораль в современном мире // Вестник Моск. ун-та. — 2001. — № I — С. 19). У 30—50-ті роки набула розвитку «моральна ідеологія» — «партійно-державне управління моральними процесами суспільства (особливо процесом морального виховання) і тотальне функціонування моральних ідей, що стало реальним компонентом світогляду і буденної свідомості» (Назаров В. Н. Опыт хронологии русской этики XX в.: третий период. — Етическая

мысль. -М., 2003. - Вып. 4). Цей період радянського суспільства деякі дослідники (Т. Корабльова, 2002) відносять до героїчних суспільств, коли індустріалізація й побудова нового суспільства, «нової людини» як суспільного (і педагогічного) ідеалу створили комуністичну ідеологію, в рамках якої розвивалися культура, педагогіка, етика. В кожній галузі суспільного життя й особливо у такій своєрідній, як школа, з'явилися правила, інструкції, норми, зобов'язання, що регулювали стосунки між дітьми, учителями й школярами і спрямовувалися на виховання ідейності, беззаперечної відданості суспільним ідеалам, колективізму як меті, засобу й формі життєдіяльності та обов'язку разом із дисципліною як справедливою організаційною свободою. Найповніше цю концепцію (етика колективізму, воля, мужність, цілеспрямованість) втілював А. Макаренко не лише в педагогіці, а й у соціальній психології, етиці. Ідея справедливого суспільства, мужності, дисциплінування, жертвовності стосовно держави, колективної відповідальності (аристотелівське розуміння моралі) поєднувалася в ці роки з ніцианськими мотивами відкидання Бога («Бог помер») і переоцінкою всіх цінностей, відмовою від класичних ідеалів, вічних цінностей в обґрунтуванні ідеї «надлюдини», яка породжує нові {перспективи розвитку суспільства, заперечуючи й відкидаючи обмеження. Педагогіка державного колективізму й соціального організаційного оптимізму, статусно-рольова детермінація, соціальний утилітаризм як педагогічні ідеали були зумовлені, ще раз наголосимо, розвитком соціальних і культурних умов, де діяли педагогіка, школа, педагогічні ідеали в тісній контекстуальній і парадигмальній взаємодії. Характерною особливістю марксистсько-ленінської моралі є зароджена у 30—50-ті роки обов'язкова присутність, вказівка на ворога, персоніфікованого у вигляді «буржуазії», «капіталізму», «буржуазної школи», «буржуазної моралі», що часто мали інтернаціональний характер, і власне свого «внутрішнього» ворога — «буржуазного націоналізму», а також «пережитків» у різних проявах. Ця тенденція залишається й донині. Розвиток

радянського суспільства у 60-ті роки реабілітував мораль, поставив її на окреме місце в суспільно-економічному житті, висунув ідею такої марксистсько-ленінської етики, яка визнала особистість і наявність особистісних інтересів у радянській людині, але тільки в умовах колективу. Десятиліття Хрущова (1954— 1964), XX з'їзд КПРС (1956), нова Програма партії (1961) з її Моральним кодексом будівника комунізму не лише змінили парадигму моралі, надали радянській концепції моралі форми суспільної свідомості й суспільних відносин, а й розглянули її як складову структури особистості, шлях погодження особистісних і суспільних інтересів (Див.: В. М. Назаров, 2003). Це період реформування в галузі економіки, і що найголовніше — час духовно-морального очищення від жахів сталінізму, період визнання радянською владою моралі, актуалізації моралі й моральності, початок внутрішньорадянської дискусії про суть та ідеали духовності й моральності, формування нової духовності, яку можна назвати не лише радянською, а й інтелектуальною. Педагогічним ідеалом виступає гармонійно розвинена, творча особистість, багата інтелектуально, з науковим світоглядом, носій радянської культури, людина-трудівник, яка вміє поєднувати особистісні (високодуховні й в цілому аскетичні) потреби із суспільними вимогами, що мали специфічно радянське забарвлення. Духовно-морально-етичні питання, які поставали перед підростаючою особистістю даного періоду, найповніше розкрив В. Сухомлинський, який увів у 1961 р. до педагогічного контексту категорію «духовність» («Духовний світ школяра підліткового і юнацького віку»), пізніше створив педагогічну етику («Як виховати справжню людину (Етика комуністичного виховання)» та «Хрестоматія з етики»), де розкрив морально-етичні поняття добра і зла, краси, любові й ненависті на рівні дитячого світовідчуття та світосприйняття, ввів у педагогіку поняття «духовність», «культура почуттів», висунув моральні імперативи «співчуття», «співпереживання» як компоненти гуманної поведінки особистості, що вже не були концептуально марксистськими. Звернення до

особистості стало початком розвитку гуманістичної моральної традиції та гуманістичного ідеалу в його радянському варіанті. У 1970-1980 рр. радянське вчення про мораль збагачується поняттям «активна життєва позиція» (висунута на XXV з'їзді КПРС), що стає ідеалом і актуальним завданням освітньо-виховного процесу у вигляді комплексного підходу до процесу виховання як «тісної єдності ідейно-політичного, трудового і морального виховання з урахуванням особливостей різних груп трудящих» (Матеріали XX з'їзду КПРС. - М., 1976. -С. 74). У цей час вводиться поняття «ідейно-моральне виховання», що вихолощує й знову ідеологізує моральність і моральні ідеали та соціологізує морально-етичну проблематику. Але у другій половині 80-х років в умовах посиленої уваги до розробки морально-етичної тематики з'являються перші паростки плюралізму ідей стосовно розуміння суті моралі в рамках марксистсько-ленінської етики, що заклало основи для нової парадигми моралі, поєднаної із західною думкою та введенням у науковий дискурс етичних учень релігійних філософів-емігрантів В. Соловйова, С. Булгакова, М. Бердяєва, хоча й у критичному висвітленні. У цей період моральна проблематика розцінюється ідеологами як регулятор поведінки й пізнання людини. З особливою увагою до управління цим процесом, і зокрема у вихованні, розробляється етоніка — наука про управління моральними процесами в суспільстві. Розширення предмета моралі, дослідницького поля та сфер її застосування проектувалося на педагогічний ідеал, де таке розуміння духовності посідало головне місце. Але поняття духовності, відбиваючись від різноманітності практик, почало розширюватися, відходити від чітких, ідеологізованих схем, набувало гуманістичного виміру, хоча й перебувало ще в руслі марксистсько-ленінської етики. Одні вчені-педагоги розглядали моральне виховання як основу всієї виховної системи і водночас як самостійний напрям, а інші вважали, що моральне виховання не може бути окремим напрямом, а є всезагальною характеристикою загальновиховного процесу (Див.: Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980). -

М., 1986. — С. 198). У цілому аналіз радянського періоду, тобто нашого найближчого минулого, показує, що весь цей час школа, педагогіка й відповідно виховна проблематика не лише рухалися за рішеннями КПРС, ідеологією партії, а й ішли важким шляхом звільнення від догматичних авторитетів, приписів та інструкцій, шукали власні ідеї. Перебуваючи багато десятиліть у такому стані, наука про мораль, етика й відповідно школа і педагогіка опинилися наче перед величезною прірвою, коли молода національна система освіти, школа почали розбудовувати нові засади своєї діяльності. Зазначимо, що українська держава, створена в 1991 р., не виробила й до сьогодні політики в галузі культури і, отже, усунулася від формулювання стратегічних і перспективних завдань у морально-етичному вихованні. Філософи також не змогли запропонувати концепції, ідеї та теорії, які могли б прислужитися школі й вихованню. Вони самі в цей час ставили питання: «Чи зберігають у сучасному світі свою дієвість етика і мораль у тому вигляді, в якому вони сформувалися?», і відповідали на нього: «В наш час реальне моральне життя проходить без прямої участі етики», тому що відбулася «зміна реальних механізмів функціонування моралі в суспільстві» (А. Гусейнов, 2001). Філософи вважають, що це спричинено дуже багатьма чинниками соціального прогресу, і серед них науковий, технологічний розвиток, який охоплює розвиток промисловості, обслуговування, інформаційно-комунікаційних технологій, біології, генетики й водночас — деструктивних, нігілістичних, депресивних, певною мірою навіть апокаліптичних ідей та настроїв, які дедалі більше завойовують людську спільноту. На фоні розвитку кризового суспільства, дегуманізації життя, нарощення насилля батьки і педагоги, громадські об'єднання роблять значні кроки для того, щоб виховувати молоде покоління в дусі загальнолюдських ідеалів, духовності. Мабуть, за останні 15 років слово «духовність» як мета й ідеал виховання об'єднало всіх педагогів, котрі майже самотужки, ініціативно взялися до розробки цих питань. Здається парадоксальним, але досить характерним такий факт — чим більше дегуманізується суспільство, чим

цінічнішим стає соціум, тим більше уваги й зусиль докладають педагоги не лише до розробки, а й до впровадження морально-етичної складової в навчально-виховний процес, педагогізуючи тим самим виховний ідеал так, як вони розуміють. У перші роки державної незалежності критеріями духовності стало повернення до своїх витоків: українство й народність стали виховним ідеалом. Але в цілому ці ідеї лежали не в площині моральних концепцій, а в ідеології, і школа знову ідеологізувалася й політизувалася, зайнялася ідеологічним моралізаторством, яке й до сьогодні існує в духовному вимірі школи. У педагогіці та школі з'явилися різні підходи, концепції моральності, духовності й відповідно виховного ідеалу, які конкурують між собою. Одна — це мораль як абсолют, що має форму релігійної духовності й релігійної (або християнської) моралі з її вічними категоріями, імперативами та цінностями, до яких сьогодні долучені й національні, етнокультурні константи. Цей педагогічний ідеал утілюється і в загальновиховній роботі, і особливо у курсах християнської етики різного наповнення, її вразливими моментами вважаємо позачасовий вимір, відірваність від конкретних потреб, позірну незалежність від решти культури, поза-соціальний контекст. Інша модель — це соціально-історичне розуміння моралі, антропоцентричне й гуманістичне, що сягає корінням в пізньорадянське минуле з додаванням сьогоднішніх складових — людина — міра усіх речей, суб'єкт виховного процесу, унікальна особистість, вільний громадянин, споживач, відповідальний, законотворчий платник податків, який сповідує загальнолюдські цінності. До цієї концепції також однаковою мірою, як і до першої, додаються національні виміри й етнокультурні цінності. Ця концепція також діє в освітньому просторі у вигляді курсів «Етика» для 5—6 класів, у розробках відповідної тематики Інституту проблем виховання АПН України і концентровано представлена у Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2003). Але найпоширенішою нині є реальна релятивістська модель, вираженням якої можна вважати філософські ідеї, що мають назву постмодернізму. В її основі — відносність,

умовність і суб'єктивність розуміння моралі и моральності, абсолютизація й ідеалізація усамітненої особистості та її вільного, нічим не обмеженого вибору правил поведінки, ідеалів, прикладів для наслідування. В нерозвинутому, па-тріархально-пострадянському суспільстві ця модель оголошує чуттєву насолоду головною моральною цінністю разом з прагматичністю, прагненням до особистої вигоди, користі, зиску, що також виступають основними моральними регулятивами і є складовими суспільного блага. Нині релятивізм як моральна ідеологія впевнено крокує по країні, особливо в навчально-виховних закладах, у вигляді прихованої реальності незалежно від того, читаються там курси етики, християнської етики чи ні. Поза школою дитина через телебачення, кіно, опиняється й живе в ілюзорному світі насолод, де люди взагалі не працюють, а розважаються в різний спосіб, відпочивають, споживають, споживають, споживають... Ідеал дитини сьогодні — мати високооплатну роботу задля красивого, легкого, безпроблемного життя у ;віті розваг і насолод. Ситуація ускладнюється тим, що школа поступово перетворюється із важливої і єдиної соціальної інституції формування освіченої, духовної особистості в один із центрів освітніх послуг, стає полігоном, у прямому розумінні цього слова, різного роду інновацій. Але те, що добре для виробництва, науки, навряд чи підходить для школи, в хорошому сенсі консервативної, стабільної структури, де завжди нововведення проходили досить значний шлях апробації, моніторингу. Нині до інновацій потрапляє все, що сформульоване чи представлене в незвичний спосіб, й інновація відразу ж уводиться до розкладу, без належних об'єктивних даних щодо її корисності або шкідливості, пропагується на семінарах, круглих столах. До того ж складна політична ситуація, брак моральності так званих «політичних еліт», адекватної державної молодіжної політики, використання молоді в політичних іграх, кричуща суспільна несправедливість призводять до зростання нігілізму, жорстокості, злочинності, антипатріотичних, антигромадянських виступів, до того, що школярі вважають усіх учителів

невдахами, «лузерами» й інколи відверто знущаються над ними. Що ж робити в таких умовах? Освітняни пропонують різні схеми та проекти, і це добре. З Міністерства освіти і науки вийшла ідея про створення єдиної програми виховання для кожної вікової групи, що має прескриптивний характер. З огляду, з одного боку, на сучасний стан суспільства, моралі та етики, а з другого — на розмаїття форм і конкуруючих варіантів, різне розуміння й бачення виховних шляхів до ідеалів духовності, вважаємо цей крок непродуктивним, нереальним і розцінюємо його як повернення до директивного управління виховним процесом, до єдиних вимог у дусі двох програм виховної роботи (1957 і 1972). Відстоюючи особистісно орієнтований, диференційований та індивідуалізований підхід до виховання, який ураховує локальні, регіональні й місцеві відмінності та специфіку, ми повинні відмовитися від загальних директив і настанов, звільнитися від радянського розуміння «всевладного насилля виховання», яке було породжене насамперед специфікою існування радянської влади, а також специфікою розвитку «марксистсько-ленінської» моралі, коли простежуються великі розбіжності між проголошеними, нав'язаними моральними ідеалами та шляхами їх використання у примусово-обов'язковому вигляді. Як вибудувувати і чи потрібно пропонувати педагогічний ідеал за нескінченних і невизначених моральних протистоянь? Звертаючись до історії, можна стверджувати, що в той час, коли суспільство не змогло запропонувати школі, дитині морально-етичні ідеали, педагоги самі створили ці концепції і дали їх не лише педагогіці, а й іншим наукам. Маються на увазі А. Макаренко та В. Сухомлинський, які вибудували, відштовхуючись від культурних, соціальних і педагогічних умов, у яких жили, різні, але життєдайні морально-етичні концепції з їх виховними ідеалами. Вони втратили часові обмеження, вийшли за їх рамки й здійснили крос-культурний, загальнопедагогічний вплив на освітній простір. Сьогодні вони виступають інтерпретаційним джерелом для розробки нових напрямів теорії і практики виховання. Започатковуючи нові підходи, освітяни

самостійно заповнюють виховний вакуум державного суспільного виховання. І якщо ми хочемо досягти успіху в цій царині, потрібно зосередити зусилля над визначенням педагогічного ідеалу, місця й ролі духовності як певної моделі, взірця, а вже потім пропонувати інституціональне, технологічне наповнення. Пропонуємо наступні кроки, які є не єдиними, однозначними, а дискусійними. Школа, поза будь-якими сумнівами, має формувати моральність, духовність, ідеали. Виховання високодуховної особистості, яка сприймає і продукує моральні цінності — традиційні, ліберальні, національні, загальнолюдські, — є педагогічним ідеалом сьогодення. Здається помилковим розподіл деяких шкільних предметів найбільш чи менш духовні. Мабуть, коли ми приймемо й усвідомимо філософію освіти як концептуально формуючого чинника, і в тому числі морально-етичного, то відмовимося від виокремлення виховання як повчальності, прямого моралізаторства, що не сприймаються сучасними дітьми. Альберт Швейцар стверджував, що «етика — це наука компромісів». І розуміння духовності як педагогічного ідеалу також багато в чому є компромісним, умовним, і, на наш погляд, його елементами мають бути: а) концептуальне оформлення ідей, що регулюють поведінку людини в усіх без винятку сферах її життєдіяльності включаючи свідомість, почуття, смаки, переконання, схильності. Позаконцептуальне, позанаукове створення педагогічної теорії є дуже уразливим; б) педагогізація висунутого як мети виховання з подальшою інструменталізацією всього педагогічного процесу напроцесуально-описовому й модельному рівнях і врахуванням при цьому як освітньої парадигми, так і власної концептуальної ідеї організації дитячої життєдіяльності; в) історія, історичний підхід як складова педагогічних етичних систем, ідеалів духовності. Крізь призму актуальних проблем, що переживає нині наше суспільство, не варто поспішно руйнувати вже розроблені підходи й шляхи, але слід їх осучаснити, надати нового звучання. Ідеться і про християнські ідеали, і про радянський період морально-етичного концептуального теоретизування. г) традиція як ідентичність між

людськими індивідами і спільнотами, включаючи регіональні й локальні традиції як головний канал передачі моральних знань та досвіду, цінностей, ідей, смаків, поглядів, як перспективний механізм соціалізації й інкультурації дітей. д) одним із механізмів побудови педагогічної етики — науки про ідеал і ідеальне — є діалог, комунікація, дискусії на ці теми, але не в дусі непримиренності й нетерпіння, несприймання іншої точки зору, а у формі внутрішньо професійної дискусії. Чим більше буде комунікацій, дискурсів стосовно даної проблеми, яких не просто обмаль, а немає, тим чіткіше й ясніше буде вимальовуватися ця модель. Хотілось би зазначити, що регіональні та локальні відмінності у шляхах долучення до цінностей, а часто самі цінності, мають бути обов'язково визнані й прийняті як запорука єдності - інший шлях веде до посилення конфронтаційних тенденцій. При загально визнаних морально-етичних ідеалах шляхи можуть бути зовсім різними, що лише збагачує наш загально педагогічний простір. Примусове, без комунікативне долучення до несприйнятих цінностей загрожує вибухами деструкції. Перспективи позитивного розвитку залежать від нашого постійного осмислення й переосмислення не лише шляхів, а й самих ідеалів, самовизначення на кожному кроці: моральний ідеал неможливо побудувати так, як ми будували комунізм, його можна лише виростити в наших дітях.

На завершення наводимо цитату, яка, на нашу думку, є абсолютною в кантівському розумінні максимою: «Помилково виведена із Просвітництва всевладна диктатура виховання настільки ж є неприйнятною як засіб усунення зла, як і насильницьке насадження однієї повної, один раз визначеної системи норм, онтологічно відмінної від інших» (Зандкюлер Х. Демократия, всеобщность права и реальный плюрализм // Вопросы философии. - 1999. — № 2. — С. 42).

Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 12–18.