

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

УДК: 1(092)(7)(043.3)

Кузнєцова Оксана Олегівна

**ЕТИЧНЕ ВЧЕННЯ ЛОУРЕНСА КОЛЬБЕРГА
В КОНТЕКСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ДУМКИ**

09.00.05 – історія філософії

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник
Кравченко А.Г.,
кандидат філософських наук,
доцент

Київ – 2010

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ | 10 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ | 29 |
| РОЗДІЛ II. СПЕЦИФІКА УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ Л.КОЛЬБЕРГА ТА ЙОГО ЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ | 32 |
| 2.1. Еклектизм витоків концепції вченого..... | 33 |
| 2.2. Філософський та психолого-педагогічний базис творчості Л.Кольберга..... | 60 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ | 88 |
| РОЗДІЛ III. ЕТИКО-МОРАЛЬНЕ ВЧЕННЯ Л.КОЛЬБЕРГА В КОНТЕКСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ СЕРЕДИНИ ХХ СТОЛІТТЯ | 91 |
| 3.1. Моральні судження як основа теоретичної концепції Л.Кольберга..... | 93 |
| 3.2. Історико-філософський вимір категорії «справедливість» в науковому дискурсі дослідника..... | 116 |
| 3.3. Американський філософський контекст існування теорії Л.Кольберга щодо морального розвитку особистості | 135 |
| ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ | 150 |
| ВИСНОВКИ | 153 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 162 |

ВСТУП

Актуальність дисертаційного дослідження. Обрана тема має не лише теоретичну, але й неабияку практичну спрямованість, не надто притаманну історико-філософським працям. Зрозуміло, її практична інтенція багато в чому обумовлюється предметом (етика як практична філософія) і контекстом (американська філософія). Вона задана також особистістю Л.Кольберга, зосередженого на актуально дієвих питаннях філософії (платонівська справедливість, моральне судження апріорі І.Канта), педагогіки, психології, теорії виховання. Але головну роль відіграє розпредмечування зібраних історією філософії результатів попередньої філософсько-практичної діяльності. Виконуючи функцію емпіричної бази теорії філософії, її історія споконвічно акумулює багатоманітні і відмінні до взаємосуперечливості продукти філософування. Історії байдуже коли і де спалахне дієвість (на латині – актуальність) того чи іншого. Головне, щоб жоден не був втрачений, щоби був встановлений асиміляцією і збережений теоретично опрацьованою систематизацією кумулятивний зв'язок між попередніми, сьогоденними, майбутніми результатами розумової роботи філософів.

Сучасне суспільство потребує свого оздоровлення, оновлення, «оморальнення», що може відбутися лише за умов посилення індивідуалізації людського «Я» та створення сприятливого клімату для духовного і морального розвитку особистості. Необхідною умовою подальшого соціального життя людини є її самостійне мислення, незалежна оцінка існуючої ситуації, можливість співіснування з іншими. Все це обумовлює орієнтацію гуманітарного знання на особистість, саме тому особистісно-орієнтовний підхід видається перспективнішим щодо суспільно-орієнтовного, адже ми доволі часто втрачаємо окрему людину, забуваючи про те, що суспільство – це організована сукупність людей, об'єднаних певними відносинами на певному етапі історичного розвитку. Суспільство, в якому деградують засади етики, прирікає себе на занепад. Ця аксіома

особливо актуальна в історично й телеологічно неструктурованих соціумах (до якого, нажаль, можна зарахувати й український), які ще не сформували відповідних соціальних інститутів для підтримки необхідних балансів у суперечливих сферах суспільного буття. Але навіть для суспільств високого рівня розвитку мораль аж ніяк не є зайвою – трансформуючись, вона продовжує виконувати функцію «громадського контролера», дублюючи («підстраховуючи») повноваження відповідних інститутів громадянського суспільства з метою недопущення зловживань чи, принаймні, їх своєчасного викриття і засудження на рівні суспільної свідомості. Мораль, запобігаючи розпаду суспільства, утримує соціум на певному щаблі світоглядної висоти і добра.

Вивчення і впровадження у вітчизняну філософію позитивного досвіду суспільств високого рівня економічного розвитку для української науки є надзвичайно актуальним. Використовуючи невичерпний потенціал міждисциплінарного дослідження (здобутки філософії, антропології, етики, педагогіки, психології та інших галузей знання), зосередимо увагу на концепції морального розвитку особистості, що була запропонована американським філософом-моралістом Лоуренсом Кольбергом (Lawrence Kohlberg) (1927-1987). Зазначимо, що відкриття нового імені завжди збагачує історію філософської думки.

Наша увага, до здавалося б другорядного, але в Америці досить впливового філософа, явно еkleктичного спрямування, актуалізує обрану тему по кількох напрямках. По-перше, тема відкриває методологічну проблему коректного поєднання еkleктично офарбованої сукупності етичних, психологічних, педагогічних, філософських знань з європейським каноном хронології, логічності побудови і обґрунтування цілісності і несуперечливості історії філософії як науки. Філософія Лоуренса Кольберга втілює дещо інший канон. Звернення до нього у зв'язку з обраною темою є актуальним питанням. По-друге, специфічна організація змісту філософії Л.Кольберга актуалізує питання про особливу організацію знань світоглядом

особистості, його певною прагматичною домінантою. Роботи американського філософа рельєфно втілюють оцю домінантну етичну спрямованість. Тому і цей вимір його практичної у кантівському смислі філософії робить її дослідження надзвичайно актуальним. По-третє, етико-центрованість філософських пошуків Л.Кольберга, етична домінанта зокрема, актуалізує уважне вивчення етико-праксеологічних проблем в його теоретичній спадщині. Американська філософія, яку представляє філософ, завжди була праксеологічно (прагматично) зорієнтованою. Цим і цікава вона для європейської дидактики, теорії виховання, поступу моральності. Тим більше, що вчений пропонує досить змістовну концепцію морального розвитку особистості. Її дослідження є чи не найбільш актуальним аспектом обраної теми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний з темою дослідження кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України «Дослідження соціально-етичної захищеності сільської молоді: стан, тенденції та перспективи». Номер державної реєстрації 00493706№0108U1972. (Шифр: 110/274-пр).

Метою дослідження є аналіз змісту етичної проблематики у філософії Л.Кольберга, визначення його місця в історії американської філософської думки.

Досягнення даної мети передбачає вирішення наступних **основних завдань дослідження:**

- з'ясувати методологічні та джерелознавчі засади історико-філософського обґрунтування і дослідження етичних поглядів Л.Кольберга;
- дослідити соціально-історичні умови формування світогляду та філософсько-етичної концепції Л.Кольберга;
- експлікувати, осмислити і висвітлити латентні загально-філософські та етико-моральні проблеми, приховані в його спадщині й такі, що не дістали належного вивчення;

- здійснити теоретичний аналіз категорії «справедливість» як принцип у філософії морального розвитку Л.Кольберга;
- проаналізувати взаємодії філософії вченого з її контекстом, дослідити зокрема критичні оцінки американських фахівців щодо етичної теорії Л.Кольберга про моральний розвиток людини;
- визначити місце наукового дискурсу дослідника в американській філософії, педагогіки, психології.

Об'єктом дослідження є філософська спадщина американського філософа, психолога, педагога, мораліста Лоренса Кольберга.

Предмет дослідження – етична проблематика текстів вченого в контексті американської філософської думки ХХ століття.

Теоретико-методологічні основи роботи. Теоретичною і джерельною основою дослідження є авторські переклади американських, англійських та німецьких видань – англomовні праці Л. Кольберга, його послідовників та критиків – Д. Бойд, К. Гіліган, Н. Ноддінгс, К. Павера, Е. Хігінс та інших. Широке коло джерел вперше в Україні залучається до наукового обігу.

Дослідження ґрунтується на загальнонаукових принципах історизму, об'єктивності та системності, пристосованих до унікального предмета дослідження і втілених у низці використаних спеціальних філософських методів: історичного, компаративного, лінгвістичного, герменевтичного та структурно-генетичного підходів, структурно-функціонального аналізу та комплексу формально-логічного, системного, діалектичного, інструментально-функціонального та інших засобів.

Цінні методологічні ідеї та установки, що сприяють розкриттю обраної теми, представлені в історико-філософських працях відомих дослідників: Г. Аляєва, Є. Андроса, В. Андрущенко, Т. Андрущенко, Є. Бистрицького, В. Бондаренка, Г. Волинка, Л. Губерського, А. Конверського, П. Кравченка, В. Малахова, Н. Мозгової, В. Панченка, Є. Причепія, Т. Розової, М. Савельєвої, Л. Ситниченко, А. Толстоухова, О. Хоми, Л. Чекаля, В. Ярошовця та інших.

Наукова новизна дослідження полягає у здійсненні першого в українській філософії систематичного дослідження етико-філософської концепції Л. Кольберга, виявленні її витоків і внеску в американську філософську думку.

Вперше здійснено огляд та переклад основних творів Л. Кольберга за темою дисертації, відібрано та пристосовано до особливостей досліджуваного предмета групу методів, сприяючих процесу дослідження і встановленню кумулятивних зв'язків його результатів із світовою історією філософії;

- обґрунтовано, що теоретична позиція Л. Кольберга є доволі еклектичною. Її головні елементи – педагогічні, психологічні, морально-етичні, антропологічні – об'єднуються не в якомусь кінцевому(остаточному) наборі принципів, як це прийнято в європейській науці, а переважно в особистісному світогляді;

- доведено, що світогляд вченого формувався під впливом прагматично офарбованих факторів, дотичних до виконання особою суто прикладних задач (застосовувати здоровий глузд та ідеал справедливості, керуватись здатністю морального судження, демонструвати у вчинках відданість демократії тощо). Саме це зумовило його увагу до виховних, дидактичних, етичних питань. Історія філософії виступає для вченого переважно як джерело і ґрунт його власних інтенцій;

- на основі попереднього запропоновано висновок, що етична концепція Л. Кольберга займає провідне місце в його світогляді і тяжіє до американського неопозитивізму (завдяки відмові від питань самості і субактивності), а також до прагматизму (завдяки його меліоризму в етиці);

- доведено, що на відміну від більшості представників прагматичної філософії ХХ століття, котрі орієнтувались переважно на ідейний доробок Ч. Пірса та У. Джемса, Л. Кольберг тяжіє до духовної спадщини І. Канта – його сцієнтистської методології критики існуючих моральних (себто практичних) суджень. На думку вченого, всі вони грішать занадто всезагальністю типу

категоричного імперативу. Розкрито підстави запропонованої вченим теорії морального розвитку особистості через розвиток морального судження, але не за межово генералізованого, а пристосованого для «тут і тепер». Такий підхід зближає Л. Кольберга та І. Канта і частково виправляє еkleктизм американської філософії ХХ століття;

Суттєво *уточнено* засадничі уявлення про два прошарки етичної концепції американського вченого: у першому дисертантом висвітлено уявлення про теорію розвитку моральних суджень Жана Піаже, у другому поглиблено розхожі репрезентації ідей Джона Д'юї про виховання та формування «справедливої спільноти». Це дозволило чи не вперше розглянути вчення Л. Кольберга в контексті еволюційної епістемології.

Завдяки цьому, *дістала подальший розвиток* систематизація основних ідей Л. Кольберга щодо динамічного розвитку моральності людини, еволюції її етичних суджень і пріоритетів справедливості та демократії, а також їх концептуальне представлення.

- у якості основного поняття реконструйованої в дисертації концепції покладені висунуті Л.Кольбергом мета морального виховання і «повага до особистості», що сприяє взаємодії «я» з іншими індивідуальностями, оскільки моральне виховання виконує в соціальній практиці (нарівні з іншими) інструментальну функцію.

Теоретичне і практичне значення дослідження обумовлене вперше представленою в Україні концептуальною картиною ідей Л. Кольберга. Теоретичні напрацювання по темі можуть слугувати солідною базою подальших наукових досліджень. Практична цінність ідей Л. Кольберга репрезентована можливістю їх застосування у практиці викладацької роботи. Їх цілком можна використати при підготовці курсів і спецкурсів з дисциплін «Історія філософії», «Соціальна філософія», «Філософія освіти» а головне – «Етика». Вони також додадуть змістовний матеріал для поглибленого розуміння історії американської філософії.

Апробація результатів дослідження. Принципові ідеї, теоретичні положення дисертаційного дослідження було викладено під час виступів на засіданнях кафедр філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України та Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, а також на наступних конференціях: Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні педагогічні технології та освітні системи ХХІ століття» (Кіровоград, 2009); регіональна науково-практична конференція «Філософія в сучасному світі» (Донецьк, 2010), міжнародна науково-практична конференція «Формування національно-культурних традицій молоді в умовах євроінтеграції та глобалізації» (Запоріжжя, 2010), XI міжнародна науково-практична конференція «Освіта і доля нації: перспективи та орієнтири розвитку українського суспільства» (Харків, 2010), міжнародна науково-практична конференція «Україна: шляхи формування державно-національної цілісності суспільства та утвердження духовної основи української цивілізації» (Ужгород, 2010).

Публікації. Основні положення дисертації викладено у 5 наукових публікаціях, серед яких 3 статті у фахових періодичних виданнях, затверджених ВАК України, 1 стаття, що вийшла у не фаховому виданні, 1 тези доповіді на конференції з філософських наук.

Структура і обсяг дисертації зумовлені метою та завданнями дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, що включають 5 підрозділів, висновків та списку використаних джерел. Обрана послідовність подання матеріалу зумовлена внутрішньою логікою концепції дисертації. Загальний обсяг роботи становить 180 сторінок, з них 161 сторінка основного тексту. Список використаних джерел включає 187 найменування (з них 41 – іноземними мовами) і налічує 19 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ

Сьогодні відбувається глобальна реструктуризація системи суспільних цінностей на основі гуманізації, демократизації, інноваційності та ірраціональності. Йдеться про зміну парадигми гуманітарної сфери в умовах переходу людства до суспільства знань, ознакою якого стала людиновимірність, що відзначена чуттєвістю, ірраціональністю та емоційністю. Це сприяє формуванню якісно нової моральної (іраціональної) та правової (раціональної) поведінки людини. Саме цим обумовлена актуальність спадщини Л.Кольберга для сьогодення та її перспективність для наукового дискурсу, адже дискурс (від фран. *discours* або англ. *discourse* – *К.О.*) – це мова життя, його соціальний контекст у вигляді комунікації, що пропонує критичний розгляд цінностей, норм та правил соціального життя. Філософський дискурс як інтелектуальний потенціал культурного довкілля дозволяє вільну дискусію будь-яких ідей, відіграючи водночас вирішальну роль у тлумаченні істини щодо існуючих оцінок та суджень, уважно верифікуючи аргументи опозиційних дискурсів. Таке трактування надає нам впевненості у тому, що дослідницький ідеал обрано правильно.

Складність вивчення наукової концепції Лоуренса Кольберга полягає в тому, що жодна з його робіт не має українського перекладу. Джерельною базою дисертаційного дослідження є авторські переклади американських та англійських видань – праці самого Л.Кольберга [163-174], його послідовників та критиків – Двайт Бойд [154], Керол Гіліган [160], Нел Ноддінгс [179], Кларка Павера [180], Енні Хігінс [180] та інших. Дисертаційна робота ґрунтується на широкому колі джерел, більшість з яких в Україні залучається до наукового обігу вперше.

1958 року Лоуренс Кольберг опублікував роботу «Розвиток морального мислення і проблема вибору у віці від 10 до 16 років» («The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen») [171], яка

якісно відрізнялась від теорії біхевіоризму (що акцентував увагу виключно на поведінці людини), презентуючи власну концепцію морального розвитку (що зосереджувала увагу на розумовому (моральному) судженні, а не на поведінці). Саме ця праця започаткувала формування нової теорії в сфері психології та філософії в західній науці, яка досягла своєї популярності в 60-70-х рр. минулого століття та продовжує надихати дослідників – як адептів, так і критиків. Вона стала своєрідним каталізатором нових ідей в науковому світі. Кожна його публікація проходила апробацію на наукових конференціях і сприяла диспутам. Зауважимо, що сам Л.Кольберг свою теорію морального розвитку вважав динамічною та еволюційною. Деякі базові його роботи лише доповнювали попередній матеріал, саме тому багато праць є схожими, приміром, «Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View», надрукована у 1970 році та передрукована з дозволу редактора на «Виховання справедливості: сучасне переосмислення поглядів Платона [Сократа]» («Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic [Socratic] View») [167], що пізніше увійшла як окрема друга глава до монографії «Філософія морального розвитку. Моральні стадії та ідея справедливості» («The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice») [172].

Творчу спадщину Лоуренса Кольберга умовно можна поділити на два періоди, кожен з яких був обумовлений економічними, соціальними, історичними та науковими чинниками. Відповідно до цього, твори дослідника також можна поділити на дві групи.

До першої належать праці, що містять інформацію про моральні стадії та моральні судження: «Виховання справедливості: сучасне переосмислення поглядів Платона [Сократа]» («Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic [Socratic] View») [167]; «Від того, що є – до того, що має бути: як уникнути софізмів у вченні про моральний розвиток» («From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development») [168]; «Моральні стадії: когнітивний підхід» («Moral

stages and Moraliz: The cognitive-developmental approach») [169]; «Стадії морального розвитку як основа моральної освіти (виховання)» («Stages of moral development as a basis for moral education») [170] та інші.

Другий період творчості через ідею «справедливої спільноти» знайшов своє відображення в роботах «Education for a Just Society» [165]; «Роль справедливої спільноти в теорії і практиці моральної освіти та виховання» («A Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice») [164]; роботи в співавторстві, приміром, «Звичка повсякденного життя: формування особистості в школах демократичного суспільства» («The Habit of the Common Life: Building Character Through Democratic Community Schools») [180].

Більшість праць Кольберга були об'єднані в тритомне видання, що побачило світ у 1981 році. За свідченням самого вченого, кожен том є самостійним, але потік висловлених ідей та доказів потребує логічного порядку прочитання, поєднуючи в єдине ціле філософію, психологію та практику освіти. Всі три томи мають спільну мету і призначені для єдиної аудиторії. Перший том – праці вченого та його учнів з філософської тематики «Філософія морального розвитку. Моральні стадії та ідея справедливості» («The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice») [172] – адресує читачам питання Сократа: що є чеснота, кого можна вважати добродішною людиною, що є школа чеснот, що є суспільство, яке виховує добродішних громадян? Другий том присвячено питанням психології та морального розвитку «Психологія морального розвитку. Природа та обумовленість моральних стадій» («The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages») [173], третій том – «Освіта та моральний розвиток. Моральні стадії та практика» («Education of Moral Development. Moral Stages and Practice») – це практичні настанови щодо наукової концепції та їх впровадження в сфери життя та освіти.

Усвідомленню та аналізу наукової спадщини Л.Кольберга сприяли твори Платона [97], які збагатили західноєвропейську етику цінними

думками про мету людської діяльності, чесноти людини, співвідношення блага особистості і блага держави, справедливість тощо. Взірцем для Кольберга була етика Арістотеля, який першим визначив місце етики в системі інших наук (між психологією і політикою). Для дисертаційного дослідження нами було обрано твори «Нікомахова етика» [5] та «Політика» [6], (оскільки до компетенції політики мислитель зараховував деякі етичні проблеми, насамперед проблему вищого блага), в яких чітко окреслено провідні чесноти особистості. Кольберг не оминув висловлених Арістотелем думок щодо освіти та виховання молодого покоління, переосмисливши та застосувавши їх для трансформацій в системі освіти. Рівні морального розвитку Л.Кольберга (дитячий, традиційний та зрілий) подібні до рівнів етичного розвитку Арістотеля, що дає нам можливість розглядати концепцію Лоуренса Кольберга в контексті історії філософії.

На формування світоглядної та філософської позиції Л.Кольберга вплинула моральна філософія І.Канта [48; 49], яка отримала в його науковій діяльності потужного практичного спрямування (у І.Канта мораль – це сфера практики, інша справа, що самі закони моралі є апріорні). Етика наповнюється онтологічно-метафізичним сенсом, основними ідеями в ній є динамічний розвиток моральної свідомості та виховання, орієнтація на універсальний етичний принцип моральності – свободу та добру волю.

В своїх дослідженнях Л.Кольберг використовував деякі ідеї екзистенціалізму, приміром уявні межові ситуації, коли людина виштовхується з повсякденного модусу існування в зовсім незвичний світ радикального переживання життя, переоцінки всіх цінностей. Для дослідника було важливим, яким чином людина вийде з неї, як вирішить свою подальшу долю. Фундаментальна духовна потреба людини у виході «за межі» наявного буття найбільш природним позитивним способом здійснюється у філософії, де трансценденція, як спроба вийти за межі безпосереднього досвіду є неодмінною умовою формування істинного світовідношення. Буття індивідуального людського суб'єкту, унікальність кожної людини, її свободи

і відповідальності були головним предметом дослідження екзистенціалістів – М.Гайдеггера [24; 135; 136], А.Камю [46], Ж.-П.Сартра [108], Е.Фрома [130-132].

Крім екзистенційних мотивів, філософування Л.Кольберга містить в собі засади прагматичної та неопозитивістської філософії. Орієнтирами в науковій діяльності Л.Кольберга були ідеї прагматиків – У.Джемса [34; 35], Д.Д'юї [156; 157], Ч.Пірса [92; 93], Р.Рорті [95; 104] та інших, адже етика прагматизму вбачає найяскравіший вираз людської сутності в дії, а цінність чи відсутність цінності пізнання ставить у залежність від того, чи служить воно дії, життєвій практиці. Абстрагуючись від багатоманітності проявів моралі, неопозитивісти – Л.Вітгенштайн [187], Р.Карнап, Б.Рассел та інші – основну увагу звертали на специфічні моральні терміни та висловлювання, стверджуючи, що, тільки будучи об'єктивованою в мові (особливо в мовленні), моральна свідомість може стати предметом наукового аналізу. Етика не повинна давати людині конкретні рекомендації, як поводитися, адже в моральних судженнях йдеться не про існуюче, а про належне – те, що має бути. Моральні судження є нормативними й оцінними, а тому не піддаються перевірці на істинність. Л.Кольберг зберіг змістовний підхід до моралі, не знищив її специфіку, не розчинив мораль у зовнішній поведінці людини [165]. Тому не тільки семантика справедливості, а й моральної мужності, відповідальності, свободи вибору тощо дозволяє описати ступені розвитку моральної свідомості. Аналізуючи наукову спадщину вченого, спадає на думку його причетність до американського неопозитивізму та прагматизму.

Дослідженню рецепції американської філософії в європейській традиції та наслідків зворотного зв'язку сприяли плідні ідеї О.Больнова [13], Ю.Габермаса [20], Г.-Г.Гадамера [21-22]. Зрозуміти логіку американської філософської думки допомогли роботи, що висвітлюють її генетичні і функціональні зв'язки із західноєвропейською традицією – праці А.Єрмоленка [39], Ю.Замошкіна [41-42], І.Радіонової [100], К.Райди [101],

Н.Юліної [144], де простежуються основні тенденції розвитку американської філософської думки, визначаються особливості її парадигми.

В межах даного дисертаційного дослідження виникає потреба відзначити внесок теоретиків у справу дослідження суспільства, гармонійно розвиненої особистості, соціальної справедливості/несправедливості, соціальної рівності/нерівності, відповідальності тощо. Йдеться першочергово про Б.Барі [150-151], Д.Бела [11], Е.Дюркгайма, Г.Йонаса [45], Д.Лока [71], Дж. Міла [82, 178], Ф.Ніцше [86], А.Печчеї [90], Д.Ролза [103; 182] та інших.

Вагомим внеском до нашої дослідницької праці стали філософсько-педагогічної тексти У.Бронфенбреннера [14], Дж.Д'юї [38], Н.Кутової-Ері [69], М.Мід [80], Ж.Піаже [91], П.Уайт [118], А.Харта [162] та інших.

Дослідженню наукової спадщини Л.Кольберга, зокрема його філософських поглядів, сприяє загальний рівень опрацювання історико-філософської, соціальної та моральної проблематики в працях українських науковців В.Андрущенка [3; 67], А.Бичко та І.Бичка [12], Г.Волинка [17; 19; 43], В.Горського [31], Л.Губерського [3; 67], С.Кримського [57-59], М.Култаєвої [66], В.Малахова [76], М.Михальченка [3; 37; 67], Н.Мозгової [19; 43], В.Пазенка [32; 114; 139], М.Поповича [98], М.Савельєвої [106], В.Табачковського [116], В.Шинкарука [142], В.Ярошовця [44] та інших.

Огляд філософської, психологічної, педагогічної, етичної літератури свідчить про те, що теоретична думка (критичні нотатки українських та російських науковців А.Єрмоленка [39], В.Корженка [55], С.Степанова [112], Т.Цирліної [138] та інших) досліджувала окремі аспекти вчення Лоуренса Кольберга, але комплексне, всебічне дослідження його наукової спадщини досі відсутнє. Така ситуація дозволяє вперше ґрунтовно підійти до вивчення, аналізу та подальшої систематизації ідей вченого.

Для плідного історико-методологічного дослідження динамічної концепції Лоуренса Кольберга щодо морального розвитку людини необхідно чітко визначити інструментарій (методологію як сукупність прийомів) дослідження, тобто його методи, принципи, поняття та категорії.

Оскільки людське буття, його сенс, умови та механізми розвитку особистості аналізує філософія, цілком природно, що методологією наукового дослідження теорії морального розвитку є філософські ідеї і принципи, ідеали та нормативи, загальні наукові положення.

Конструктивність подальшої роботи гарантується упорядкованістю дій щодо вибору засобів аналітичної роботи, яка розпадається на три частини. Перша з них стосується обґрунтування загальних принципів та методів дослідження проблеми, друга – аналізу проблемної ситуації з метою її уточнення, третя – синтезу визначених елементів в органічну цілісність, які, підтримуючи одне одного, забезпечують ефективність життєдіяльності цілого та його подальший розвиток. Усе це є знаряддям організації предметного змісту дослідження даної проблеми у подальшому викладі матеріалу.

Отже, на початку є сенс визначитись з методами дослідження, тобто із засобами пізнання і практичного перетворення реальної дійсності. Головна функція методу полягає у внутрішній організації та регулюванні процесу пізнання або практичного перетворення того чи іншого об'єкта.

Різноманіття видів людської діяльності обумовлює і різноманіття методів наукового пізнання, що класифікуються за різними критеріями. Методологія не може бути зведена до якогось одного, навіть дуже важливого, методу. Дослідник, вважаємо, не повинен обмежувати методологію свого мислення однією єдиною філософією. До основних видів змістової методології на користь цього твердження прийнято відносити методи філософські та загальнонаукові.

Найбільш давніми загальними філософськими методами є діалектичний та метафізичний. Крім них до філософських методів належать аналітичний, інтуїтивний, феноменологічний, герменевтичний та інші. Ці методи забезпечують загальні регулятиви дослідження, його генеральну стратегію, при цьому не заміняючи спеціальні методи і не визначаючи остаточний результат пізнання прямо чи опосередковано.

В нашому дослідженні ми використовуємо універсальний метод мислення – діалектичний, що ґрунтується на загальних законах розвитку природи та суспільства. Діалектика є найбільш повним і всебічним вченням про розвиток як про нескінченний поступальний, суперечливий, стрибкоподібний процес, характерною рисою якого є зникнення старого, віджилого, і виникнення нового, прогресивного.

Необхідність розгляду діалектики як складової філософського знання обумовлена тим, що, намагаючись здійснити деонтологічну реконструкцію етики на зразок функціонального аналізу, Л.Кольберг будує модель стадіальної еволюції, точніше – *розгортання моральної свідомості*. Тут запрошується аналогія з гегелівським сходженням духу. Гегель вказував, що «світовий дух» розвивається до щораз більшого усвідомлення самого себе. В історії йдеться про те, що світовий дух поволі пробуджується до усвідомлення самого себе. Світ перебуває тут вічно, але через людську культуру та розвиток людства дух світу все більше усвідомлює свою неповторність.

Моральна свідомість, як і світовий дух, зауважує Л.Кольберг, має свій алгоритм розгортання. Цей процес не є тільки поступальним рухом, а зазнає регресивних спадів та стагнації. Звідси висновок – виховання як інструмент, знаряддя соціальної практики має, по-перше, сприяти моральному розвитку (отже будувати онтологічну картину, де самі інтенції виховання постають у вигляді онтологізованих моральних цінностей), по-друге, запобігати негативних явищ, суперечностей та перешкод на шляху самоздійснення моральної свідомості. Алгоритм цього самоздійснення є наріжним каменем філософсько-педагогічного вчення або «системи» Л.Кольберга.

Найважливішим принципом діалектики є *принцип історизму*, тобто розгляд предметів у їхньому розвитку, саморусі, зміні. Історичний підхід до досліджуваного предмета містить у собі аналіз основних етапів і тенденцій його виникнення, розвитку і функціонування. Цього принципу ми

дотримались в ході ретроперспективного аналізу життя, наукової та професійної діяльності Л.Кольберга.

Важливе значення в науковому дослідженні має один з основних принципів діалектики – *всебічність розгляду предметів та явищ реальної дійсності*. Правильне розуміння будь-якої речі можливе лише в тому випадку, якщо досліджена вся сукупність її внутрішніх і зовнішніх сторін, зв'язків, відносин. Щоб дійсно пізнати предмет глибоко й всебічно, треба охопити, вивчити всі його сторони, зв'язки з іншими елементами системи, з окресленням головного, вирішального аспекту. Так, етика (мораль) – це складна система, що розвивається, об'єднуючи в собі сукупність моральних вимог (висловлених в нормах, принципах, категоріях та ідеалах), на основі яких суспільство і особистість оцінюють людську поведінку та явища соціального і духовного життя. Моральні норми санкціонуються не владою держави, а силою звичаїв та суспільної думки, формуючись в моральній свідомості суспільства стихійно, а не в результаті спеціально виданого закону.

З положення про всебічність розгляду предметів і явищ реальної дійсності постає наступний принцип діалектики – *принцип загального зв'язку і взаємозумовленості усіх явищ*. Справа в тім, що навколишній світ є єдиним цілим, певною системою, де кожен предмет нерозривно пов'язаний з іншими предметами й усі вони постійно взаємодіють один з одним. При цьому кожен із них не тільки перебуває у взаємозв'язку і взаємодії з іншими, зовнішніми явищами, але й кожна річ одночасно має у собі безліч внутрішніх аспектів, моментів, відносин, зв'язків. Загальний зв'язок і взаємозалежність явищ мають місце не тільки в природі й суспільстві, але й у мисленні, де зв'язок і взаємозумовленість форм мислення – понять, суджень, категорій, теорій – є відображенням загального зв'язку і взаємозалежності явищ реального світу.

В нашому дослідженні можна простежити зв'язок і взаємозалежність між рівнем розвитку моралі у минулому столітті та сьогоденні, між концепцією Л.Кольберга та іншими відомими концепціями. Також

діалектичний принцип загального зв'язку, взаємозалежності можемо простежити під час сходження від розгляду більш загального поняття «розвиток» до конкретного – «моральний розвиток» та виходу на поняття «виховання», якому вчений надає значення бути інструментом, знаряддям соціальної практики.

У своїх філософсько-педагогічних працях Л.Кольберг здійснює рецепцію поглядів Ж.Піаже [91], пропонуючи програму «зняття» прагматично-арістотелівської етики традиційних чеснот та звичаїв, що є приналежними до певної спільноти, акцентує увагу на потенціалі так званої «внутрішньої», онтологічно-метафізичної етики. Основним моментом переорієнтації досліджень у галузі моральної свідомості тут виступає теза про те, що моральна свідомість не є чимось застиглим, нерухомим, раз і назавжди встановленим. Л.Кольберг рішуче виступає за динамічність моральної свідомості. Насамперед моральна свідомість позбавляється у дослідницькій програмі Л.Кольберга статусу недоторканності. Він хоче розглянути механізм формування моралі, встановлення ієрархії цінностей, щоб потім дослідити мотиви морального та аморального вчинку.

Закономірною була і досі залишається прискіплива увага науковців до категоріально-понятійного апарату, тому що його логічність, точність, послідовність і неупередженість знання створюють цілісність конструкції будь-якої системи знань. Зазначимо, що для обґрунтування динамічної концепції морального виховання Л.Кольберг пропонував використати невичерпний потенціал міждисциплінарного дослідження. Вже на початку своєї діяльності він заявив про себе як про дослідника міждисциплінарного профілю. З його погляду, педагог-психолог, що працює в галузі освіти та виховання, повинен мати ґрунтовну філософську підготовку. В публікації «Стадії морального розвитку як основа моральної освіти (виховання)» («Stages of moral development as a basis for moral education») [170] вчений обґрунтував важливість взаємозв'язку соціальної психології та моральної філософії.

Важливу роль у структурі діалектичного методу відіграють категорії і закони діалектики, які дозволяють побачити реальний світ щораз з нової сторони і є своєрідними його зрізами. Для нашого дослідження надзвичайно актуальним є розгляд основних понять та категорій діалектики для розуміння структурного змісту теорії морального розвитку Л.Кольберга. Виникає необхідність обґрунтування змісту тих понять, які будуть учасниками процесу наукового дослідження теорії морального розвитку. Йдеться про основоположні поняття – «індивід», «людина», «особистість», «індивідуальність», «свідомість», «розвиток», «моральний розвиток», «освіта», «виховання», «справедливість» «демократія» та інші.

Правомірно розрізняти поняття людина, індивід, особистість. Вірно сказано, що індивідами народжуються, особистостями стають, індивідуальність відстоюють. Родоначальником філософії людини є Сократ. Над цією проблемою працювали як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники різних часів. Сучасна світова філософія переживає нині справжній антропологічний бум, антропологічний ренесанс. Свідченням цьому є дослідження і український вчених Г.Горак [30], С.Кримського [57-59], М.Поповича [98], Н.Хамітова [137] та інших.

Отже, *індивідом* є кожний живий організм, представник виду *Homo sapiens*, як відмінна від інших одиниця, продукт філо- та онтогенетичного розвитку, єдності вродженого і набутого, носій індивідуальних характерних рис (задатки, захоплення тощо). Найзагальнішими характеристиками індивіду є цілісність психофізіологічної організації; стійкість у взаємодії з навколишнім світом; активність. Цілісність свідчить про системний характер взаємозв'язків між численними функціями й механізмами, які реалізують життєві відносини індивіда. Стійкість визначає збереження основних ставлень до дійсності, передбачаючи разом з тим існування моментів пластичності, гнучкості, варіативності. Активність індивіда, забезпечуючи його здатність до самозміни, діалектично поєднує залежність від ситуації з подоланням її безпосередніх впливів.

Коли на вищих щаблях розвитку психіки індивіда в неї вставлена нова вісь відношення, – почуття «Я», – індивід стає *особистістю*, відриваючись від колективу, групи завдяки персональній ініціативі. Особистість завжди індивідуальна, безумовно неповторна. Відчуття неповторності кожного індивідуального буття передають слова українського поета Василя Симоненка: «Ти знаєш, що ти – людина, / Ти знаєш про це, чи ні? / Усмішка твоя – єдина, / Мука твоя – єдина, / Очі твої – одні» [109, с. 63].

Застосовуючи феноменологічний підхід, М.Шелер в роботі «Сутність моральної особистості» прагнув визначити смислову інтенцію слова «особистість». Він зазначав, що вживати це слово можна лише там, де припускається наявність душі, «Я», а також усвідомлення стану й цінності власного «Я» (самосвідомість та самооцінка). Застосування поняття «особистість» має відбуватися на певному етапі людського існування. Найпершими проблисками його сутності автор називає здоровий глузд (у феноменологічному тлумаченні), коли ми прагнемо «зрозуміти» людину, абстрагуючись від усього іншого; передбачення одиничності, спроможність осягнення відмінності між власним та чужим волінням, відчуттям, мисленням, дією. Згідно з М.Шелером, коли йдеться про особистість, необхідно звертати увагу на її життєві прояви й дії на підставі ціннісних інтенцій, іманентних їй самій, тобто її власної ідеальної ціннісної сутності за власною самооцінкою, а також за оцінками сторонніх [Див.: 115, с.14].

Підкреслимо, що особистість – це людина, яка відрізняється високим рівнем розвитку своєї духовної структури. Обов'язковими атрибутами цієї структури є потреба в свободі, почуття гідності, свідомо відповідальність. Сутнісна ознака особистості також полягає у її багатомірності, у здатності спричиняти позитивний «ефект власної присутності» в будь-яких подіях, до яких вона причетна. Зважаючи на надзвичайну складність сучасного буття, його суперечливість, пануючий плюралізм цінностей, складність екзистенціальних вимірів, не буде перебільшенням стверджувати, що наш час владно потребує саме особистостей, їх асоціацій, спільнот, в тому числі

наукових, які здатні створювати ауру сприяння позитивним тенденціям суспільного поступу і, водночас, активно протистояти несприятливим обставинам нашого існування.

Поряд з особистістю існує одна з її властивостей – *індивідуальність*, що виступає істотною характеристикою типу конкретної особистості, виражаючи спосіб її буття як суб'єкта самостійної діяльності. Індивідуальне «Я» створює центр особистості, її внутрішнє ядро. Як слушно зазначає В.Баранівський, «особистість, взята поза зв'язком з індивідуальністю, поза її власним способом буття є абстракція і реально не існує. Якщо людський індивід не може стати особистістю, не засвоївши своєї соціальної сутності, то особистість не може знайти своє самостійне буття, не ставши індивідуальністю. Особистість, таким чином, індивідуальна за своєю сутністю та індивідуальна за способом свого існування. Вона являє собою *єдність соціального та індивідуального*. Особистість та індивідуальність не лише взаємопов'язані, але й взаємообумовлені одна одною. Формування особистісних якостей людини знаходиться у тісному зв'язку з її індивідуальною самосвідомістю. Воно залежить не лише від становища індивіда в суспільстві, але й від його індивідуального відношення» [8, с. 9-10].

Раціональна, автономна особистість перебуває, за Л.Кольбергом, на найвищому рівні моральної свідомості. *Свідомість* є вищою формою відображення дійсності, котра властива людині і пов'язана з її психікою, абстрактним мисленням, світоглядом, самосвідомістю, самоконтролем своєї поведінки і діяльності та передбаченням результатів останньої. Відповідно *моральна свідомість* – це здатність людини надавати морального виміру людським вчинкам, актам комунікації, що передбачає усвідомлення їх внутрішньої проблематики, співвідношення їх з власними уявленнями про добро і зло, належне і справедливе, з голосом власного сумління.

Метою саморозвитку моральної свідомості, за Л.Кольбергом, є досягнення суспільного та педагогічного ідеалу, яким проголошується

справедливість. З точки зору філософії, *справедливість* – це моральна якість та чеснота, вразливість як на суспільне добро, так і на суспільне зло. Це найважливіша категорія соціально-філософської думки, моральної, правової та політичної свідомості, яка передбачає не лише оцінку того чи іншого єдиного явища (добро це чи зло), а співвідношення кількох (двох або більше) моментів, між якими і належить установити етичну відповідність. Чимало філософсько-правових концепцій розглядають справедливість як найвищу цінність. Категорія «справедливість» є основою моральної концепції Л.Кольберга, тому її розгляду ми присвячуємо окремий параграф.

Мораль (лат. *moralis* – дотичний до вдачі, натури) – один з основних способів нормативної регуляції дій людини, що охоплює моральні погляди й почуття, життєві орієнтації й принципи, мету й мотиви вчинків і відносин, розмежовуючи добро і зло, сумління і безсовісність, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, милосердя і жорстокість тощо.

Переконливою варто визнати й дефініцію видатного австрійського правника, філософа, економіста, одного з фундаторів австрійської неоліберальної школи, автора соціально-економічної теорії спонтанного суспільного порядку, лауреата Нобелівської премії з економіки (1974), послідовного прибічника людської свободи взагалі та свободи підприємництва, зокрема, Фрідріха Хайєка: поняття «мораль» набуває сенсу лише у випадку його протиставлення імпульсивній і нереклексивній поведінці з одного боку, та раціональному розрахунку, спрямованому на отримання певних результатів – з іншого.

Конрад Лоренц вважав за потрібне наголосити на регулятивному покликанні моральних інструментів: «Основна функція, яку виконувала мораль в історії людства, полягала в тому, щоб поновити втрачену рівновагу між озброєністю та заборонаю вбивства» [72, с. 224]. Тобто, мораль приборкувала надміру експансивні, небезпечні з точки зору суспільного буття індивідуальні та корпоративні наміри, унормовувала ріку людської трансгресивності берегами суспільної прийнятності. І це є її неоціненний

внесок у становлення соціальності, соціального типу буття. Згідно з цим, *суспільна мораль* – це система етичних норм, правил поведінки, що склалися у суспільстві на основі традиційних духовних і культурних цінностей, уявлень про добро, честь, гідність, громадський обов'язок, совість, справедливість [40].

Нам видається доцільним зупинитися на розгляді поняття *інтелект* (тобто розумова здібність людини), яке в соціальному житті Америки завжди відіграло провідну роль. Перше місце в житті країни минулого століття, та й нинішнього, посідає інформація та знання, а також інтелектуальний потенціал кожної окремо взятої людини. Зміни політичного, економічного, соціального життя потребують таких особистісних характеристик працівника, як інтелект, здібності, знання, талант і професіоналізм, а також такі компоненти, як технологічні й організаційні інновації. Всі названі характеристики є складовою поняття «*інтелектуальний капітал*» – одного із стратегічних ресурсів, поряд з традиційними – державна територія, запаси сировини, золота, валюти тощо. В даному контексті особливий інтерес становить заява колишнього канцлера ФРН Г.Шрьодера: «Нас не цікавить індустріальний потенціал. Нас цікавить гуманітарний потенціал суспільства і його інтелектуальний капітал. Туди ми будемо робити найбільші інвестиції, тому що саме ці фактори визначають безпеку держави у ХХІ столітті» [79, с. 45].

В сучасних умовах пріоритетний розвиток інтелектуального капіталу стає основою зміни як структури виробництва, так і якості життя, включаючи рівень доходів, обсяги споживання, захист навколишнього середовища, вільний час і всебічний розвиток особистості. Власне інтелектуальна продукція генерує нові ідеї, вирішує проблеми обмеження невідтворюваних ресурсів, збереження навколишнього середовища, випуск товарів, надання послуг, створення робочих місць, підвищення рівня добробуту населення.

Глобальні процеси перетворення соціального буття визначають і серйозну трансформацію підходів до освіти, до формування нових моделей

сучасної школи. Проблеми освіти в Україні досліджують В.Андрущенко [16; 128], Г.Волинка [43], В.Воронкова [18], В.Кремінь [16], М.Михальченко [84] та інші.

В сучасному розумінні *освіта* – процес навчання в школах або подібних закладах у протилежність різним неформальним засобам соціалізації. Тому освіту можна розуміти як передачу накопичених суспільством знань молодому поколінню для розвитку в нього пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань. Освіта має надати молоді початкові знання культури, формуючи поведінку в дорослому житті і допомагаючи обрати свою роль в суспільстві.

Освіта спроможна вирішити завдання розвитку духовного світу особистості як ясного усвідомлення і розуміння людиною вищих потреб – самопізнання, співвіднесеності себе і світу, співвіднесеності себе з іншими людьми. Вона виконує дві сутнісних функції.

По-перше, вона відтворює «соціальний тип», тобто відновлює й забезпечує збереження суспільства (конкретного локального співтовариства) як певного цілого в його якісній своєрідності й конкретно-соціальній самобутності. Це спадкоємна, або соціально-відтворювальна, функція, що покликана зберегти дане суспільство й відтворювати його в представниках нових поколінь. Завдяки спадкоємній функції здійснюється адаптація молоді в житті в даному співтоваристві.

По-друге, освіта формує здатність до змін, розвитку, інновацій і забезпечує її соціальним ресурсом. Це розвиваюча або адаптивно-мінлива функція, що забезпечує пристосовність індивіда й суспільства до нових умов, лежить в основі їхньої творчої активності. Завдяки цій функції розвивається суспільно-історична практика, змінюються співтовариства й людство в цілому. Без неї був би неможливий соціальний прогрес.

Усвідомлення безперервної зміни перетворюється на аргумент щодо необхідності безперервної освіти, або освіти протягом всього життя.

Основою програми безперервної освіти в її європейській та американській редакції є орієнтація на розвиток окремих людей та повсюдне забезпечення цього розвитку за рахунок зняття вікових, соціальних і організаційних обмежень. Мета навчання – надати кожному індивіду проблемну галузь та сферу діяльності, необхідну для розвитку його ініціативи та формування його самостійного судження. На Заході для позначки безперервної освіти використовують два терміни «продовжена освіта» (*continuing education*) та «навчання протягом життя» (*lifelong learning*), при цьому останнім часом перевагу віддають останньому.

Термін «продовжена освіта» з'явився на початку 80-х років як відповідь на запити ринку праці. В той час людина розглядалася як «економічна істота», а освіта – як інвестиції в людський капітал. Таким чином, цінність освіти знижувалася, тому що вона концентрувалася на людських ресурсах, як капіталі, та економічних якостях, як інвестиціях першої необхідності. Що стосується «навчання протягом всього життя», що з'явилося в 70-х роках, – воно з самого початку мало гуманістичні традиції. Всі люди розглядаються як здатні до навчання, розвитку своїх потенційних можливостей і в будь-якому віці. З цієї точки зору термін виступає як інтегруючий та говорить про вікову безперервність освіти. З іншого боку, його можна розглядати як трохи ідеалістичний, тому що його застосовують в усіх можливих випадках, готуючи до наповнення будь-яким змістом.

Демократичні вимоги щодо виховання і освіти, продиктовані «винятковим» станом американського суспільства, визначили характер і напрямки філософсько-педагогічних розробок теоретиків Нового світу. Американський дух капіталізму обумовив не тільки характер філософського мислення, посилюючи його зв'язок із життєвими коренями, але й сприяв виявленню пріоритетних тематичних сфер філософії, від яких залежала життєздатність громадянського суспільства. Таким чином філософія виховання і освіти набула в 60-х роках в США статусу однієї з першорядних філософських дисциплін.

Сьогодні термін «*виховання*» вживається в чотирьох значеннях: у широкому соціальному, коли йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватися, або, навпаки, загартуватися у боротьбі з труднощами, «робити саму себе»; у широкому педагогічному, коли йдеться про виховання в школах, коледжах, університетах та інших навчальних закладах, де персонал керується педагогічною теорією та її практичними методичними рекомендаціями; у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога (наприклад, класного керівника в школі, куратора в вищому навчальному закладі), щоб досягти певної мети в студентському колективі; у гранично вузькому, коли педагог або батько вирішують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання (наприклад, у юнака прагнуть виховати чесність, ввічливість) [89].

Структура процесу виховання передбачає: 1) оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки; 2) формування почуттів (стійких емоційних відносин людини до явищ дійсності); 3) формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного); 4) формування умінь і звичок поведінки.

За Л.Кольбергом, основним поняттям етики та метою морального виховання є «повага до особистості», що сприяє взаємодії «я» з іншими індивідуальностями. За сучасних умов такий підхід виявляється потрібним і необхідним, оскільки моральне виховання відіграє важливу роль в соціальній практиці.

Моральна освіта розуміється нами як прилучення до вищих досягнень морального досвіду людства, розвиток в людині свободи та індивідуальної відповідальності. Моральна освіта не може закінчитися в певний період життя людини, оскільки свобода та особистість не є готовими даностями, а є завданнями, що ніколи не реалізуються повністю [28]. Основними

завданнями моральної освіти є розширення інформаційного поля знань про моральні колізії і моделі їх рішення, стимулювання моральної рефлексії, розвиток моральних почуттів, формування особистого морального досвіду.

Отже, дослідження ґрунтується на загальнонаукових принципах історизму, об'єктивності та системності, пристосованих автором до унікального предмета дослідження і втілених у низці використаних методів:

- історичного – для дослідження умов виникнення та формування прагматичної філософії як явища у світовій філософській думці, для визначення соціально-історичних умов формування світогляду Л.Кольберга;
- компаративного – для порівняння концепцій розвитку особистості, окремих понять та категорій в роботах античних вчених, німецьких класиків, американських прагматиків, а також використаних ними методів, передумов та культурних контекстів для обґрунтування їх впливу на концепцію Л.Кольберга;
- лінгвістичного та герменевтичного підходів (в етиці) – для виявлення автентичного смислу текстів, термінів та понять, для дослідження можливостей обґрунтування головних змістовних вимірів етичної концепції Л.Кольберга, зокрема, моральних суджень;
- структурно-генетичного підходу, що застосовується в когнітивній психології для аналізу рівнів індивідуального розвитку морального судження та моральної поведінки особистості;
- структурно-функціонального аналізу – для дослідження соціальної системи – «справедливої спілки», запропонованої Л.Кольбергом, для розмежування категорій структурних (система цінностей, соціальні норми, типи спільнот, ролі їх учасників) та функціональних (самозбереження, інтеграція, досягнення мети, адаптація); моральних суджень, які мають особливе смислове значення;
- комплексу формально-логічного, системного, діалектичного, інструментально-функціонального та інших підходів – для визначення історично зумовлених тенденцій розвитку філософської теорії Л.Кольберга,

для розгляду природи і специфіки наукового доробку вченого з точки зору історії філософії, через залучення здобутків різних дисциплінарних досліджень (етики, педагогіки, психології та інших), для теоретичних та методологічних узагальнень, визначення соціально-філософського контексту когнітивної концепції морального розвитку особистості та методики еволюційного морального виховання.

Суттєво уточнено розповсюджене у природознавстві положення про необхідність дослідницької роботи щодо ефективного застосування існуючих не одне століття методів. Як показано в дисертації, суспільні науки вимагають значної копіткої роботи. Інакше всі їх результати будуть не творчими новаціями, а лише репродукуванням існуючих.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ.

Перше. Філософсько-етичні погляди американського філософа-психолога Лоуренса Кольберга є предметом дослідження небагатьох вчених. Цей факт підтвердив правильність обрання нашого дослідницького ідеалу. Творчу спадщину вченого умовно можна поділити на два періоди, кожен з яких був зумовлений економічними, соціальними, історичними та науковими чинниками. Відповідно до цього, твори дослідника також можна поділити на дві групи, перша з них присвячена проблемі морального судження, друга – питанням «справедливої спілки».

Друге. Сутнісна ознака особистості полягає у її багатомірності, у здатності спричиняти позитивний «ефект власної присутності» в будь-яких подіях, до яких вона причетна. Зважаючи на надзвичайну складність сучасного буття, його суперечливість, пануючий плюралізм цінностей, складність екзистенціальних вимірів, не буде перебільшенням стверджувати, що наш час владно потребує саме особистостей, їх асоціацій, спільнот, в тому числі наукових, які здатні створювати ауру сприяння позитивним тенденціям суспільного поступу і, водночас, активно протистояти

несприятливим обставинам нашого існування. Виховувати саме таку особистість прагнув Кольберг.

Третє. У дисертаційному дослідженні запропоновано новий підхід до вивчення теоретичної спадщини американського філософі-психолога, що послідовно висвітлює процес формування його поглядів, теоретичні та методологічні джерела вчення, розробку окремих ідей, концепції. Основним методологічним інструментарієм дослідження є принципи та методи, розроблені як вітчизняною, так і зарубіжною філософією. Дослідження ґрунтується на загальнонаукових принципах історизму, об'єктивності та системності, пристосованих автором до унікального предмета дослідження і втілених у низці використаних методів: • історичного – для дослідження умов виникнення та формування прагматичної філософії як явища у світовій філософській думці, для визначення соціально-історичних умов формування світогляду Л.Кольберга; • компаративного – для порівняння концепцій розвитку особистості, окремих понять та категорій в роботах античних вчених, німецьких класиків, американських прагматиків, а також використаних ними методів, передумов та культурних контекстів для обґрунтування їх впливу на концепцію Л.Кольберга; • лінгвістичного та герменевтичного підходів (в етиці) – для виявлення автентичного смислу текстів, термінів та понять, для дослідження можливостей обґрунтування головних змістовних вимірів етичної концепції Л.Кольберга, зокрема, моральних суджень; • структурно-генетичного підходу, що застосовується в когнітивній психології для аналізу рівнів індивідуального розвитку морального судження та моральної поведінки особистості; • структурно-функціонального аналізу – для дослідження соціальної системи – «справедливої спілки», запропонованої Л.Кольбергом, для розмежування категорій структурних (система цінностей, соціальні норми, типи спільнот, ролі їх учасників) та функціональних (самобереження, інтеграція, досягнення мети, адаптація); моральних суджень, які мають особливе смислове значення; • комплексу формально-логічного,

системного, діалектичного, інструментально-функціонального та інших підходів – для визначення історично зумовлених тенденцій розвитку філософської теорії Л.Кольберга, для розгляду природи і специфіки наукового доробку вченого з точки зору історії філософії, через залучення здобутків різних дисциплінарних досліджень (етики, педагогіки, психології та інших), для теоретичних та методологічних узагальнень, визначення соціально-філософського контексту когнітивної концепції морального розвитку особистості та методики еволюційного морального виховання.

Отже, визначення теоретико-методологічної та джерельної бази дослідження наукового дискурсу Лоуренса Кольберга дозволяє нам безпосередньо перейти до дослідження історико-філософських витоків та засад його філософського світогляду.

РОЗДІЛ II. СПЕЦИФІКА УМОВ СТАНОВЛЕННЯ СВІТОГЛЯДУ Л.КОЛЬБЕРГА ТА ЙОГО ЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ

В другому розділі дисертаційного дослідження аналізуються історико-філософські основи формування світогляду Л.Кольберга, адже наукова концепція виникає і має свій подальший розвиток в конкретних просторово-часових умовах. Розділ присвячений аналізу того соціально-культурного та історико-філософського контексту, в якому формувався світогляд мислителя, з'ясовуються ті головні принципи, на яких ґрунтувалися метафізичні засади світогляду вченого, наскільки вони відповідали рівню розвитку тогочасної американської та західноєвропейської філософії та наскільки торкалися тих проблем, котрі хвилювали суспільство того часу.

Зважаючи на це, перед нами постають такі завдання: по-перше, акцентувати дослідницьку увагу на основних етапах життя і діяльності Л.Кольберга в контексті висвітлення історії Америки 20-90-х років ХХ століття; по-друге, визначити рівень впливу ідей давньогрецьких мислителів, І.Канта та інших філософів-моралістів на формування світогляду вченого і створення та обґрунтування ним власної наукової концепції.

У першому підрозділі «Еклектизм витоків концепції вченого» окрім розв'язання суто теоретичних завдань, пов'язаних з метою, визначено основні періоди життя і діяльності Л.Кольберга, які є невідомими для широкого українського наукового загалу, в контексті розгляду соціально-економічної ситуації американського суспільства минулого століття. В своїх дослідженнях Л.Кольберг поєднав аспекти філософії, психології, педагогіки, етики. Орієнтиром його наукових пошуків було гасло: устрій/суспільство, що позбавлені моралі і добра, не мають майбутнього. Американський вчений має за мету охопити своєю теорією максимально широке коло предметів, значимих для суспільства США. При цьому предмети його зацікавленості поєднуються досить умовно. Тому його позицію позначають грецьким

«еклектикос» – суміш несумісного. Така позиція була потрібною для виконання практично орієнтованих завдань.

У другому підрозділі «Філософський та психолого-педагогічний базис творчості Л.Кольберга» увагу зосереджено на філософських, психологічних та педагогічних уподобаннях вченого.

2.1. Еклектизм витоків концепції вченого

Звернення до еклектизму як до рідко вживаного сьогодні метода має дві підстави для його використання в нашій роботі. По-перше, це природа освіти, яку отримав Л.Кольберг. Про неї скажемо нижче і проведемо її аналіз. По-друге, – особливий спосіб/метод пакування і систематизації знань, суттєво відмінний від прийнятих у європейській науці. Американська освіченість є дуже всебічною, але зорієнтованою на розв'язання суто практично-прагматичних завдань. Вона містить досить широкі набори масивів інформації, пов'язаної із вміннями і навичками. Такі масиви важко піддаються кумуляції, об'єднанню на невеликому наборі несуперечливих принципів, строгій імплікації, законі достатньої підставі. Єдине, що допомагає впорядкувати засвоєний матеріал в освіті і отримані знання у пізнавальному процесі, це принципи еклектизму.

Зупинимось на аналізі соціально-історичних витоків концепції Л.Кольберга, яка завдяки сказаному, демонструє особливі стандарти науковості, відмінні від канонів, що склалися в Європі у XVII-XVIII ст. ст. , з їх принципами об'єктивності, початками і вимогами несуперечливої логічної узгодженості, готичної архітектоніки.

Як ми вже зазначили вище, оскільки проблематика, якій присвячує свою діяльність філософ, формується і викристалізовується в певному часово-просторовому соціальному вимірі, вважаємо доречним і необхідним згадати основні соціально-економічні події, що відбувалися в Америці в 20-90-х роках XX століття.

20-30-ті роки минулого століття були позначені реалізацією «американської мрії» (англ. – *american dream*) – ідеалу життя мешканців Сполучених Штатів Америки. Джерелом цього словосполучення вважається історичний трактат Джеймса Адамса, названий «Епіка Америки» (англ. *The Epic of America*, 1931). Це кліше найчастіше вживається для позначення високого життєвого стандарту (власний будинок, машина, високооплачувана робота), слави, переходу на більш високий соціальний рівень, інтелектуально повноцінного життя. В цей час Америка процвітала, виробничі кредити отримували всі бажаючі, автомобільна пристрасть замінила алкогольну. Музика – джаз, чарльстон – сповнювала людину оптимізмом. Починалася епоха мюзиклів, виробництво голлівудських наївних комедій. Вперше американська мрія набула конкретних матеріальних вимірів. Європейські країни, де успіхи були не такими вражаючими, брали курс на американські зразки. Там, де укорінювався активний напористий прагматизм, де орієнтувались на нехай і примітивну, але таку, що забезпечує швидку користь освіту, справи йшли на лад;

З 1929 р. починається Велика депресія – рецесія світової економіки – тривалість якої фіксується (за різними даними) до 1939 р. Банк незабезпечених акцій в США зазнає краху. Починається економічна криза. З 1931 року фільми жахів («Франкенштейн», «Граф Дракула») завойовують аудиторію – жах проникає в душу, він заворожує і згодом його навіть люблять і обожнюють. 1931 рік – максимальний обвал економіки. «Оскар» завойовує сіра мишка – Мікі Маус – свідчення конформізму, який згодом превалює в свідомості американців. На президентських виборах 1933 року Франклін Рузвельт переборює Герберта Кларка Гувера з величезним відривом. Саме за часів президентства Ф.Рузвельта були створені політичні технології, які згодом набули популярності. 1937-38 рр. – нова криза, подолати яку вдалося за рахунок військових замовлень в період Другої світової війни, що охопила практично всю Європу.

Описана нами ситуація допоможе чітко усвідомити життєвий і науковий шлях американського філософа-психолога Лоуренса Кольберга (Lawrence Kohlberg). Вважаємо за необхідне коротко подати біографічні дані вченого, оскільки для широкого загалу українського наукового товариства його ім'я є майже невідомим. Народився Л.Кольберг 25.10.1927 року в м. Бронксвіль, штату Нью-Йорк. Його батько був бізнесменом, представником середнього класу. Працьовитість й завзятість Кольберга-старшого посприяли тому, що родина гідно пережила період Великої депресії. Скромний стабільний статок батька дозволив родині (на відміну від багатьох своїх співвітчизників) у лихі роки не голодувати.

Лоуренс Кольберг був четвертою дитиною. Як зазначає Карл Кеніг, дитина, народжена першою, четвертою, сьомою є захисником – «захисником віри, традиції, охоронцем родини». Ці діти найчастіше стають новаторами в різних сферах науки й громадського життя [51, с. 48]. Він був допитливим юнаком, рано виявив неординарність мислення. Навчався в престижній приватній школі (штат Массачусетс), однак, своїм елітарним станом ніколи не пишався. На канікулах віддавав перевагу авантюрним подорожам країною – товарними вагонами разом із збіднілими фермерами. З дитинства його оточували люди, яких економічна криза позбавила засобів існування, а часом, і даху над головою. Із жебрацтвом і дрібним злодійством (аби не вмерти з голоду) парадоксальним чином поєднувалися їхня доброта й людяність. Така людина гідна презирства чи співчуття? І за якими моральними критеріями можна її судити?

Ще в шкільні роки Л.Кольберг замислювався над проблемами справедливості/несправедливості, відповідальності/безвідповідальності за свої вчинки, честі/безчестя тощо. Саме тоді й почалися його моральні пошуки. Шкільний учитель, здивований поведінкою і вдачею юнака, порадив йому прочитати роман Ф.М.Достоевського «Брати Карамазови». Вражений образом Івана, його прагненням морального вдосконалення, Л.Кольберг ще більше переконався в необхідності знайти своє справжнє «Я».

Після закінчення школи служив матросом в американському флоті. Перебуваючи в Європі, працював механіком на невеликому судні, що здійснювало нелегальні перевезення єврейських емігрантів в Палестину, яка в 40-і роки ХХ століття перебувала під мандатом Великої Британії. З кінця 30-х років англійська влада заборонила переселення євреїв на історичну батьківщину. Таке рішення було обумовлене політичними мотивами, де, як відомо, не знаходиться місця щиросердю та моральності. Ця ситуація стала для Л.Кольберга першою дилемою, яку він вирішив, здійснивши протизаконні дії, за що був покараний владою. При цьому, він був певен того, що допомагає людям. Пізніше моральна дилема – виправдання порушення закону заради блага реальної людини – стала предметом його наукових досліджень.

Повернувшись додому після перебування в концентраційному таборі на Кіпрі (звідки йому пощастило втекти) та життя в кібуці (самокерованому єврейському поселенні на зразок колгоспу), Л.Кольберг переконався в тому, що саме у таких кібуцах втілювалися справжні ідеали соціальної справедливості, які, щоправда, погано сполучалися із принципами американської демократії.

Соціальна справедливість (як явище і поняття) стала предметом уваги Л.Кольберга, нормативною основою моральної орієнтації в його науковій концепції. Поняття «справедливість» вживалося ним у широкому сенсі – як прагнення висловити «повагу до гідності людської особи як індивідуальності» [168, р. 165]. Концепція індивідуальності є ще одним рушієм теорії Л.Кольберга – індивіди є соціумами, котрі визначаються в процесі міжособистісних відносин, мають вимоги один до одного щодо процесу задоволення інтересів і прагнення справедливого врахування потреб як способу виразу своєї автономії. Для дослідника повага до особистості, її гідності знаходиться в площині милосердя та співчуття, ставлення до добробуту іншого як до свого власного. Адже милосердя реалізує короточасну спробу справедливості залишатися послідовною шляхом

сприяння добробуту усіх індивідів, в той час як справедливість стримує непослідовність милосердя шляхом формування поваги до прав індивідів. Отже, моральність повинна розвиватися для добробуту усіх суцких, а справедливість є повагою до прав та незалежності кожного. У зв'язку з цим видається доцільним дати стисло характеристику американського суспільства.

Ментальною характеристикою американця (особливо у часи самоствердження духу капіталізму) є творення не тільки себе, позбавленого традиції, але й світу (self-made world) [25] навколо власної особистості. І політичний устрій, і економіка були історичним вибором переселенців, які приїхали до Америки у пошуках щастя. Цей момент є істотним для розуміння специфіки американського духу капіталізму, що містить у собі певний елемент романтизму, соціальних і особистісних сподівань. Адже американська мрія базується на свободі особистості й вільному підприємництві. Поняття американської мрії тісно пов'язане з поняттям «self-made-man», тобто людини, яка самостійно, лише завдяки власній праці, домоглася успіху в житті.

Для розкриття специфіки американського суспільства дослідники користуються образом «плавильного казана» (melting pot), в якому переплавляються різні культури, світогляди, життєві позиції. В демократичному суспільстві люди потрапляють до нього добровільно. Це екзистенціальний вибір кожного особисто і одночасно всього суспільства, адже життєва енергія останнього прискорює процеси соціальної і культурної взаємоадаптації. Кожен прагне досягнення спільної мети – побудову нового життя в екстремальних умовах префігуративного типу культури (за класифікацією відомого культуролога й етнографа Маргарет Мід) – періоду, що є новим для історії, коли молодь із її префігуративним схоплюванням ще невідомого майбутнього наділяється новими правами [80, с. 322].

Заслуговує на увагу спостереження Є.Я.Баталова щодо суто американської інтерпретації «природних прав людини». Він пише: «Томас

Джефферсон як автор Декларації незалежності вніс правки до формули Лока про право людини на життя, свободу і власність, замінюючи «власність» на «прагнення до щастя» [9, с. 38]. В Америці формула «природних прав людини» обов'язково повинна була містити обіцянку задоволення сподівань і очікувань, що мають назву «щастя», і з якими «зайві люди» з усього світу вирушили за океан.

Перші роки після Другої світової війни позначилися преферентною позицією Сполучених Штатів Америки у світі. Країна майже не постраждала в ній, і американський народ сповнився свідомістю своєї місії як у внутрішніх, так і у міжнародних справах. Захистивши демократію, американський уряд прагнув посилити її й створити всі умови для процвітання. 23 квітня 1945 р. по радіо прозвучали слова звернення Президента Гаррі С.Трумена до учасників конференції представників Об'єднаних Націй: «Ми повинні побудувати новий, набагато кращий світ, у якому завжди буде шануватися людська гідність» [99]. Більшість американців визнавали необхідність протистояння з Радянським Союзом в «холодній війні», схвалювали посилення державної влади й концепцію держави загального добробуту, що була окреслена ще в роки «нового курсу» Франкліном Д.Рузвельтом.

Необхідно наголосити на тому, що в 40-х роках ХХ століття в США у Колумбійському університеті виникає ідея аналітичної філософії освіти, яка набула розвитку лише в 60-х роках. Створено товариство, завданням якого було дослідження філософських проблем освіти, співробітництво між філософами та теоретиками педагогіки та підготовка навчальних курсів з філософії освіти для коледжів та університетів. Інтелектуальний потенціал людини завжди цінувався на теренах Америки, але головним завданням теперішньої освіти було уникнення можливості створити нових фашистів – виховувати так, аби не повторився Освенцім (Т.Адорно).

Аби полегшити ветеранам війни доступ до вищої освіти, в американських університетах у той час широко практикувався екстернат.

Скориставшись цим, Л.Кольберг 1948 року вступає до Чиказького університету і засвоює повний університетський курс за один рік, здобувши у 1949 році ступінь бакалавра з клінічної психології. Будучи людиною широкого світогляду, Л.Кольберг, навчаючись все своє свідоме життя, прагнув переосмислити наукові здобутки не лише психологів, а й видатних філософів.

Під час навчання він серйозно захопився філософією – студіював праці мислителів минулого та сучасності – Платона, Арістотеля, І.Канта, Г.Гегеля, М.Ганді, Дж.Д'юї та інших. Такий інтерес обумовлювався тим, що саме філософська думка протягом своєї історії прагнула вирішувати проблеми/питання місця людини в світі, сенсу її життя, цінностей та моральних принципів, а також намагалась збагнути закони розвитку суспільства тощо. Філософія завжди була пов'язана з іншими галузями духовного життя людей, з іншими специфічними сферами діяльності людини (релігією, правом, мораллю, мистецтвом, наукою). Від давніх роздумів про суспільний устрій, характерних для грецьких мислителів (Платон, Арістотель й ін.), і утопічних теорій епохи Відродження (Т.Кампанелла, Т.Мор) філософська думка через революційні ідеали суспільної перебудови (просвітники XVIII ст., революціонери-демократи XIX ст.) у XX столітті підійшла впритул до проблеми людини, її зміни, до досягнення інваріантних параметрів людяності, моральності, величі, краси, добра. Філософія стає реально світовою філософією, її провідні напрями та школи здобувають статус світових тенденцій планетарності філософської думки.

Одночасно з вивченням філософії, що стала підґрунтям для багатьох наук, Л.Кольберг цікавиться і проблемами психології. Стрімкий розвиток останньої починається з кінця XIX – початку XX століття, особливо в США, де здійснювалась підготовка та стажування спеціалістів, друком виходила література з питань психології. Американська психологічна асоціація (АРА), що колись налічувала лише 26 членів, до 1930 року мала 1100 учасників, а до 1995 – більш ніж 100 тисяч вчених [143, с. 18].

Вивчаючи явища духовного життя людини, її поведінку, мислення, емоції та почуття, психологія завжди була цінною для інших галузей філософії. Приміром, для аксіології її важливість полягає в тому, що життєві цінності творяться у психічних процесах, а цінності набувають екзистенційного значення для особистості і потім вже вказують напрям психічним переживанням, у процесі яких абстрактні значення стають конкретними властивостями людської душі, перетворюючись на переконання щодо поведінки і вчинків особи [68, с.14].

Американська психологія 50-60-х років була насичена гуманістичними ідеями, зафіксованими в наукових концепціях Шарлоти Бюлер (1893-1974) (її філософські узагальнення щодо життєвого шляху людини), Карла Роджерса (1902-1987) (терапія, що сконцентрована на клієнті), Віктора Франкла (1905-1997) (вчення про цінності, які наповнюють сенсом життя людини – творчість, переживання і відношення до критичних життєвих обставин, які ми не можемо змінити), Абрахама Маслоу (1908-1870) (самоактуалізація як найбільш повне розкриття здібностей і реалізація потенціалу людини).

Поняття американської мрії часто пов'язують з емігрантами, що прибули в Америку у пошуках кращого життя.

1941 року в США емігрує Еріх Фромм (1900-1980), праці якого присвячені філософським, етичним, соціально-психологічним питанням природи людини, її місця в світі, сенсу її існування – тим стрижневим питанням, які досліджує прикладна психологія.

1942 р. в університеті штату Мічиган присуджено науковий ступінь доктора Урі Бронфенбреннеру (1917-2005), в коло наукових зацікавлень якого входила розробка й впровадження загальнонаціональної освітньої програми «Хед Старт» (*Head Start*), спрямованої на підвищення академічної успішності й розвиток інтелектуальних здібностей учнів з малозабезпечених родин і представників національних меншин. Під впливом праць Л.Виготського та К.Левіна він створив психологічну теорію екологічних систем, згідно з якою «психологічна екологія» людини розглядалася як

сукупність таких підсистем – *мікросистема* родини, *мезосистема* локального середовища спілкування та життя, *екзосистема* крупних соціальних організацій та *макросистема* (сукупність культурних традицій та цінностей).

1946 року емігрував в США Фріц Перл (1893-1970) – засновник гештальтпсихології. Він відкрив приватну практику в Нью-Йорку. Експериментуючи, поєднував різні психотерапевтичні прийоми – психоаналітичні, психодраматичні, гештальтпсихологічні та інші. Проблема співвідношення фігури і фону, розроблена гештальтистами в галузі процесів пізнання, була перенесена Перлом в галузь світосприйняття в цілому. Це дозволяє нам розглядати її не лише як суто психологічну, а й знаходити в ній філософські аспекти. Головним принципом гештальттерапії є переконання в тому, що здібність індивіда до саморегуляції не може бути адекватно замінена. Тому особлива увага приділяється розвитку у пацієнта готовності здійснювати вибір і ухвалювати рішення.

В 50-ті роки оформлюється оригінальна психотерапевтична система емігранта Еріха Берна (1910-1970) – теорія еґо-станів – структурний (трасактний) аналіз, основою якого є ідея про структуру особистості як сполучення трьох якісно своєрідних рівнів організації людського «Я». Цим трьом рівням, або компонентам особистості, Е.Берн привласнив назви «Батько», «Дорослий» й «Дитя». Кожному відповідає власний спосіб сприйняття, аналізу одержуваної інформації й реакції на дійсність. Згідно з Е.Берном, кожний із цих компонентів несе в собі як позитивні, так і негативні чинники регуляції поведінки.

В цей же час американський психолог Стенлі Мілгрем (1933-1984) порівнював ступені конформності, модифікувавши для цього методикку Соломона Аша. Він скористався аудіотестом, у якому пропонував випробуванним вказати, яка з пар тонів, пред'явлених у серії, є більш тривалою. Через навушники надходила дезорієнтуюча реакція «співучасників» – випробуваний постійно чув одностайну реакцію більшості

(яка помиляється), і мусив вирішувати: чи приєднатися до більшості (виявити конформність), чи відстоювати свій варіант відповіді. Методика в даній модифікації була апробована в Гарварді влітку 1957 року. Тоді було висунуто гіпотезу про те, що в більш компактному суспільстві тенденції до конформних реакцій є більш сильними.

Зважаючи на популярність та практичну спрямованість психології, засобом реалізації своїх світоглядних та фахових переконань, Л.Кольберг обрав клінічну психологію (після того, як влітку працював санітаром в психіатричній клініці). Клінічна психологія, будучи великим розділом прикладної психології (на межі із психіатрією) вивчає індивідуальні особливості з погляду пов'язаних з ними медичних реакцій й явищ [110, с. 610]. Сфера клінічної психології містить у собі оцінку психічного здоров'я, організацію й проведення наукових досліджень для розуміння психічних проблем і розробку, проведення й оцінку психологічної корекції й допомоги (психотерапія). В Америці психологія й психіатрія настільки тотожні, що нікого не дивує психолог, що призначає транквілізатори, або психіатр, що міркує про питання самоактуалізації.

Американська психологічна асоціація розглядає клінічну психологію як таку, що «інтегрує науку, теорію й практику з метою зрозуміти, передбачити й полегшити дезадаптацію, інвалідність і дискомфорт, так само як і сприяти адаптації, пристосуванню й особистісному розвитку. Клінічна психологія концентрується на інтелектуальних, емоційних, біологічних, психологічних, соціальних і поведінкових аспектах функціонування людини протягом життя, у різних культурах і на всіх соціоекономічних рівнях» [52].

Зазначимо, що і всесвітньо відомий психолог Карл Роджерс працював клінічним психологом в Центрі допомоги дітям (м. Рочестер, штат Нью-Йорк). Ідеї рівності у відносинах лікаря і пацієнта-клієнта та можливості реорганізації клієнтом самого себе для подолання проблем були відображені ним у праці «Клінічна робота з важкою дитиною» (1939 рік).

Щодо соціально-політичних перетворень, 50-ті роки минулого століття в Америці позначені крахом суспільного консенсусу. По-перше, в ці роки американське суспільство перейнялося духом масовізації. Конформізм був властивий і молоді, і людям похилого віку – всі вони дотримувалися «групових норм» і не прагнули демонстрації власної індивідуальності.

По-друге, загострилося гендерне питання. Хоча під час війни на виробництві жінки майже зрівнялися із чоловіками, традиційний розподіл ролей незабаром відновився – чоловік знову став годувальником, жінка (хоча вона також працювала) місцем роботи мала власну домівку, що суттєво впливало на їх соціальну поведінку.

По-третє, в 50-і роки афроамериканці почали політичну кампанію, до якої потім залучилися інші етнічні групи й жінки – їхньою метою було прилучення до «американської мрії».

По-четверте, молодіжна контркультура кинула виклик незмінним американським цінностям. Так звані «бітники» (англ. *beat* – *бити, розбити*) – представники «розбитого покоління», бунтарського руху, протестували проти існуючої реальності, моралі батьків. Завдяки духовним пошукам, ставили інтуїцію вище за розум, віддаючи перевагу східному містицизму поряд з християнством. Вони проголошували добровільну бідність, еротичну свободу, анархічний гедонізм, кидаючи цим виклик респектабельності і руйнуючи вщент офіційну культуру. Письменники своє розуміння свободи вкладали в літературні твори. Так, Джек Керуак надрукував на 75-метровому рулоні паперу повість «На дорозі», що стала бестселером. Написана без дотримання пунктуації й без абзаців, книга оспівувала вільне, не пов'язане «умовностями» життя. Поет Ален Гінсберг поемою «Крик» різко викрив сучасну йому бездушну, машинну цивілізацію. Коли поліція конфіскувала поему за «непристойний зміст», автор, протестуючи, подав заяву до суду і виграв справу, причому йому аплодувала вся країна. Музиканти й художники також «бунтували». Співак зі штату Теннессі Елвіс Преслі популяризував нові пісні в стилі рок-н-рол і шокував добропорядних американців своєю

зачіскою й вихлянням стегнами. Художники (приміром, Джексон Поллок) відмовилися від мольбертів, розкладаючи на підлозі великі шматки полотна, вони розписували їх яскравими плямами, використовуючи фарби, пісок й інші матеріали. Всі ці діячі мистецтва, кожен на свій лад, підготували соціальну революцію 60-х рр., що виявилася більш масштабною, ніж уявлялася.

Отже, американці почали сумніватися в правильності своїх оцінок деяких сторін життя в Сполучених Штатах. Життя спонукало до пошуків нової «соціальної рівноваги» в країні. Цінувався інтелектуальний потенціал людини, при цьому її моральні якості залишалися поза прискіпливою увагою спільноти.

Події, які відбувалися в тогочасному американському суспільстві обумовили звернення Л.Кольберга до проблем моралі. В цей період, з 1955 року, він почав вивчати моральну поведінку особистості (експерименти проводилися з групою чикагських підлітків), прагнучи дати наукове обґрунтування моральним цінностям, вважаючи, що дослідження моральних суджень в реальному житті особистості мають для науки (і виховання самої особистості) більше значення, ніж дослідження її поведінки.

Моральні цінності посідають місце підпорядкованості щодо знань (науки) і здатні регулювати всі форми людської діяльності. Адже з точки зору філософії, *мораль* (лат. *moralis* – дотичний до вдачі, натури) постає як «практично-оцінний спосіб відношення людини до дійсності, котрий регулює поведінку людей з точки зору принципового протиставлення добра і зла» [76, с. 21].

Сполучені Штати Америки завдяки рухливості та динамічності своєї економіки, технології, культури, демографічної й соціальної сфери нерідко були ініціатором неминучих змін, що поширювалися згодом у світі, оскільки все в світі є взаємозалежним. Ідея американської винятковості поруч з іншими смисловими моментами, містить у собі усвідомлення винятковості соціального і культурного становища людини, що втратила ґрунт традиції. У

цьому контексті набуває своєрідної інтерпретації європейська філософсько-педагогічна думка: вона розглядається переважно у прагматичному аспекті, з позицій її можливого застосування. Разом з тим, народу Сполучених Штатів властиве почуття спадкоємності. Від часів утворення держави американці дотримуються основних національних цінностей, накопичених у ході багатой і бурхливої історії – віри в свободу особи, демократію, прогрес і необхідність надати економічних, політичних, соціальних можливостей всім членам суспільства.

В американській духовній культурі з'являється новий код дешифровки континентальної (європейської) програми виховання і освіти. Таким кодом стає характеристика їх економічної ефективності, а також можливість широкого втілення. На початку 60-х років в США, Англії, Австралії серед емпірико-аналітичних наук у пізнанні людини, суспільства, освіти набуває потужного розвитку аналітична філософія освіти. Серед головних завдань на пряму: вихід з логічного позитивізму до філософії пізнього Л.Вітгенштайна; інтеграція освітнього знання методом логічного аналізу мови, уживаного в практиці освіти – виявлення змісту основних понять «освіта», «навчання» тощо та їх зв'язків; усвідомлення людини, її автономії, а також цілей освіти з позиції суспільства, демократії; акцентування на самостійності мислення.

Поєднавши філософію, етику і освіту, Л.Кольберг оприлюднив результати свого дослідження в докторській дисертації на тему: «Розвиток образу моральних суджень і вибору в 10-16 років», яку він захистив 1958 року. В дисертації Л.Кольберга містився «Тест на рівень морального судження». За допомогою тексту (моральних дилем – вигаданих історій, що описують ситуації, в яких особа повинна винести моральну ухвалу), записаного на касету, інтерв'юер протягом 45 хвилин визначав стадію морального розвитку випробуваного.

«Уявіть, що хтось у вас на очах кинувся у воду. Одне з двох: або ви кинетесь рятувати бідолаху, а в холодну пору року це загрожує вам

загибеллю, або покинете потопельника напризволяще, і від його тихих сплесків, спроб виплисти вас іноді мучитиме дивна гризота» [46, с. 397] – це роздуми Жана Батіста Кламанса – героя повісті «Падіння» (1956 р.) Альбера Камю. Його сповідь є за своєю суттю дилемою: «... шум упалого в воду тіла. Я зупинився як стій, але не обернувся. Й одразу пролунав крик... Далі все стихло. Тиша, що запала зненацька в густій п'їтмі, видавалася мені нескінченною. Я хотів утекти і не міг поворухнутися. Я весь тремтів від холоду й хвилювання. Я казав собі: «Треба швидше, швидше» – і відчував, як нездоланна знемога сковує мені тіло. Не пам'ятаю, що я тоді думав: «надто пізно, надто далеко» – або щось таке. Я стояв нерухомо й дослухався. Потім спроквола рушив далі. І нікого ні про що не повідомив» [46, с. 410-411].

Отже, учасник тесту повинен був дати відповідь на питання «Як би вчинили в даному випадку Ви?», аргументувати правильність чи хибність дій героїв дилем. Оцінювався не зміст відповідей, а їх форма та структура; після цього виставлявся загальний бал. Зважаючи на це, в теорії Л.Кольберга ми вбачаємо існування аспектів *етичного релятивізму*, тобто неможливість (або непотрібність) постановки питання про правильність/неправильність моральної оцінки, оскільки моральні уявлення і поняття мають лише відносний, умовний, суб'єктивний характер. На цьому наголошували екзистенціалісти (А.Камю, Ж.-П.Сартр), неопозитивісти (А.Айер, Р.Карнап), прагматики (У.Джемс). Представники цих течій заперечували необхідність загальних моральних принципів, оскільки, з їх погляду, людина повинна (змушена) самотужки розв'язувати моральні проблеми, враховуючи особливість кожної життєвої ситуації, в якій вона опинилась. Екстраполюючи ці думки на дійсність та її відображення в літературі, нагадаємо, що свою повість «Падіння» А.Камю завершує такими словами: «Дівчино, ох дівчино! Кинься ще раз у воду, аби вдруге мені випала можливість урятувати нас із тобою обох. Удруге? Ох, яка нерозважливість! Подумайте, любий метре, а раптом нас піймають на слові? Виконуй

обіцянку! Бр-р! Вода така холодна! Та ні, можна не турбуватися. Тепер уже пізно, і завше буде пізно. На щастя!» [46, с. 456].

За Ж.-П.Сартром, основою моральності є індивідуальне волевиявлення особистості, моральні цінності, що позбавлені об'єктивного критерію. Вихідним пунктом є його концепція вседозволеності (оскільки Бога немає). Адже неможливо знайти критерії цінностей, принаймні у надчуттєвому світі, немає апіорного розрізнення добра і зла, немає досконалого розуму, здатного орієнтувати людей серед цінностей життя. Тому кожен самотужки обирає моральні цінності, «проектуює» своє життя, наповнює його змістом чи робить беззмістовним, порожнім. Людина приречена на свободу. Категоричний імператив Ж.-П.Сартра звучить у такий спосіб: володіючи свободою, будь самим собою. Філософія свободи не може бути надійною підставою для моралі, оскільки ставить людину «по той бік добра – зла», створюючи теоретичне підґрунтя для аморалізму. Це вчення ігнорує соціальність норм, соціоправову регулятивність. Саме тому екзистенціальна філософія не може дати відповідь на питання: «через що?», «заради чого?», «в ім'я чого?». Останнє питання для Сартра є неприйнятним, тому що відсутня діалектика об'єкта і суб'єкта, як і взаємодія об'єктивних і суб'єктивних чинників соціо-культурно-генезисного виміру.

За твердженням неопозитивістів (Л.Вітгенштайн, Р.Карнап, Б.Рассел та інші) [Див.: 117, с. 361], етика повинна утримуватися від розв'язання будь-яких конкретних моральних проблем, оскільки моральні судження не можна обґрунтувати за допомогою фактичних знань. Неопозитивізм стверджує, що в мові не повинно бути суджень, які не підлягають верифікації (від лат. *verus* – *справжній, істинний*), тобто процедури встановлення істинності наукових положень у процесі їхньої емпіричної перевірки за допомогою спостереження, вимірювання та експерименту. У такому випадку всі питання, проблеми і труднощі буде автоматично подолано. В моральних судженнях йдеться не про існуюче (або те, що існувало), а про належне – те, що має бути. Моральні судження є нормативними й оцінними, а тому не

піддаються перевірці на істинність. Моральна позиція людини є справою її особистого бажання. Необхідно змінити уявлення людей у позитивний бік, і саме життя стане благополучним і гармонійним.

Прагматизм, який практичною корисністю вважає лише те, що задовольняє суб'єктивні інтереси індивіда, був і залишається джерелом натхнення та виразом американської культури. За У.Джемсом, добро є тим, що відповідає певним потребам, зміст дійсності залежить лише від нас, нашої точки зору, інтересу, вибору мети. Нам дають мармурову брилу, але ми самі створюємо з неї статую, оскільки навколишній світ абсолютно пластичний, легко піддається будь-якому впливу. Світ є таким, яким ми його створюємо. Адже створюючи реальність, людина має справу не з об'єктивним світом, не з математичним об'єктом, а зі світом свого власного досвіду, з потоком свідомості, з невпорядкованим хаосом відчуттів і переживань.

Як вважає Джордж Мід, саме прагматизмові вдалося інтегрувати й пояснити два найбільших явища американської цивілізації: з одного боку, політику і бізнес, а з іншого – історію, літературу та їх інтерпретації. Прагматизм сприймався американцями як панацея, що дозволяє знайти внутрішні зв'язки між думкою і дією та розвитком ідеалів соціальної реформи й реконструкції [177]. Нагадаємо, що в етиці прагматизм дотримується позиції меліоризму, тобто точки зору про поступове поліпшення існуючих порядків, удосконалення світу й людських якостей, що і прагнули довести Л.Кольберг зі своїми однодумцями.

З нашого погляду, дослідницька позиція Л.Кольберга тяжіє до прагматизму – враховуючи вплив економічних, соціальних, політичних та інших чинників на формування світогляду людини, і, відповідно, на розвиток її моральних суджень, дослідник визначив, що, по-перше, цінність будь-якого твердження визначається його практичними наслідками, а не гіпотетичною його відповідністю змісту реальності; по-друге, процес морального розвитку пов'язаний з поняттям справедливості, і такий розвиток

відбувається протягом усього життя індивіда. Такий підхід наповнює теорію Л.Кольберга філософським змістом.

Працюючи в Бостонському дитячому медичному центрі у 1958-59 рр. та будучи ад'юнкт-професором Йельського університету у 1959-61 рр., Л.Кольберг продовжував тестувати дітей та підлітків, визначаючи рівень морального судження і оцінюючи форму та структуру відповідей. Видається доречним з цього приводу зазначити вплив ідей логічного позитивізму на експериментальну діяльність вченого. Будучи різновидом неопозитивізму, логічний позитивізм в етиці – це спроба дослідити моральні судження засобами формальної логіки і методики, що застосовувалися до природничих та точних наук. Така спроба призводить до формального розгляду явищ моралі, до спрощення їх природи. Поза сферою дослідження залишаються питання походження та історичного розвитку моралі, механізм дії її принципів.

Наслідуючи Жана Піаже (1896-1980), який в 30-40-х роках ХХ століття побудував операціональну теорію інтелекту і став засновником «генетичної епістемології» (теоретико-пізнавальної концепції, заснованої на генетичному та історико-критичному підході до аналізу знання), Л.Кольберг запропонував більш детальну *теорію послідовних стадій розвитку моральних суджень*.

Інтелект або мислення, за визначенням Ж.Піаже, є наявним від самого початку життя (у адаптивній сенсомоторній поведінці дитини), а також і таким, чия кінцева структура або форма надається лише на заключних етапах (наприклад, формально-операційно-природне мислення підлітка як експериментатора і теоретика). Кольберг стверджував, що формальне визначення моральності діє лише тоді, коли ми визнаємо існування етапів розвитку моральної бесіди або суджень, які все більше наближаються до філософських форм. Стратегія розвитку цього визначення ізолює такі функції як розум, але визначає дану функцію шляхом видозміни її поступового розвитку. Крім того, з погляду Кольберга, є функція морального судження, що існує у віці від чотирьох або п'яти років, і далі, у судженнях про «добре»,

«погане» і «має бути» (стадія 1), але ця функція цілком визначається лише на її останніх етапах (принципова моральність) [170, pp. 55-56].

За визначенням філософських словників, укладених за часів панування ідеології марксизму, судження – це форма уявного відображення об'єктивної дійсності, в якій стверджується або заперечується щось відносно об'єкта пізнання. Судження вважається істинним, якщо воно гарантує при істинності засновків істинність висновку, що перевіряється практикою [121, с. 359]. Здатність судження можна визначити як здатність людини до розумового акту, який виражає ставлення до певного об'єкта, коли людина, оцінюючи об'єкт, підключає свої знання, сумніви, досвід, впевненість або віру. Здатність судження лежить в основі моральної рефлексії. Моральна рефлексія – якісна характеристика особистості, здатної осмислити і оцінити власні вчинки. Моральна рефлексія є характерною рисою високорозвиненої особистості, оскільки вона є вираженням потреби людини у самооцінці (в тому числі, і у вигляді самопокарання). Другою складовою моральної рефлексії (крім здатності судження) є совість – здатність особистості здійснювати етичний самоконтроль. Совість стає вирішальною особистісною якістю, коли людина потрапляє в ситуацію вибору.

За Л.Кольбергом, моральне судження, є основою етичної поведінки і має шість ймовірних стадій розвитку, кожна з яких є адекватнішою відповіддю моральній дилемі, аніж попередня. У своїй теорії Л.Кольберг прослідкував розвиток морального судження у значно старших вікових групах, ніж це зробив Ж.Піаже. Л.Кольберг запропонував додаткові стадії, які розвиваються як в юності, так і в зрілому віці. Ж.Піаже аналізував розвиток вищих функцій свідомості людини відсторонено, абстрактно, без урахування соціального середовища та культурних надбань особи, яку він досліджував. Значно розширивши його роботу, Л.Кольберг проводив експерименти серед представників середньої та нижчої (lower) соціальних верств.

З 1961 року Л.Кольбергу запропоновано очолити кафедру психології Чиказького університету. Починаючи з 60-років популярність Л.Кольберга як відомого теоретика та блискучого експериментатора зростала, поширюючись за межі Сполучених Штатів Америки. Слід згадати і особисті якості дослідника – відсутність снобізму, простоту й доступність у спілкуванні зі своїм численним оточенням.

Давній товариш Л.Кольберга Е.Шоплер згадував: «Лері завжди був безстрашним, як фізично, так й інтелектуально, і цим не можна було не захоплюватися. Незважаючи на постійну зайнятість, він завжди був готовий допомогти. Жодна проблема не здавалася йому банальною, якщо це мало відношення до його товариша, і тоді він віддавав рішення цієї проблеми всю свою дивну здатність до співпереживання й творчого аналізу... Лері був живим втіленням моделі найвищого рівня інтелекту, запропонованої Фіцджеральдом: «Людина, що володіє даром зберігати здатність утримувати у свідомості дві протилежні ідеї й при цьому зберігати здатність до дії» [Цит. за: 112].

Діяльність Л.Кольберга на посаді завідувача кафедри психології Чиказького університету припадає на той час, коли президентом країни став (1960 року) демократ Джон Ф.Кеннеді. В своїй першій інаугураційній промові він наголошував на відповідальності, індивідуалізмі, дотриманні основних національних цінностей – віри у свободу особи, демократію, прогрес і необхідність надання економічних можливостей всім членам суспільства, закликаючи думати не про те, що може дати країна, а про те, що кожен із громадян може дати їй. Кеннеді обрав ліберальний політичний курс, якого дотримувалися всі інші президенти США після його вбивства в листопаді 1963 р.

Наступним президентом Америки став Ліндон Б.Джонсон. Його адміністрація восени 1964 р почала здійснення програми соціально-економічних заходів щодо побудови «великого суспільства» (фінансування збільшення зайнятості, допомоги старим, пенсійних виплат, громадських

початкових і середніх шкіл, вищих навчальних закладів, лікувальних центрів й ін.), розвитку технічного прогресу, освіти, а також боротьби з бідністю.

Одночасно з реформами 1964 року Америка фактично почала безпрецедентну ескалацію воєнних дій у В'єтнамі. Якщо в 1965 р. у них брало участь 25 тис. американських військовослужбовців, то до 1968 р. кількість учасників зросла до 500 тис. Масовані бомбардування з повітря заподіювали колосальні втрати як Північному, так і Південному В'єтнаму. Громадськість шокували слова якогось американського майора на прес-конференції з приводу захвату міста Бен-Тре: необхідно було знищити місто, аби його врятувати. В суспільстві того часу домінували цинізм, песимізм, конформізм, недовіра до влади.

Війна тривала аж до 1973 року, спричинивши антивоєнний рух. Пацифістським та реформістським став рух американських хіпі. Він надзвичайно приваблював молодь прагненням соціальних змін, майже «європейською» філософією, способом життя й думок, незвичайними для США того періоду. Завдяки хіпі у життя цивілізації було впроваджено безліч гасел, ідей і соціальних пільг.

В цей самий час тривала «холодна війна» – радянсько-американські відносини мали складний, напружений характер. Лише на початку 1970-х років Америка здійснила кроки у напрямку зняття міжнародної напруги, нормалізації й розвитку відносин із країнами Східної Європи. Була підписана низка угод, спрямованих на запобігання небезпеки ядерної війни шляхом обмеження й скорочення ядерного стратегічного й звичайного озброєння.

Незважаючи на ухвалений в 1965 закон про виборчі права афроамериканців, у ці роки різко загострилися расові проблеми. У містах проходив широкий афроамериканський рух за цивільні права, учасниками (близько мільйону) якого були як темношкірі, так і білі. Оповідником їхнього протесту став чорношкірий священник Мартін Лютер Кінг (1929-1968), що служив у баптистській церкві, де парафіянами були афроамериканці. Кінг був популярним політиком, наймолодшим лауреатом Нобелівської премії.

Наслідуючи М.Ганді, він проповідував «ненасильницьку боротьбу», одночасно залишаючись прихильником американських цінностей.

М.Л.Кінг зі своїми прихильниками добився ухвалення законів, що надавали чорношкірим певні гарантії – зломити антагонізм расистів і знищити найбільші прояви сегрегації. Однак, вбивство Кінга 4 квітня 1968 року в Мемфісі (штат Теннессі, США) викликало хвилю «чорного насилля»: було захоплено Колумбійський університет (центр Нью-Йорка!), що спричинило масову втечу білого середнього класу в передмістя. Всі ці події сприяли розколу Америки. З одного боку – «чорне море» і білі студенти з загостреним відчуттям справедливості, з іншого – решта населення.

До расово-етнічної ознаки ініціаторів соціальних протистоянь додалась і вікова – це були часи, коли молоде покоління вважало, що їх життя закінчиться у віці до 18 років. Безглузда війна в Камбоджі, що була розпочата американськими корпораціями, здавалася особливо лиховісною: бізнес губив молоді життя. І, як не сумно, ці хлопці, які були несправедливо втрачені в окопах війни, нічого не одержали, коли повернулися додому [185].

Зважаючи на це, «американські інтелектуали називали середину століття <..> добою «нічних кошмарів» [33, с. 22]. Ознаками тієї доби були омасовлення, деперсоніфікація, деіндивідуалізація людини, пов'язані з перемогою НТР, розквіт альтернативного мистецтва як частини маскультури, сексуальна революція та масове зацікавлення наркотиками, в яких лідери контркультур (приміром, хіпі) вбачали засіб розширення свідомості та відхід від реального життя військового часу. Наявною була криза консервативно-традиційної моралі. Економічні, соціальні та політичні зміни сприяли трансформації свідомості людей, особливо молоді – піддавалися сумніву здобутки сучасної цивілізації, велися пошуки життя, вільного від моральних обмежень. Рушійною силою соціального протесту в американському суспільстві стала молодь та представники середнього класу.

Оскільки Л.Кольберг належав до середнього класу, зрозуміло, що всі названі події вплинули на його життя, світогляд та сприяли формуванню його

наукової концепції морального розвитку. Економічні, соціальні й політичні тенденції 60-70-х рр., розгул злочинності й расовий антагонізм у багатьох містах, а за часів президента Дж.Картера – спад в економіці й інфляція розчарували багатьох американців. Їм імпонувала концепція консерваторів щодо захисту традиційних цінностей від того, що вважалося вседозволеністю й хаосом, властивим сучасному суспільству.

1967 рік – це початок нових досліджень Л.Кольберга – спроба вирішити важливе питання: як залучити теоретичні знання про шаблі морального розвитку до практики реальної освіти та виховання молоді? Підхід Кольберга був (і залишається) безумовно злободенним, особливо в роки, позначені кризою освіти, про що свідчать такі факти.

По-перше, в цей період в учнів американських шкіл фіксується пасивність щодо навчання, невисока якість знань, їх нетривалість, незадовільний рівень природничої та математичної підготовки, прояви злочинності, наркоманія, що швидко розповсюджувалась в американській школі, значна кількість тих, хто залишав школу.

По-друге, кількість випускників педагогічних навчальних закладів за період з 1973 по 1986 роки скоротилась наполовину, результатом чого була нестача вчителів, особливо з математики та природничих наук. У 1987 р. національна асоціація вчителів природничих наук зазначила, що третину учнів середніх шкіл країни навчають математиці та природничим наукам особи, що не мають для цього необхідної підготовки і права викладати. Середній вік вчителів збільшився за цей період з 33 до 41 року.

По-третє, про стурбованість суспільства щодо наявної кризи свідчить державна політика – документи з проблем освіти, підготовлені за 80-ті роки урядом та різними громадськими організаціями: урядовий документ «Нація в небезпеці» (був опублікований у 1983 році); доповідь «Бар'єри на шляху вдосконалення: наші діти під загрозою» (оприлюднена 1985 року національною коаліцією захисників дітей); доповідь «Нужденні діти» (1987 року, опублікована Комітетом з економічного розвитку) [120, с. 101].

60-ті роки – це час масовізації свідомості та нівелювання особистості – «масове суспільство», «культурний асфальт» та «сюрреалістичний кошмар». Як слушно зазначав англійський критик М.Бредбері: «ми існуємо в світі абстракції, де все є підпорядкованим механічному процесу, в світі без обличчя, який наступає на особистість і все менше піддається індивідуалізації» [Цит. за: 85, с. 8-9].

Зважаючи на ці обставини, можемо констатувати, що діяльність Кольберга була потрібною і актуальною в умовах кризи з одного боку, але з іншого – породжувала критику й відторгнення. Адже повсякденний досвід сучасного Кольбергу суспільства протистояв моральності, скоріше духовно спотворював, ніж виховував людину. Моральний вчинок поставав як результат якогось внутрішнього імперативу, що найчастіше суперечив аморальній практиці навколишньої дійсності. Американський стиль мислення неохоче сприймав І.Канта, вчення якого було основою, орієнтиром для Кольберга. Мабуть цим можна пояснити неухвалене ставлення до спадщини дослідника в самій американській культурі – відсутність перевидань його творів, втілення його прогресивних думок щодо поліпшення ситуації в освітянській сфері, неухвалність до ірраціональної компоненти його концепції та інше.

Отже, в 80-90 рр. в США починається відродження інтересу до освіти і виховання особистості після його відсутності протягом кількох десятиліть. Крім зазначених причин, цей інтерес обумовлювався тим, що саме цього часу дослідники починають говорити про «суспільство споживання», в якому перше місце посідають матеріальні потреби людини-споживача, а не духовні потреби людини-творця.

Рух соціуму в бік «суспільства споживання» супроводжується зростанням пріоритету свободи споживання. Витрати – найважливіший обов'язок за умов ринкової різноманітності. Сенс існування – «супермаркет»: комфортний будинок, побутова техніка, машина і т. д. Основою є гедонізм, тобто ідея задоволення матеріальним рівнем життя. Зміна формації викликає

зміну особистості, з'являється «людина граюча», вільна від диктатури праці і шаблонів поведінки. Гасло дня: «Для споживача реальність – це прагнення задоволення» [36, с. 61].

В 60-х роках минулого століття громадська організація – Ліга Виховання Особистості – розробила курс навчання для його подальшого впровадження у школах та вдома. Основною метою цього курсу було виховання тридцяти однієї чесноти, котрі інтегруватимуться у тридцять другу – особистість. Вчителі отримали настанови щодо досягнення цього важливого завдання виховання особистості, а виховання окремих чеснот було розподілене за віком школярів. Виховання особистості, націлене на виховання певних чеснот, значно залежить від ідентифікації та опису тих людей, котрі слугуватимуть за приклад – взірців. Уроки виховання особистості, що поширювалися Лігою Виховання Особистості, використовували біографії людей як основу виховання. Дітей просили описати їхні взірці і прослідкувати, як останні відповідали своїми вчинками конкретній чесноті.

Саме від культури виховання в школі, вважав Л.Кольберг, залежить моральність. Основою для своїх досліджень вчений обрав прогресивні ідеї Джона Д'юї (1859-1952). Як частина прагматичної функціонально-генетичної філософії прогресивізм стверджує, що освіта повинна жити природну взаємодію дитини із середовищем або суспільством. На відміну від романтиків, представники прогресивізму не припускають того, що розвиток є розкриттям вродженої моделі поведінки, або того, що основною метою виховання є створення безконфліктного середовища, здатного пришвидшити здоровий розвиток. Вони визначали розвиток як прогрес незмінних, впорядкованих та послідовних стадій. Освітньою метою є остаточне досягнення вищого рівня або вищої стадії розвитку дорослої людини, а не лише здорове функціонування дитини на поточному рівні розвитку. Прогресивісти не визнавали: 1) авторитарного вчителя, 2) ексклюзивного покладання на книжні методи викладання чи на підручник; 3) пасивного

навчання за допомогою запам'ятовування фактичних даних; 4) «чотиристинної» філософії освіти, що прагнула ізолювати освіту від соціальної реальності, і 5) використання страху чи фізичного покарання як форми дотримання дисципліни.

Прогресивна освіта була як рухом у середині широкої системи американської освіти, так і теорією, що вимагала звільнення дитини від традиційного наголосу на зубрінні, читанні напам'ять, авторитету підручника. На противагу до конвенційного викладу предметів у традиційній програмі навчання, прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до її організації, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду розв'язання проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта більше зосереджується на дитині, яка навчається, ніж на предметі; більше підсилює діяльність і різні види досвіду, ніж словесні навички, більше сприяє розвиткові кооперативного, співробітницького групового учіння, ніж змагального індивідуалізованого навчання протягом року.

Єдиним засобом, що дозволяє перетворити будь-яку виховну установу на «справедливу общину» (англ. – *just community*) є демократія. Л.Кольберг наголошував на тому, що розвиток основних елементів моралі можливий завдяки «лише суспільному» підходу до моральної освіти.

Усі правила та норми «лише суспільних» програм містять турботу про справедливість та спільноту. Демократія допомагає учням сприймати шкільні правила та норми соціальної поведінки. У «лише суспільних» програмах дисциплінарні порушення подаються на розсуд групи як єдиного цілого задля демократичного вирішення проблеми. Демократія – це більше, аніж засіб формування провідних чеснот повсякденного життя; це і є провідна чеснота, підвид більш загальної чесноти – участі. В якості чесноти демократична участь може розумітися як схильність до винесення проблем для публічного обговорення та демократичного вирішення перед відповідною аудиторією.

Практична реалізація цих ідей (спочатку в практиці коннектикутської жіночої в'язниці, а згодом у школах різного типу) стала головною метою вченого протягом останніх 20 років життя. Особливостями виховання у «справедливій спілці» були неформальні міжособистісні відносини, вільний обмін думками, прилучення до загальнолюдських моральних цінностей. Головним обов'язком членів спілки було дотримання спільної угоди, що закріплювала права кожного з них. Викладачі та вихованці мали рівні права на висловлення своїх поглядів, свободу та повагу до оточуючих. Педагоги, як старші за віком та більш зрілі за соціальним досвідом, мали постійно стимулювати спілку до поглиблення взаємної свободи і справедливості, взаєморозуміння.

Практична реалізація ідей «справедливої спілки» відбувалась в школах США, Великобританії та виховних закладах Ізраїлю. Л.Кольберг (у співавторстві з іншими) розробив спеціальні методики визначення ефективності діяльності спілки: «Анкету щодо шкільного клімату» (A.Higgins, L.Kohlberg «The school climate questionnaire») та «Огляд морального клімату» (C.Power «The moral culture survey») [138].

З 1962 до 1968 рр. Л.Кольберг працював в університеті Чикаго, з 1968 року до кінця життя – був професором Гарвардського університету. Саме в цей час він відкрив «Центр морального розвитку та виховання» при Гарвардському університеті. Дослідження характеру дитини (дорослого), її чеснот, умов моральної освіти і виховання, дотримання загальнолюдських цінностей у повсякденному житті, вибір і відповідальність за здійснений вчинок та інші суспільно значущі питання – такою була проблематика центру.

У цей час важливими були і дослідження Урі Бронфенбреннера серед американських юнаків середнього класу, результати яких свідчили про значення родини для виховання і розвитку дитини/підлітка. Вчений виявив, що діти, чий батьки тривалий час були відсутніми, мали найнижчі показники за шкалою відповідальності й лідерства. Після огляду декількох перехресних

обстежень цієї вікової групи Бронфенбреннер дійшов висновку, що на дітей, особливо на хлопчиків, значно впливає відсутність батька [14].

В американській психології, пише Бронфенбреннер, існує поняття «вікова сегрегація» (*лат. segregation* – відмежування), що характеризує зміни в житті дітей і молодого покоління. (Хочемо наголосити на тому, що ці думки були висловлені в 60-80-х роках минулого століття, але досі зберігають свою злободенність). Вікова сегрегація є нездатністю молодих людей знайти своє місце в житті суспільства. При цьому людина відчувається відірваною від оточуючих її людей і подій, навіть ворожою до них. Молода людина прагне мати свою власну справу, але часто не уявляє, якою повинна бути і як її треба вести. Коли ж нарешті знаходиться справа, практична робота не задовольняє, тому інтерес до неї швидко згасає. Цей факт відірваності молодих людей є справжнім відчуженням, корінь якого американські дослідники шукають в особливостях сучасної родини.

Характерним в той час було зростання ролі традиційних цінностей родини, общини. Відомо, наприклад, що понад 7 мільйонів американців у 80-х роках жили в общинах. Цікаво, що такий рух був не лише у таких розвинених країнах, як США, а й мав місце у мусульманському світі [41].

Занепокоєність зростанням злочинності й падінням моральності (через вживання наркотиків) висловлювали в суспільстві представники релігійних об'єднань, зазвичай, ортодоксально налаштовані християни. Зростання їх активності та впливу припадає на 80-і роки ХХ століття. Найвпливовішою релігійною групою була «Моральна більшість», яку очолював баптистський священик Джеррі Фолуел. Такі об'єднання створювалися з метою відновлення значення релігії в житті американців.

Отже, всі зазначені вище події вплинули на тематику наукових пошуків американських вчених. Дослідження морального розвитку та виховання велися Л.Кольбергом та його колегами протягом 70-80-х рр. до самої смерті вченого у 1987 р. і були відповіддю на запит тогочасної американської спільноти.

Експериментальна діяльність Л.Кольберга в галузі моральної філософії та психології тривала все його життя. Здійснюючи експерименти і визначаючи рівні морального розвитку підлітків із віддалених тайванських поселень, маленьких турецьких містечок, ізраїльських кібуців, вчений підірвав своє здоров'я. 1973 року під час перебування в Центральній Америці Л.Кольберг нездужав на тропічну хворобу, яка повільно підточувала його здоров'я всі наступні роки.

Рік 1987 став останнім в житті вченого. Однією з версій є самогубство. Якщо це дійсно так, мотив суїциду прояснює запис у щоденнику незадовго до смерті: «Якщо ми любимо життя і природу, ми повинні зі спокоем та холонокровністю сприймати власну смерть, оскільки життя загалом ми цінуємо набагато більше, ніж власне життя, яке має природний кінець. Якщо ми знаємо і любимо вічне, ми в цьому сенсі самі стаємо вічними...» [112].

Отже, визначення основних етапів розвитку американського суспільства минулого століття є важливим підґрунтям для окреслення періодів життя і діяльності Л.Кольберга, який зумів поєднати в своїх дослідженнях аспекти філософії, психології, педагогіки, етики, що свідчило про його широкий світогляд. Орієнтиром наукових пошуків дослідника можна вважати гасло: устрій/суспільство, що позбавлені моралі і добра, не мають майбутнього.

2.2. Філософський та психолого-педагогічний базис творчості

Л. Кольберга

У цьому підрозділі зосередимо увагу на ідеях Арістотеля та Іммануїла Канта, що відобразилися в концепції морального виховання Лоуренса Кольберга.

В дослідженні практичного аспекту моралі Лоуренс Кольберг надає їй філософського забарвлення, значно розширюючи обрії етики та педагогіки. Як зазначалося нами вище, під час навчання у Чиказькому університеті Л.Кольберг захопився моральною філософією І.Канта, ідеї якого вплинули на

формування світогляду та філософської позиції самого Л.Кольберга, а також допомогли йому сформуванню власну наукову концепцію.

До І.Канта поняття моралі змістовно відповідало культурно-ідеологічним інтенціям та філософській орієнтації авторів етичних концепцій (Епікур, Аврелій Августин, Нікколо Мак'явеллі; Джон Лок та інші). Зазвичай мораль виводили із зовнішніх щодо неї принципів – божественної волі, норм суспільства, цілей та наслідків, які отримує людина у процесі прагнення щастя, насолоди, користі тощо.

Надаючи моралі теоретичного обґрунтування, І.Кант стверджував принципову самостійність і самоцінність моральних принципів. Для того, щоб розпізнати добро й зло, не потрібно фахової освіти, достатньо інтуїції (Кант використовує в цьому контексті термін «здатність судження»), яка походить від природи, а не від знань. Наголосимо на тому, що загальність та універсальність моральних принципів в Кантовій етиці не є його нововведенням, оскільки неможливо будувати моральну теорію на такій слабкій основі, обмежуючи обговорення.

Кант розпочинає з твердження про моральні принципи як предмет розумового, раціонального вибору. Вони визначають той моральний закон, яким люди захочуть розумово керуватися у своїй поведінці в етичній співдружності. Філософський аналіз моральних понять говорить про те, що вони не виводяться з досвіду – вони апріорні, закладені в розумі людини. І.Кант не досліджує походження моралі (а розглядає лише моральний статус індивіда) в цілому як форми свідомості, що виникла із суспільством і разом з ним трансформувалася. Моральна філософія переймається вивченням цієї форми свідомості, результатом якої є визначене розумом рішення. Особа діє автономно, коли принципи її дії вибираються як адекватніші з можливих виражень її природи як вільної і рівноправної розумової істоти. Принципи, за якими діє особа, ухвалюються не з огляду на її соціальний стан чи природні обдарування, чи на конкретний тип суспільства, де їй випало жити, чи на ті особливі речі, що їх їй трапилося забажати.

Принципом дії для Канта є категоричний імператив (або принцип справедливості за Д.Ролзом). Як пише Д.Ролз, «під категоричним імперативом Кант розуміє таку засаду поведінки, яка застосовується до особи в силу її природи як вільної й рівноправної розумової істоти. Чинність цього принципу не вимагає передумови, аби особа мала якесь конкретне бажання чи якусь мету. <...> Діяти за принципами справедливості означає чинити за категоричними імперативами в тому розумінні, що вони прикладаються до нас, хоч би якими були конкретні наші цілі. Це просто відбиває той факт, що при виведенні їх ніякі такі випадковості не виступають у якості засновків» [103; 182].

Наука й мораль – різні сфери людського буття. Метафізична онтологізація (надчуттєва, нематеріальна структура існуючого) етичної проблематики була започаткована саме І.Кантом. Для нього моральність була частиною людського світу і буття в цілому. Ця максима зафіксована на надгробному камені на могилі філософа в Кенінгсбергу (нині – Калінінграді): існують дві речі, котрі сповнюють душу натхненням та благоговінням – це зоряне небо наді мною та моральний закон у мені...

Універсалізація сфери моралі знаходить своє відображення в його «практичному розумі»: «Дві речі сповнюють душу завжди новим і чимраз дужчим подивуванням і пієтетом, чим частіше й триваліше роздумуєш про них, – зоряне небо наді мною й моральний закон у мені. І те й те мені не потрібно шукати й лише домислювати як щось сховане в мороці або в Позамежному, за сферою мого круговиду; я бачу їх перед собою й безпосередньо пов'язую їх зі свідомістю свого існування. Перше починається від того місця, яке я посідаю в зовнішньому чуттєвому світі, і розширює зв'язок, у якому я перебуваю, в неозору далечінь зі світами над світами й системами систем, та ще й у безмежні часи їх періодичного руху, його початку й подальшого тривання. Другий починається з мого невидимого Я, з моєї особистості, і презентує мене у світі істинно нескінченному, але відчуваному тільки розумом, світі, що з ним (а через нього заразом і зі всіма

тими видимими світами) я пізнаю себе в зв'язку не суто випадковому, як там, а в загальному й необхідному. Перший погляд на незліченну силу світів немовби знищує мою поважність як біологічного створіння, яке мусить повернути планеті (тільки крапці у Всесвіті) ту матерію, з якої воно постало, по тому, як короткий час (невідомо як) було наділене життєвою силою. Другий натомість нескінченно підносить мою вартість як інтелігенції, через мою особистість, у якій моральний закон відкриває мені життя, незалежне від тваринної природи й навіть від усього чуттєвого світу, принаймні наскільки це можна бачити з доцільного призначення мого існування, окресленого цим законом, – призначення, яке не обмежене умовами й границями цього життя, а прямує в нескінченність» [48, с. 176-177].

Як метафізик моральності, І.Кант прагнув чітко та ясно сформулювати «закон поведінки», найвищий принцип моралі взагалі, причому емпіричні феномени не відігравали при цьому жодної ролі. У реальному житті важливе значення мають переконання та дії людини. Кант не заперечує, що в практичній філософії є місце емпіричним феноменам, оскільки природа людини впливає на її волю. Зрештою, воля людей не вільна від людського тіла (з його відчуттями), темпераменту, соціального оточення. Зважаючи на це, І.Кант визнає, що етика може мати емпіричну частину (практичну антропологію або емпіричну психологію), в якій знаходить своє місце чуттєвість, почуття задоволення та незадоволення, афекти та пристрасті, а також характер людини.

Правильне розуміння будь-якої речі можливе лише в тому випадку, якщо досліджена вся сукупність її внутрішніх і зовнішніх сторін, зв'язків, відносин. Щоб дійсно пізнати предмет глибоко й всебічно, треба охопити, вивчити його з усіх боків, дослідити зв'язки з іншими елементами системи, з окресленням головного, вирішального аспекту. Так, етика (мораль) – це складна система, що розвивається, об'єднуючи в собі сукупність моральних вимог (узагальнених в нормах, принципах, категоріях та ідеалах), на основі яких суспільство і особистість оцінюють людську поведінку та явища

соціального і духовного життя. Моральні норми санкціонуються не владою держави, а силою звичаїв та суспільної думки, формуючись в моральній свідомості суспільства стихійно, а не в результаті спеціально виданого закону.

Традиційно галузь моралі та етики об'єднувала всю сферу людської діяльності, способу життя, поведінки. Але людина також є частиною природи. Динаміка її дій підпорядкована законам Всесвіту. Ці закони є механізмами людських спонукань та інстинктів, сприйняття та реакцій, дій та їхніх причин, тому їх повинна досліджувати етика. Сама дефініція та трактування етики як «практичної науки» була сформульована ще за часів античності. Етика була різновидом наук про природу – антропологією, психологією людської поведінки, пояснюючи, чому людина діє так або інакше. Такий натуралістський підхід до розгляду людини не дозволяв усвідомити *свободу*. Специфіка моралі, тобто те, що відрізняє її від всіх інших детермінант діяльності людини, залишалася невизначеною. Даючи моральну оцінку фактичному стану людини, Кант вважав, що людина, якою ми її сприймаємо за наявними мотивами і вчинками, не є дійсно моральною істотою. Якщо придивитися до її міркувань і бажань, можна засумніватися в тім, чи дійсно є у світі істинна чеснота.

Отже, мораль не можна вивести з того, що фактично спонукає людину створити внутрішній механізм власних прихильностей і прагнень. Моральність, навпаки, щось пропонує людині, вимагає чогось від неї, ставить чесноту їй в обов'язок, незважаючи на те, якою людина є насправді, за природою. Моральність – це *обов'язок* людини, а не природно закладене в неї прагнення або почуття. В свою чергу, обов'язок є нормативною категорією, що регламентує сукупність моральних зобов'язань людини перед суспільством. Проблема обов'язку є проблемою співвідношення особистого і суспільного інтересу. З усієї великої кількості теоретичних суджень Кант поклав обов'язок (як поняття і категорію) в основу своїх пошуків сутності моральності, оскільки бачив в обов'язку головний принцип її чистоти.

Обов'язок є вищою моральною вимогою, що стала внутрішньою якістю і стимулом вільної поведінки особистості, це органічна необхідність, що узгоджує особисті й суспільні інтереси.

Ідеалом для Канта є чиста моральна філософія. В той час, коли звичаї занепадають та деградують, він вважав нагальним віднайти моральний закон у його чистоті та істинності. Це може бути лише концепція моральності, в центрі якої – ідея «можливої чистої волі».

Під впливом Канта етика стала високо індивідуалістичною, звільненою від впливу церкви, правителя і, навіть, суспільства та цілком залежала від «доброї волі» та логіки окремого індивіда. Кожен моральний агент повинен вирішувати, що він має зробити згідно з категоричним імперативом – як діяти, аби вчинок міг би стати законом для всіх інших.

Необхідно зазначити, що вчення Канта науковці доволі часто співвідносять із вченням Арістотеля, яке лишається досі актуальним не тільки тому, що є доступним для розуміння та сприйняття, але й завдяки тому, що відповідає одному із постулатів Біблії – «наставляти дітей на путь істинний», а також через те, що це вчення було свідомо прийняте католицькою церквою та єврейською общиною. Отже, вчення Арістотеля підсилюється як мінімум двома потужними чинниками. Не оминув своєю дослідницькою увагою Арістотеля і Л.Кольберг, запропонувавши власну програму «зняття» традиційних чеснот та звичаїв певної спільноти, що містить у собі прагматично-арістотелівська етика.

Досліджуючи суспільство, Арістотель описував найкращих осіб та їх вчинки, котрі вважалися гідними. На основі цього він розробив курс морального виховання. З його погляду, діти повинні були навчатися добродієній поведінці. Чесноти, котрими володіли найкращі громадяни, повинні були виховуватися у певному віці. В результаті такого виховання індивіди могли б вільно вирішувати певні суспільні питання та критично аналізувати суспільство та його традиції.

Коли доброчесності ідентифікуються з певним суспільством, вони часто не підлягають критичному осмисленню. Сміливість воїна, наприклад, може викликати таке захоплення у членів певної суспільної групи, що останні їй не наважаться критикувати війну. Чесність може мати досить радикальний вияв, ігноруючи почуття інших людей, котрі могли б ліпше обійтися без правди. Захищаючи рабство, Арістотель вважав його однією з необхідних умов процвітаючого суспільства; він дотримувався цієї позиції, незважаючи на сучасників, котрі вбачали зло у рабстві і вказували на його недоцільність.

Л.Кольберг у своїй ранній публікації [167, pp. 95-98], спираючись на модель виховання характеру Арістотеля, дослідження Хьюга Хартшорна та Марка Мея, які проводилися у 1928-1930 роках минулого століття, а також на інші (в тому числі й власні) праці у цій сфері, висловив такі думки. По-перше, чесноти та недоліки не є рисами характеру, а лише штампами, за допомогою яких люди вихваляють чи обвинувачують інших. По-друге, чесноти можуть бути суперечливими і, таким чином, залежать від принципу справедливості, що впорядковує їх та знаходить їм застосування у конкретних ситуаціях. По-третє, визначення чеснот як загальних цінностей суспільства призводить до втрати критичної площини морального судження. По-четверте, включення чеснот у будь-яку конкретну схему виявляється випадковим та відносним.

Замість ідентифікації чеснот він визначив стадії морального розвитку. Ці стадії враховують спосіб, яким індивіди впорядковують чесноти, правила і норми в ухваленні зваженого морального рішення. Дослідження стадій морального судження у широкому різноманітті моральних дилем доводить існування емпіричної основи для формування характеру як внутрішньо організованої моделі морального вчинку.

Л.Кольберг визнавав за Арістотелем те, що справедливість є головним принципом, що об'єднує чесноти і враховує їхню моральну чи будь-яку іншу цінність [164]. В своїх працях Л.Кольберг звертався до «Нікомахової етики»,

де Арістотель розмежував *етичні* (моральні) та *діаностичні* (чесноти розуму) і стверджував, що виховання потрібне для перших, а звичка – для других: «за наявністю чеснот двох [видів], як розумової, так і етичної, чеснота думки виникає та збільшується переважно завдяки навчанню і тому потребує тривалих вправ, а етична (*ēthikē*) народжується звичкою (*ex ethoys*), звідки і дістала назву: від *етос* з невеликою зміною [літери]» [5, с. 816]. Арістотель довів, що такий поділ зумовлений природною генеалогічною відмінністю двох типів чеснот. Більше того, ця відмінність детермінує різні принципи і методи дії на рівні суспільної практики, а також різний «діапазон компромісів» з буттям, яке не відповідає уявленням про належне.

Отже, моральні чесноти можуть бути здобуті шляхом звички, на противагу усвідомленню. Л.Кольберг вважав це твердження ворожим його власному погляду. Більш збалансоване розуміння позиції Арістотеля, яке поєднує формування звички з інтелектуальним розвитком, було започатковане вченими М.Бернайтом, Т.Ірвіном, В.Ніогорскі та Ф.Елродом, Р.Петерсом і Р.Сорабджі. Приміром, Р.Петерс стверджував, що формування звички може розумітися як перша із двох фаз процесу виховання: «[Юні вихованці] можуть і повинні входити до палацу розсудливості через подвір'я звички та традиції» [Цит. за: 180, р. 130]. Звички – це стереотипи поведінки, сформовані шляхом імітації та повтору. Але, як зазначав Петерс, певні типи звичок можуть вважатися за більш складні формування (утворення), які вимагають обмірковування та пристосування до ситуації.

З «Нікомахової етики» чітко зрозуміло, що Арістотель правильним вихованням вважав розвиток учнів до такого рівня, за якого б вони могли жити відповідно до самостійно розроблених, раціональних концепцій добродесного життя. Він чітко окреслював мету етики – не лише знати, що таке чеснота, а бути цнотливим. В моральній сфері не має місця розмовам, а лише – моральним вчинкам. Здоровий глузд, почуття та суспільство – це, з погляду Арістотеля, головні чинники формування моральної чесноти. Застосовуючи раціональну аргументацію, Арістотель вважав формування

звичок та навчання різними, але організаційно пов'язаними стадіями виховання. Формування звичок не є навчанням, але є обов'язковою складовою раннього життя, що готує душу таким чином, аби навчальний процес міг бути ефективним.

Говорячи про людську душу, Арістотель виокремлював в ній «три речі» – пристрасті, здібності та устої (підвалини), наділяючи їх особливими когнітивними та мотиваційними характеристиками. Він наголошує на тому, що чесноти – це не пристрасті, не здібності, а підвалини, тобто «чеснота – це [моральні] устої» [5, с. 822-831]. Крім цього, Арістотель виокремлював три сили душі, що мають значення для вчинку і для істини – почуття, розум (noys), прагнення (orexis) [5, с. 908].

Рівні етичного розвитку людини, запропоновані Арістотелем, є подібними до рівнів розвитку моральних суджень людини, що їх запропонував Л.Кольберг [180]: доконвенціональний (передумовний або доморальний), конвенціональний (умовний), постконвенціональний (автономний) рівні [165]. Сам термін «конвенціональний» означає, що людина поділяє, визнає, засвоює моральні правила, вимоги і конвенції суспільства чи певної авторитетної спільноти, але саме тому, що вони є загальноприйнятими моральними конвенціями [55, с. 290-291].

Аналізуючи такий підхід Л.Кольберга, і пам'ятаючи, що важливим елементом пізнавальної діяльності людини і методологічним засобом для наукових пошуків [102, с. 11], є класифікація (лат. classis – розряд і facere – робити), тобто логічна операція поділу обсягу поняття, сукупність розподілів, засіб встановлення зв'язків між поняттями, вважаємо доречним доповнити власними ідеями запропоновану модель морального розвитку.

З нашого погляду, підставою для класифікації може бути рівень зрілості-незрілості висловлювань опитуваних з моральної тематики або їх соціальний досвід. Перший рівень назвемо *дитячим*, оскільки його характеристика відповідає віку і соціальному досвіду дитини, другий – *традиційним*, оскільки він зустрічається найчастіше в будь-якому

суспільстві і притаманний людині, що має певний (найчастіше стереотипний) соціальний досвід. Нарешті, третій рівень є *зрілим*, що свідчить про перебування на ньому особистостей, які досягли певних духовних (моральних) чеснот і мають значний соціальний досвід.

Таблиця 1.

Рівні етичного розвитку Арістотеля та рівні морального розвитку Л.Кольберга

| | Арістотель | Л.Кольберг |
|-----------------|---|---|
| Рівень 1 | Етика страху | Дитяча мораль |
| | Влада пристрастей, залежність від страху перед покаранням | Погляд окремого індивіда, за якого правила та соціальні очікування сприймаються, як щось, що перебуває за межами його особистості |
| Рівень 2 | Етика сорому | Традиційна мораль |
| | Бажання слави має наслідком хорошу поведінку, але почуття не повністю контролюються розумом | Погляд члена суспільства, за якого особистість переймає правила та соціальні очікування інших, особливо тих, хто має вагу у суспільстві |
| Рівень 3 | Етика практичної мудрості | Зріла мораль |
| | Розум та бажання об'єднуються в єдиному прагненні щодо вільного вибору життєвого шляху | Погляд, незалежний від суспільства, за якого особистість визначає моральні цінності у поняттях та самостійно обраних принципах |

На першому рівні індивіди керуються скоріше конкретними радістю чи болем, а також страхом перед покаранням, аніж соромом чи прагненням бути добродішним заради себе. Більшість слухається через природне почуття страху, а не сорому; уникаючи підлості через покарання, а не через безчесність вчинку. Вони живуть почуттями, ставлячи за мету відповідне задоволення і джерела такого задоволення, та уникають протилежний йому біль, не маючи уявлення про те, що є справді хорошим, а, [отже], і справді приємним, адже не мають почуття його смаку. Оскільки такі особи керуються власними пристрастями та їм бракує почуття власної гідності, Арістотель називає їх «рабськими».

За другого рівня етичного розвитку діти та підлітки чинять із внутрішнього бажання практикуватися у певній чесноті та уникнути вчинку, який веде до сорому. Вони розвивають розуміння того, що вимагає чеснота, хоча і не повністю усвідомлюють відносин між собою та основоположні принципи, що знаходяться в основі їх суджень. Саме тому є потреба навчатися добре підібраним звичкам, якщо ми хочемо стати справедливими.

Арістотель зазначав, що молоді люди за цього рівня етичного розвитку – «сором'язливі» і дотримуються правил суспільства, в якому були виховані, але ще не вірять у будь-який інший вид гідності. Вони залежать від моральної зрілості авторитетних дорослих, які допомагають їм здобути правильні знання про добродієність. Ці правильні знання необхідні для повноцінного розвитку і, у цьому сенсі, вони є «основою» для наступної стадії.

Тільки за третього рівня етичного розвитку індивіди спроможні думати самостійно. Саме тому Арістотель схвально цитує Гесіода: «Той, ліпший за всіх, хто має здатність будь-яку справу сам обміркувати і завчасно передбачити її результати. Поваги гідний і той, хто слухається мудрих порад. Той же, хто не розуміє і сам нічого, і чужої ради не збагне – людина порожня та негідна» [5, с. 797].

Показником переходу на другий рівень етичного розвитку є почуття *aidos*, що, зазвичай, перекладається як сором. Насправді, *aidos* є значно ширшим поняттям, аніж сором; воно є усвідомленням власних соціальних зобов'язань. Особи, що володіють *aidos*, сумлінно ставляться до того, аби діяти правильно, і відчують сором, коли не вчиняють відповідним чином. Арістотель схвалює тих, хто скоряється радше *aidos*, аніж страху перед покаранням.

Процес формування звички може розумітися як спосіб формування морально розвиненої особистості з юності. Так само як людина стає музикантом шляхом постійного тренування своїх здібностей, так і індивід, згідно теорії формування звички, стає добродієною особистістю шляхом

постійного вияву своїх чеснот. У становленні митця чи добродішної особистості стандарти цінностей, що застосовуються до чийось витворів чи вчинків, так само використовуються для оцінки самого себе. Таким чином, особа почувається осоромленою через вчинену помилку і сповнена рішучості стати кращою. З цього випливає, що моральне виховання молоді може мати ліпші результати, якщо буде зосереджуватися не тільки на їхніх моральних судженнях, але й на їхніх моральних вчинках та самооцінці.

Схема етичного розвитку Арістотеля завершується переходом до практичної мудрості, яка об'єднує відповідне обмірковування добродішного життя та того, що веде до такого життя. Арістотель, очевидно, вірив у те, що справді добродішна особистість повинна бути певним чином незалежною. За рівня практичної мудрості почуття керуються розумом, і напруга, що мала місце на ранніх рівнях етичного розвитку між здоровим глуздом та бажанням, повністю зникає.

Схема морального розвитку Л.Кольберга завершується зрілою мораллю. Саме на цьому рівні людина судить про поведінку, виходячи зі своїх власних критеріїв, що припускає й високий рівень розумової діяльності. Виправдання вчинку тут ґрунтується на повазі демократично ухваленого рішення, зокрема, на повазі прав людини загалом. На цьому рівні вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю – незалежно від його законності або думки інших людей.

Переосмислюючи погляди Арістотеля, Л.Кольберг наголошував на тому, що розвиток основних елементів моралі можливий завдяки «лише суспільному» підходу до моральної освіти. У широкому розумінні, він охоплює процес формування звичок, описаний Арістотелем. Усі правила та норми «лише суспільних» програм містять турботу про справедливість та спільноту. Демократія допомагає учням сприймати шкільні правила та норми соціальної поведінки всерйоз. У «лише суспільних» програмах дисциплінарні порушення подаються на розсуд групи як єдиного цілого, задля демократичного вирішення проблеми. Демократія є провідною чеснотою,

підвидом більш загальної чесноти – участі. В свою чергу, демократична участь є схильністю до винесення проблем перед відповідною аудиторією для публічного обговорення та демократичного вирішення.

Важливою частиною процесу формування звички є формування «любові» до чесноти – так вважав Арістотель. Л.Кольберг наголошував, що у «лише суспільному» підході любов до повсякденного життя формується через побудову сильного почуття спільноти, яке розвивається завдяки демократичній участі та заохоченні провідних чеснот повсякденного життя. Також у створенні та вираженні почуття спільноти беруть участь норми взаємної допомоги, довіри, об'єднання та участі. Спільною рисою цих норм є те, що вони, зазвичай, вважаються надмірними; тобто такими, що вимагають більшого, аніж потребує проста справедливість. Іншою спільною характеристикою є те, що ці норми відображають турботу не лише про індивідуальний добробут або благо, але й також про якість відносин між індивідами всередині спільноти. Ухвалюючи ці норми спільно, із прагматичних асоціацій групи індивідів перетворюються у спільноти; тобто, члени цих груп не тільки ставлять перед собою особисті освітні цілі, але й цінують своє звичайне життя. Демократія має результатом раціональне переконання та повагу до свободи інших. Залучення учнів до обговорення проблем та надання їм права ухвалювати рішення – ідеальний метод виховання, що стимулює молодь обмірковувати моральні дилеми. Це не означає, що учні старших класів повинні самотужки ухвалювати рішення за власним баченням ситуації, оскільки викладачі та вихователі відіграють важливу роль керманічів у дотриманні норм, правил та стандартів, які втілюють високорозвинені поняття справедливості та спільноти. Завдання вихователів в тому, щоб знайомити учнів із повсякденним життям; опікуючись розвитком учнів як морально незалежних особистостей.

«Прихильники теорії когнітивного розвитку та послідовники вчення Арістотеля можуть стверджувати, що «лише суспільний» підхід створює відправну точку майбутнього діалогу щодо результатів та методів

морального виховання. Так само, як трактування Арістотелем процесу формування звичок внесло свої корективи до методу діалогів Сократа у вихованні моралі, наш «лише суспільний» підхід вніс свої корективи до підходу «моральної дискусії». Припускаючи провідну роль пізнавального чинника у моральному вихованні, ми також визнаємо важливість формування почуття соціальної приналежності та головної прихильності або звички до повсякденного життя. Як відповідь на звинувачення у надмірному переосмисленні морального виховання, ми намагалися показати, що Арістотель ніколи не залишав поза увагою пізнавального виміру морального виховання, навіть тоді, коли відокремив процес формування звички від виховання» [180, р. 142].

Західноєвропейські історики філософії слушно вважають, що саме завдяки Л.Кольбергу в американській філософії, психології та педагогіці відбувся когнітивний поворот. Парадигма когнітивного розвитку має діалектичну природу – це шлях розвитку ідей через розмову та діалог. Дитина не є рослиною або механізмом; вона – філософ або науковець-поет. Відкидаючи дихотомію теорії розвитку дозрівання та теорію розвитку через навчання соціальним середовищем, Ж.Піаже та Дж.Д'юї стверджували, що зріле мислення виникає в процесі розвитку, що не є ані безпосереднім біологічним дозріванням, ані безпосереднім навчанням, а скоріше реорганізацією психологічних структур – результатом взаємодії організму та оточуючого середовища. Когнітивний підхід – це конституювання розуму людини, який спроможний на щось більше, ніж дешифровка та організація інформації про дійсність, яка надходить ззовні. Це прагнення зрозуміти ці процеси (дешифровки та організації) для того, щоб у подальшому ухвалити певне рішення. Адже, попри позірну самоочевидність, моральні феномени є доволі складними для діагностування: ще Сократ безпорадно визнавав, що природу *відваги* часто безнадійно плутають з природою *відчаю*. «Етичні норми можуть структуруватися лише розумом людини. Людина

спроможна розрізняти й напрацьовувати ціннісні судження лише на підставі розуму» [131, с. 24].

Л.Кольберг відстоює ідею динамічного розвитку моральної свідомості, яка не є чимось застиглим, нерухомим, назавжди встановленим. В його дослідницькій програмі моральна свідомість позбавляється статусу недоторканності, адже розвиток – це рух до вищої гносеологічної та етичної адекватності. <...> Метод розвитку є частково емпіричним, а не повністю аналітичним, він поєднує апіорну концепцію розвитку з апіорним поняттям етичного стандарту адекватності, але ці поняття можуть бути переглянуті у світлі фактів, включаючи факти розвитку. Якщо ці факти розвитку не вказують на те, що індивіди рухаються до філософськи-доцільних принципів справедливості, то попереднє філософське визначення напрямку розвитку є помилковим і повинно бути переглянуто [172, р. 86].

Для конструктивного аналізу свідомості важливою видається ідея І.Канта про наявність стійких, інваріантних структур, схем свідомості, що накладаються на безупинно мінливий потік інформації і певним чином організують його. Прагнучи здійснити деонтологічну реконструкцію етики на зразок функціонального аналізу, Л.Кольберг будує модель стадіальної еволюції, точніше – розгортання моральної свідомості. Цей процес є не тільки поступальним рухом, а зазнає регресивних спадів та стагнації.

Процес морального «дозрівання» або самопізнання індивідів має поступовість і внутрішній вектор, спрямований від освоєння етичних норм на доконвенціональному етапі соціалізації індивіда до усвідомленого постконвенціонального, що містить критичні й раціональні моменти з апелюванням до *метаетики* – етичної системи (філософської або теологічної), здатної тлумачити даність, виправдати її або показати у критичному ракурсі. Такий спадкоємний процес виявляє чітку стадіальну структуру, що дозволяє за способами етичного резонування, засобами його здійснення, мотивами, аргументами, установками визначити шість

послідовних стадій. Алгоритм цього самоздійснення є наріжним каменем філософсько-педагогічного вчення Л.Кольберга.

Доречно зазначити, що метаєтика як розділ етики містить проблеми гносеологічної та логічної природи моральної мови. В етику термін був запроваджений логічними позитивістами, які називають метаетику специфічною філософською дисципліною (на протипагу нормативній етиці), що досліджує лише моральну мову і є «нейтральною» до різних моральних позицій. Саме питання про дослідження логіки моральних висловлювань і про можливість виокремлення методологічних та логічних проблем етики в особливий напрям є правомірним. Але позитивісти метаетику розглядають як чисто формальне дослідження моральних суджень, безвідносно до їх змісту. Таке дослідження не порушує питань про те, в чому є добро і зло, яким чином мораль залежить від соціально-історичних умов, яке значення має мораль в життєдіяльності людини. Без рішення цих питань метаєтика може перетворитися на різновид модальної логіки, адже соціологічні, історичні та філософські проблеми етики органічно пов'язані з нормативними питаннями, що мають безпосереднє відношення до вибору людиною своєї моральної позиції і практичної лінії поведінки [121, с. 214].

Отже, для того, щоб розібратися в питаннях прихильності/неприхильності Л.Кольберга до логічного позитивізму, виявляється доречним дати стисло характеристику (більш розлогі міркування з цього приводу будуть представлені у третьому розділі нашого дисертаційного дослідження) названим вище рівням моральної свідомості (за Л.Кольбергом).

Рівень перший (доконвенціональний, прекоконвенціональний або дитячий) – вчинки визначаються зовнішніми обставинами.

Перша стадія (орієнтація на слухняність і можливість покарання) характеризується пануванням гетерономної моралі, яка причини моральності вбачає за її межами та за межами волі суб'єкта. Встановлені правила і норми сприймаються як природні, тому їх порушення викликає справедливе

покарання. Слухняність проголошується самоціллю. Соціальна перспектива індивіда та зовнішнього авторитету постають нероздільно. Позицію першої стадії Л.Кольберг характеризує як егоцентричну [169, р. 35].

Друга стадія (орієнтація на задоволення власних інтересів) – це перехід від стану неусвідомленого егоцентризму до індивідуалізму. Мотивації моральної поведінки та моральних вчинків перебувають у площині обміну, внаслідок чого справедливість як соціальна перспектива інтерпретується у дусі релятивізму.

Рівень другий (конвенціональний або традиційний) є переходом до конвенціональної моралі. Перебуваючи на цьому рівні морального розвитку, людина грає умовну роль, орієнтуючись на принципи інших людей.

Третя стадія (міжособистісна єдність і гармонія як соціальні норми) описується Л.Кольбергом як формування свідомої конформістської орієнтації у соціальній поведінці, формування «справедливих» механізмів соціальної адаптації. Серед інших чинників та аргументів на користь моральної поведінки – віра в ефективність «золотого правила етики», виправдання тих норм, правил та авторитетів, котрі легітимують стереотипну «добру» поведінку. Конкретна індивідуалістична перспектива попередньої стадії змінюється на конкретно-соціальну із залученням інших людей, від яких залежить задоволення потреб даного індивіда.

Четверта стадія (орієнтація на авторитет та підтримка соціального ладу – законів і норм моралі) характеризується усвідомленням соціальної системи та пробудженням *сумління*. Індивід визнає необхідність обов'язків, права, соціальних інституцій для функціонування системи. Він починає виконувати свої обов'язки, керуючись не страхом, а сумлінням. Сприйняття соціальної перспективи відбувається через розрізнення суспільної та індивідуальної позицій, завдяки чому стає можливим виконання певних соціальних ролей та дотримання норм і правил. Проте індивід не бере участі у нормотворенні й не замислюється над змістом норм та цінностей, над справедливістю чи несправедливістю статусних позицій.

Рівень третій (постконвенціональний або зрілий) відомий також як рівень етичних принципів. На цьому рівні знаходяться індивіди, що володіють якостями, необхідними для розгортання суто творчих, а не тільки адаптаційних властивостей моральної свідомості. Саме на цьому рівні людина судить про інших, виходячи зі своїх власних критеріїв, що припускає й високий рівень розумової діяльності.

П'ята стадія (орієнтація на соціальний контракт) – це усвідомлення необхідності суспільної угоди, соціальної користі, а також визнання прав та свобод особистості. Виправдання вчинку ґрунтується на повазі демократично ухваленого рішення або взагалі на повазі прав людини. Мораль перебуває на рівні правової свідомості й виступає законною інстанцією позитивного права.

Шоста стадія моральної свідомості – це «орієнтація на універсальний етичний принцип», де з позицій моралі розглядаються соціальні перспективи. Вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю – незалежно від його законності або думки інших людей. Це зрілий рівень морального судження, найкраща з можливих інтерпретацій справедливості, що проявляється в повазі до особистості. Поняття «повага до особистості», «повага до гідності людської особи як індивідуальності» є нормативною основою концепції моральної зрілості та теорії морального розвитку Л.Кольберга [168, р. 165].

Важливо зрозуміти, що площина поваги до гідності завжди знаходиться у контексті милосердя та співчуття до іншого. У публікації Л.Кольберга, Д.Бойд та Ч.Левіна «Звернення до шостої стадії, її принципу та моральній точці зору» («The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View») зазначено: «Спосіб ставлення до інших, який ми називаємо милосердям і співчуттям, розглядає індивідів та людську взаємодію через наміри поширювати добро та попереджувати потенційну шкоду. Саме це ставлення припускає та виражає ототожнення та емпатичний (*виразний, підкреслений – К.О.*) зв'язок особистості з іншими <...> Таким чином, у моделі взаємодії власного «я» з іншими індивідуальностями, що

розглядається концепцією поваги до особистості шостою стадією морального розвитку, милосердя та співчуття як логічно, так і психологічно, є вищими за поняття справедливості» [174].

Наведена вище схема унаочнює процес формування моральної свідомості, а також має евристичне значення для опису стадій формування групової моралі та функціонування моральної свідомості в різних соціальних системах. Безперечно, реальні процеси не вписуються в рамки будь-якого схематизму. Але заслугою Л.Кольберга є виявлення послідовності фаз у розвитку моральної свідомості, а: відтак – і у розумінні етичного аспекту соціальних практик, подій, вчинків тощо.

Моральний розвиток тільки тоді виправдовує свою назву, коли його наслідки стають вагомими на рівні *вчинку*. «Практичні закони, оскільки вони водночас стають суб'єктивними підставами вчинків, тобто суб'єктивними засадами, називаються *максимами*. Оцінка моральності з погляду її чистоти й наслідків відбувається відповідно до *ідей*, а *дотримання* її законів – відповідно до *максим*» – так писав І.Кант у своїй «Критиці чистого розуму» [49, с. 460].

Моральний вчинок у нього – це наслідок категоричного імперативу (веління): вчинок цінний сам по собі, оскільки людина, здійснюючи його, не прагне мати з того зиск. В остаточному формулюванні категоричний імператив І.Канта звучить у такий спосіб: чини так, щоб максима твоєї волі могла завжди стати принципом загального законодавства. Висловлена думка є формальною і абстрактною, як і біблійні закони. Наприклад, не вкради. А якщо йдеться про шматок хліба: я вмираю від голоду, і господареві хліба втрата цього шматка нічим не загрожує? Або хрестоматійна «дилема Гайнца», більш відома як «дилема аптекаря», яку використовував у своїх дослідженнях Л.Кольберг: Гайнц викрав ліки для жінки, яка помирала. Ліки були дорогими у виготовленні, але аптекар брав за свою роботу удесятеро більше своєї вартості. Звернувшись до всіх, кого знав, з проханням позичити йому грошей, Гайнц спромігся назбирати лише половину від вартості ліків.

Не діставши згоди аптекаря продати ліки дешевше або дозволити заплатити за них пізніше, будучи у розпачі, Гайнц вдерся до аптеки і вкрав ліки. У таких ситуаціях і І.Кант, і Л.Кольберг називають все своїми іменами: мораль є мораллю, а крадіжка крадіжкою. Визначення потребують точності.

Далі Кант ставить питання про специфічність морального *мотиву*, що неможливо ототожнити з природними спонуканнями. Справді моральні спонуки – це не те, що є в людині фактично, а те, що вона повинна ще знайти, до чого їй потрібно піднятися (шоста стадія в системі Л.Кольберга) в процесі *морального виховання*. Головною функцією морального виховання є відновлення добрих задатків людини для їх подальшої перемоги в боротьбі з людською схильністю до злого, оскільки людина, як стверджує І.Кант, є злою за своєю природою, їй споконвічно притаманна схильність творити зло.

Першою умовою перемоги добра є моральне відновлення напряду думок і почуттів людини. Друга умова – це об'єднання людей в єдине ціле заради вищого морального блага через прагнення окремої людини до її власної моральної досконалості. Благо може здійснитися лише завдяки цій єдності, оскільки благо (добро) є суспільною потребою. Таким чином, абстрактна етика І.Канта набуває соціальних рис. Філософ пропонує поняття «етична громада». Без неї неможливо перебороти «природний стан», який, згідно з Т.Гобсом, «є станом кривди й насильства, і люди мусять із необхідністю його покинути, аби стати під примус закону, що єдино обмежує нашу свободу так, що вона може співіснувати зі свободою кожного іншого і власне тим самим – із загальним благом» [49, с. 429].

Л.Кольберг – один з тих, хто продовжував розробляти напрям теорії виховання, спрямований на розвиток пізнавально-ціннісної орієнтації особистості (*cognitive-developmental value education*). Цей підхід базується на припущенні, що моральне виховання стимулює природний процес розвитку моральних суджень від однієї стадії до іншої, сприяючи в перспективі моральній зрілості особистості. На відміну від просвітницької тези про всемогутність виховання, Л.Кольберг надає вихованню інструментальну

функцію в контексті соціальних практик, не забуваючи про головне призначення та буттєву визначеність, що розкриваються у моральному розвитку. Як інструмент, знаряддя соціальної практики виховання має, по-перше, сприяти моральному розвитку (будувати онтологічну картину, де самі інтенції виховання постають у вигляді онтологізованих моральних цінностей), по-друге, запобігати негативним явищам, суперечностям та перешкодам на шляху самоздійснення моральної свідомості.

Перебуваючи під впливом ідей Д.Д'юї і Ж.Піаже, Л.Кольберг стверджує, що моральне виховання стимулює природний розвиток власних моральних суджень і здібностей людини, що допоможе їй надалі використовувати ці судження для контролю своєї поведінки [170]. Показником розвитку є поступове усвідомлення мотивації морального судження, розширення його змісту та відкриття соціальної перспективи. Думку про те, що «філософія виховання розглядає виховання як постійне зростання людини» [166], він протиставляє рольовій теорії, яка передбачає підкорення поведінки особистості нормам, залученим до свідомості індивіда за допомогою механізму інтеріоризації (включення до внутрішньої структури свідомості).

Проте, природний характер процесу виховання не означає, за Л.Кольбергом, що він може здійснюватися стихійно. Через його складність на допомогу йому повинна прийти система виховання. Дослідник конкретизує завдання філософії виховання, вважаючи, що основою філософсько-педагогічних пошуків має стати саме моральне виховання, оскільки воно цементує та спрямовує усі інші напрями виховання, наповнюючи їх змістом. Л.Кольберг вважає головною метою процесу виховання формування почуттів і понять справедливості, моральної згоди, необхідної для існування і зміцнення «справедливого суспільства».

Л.Кольберг висловив думку, що система виховання повинна спиратися на психологічні і соціологічні чинники, аналіз яких припускає певну філософську основу. Своє завдання дослідник вбачав у створенні такої

основи шляхом відповідних розробок. При цьому ключ до розуміння характеру і поведінки людини він, як і інші теоретики «нового гуманізму», бачить у моральній філософії. «Ми маємо створити школу, в якій діти отримають свободу бути самими собою», адже кожна людина має свої власні моральні уявлення, установки, незалежні від соціальної групи, до якої вона належить [170, р. 29]. Чітке уявлення про моральні судження особистості, про стадії їхнього розвитку буде сприяти, на думку Л.Кольберга, етичному прогресу суспільства.

Очевидно, що стадії розвитку моральної свідомості у схемі Л.Кольберга є рівнями морально-когнітивної компетентності. Йдеться насамперед про моральне судження, готовність та здатність моральної свідомості до таких суджень. Під моральним судженням він розуміє вербальний вираз рефлексії про відношення суцього та належного. Саме тому моральні якості та властивості вербалізуються. Дослідник дає дефініцію *здатності морального судження*, яку він характеризує як спроможність схвалювати моральні рішення і висловлювати моральні судження, а також діяти відповідно до цих суджень [172].

Вербалізація моралі в концепції Л.Кольберга перетворює морально-етичний дискурс, в залежності від віку людини, на «мовні ігри» (Ж.-Ф.Ліотар) або на диспути, в яких і завдяки яким, на його думку, має формуватись моральна свідомість. Мовна гра є свідченням того, що мовлення є частиною діяльності, тобто однією з життєформ. В свою чергу, форми життя примушують мову функціонувати, забезпечуючи узгодженість людських дій, подій світу і діяльності мови. Адже життєформи мають універсальне значення, оскільки вони притаманні всьому людству, стосуються загальної поведінки людства. Таким чином, через аналіз мови, її ігор і граматики, ми здатні досягти чогось універсального і справжнього, що не пройшло через перекручення наукового і метафізичного мововжитку.

У практичній площині, вважає Л.Кольберг, мовні ігри сприяють розвиткові вмінь і навичок аргументації у дітей. Це, в свою чергу, створює сприятливу атмосферу для формування філософської культури у школярів, які в американських школах вже з молодших класів привчаються висловлюватись щодо світоглядних, етичних та теоретико-пізнавальних проблем. Як зазначав свого часу І.Кант, «Можна навчати тільки філософствувати, тобто вправляти талант розуму в простеженні його загальних принципів на певних наявних [в нашому розпорядженні] дослідах, проте завжди зберігаючи право розуму досліджувати самі ці принципи в їхніх джерелах і підтверджувати або відкидати їх» [49, с. 473].

Моральне судження розвивається в контексті протиріччя між речовинним, соціальним світом та світом етичних норм взаємодії людей. Аналізуючи моральні ситуації, проговорюючи варіанти розв'язання конфліктів, діти набувають навичок філософування. Вони усвідомлюють себе філософами, котрі здійснюють етичну експертизу через ухвалення моральних рішень. Через цю перевагу моральної філософії перед усякою іншою розумовою діяльністю ще в давнину під ім'ям філософа завжди розуміли водночас і передусім мораліста; навіть і тепер зовнішній вияв розумної стриманості дає привід за певною аналогією називати когось філософом, попри його обмежене знання, – продовжує думку Кант [49, с. 474].

Але мовні ігри, якщо вони практикуються не як функціональні моделі теоретичних побудов, а як вправи для тренування моральної свідомості можуть спричинити стагнацію моральної свідомості або навіть її регрес. Розбіжність між словом і вчинком, особливо коли йдеться про моральний вчинок, важко передбачити або запобігти.

Слідуючи за І.Кантом, Л.Кольберг акцентує увагу на потенціалі онтологічно-метафізичної етики, де свобода сприймається ним як *інша* реальність у порівнянні зі світом природи. Йдеться про глибоке усвідомлення дослідника специфіки моралі – вияв в ній деяких суттєвих аспектів, що

вирізняють моральність від інших соціальних детермінант людської діяльності та свідомості.

Пропедевтикою етичної концепції І.Канта є проблема свободи волі. Автономна *добра воля* є ключовим поняттям його етики. Жодні приписи або за спільною угодою складені закони, жодні почуття щастя, жодні утилітаристські міркування користі, жодне зовнішнє благо або внутрішній хист не можуть бути конститутивними для найвищого принципу моральності. Одна лише воля має етичну цінність. Філософ покладається на те, що кожна людина, якщо вона не цілком здичавіла, має розвинену моральну свідомість, здатну на витончені роздуми та судження, коли йдеться про моральну якість людської поведінки та волі. Навіть діти мають таку здібність: відчувати або розпізнавати чистий зміст доброї волі у вчинках людей. Їм не треба пропонувати жодного катехізису. Достатньо розповісти їм повчальні історії, щоб пояснити цінність доброї волі.

Критерій чесноти для оцінювання І.Кант пропонує пред'явити десятирічному хлопчику. Останньому оповідають історію одного чесного чоловіка, якого хочуть примусити приєднатися до обмовників невинної, але безсилої людини. Спершу йому (чоловіку) пропонують розкішні подарунки або високий чин, але він відмовляється. Хоча це й похвально, але це ще не свідчить про незламність його доброї волі в тому, щоб не давати хибних свідчень. Тоді вдаються до інших засобів – до погроз. Найкращі друзі, що беруть сторону наклепників, зрікаються дружби з ним; родичі погрожують позбавити його спадку; місцева влада погрожує йому втратою свободи й навіть життя. Аби міра страждання була повною, йому дають зазнати й такого горя, яке глибоко може відчути лише морально добре серце. Незважаючи на це, чоловік без сумнівів та коливань залишається вірним своєму наміру бути чесним. А мораль цієї історії? «Тоді мій юний слухач поступово підноситиметься від простого схвалення до подиву, відтак до зачудування і, нарешті, до найбільшої пошани та палкого бажання могли й собі бути такою людиною (хоча, звісно, не в її становищі); і проте чеснота

тут стільки варта лише тому, що вона стільки коштує, а не тому, що вона щось приносить» [48, с. 170].

Отже, добра воля І.Канта не пасивна, від її носія мислитель вимагає дії, вчинку. У Л.Кольберга структурний зв'язок «моральне судження – моральна дія» ускладнюється за рахунок проміжної ланки моральної мужності, яку ми наочно можемо сприймати у наведеному вище прикладі. Зазвичай, для моральної дії, певною умовою здійснення є мужність людини. Л.Кольберг і його послідовники мають рацію, підкреслюючи, що когнітивно-орієнтоване моральне виховання допомагає дітям не тільки зрозуміти необхідність дотримання норм і цінностей у суспільному житті, а й унаочнює їх функціонування у соціальній системі, отже робить внесок у раціоналізацію ухвалення моральних рішень. Мовні вправи при цьому мають практикуватися не як функціональні моделі теоретичних побудов, а як вправи для тренування моральної свідомості, оскільки в протилежному випадку вони можуть спричинити стагнацію моральної свідомості або навіть її регрес.

Л.Кольберг розглядав мораль як соціальний інструмент, створений людьми задля регулювання певних аспектів їхньої взаємодії. Вияв моралі є виявом наміру, що тісно пов'язаний з певною причиною. Це не просто певний тип поведінки, котрий можна спостерігати ззовні та вважати за такий, що слугує певній соціальній функції; натомість, мораль потрібно розглядати із середини – з точки зору носія моралі. Дослідження механізму формування моралі, встановлення ієрархії цінностей допомагає розкрити механізми морального та аморального вчинку, адже вияв моралі – це вчинок індивіда у його прагненні досягти певної мети, який цим індивідом вважається правильним або обов'язковим згідно з його розумінням найкращого збалансування потреб власного «я» та потреб інших індивідів.

З погляду Чарльза Бейлі, «виходячи із принципів відображення та судження, типи поведінки є ані моральними, ані аморальними, це просто незалежні явища: вони є частиною природного світу, але не світу моралі»

[149, p. 199]. Л.Кольберг часто пояснював це припущення, звертаючись до формалістичної мета-етичної позиції, котра є *основою його емпіричного вчення*. Так, «З точки зору формалістичної мета-етичної філософської позиції, якої я дотримуюсь, важливою частиною морального вчинку є керування та виправдання за допомогою моральної причини, тобто, за допомогою судження щодо раціонального та незалежного обов'язку» [163, p. 499].

Особлива форма цього «судження щодо раціонального та незалежного обов'язку», котру воно прийматиме у будь-якому вияві моральної поведінки (здійсненої чи задуманої), залежатиме, принаймні частково, від розуміння точок зору інших моральних індивідів та їх взаємодії, котра відбувається під час судження певною особою. Тобто, з погляду теорії, носії моралі розглядаються як «будівельники розуміння». Вони не просто більш-менш пасивно сприймають та відображають моральну дійсність а рiогi та поза власною волею, вони постійно задіяні у побудові реальності через зусилля «зрозуміти» відносини з оточуючими, які сприймаються схожими на власне «я», але не тотожні йому. В залежності від досвіду індивіда, який складається з розуміння ролей інших індивідів, виникають різні когерентні моделі розуміння цього вияву соціального середовища, котрі функціонують як основа для комунікації та взаємодії інших осіб.

Перед нами постає необхідність визначення ролі соціального середовища у формуванні моралі з точки зору Л.Кольберга. Створюючи власну систему морального виховання, дослідник пов'язував з цією системою вирішення завдання розвитку особистості з певною духовною структурою, яка дозволяє їй усвідомити необхідність активної участі в суспільному житті, що сприяло б її соціалізації, збагаченню її соціального досвіду. Здавалося б, що тим самим Л.Кольберг визнає провідну роль соціального середовища у формуванні моралі. Однак він відводить соціальному середовищу лише функцію сприяння формуванню психологічного механізму, тієї організуючої структури в свідомості

особистості, яка обумовлює її прагнення до добра. Зайва соціалізація індивіда, стверджує Л.Кольберг, неминуче веде до втрати ним своєї унікальності.

Л.Кольберг визнавав існування в суспільстві певних соціальних структур, які стимулюють моральний розвиток особистості – сім'я, економіка, соціальна стратифікація, право, державна влада. При цьому він не заперечує, що в кожному суспільстві зміст таких інститутів різний. Проте важливіше за цей зміст – їхнє функціональне призначення, яке залишається в будь-якому суспільстві незмінним. Незалежно від свого змісту вищезгадані інститути, на його думку, діють таким чином на особу, що вона розвиває в собі здатність ототожнювати свою роль з роллю інших людей. Іншими словами, всі етапи розвитку суспільства однаково діють на людину, формуючи у неї тенденцію ставитися до інших людей, як до себе самої і оцінювати свою власну поведінку з погляду інтересів інших людей, виявляти готовність і вміння жити їхніми відчуттями та інтересами.

Цікавими щодо цього є одкровення нинішнього президента Америки Барака Обама, його думки про відродження американської мрії. Згадуючи свої зустрічі з виборцями під час балотування в Сенат США, він пише, що був здивований скромністю та схожістю сподівань людей: «Більшість думали, що робота, якщо її шукаєш, повинна бути такою, аби забезпечити прожитковий мінімум. Стверджували, що людина не повинна заявляти про свою непрацездатність тільки тому, що занедужала. Переконували, що кожна дитина повинна здобути дійсно якісну освіту, а не балаканину, а потім повинна мати можливість навчатися далі, навіть якщо її батьки небагаті. Усім хотілося захисту від злочинців і терористів; усі бажали свіжого повітря, чистої води, спілкування з дітьми. А на схилі віку всім хотілося гідної пенсії й поважного до себе ставлення» [87, с. 11-12]. Важливим для Б.Обама і для американців є переконання в тому, що американська нація має гідність, вона наслідує такі ідеали і цінності, які не дають заспокоїтися совісті, живучи в серцях більшості.

Піклування про благо інших, дотримання принципів справедливості і гуманності притаманне людям в будь-якому суспільстві. А тому, основна мета морального виховання – досягти реалізації цього прагнення, цієї закономірності. Людина сама програмує нові етапи свого морального розвитку, які краще організують її соціальний досвід і дають напрям її діям. Коли, наприклад, дитина, стикаючись з вимогами середовища, виробляє зразки (стандарти) своєї поведінки, які вписуються в середовище, то це означає, за Л.Кольбергом, що вона побудувала певну пізнавальну структуру. Зустрічаючись з новими вимогами середовища, які не вкладаються у вже побудовану структуру, вона прагне змінити, перебудувати свої моральні судження. Таким чином, новий соціальний досвід, взаємодіючи з попередньою пізнавальною структурою особистості, спонукає її кожного разу шукати нову програму своїх дій, яка більшою мірою відповідала б новій ситуації. Повторюючись багато разів, ця програма закріплюється в свідомості особистості, вона стає стійкою частиною її поведінки, сприяючи досягненню моральної зрілості.

В системі Л.Кольберга соціальний досвід лише «підштовхує» розумову діяльність особистості, сприяє пошуку відповідної пізнавальної структури. Вирішальна ж роль у моральному розвитку особистості в межах її взаємодії з середовищем відводиться пізнавально-організуючій структурі особистості, її можливості швидко реагувати на вимоги середовища, здатності до самоконструювання своєї поведінки. Взаємодія середовища і пізнавальної здатності людини допомагає, згідно з Л.Кольбергом, встановленню гармонії, справедливості як у самій соціальній системі, так і в поведінці особистості. Відповідно, моральне виховання покликане стимулювати властиву людині здатність конструювання свого морального досвіду і вдосконалення організаційної структури середовища. Моральні норми постають у такому розумінні конструкціями, а не віддзеркаленням інтересів, орієнтації особистості і суспільних відносин. І в цьому Л.Кольберг вбачав вияв активної ролі моралі.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ.

Перше. Інтерес до проблем моральності завжди обумовлюється тими соціальними ситуаціями, зазвичай кризовими, в яких опиняється людина, спільнота, держава, суспільство. У зв'язку з цим, переосмислення наукової спадщини Лоуренса Кольберга у філософській та психолого-педагогічній площині видається для української гуманітарної науки досить актуальним. Проекти морального оздоровлення суспільства шляхом морального виховання можуть стати шансом для людства, якщо будуть відкриті важелі для запуску в дію механізмів самовиховання людини. Шлях трансформацій морального мислення намітив Л.Кольберг.

Друге. Проведений аналіз текстів Л. Кольберга навів на ідею про певний еклектизм спрямувань вченого. Висунута і верифікована гіпотеза про еклектичну домінанту американської ідеології взагалі, про намагання зв'язати все практично значиме у бутті (для Л.Кольберга – це виховання, навчання, психічні мотивації, моральне судження і моральний вчинок, чуття справедливості тощо). Доведено, що на відміну від європейських канонів синтезу різногалузевих знань з логікою на чолі, об'єднуючу роль для американського вченого відіграє його світогляд. Здійснено аналіз доступного для огляду набору умов формування і специфіки цього світогляду.

Третє. Експериментальну діяльність вченого умовно можна поділити на два напрями: розширення теорії розвитку моральних суджень Жана Піаже та дослідження ідей Джона Д'юї про виховання та формування «справедливої спільноти». Ці напрями і слугують орієнтирами в нашому дослідженні. В теорії Л.Кольберга простежуються аспекти *етичного релятивізму*, тобто неможливість (або непотрібність) постановки питання про правильність/неправильність моральної оцінки, оскільки моральні уявлення і поняття мають лише відносний, умовний, суб'єктивний характер – людина повинна (змушена) самотужки розв'язувати моральні проблеми, враховуючи особливість кожної життєвої ситуації, в якій вона опинилась.

Четверте. Світоглядно-теоретична позиція Л.Кольберга тяжіє до прагматизму – враховуючи вплив економічних, соціальних, політичних та інших чинників на формування світогляду людини американського типу. Наголошуючи на значимості моральних суджень, дослідник визначив, що, по-перше, цінність будь-якого твердження визначається його практичними наслідками, а не гіпотетичною його відповідністю змісту реальності. Він всіляко наголошує також, що процес морального розвитку пов'язаний з поняттям справедливості, і такий розвиток відбувається протягом усього життя індивіда. Одночасно з прагматистським світоглядом, вчений обстоює положення, що стадії морального розвитку людини, впливають ще й з творів великих філософів Заходу. Зокрема, слідом за І.Кантом, Л.Кольберг акцентує увагу на потенціалі онтологічно-метафізичної етики, де свобода сприймається ним як інша реальність у порівнянні зі світом природи.

П'яте. Зміст основних умов та періоди життя мислителя трансформувалися в приналежні його світоглядіві засади апперцепції, здатностей судження, синтезу, цілеорієнтування (ідеали), підтримання процесуальної константності свідомості. Всі ці умови діяли не лише спонтанно, а й усвідомлено сприймалися вченим. Доведено, що його філософська позиція вигідно відрізняється від «куцого» американського прагматизму. Це підтвердило актуальність обраної теми і дозволило вести цілеспрямовану наукову розвідку з метою вивчення його ідей. Зроблено досить вірогідний висновок щодо значимості обраної нами парадигми в майбутньому.

Шосте. Природний характер процесу виховання не означає, за Л.Кольбергом, що він може здійснюватися стихійно. На допомогу йому повинна прийти система виховання. Дослідник конкретизує завдання філософії виховання, вважаючи, що основним для філософсько-педагогічних пошуків має бути саме *моральне виховання*, оскільки воно цементує та спрямовує усі інші напрями виховання, наповнюючи їх змістом. Л.Кольберг вважає головною метою процесу виховання формування почуттів і понять

справедливості, моральної згоди, необхідної для існування і зміцнення «справедливого суспільства».

Сьоме. Чітке уявлення про моральні судження особистості, про стадії їхнього розвитку буде сприяти, на думку Л.Кольберга, етичному прогресу суспільства. Сутнісна ознака особистості полягає у її багатомірності, у здатності спричиняти позитивний «ефект власної присутності» в будь-яких подіях, до яких вона причетна. Зважаючи на надзвичайну складність сучасного буття, його суперечливість, пануючий плюралізм цінностей, складність екзистенціальних вимірів, не буде перебільшенням стверджувати, що наш час владно потребує саме особистостей, їх асоціацій, спільнот, в тому числі наукових, які здатні створювати ауру сприяння позитивним тенденціям суспільного поступу і, водночас, активно протистояти несприятливим обставинам нашого існування. Якщо діти мають незалежне мислення, на думку Кольберга, вони врешті-решт почнуть формулювати концепції прав, цінностей і принципів, оцінюючи наявні соціальні заходи. Можливо, деякі навіть просуватимуться до видів мислення, які характеризують деяких видатних моральних лідерів та філософів, які час від часу відстоювали громадянську непокору заради універсальних етичних принципів. Виховувати саме таку особистість прагнув Кольберг.

Отже, ми лише торкнулись філософських ідей дослідника, аналіз яких буде здійснено у наступному розділі через розгляд етичної проблематики, оскільки основу емпіричного вчення дослідника формує саме концепція стадій розвитку морального судження.

РОЗДІЛ III. ЕТИКО-МОРАЛЬНЕ ВЧЕННЯ Л.КОЛЬБЕРГА В КОНТЕКСТІ АМЕРИКАНСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ СЕРЕДИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Невдовзі після Першої світової війни й фатальних соціальних змін, пов'язаних з нею, всесвітньо відомий мислитель-гуманіст Альберт Швейцер (1875-1965) зазначив, що культура, в якій деградують засади етики, приречена на занепад. Покоління людей, що пережило війну (Першу, а особливо, Другу світову), спрямувало всі сили на відновлення загальнолюдських цінностей, на будівництво спокійного і мирного співіснування. Об'єднані ідеєю щасливого життя, ці люди прагнули якомога швидше створити суспільство, здатне задовольнити потреби (іноді примхи) людини, яке згодом розкололося на безліч атомарних індивідів, не пов'язаних між собою ідеями миру, свободи, боротьби за краще існування. Відсутність зв'язку і цілісності посприяло відокремленню індивідів. В цей час мислителі Заходу і Сходу сходяться в тому, що переживання розриву в людських відносинах і взаємне відчуження є причиною фрагментарності свідомості людини. А трагедія останньої в тому, що вона не знаходить можливості скласти ці фрагменти до купи.

У зв'язку з цим у філософії виникла потреба переосмислення змісту і дійсності людського життя, які тепер пов'язували з поняттям «вибір», «свобода» (екзистенціалізм), «ексцентричність» (філософська антропологія), «особистість» (персоналізм), «колективне несвідоме» (неофрейдизм), «відчуження» (неомарксизм), «розуміння», «інтерпретація» (герменевтика), «цінності» (неокантіанство), «досвід» (прагматизм), «принцип верифікації» (неопозитивізм), «фальсифікація» (постпозитивізм), «еволюція», «енергетизм» (християнський еволюціонізм), «падіння авторитетів» (постмодернізм) та іншими.

Така багатоаспектність поглядів спонукає нас здійснити аналіз етичної проблематики Лоуренса Кольберга і спробувати визначити його

прихильність до того чи іншого напрямку філософії. Як ми зазначили вище, наукову діяльність вченого умовно можна розподілити на два етапи.

Перший – це дослідження розвитку морального судження. Наслідуючи Арістотеля та І.Канта, Ж.Піаже й Дж.Д'юї, Л.Кольберг приділив увагу методології інтерпретації етичних понять, суджень та умовиводів. Логічні конструкції, що вчений їх досліджував, засвідчували специфіку сучасного йому соціального буття. Думки, ідеї, результати цієї роботи дозволяють нам припустити, що в цьому Кольберг продовжує неопозитивізм, який в етиці представлений такими напрямами, як лінгвістичний аналіз, логічний позитивізм та емотивізм.

Другий – практичне впровадження в освітянські процеси («справедливі спільноти» Кольберга) принципів демократії. Безумовно, Л.Кольберг тут постає прихильником прагматизму. Він обирає для реалізації інтереси Дж.Д'юї, який був переконаний що саме прагматизм здійснив свого роду «коперніканську революцію», перейшовши від власне філософських проблем до проблем людських. Прагматизм допомагає людині сформувати світогляд, який сприятиме її орієнтуванню в світі, повному небезпек. Мета пізнання полягає в пошуках способів перетворення досвіду в інтересах людини. Пізнання для Д'юї – це вміння вирішувати проблеми. В цілому прагматизм є вірою в те, що є найбільш вигідним, зручним і корисним. Тому поняття, ідеї, теорії – це знаряддя, які використовує людина для досягнення своїх практичних цілей, або інструменти, що допомагають нам орієнтуватися в тій чи іншій ситуації. В умовах демократії всі члени суспільства мають право брати участь в обговоренні й формуванні цінностей. Демократичний устрій суспільства вимагає від особистості вміння рефлексувати щодо співвідношення мети та засобів і щодо людських цінностей.

Третій розділ – це детальний розгляд етапів побудов (діяльності) вченого (дослідження розвитку морального судження та практичне впровадження в освітянські процеси («справедливі спільноти» Кольберга) принципів демократії), аналіз однієї з головних категорій філософського

дискурсу вченого – «справедливість» та критичні зауваження, що їх отримав Кольберг після оприлюднення своєї позиції.

Відповідно до архітекτονіки дисертаційного дослідження, у першому підрозділі «Моральні судження як основа теоретичної концепції Л.Кольберга» дослідницька увага зосереджена на інтерпретації етичних понять, суджень та умовиводів; другий присвячено аналізу іншого найважливішого принципу філософії морального розвитку Л.Кольберга – принципу «справедливості». Завдяки своїй «нетрадиційній» еkleктичності та тяжінню до європейських канонів створена Кольбергом теорія морального розвитку людини практично одразу після свого обговорення в наукових колах потрапила під критичний аналіз з боку педагогів, соціальних психологів та філософів, про що йдеться у третьому підрозділі «Американський філософський контекст існування теорії Л.Кольберга щодо морального розвитку особистості».

3.1. Моральні судження як основа теоретичної концепції Л.Кольберга

Сучасна соціокультурна ситуація породжує проблему існування людини в світі, коли вона мусить діяти в таких ситуаціях, які здаються іноді нерозв'язаними через те, що однаково правильними є діаметрально протилежні точки зору та засоби поведінки. Реалізація морального судження – це процес народження моральних дилем, розв'язання яких потребує застосування всього різноманіття людських можливостей. Саме в цьому процесі не лише перевіряються, а й народжуються нові етичні правила, заповіді, кодекси, що стають згодом нормами і законами людського буття.

Лоуренс Кольберг уявляв людський прогрес саме таким, що наближається до найвищої стадії моральної думки. Найбільш ймовірно суспільство містило б, з його погляду, індивідуумів, які не лише розуміють потребу в соціальному устрої (стадія 4), але й можуть брати до уваги погляди щодо універсальних принципів, таких як правосуддя і свобода (стадія 6) [167]. Визнаючи загальнолюдське значення справжніх гуманних моральних

принципів, не можна, проте, не враховувати, що в різних умовах в них може вкладатися різний контекст, не кажучи вже про принципи, що є більш абстрактними. Беззастережно, без урахування конкретних умов, мабуть, не можна спиратися на ці «універсальні» принципи у виховній практиці.

Результати науково-дослідної діяльності Л.Кольберга розширили теорію когнітивного розвитку швейцарського психолога, філософа і логіка Жана Піаже (1896-1980), надавши їй філософського змісту. Це було обумовлено тим, що в американській філософії другої половини минулого століття набирає сили сцієнтистський напрям, тісно пов'язаний з природознавством, психологією, комплексом наук про людину.

Основою теорії Ж.Піаже є його спостереження за дітьми, а саме, висновок про те, що діти в різному віці нарізно вирішують ті самі завдання. Для пояснення цих розходжень він запропонував виокремити чотири стадії розвитку дітей.

Перша стадія – *сенсомоторна*. Ця стадія триває від народження до 2 років. Найважливіше досягнення на цій стадії – розуміння сталості об'єктів, тобто знання того, що об'єкти існують, навіть якщо вони не перебувають у полі зору дитини. На ранньому етапі цієї стадії розвитку діти вважають, що іграшка припиняє існування, якщо її не видно (наприклад, м'ячик закотився під диван). На пізньому етапі діти вже будуть шукати загублений м'ячик під диваном, демонструючи розуміння тривалості існування об'єкта. Інші когнітивні досягнення цієї стадії, включаючи відкладену імітацію, засвоєння мови, здатність до уяви, мають велике значення для наступного когнітивного розвитку й прилучення до культури. Здатність до імітації й уяви – важливі компоненти навчання за допомогою спостереження, а мовні навички є необхідними для комунікативної й вербальної соціалізації.

Друга стадія – *неопераціональна*. Триває від 2 до 7 років. Для опису цієї стадії Піаже використовував п'ять термінів: збереження, центрування, незворотність, егоцентризм й анімізм. Збереження – це усвідомлення (або, на цій стадії, відсутність усвідомлення), що фізична кількість предметів є

незмінною, якщо вони змінюють форму або зовнішній вигляд. Центрування – це тенденція фокусувати увагу на одному аспекті проблеми. Незворотність – це нездатність уявити собі зворотний хід подій. Егоцентризм – нездатність уявити себе на місці іншого й зрозуміти точку зору іншої людини. Анімізм – віра в те, що всі речі, включаючи неживі об'єкти, є здатними сприймати, відчувати тощо. Наприклад, дітям на цій стадії книга, що лежить на столі, може здатися «втомленою», або вони можуть вирішити, що місяць йде за ними й под.

Третя стадія – *конкретних операцій*. Триває від 6-7 років до 11. На цій стадії діти здобувають нові розумові навички, що дають можливість оперувати конкретними об'єктами й подіями. Вони можуть уявити собі зворотний хід подій і сфокусуватися відразу на декількох аспектах проблеми. Діти починають розуміти, що існують інші точки зору, що відрізняються від їх власної. Ці нові здатності дозволяють дітям опанувати принципом збереження. На стадії конкретних операцій дитина розуміє, що шість яблук залишаться шістьма яблуками, незалежно від того, як і де вони лежать, і кількість глини в грудці не міняється від того, що їй надають різну форму. Однак, замість того, щоб продумувати рішення завдання до кінця, діти покладаються на стратегію спроб і помилок.

Четверта стадія – *формальних операцій*. Ця стадія починається в 11 років і триває в дорослому віці. На стадії формальних операцій у людини розвивається здатність мислити логічно про такі абстрактні поняття, як світ, воля й справедливість. Людина системно й вдумливо ставиться до вирішення проблем.

Перехід від однієї стадії до іншої часто відбувається поступово, в процесі розвитку у дітей нових здібностей. При цьому іноді зберігається попередній спосіб мислення. Коли діти перебувають у стані переходу від однієї стадії до іншої, поведінка деяких з них може бути «сумішшою» елементів двох стадій. Піаже припустив, що перехід від однієї стадії до іншої здійснюється за допомогою двох механізмів: асиміляції й акомодатії.

Асиміляція – це процес пристосування нових ідей до вже існуючого розуміння світу. Акомодация – це процес зміни розуміння світу відповідно до нових ідей, які входять у суперечність з існуючими концепціями.

Частково наслідуючи Піаже, Кольберг в своїх дослідженнях розвитку моральних суджень звертається до улюбленої клінічної психології, застосовуючи її методологію, що дозволяє об'єктивувати, диференціювати й кваліфікувати різні варіанти норми й патології. Необхідно зазначити, що в американській філософії майже відсутні утопічні проекти і пропозиції. Вона вирішує буденні справи, сумлінно обмірковуючи кожен свою рекомендацію і навіть визначаючи відшкодування на її здійснення. Повага до людського матеріалу, дбайливе ставлення до нього – одна з типових рис американського менталітету, що знайшла свій відбиток у філософських концепціях формування людини. Життєві корені американського філософсько-педагогічного мислення визначають його специфіку, спектр світоглядних орієнтацій, когнітивні інтенції.

Вибір методики залежить від завдання, яке постає перед дослідником. Назвемо ці методи: спостереження, бесіда, біографічний метод, вивчення продуктів творчості та інші. Але частіше Кольберг використовував метод інтерв'ю або вирішення дилем. **Дилема** (гр. *dilēmma* < *di* (*s*) двічі + *lēmna* посилення) – 1) логічний умовивід, однією з посилок якого є умовна (гіпотетичне судження), а друга – розділова (диз'юнктивне судження); 2) необхідність вибору з двох (зазвичай небажаних) можливостей [111, с. 200]. Дилема повинна відповідати таким вимогам: 1) мати відношення до реального життя дитини/людини; 2) бути, за можливістю, простою для розуміння; 3) бути незакінченою; 4) включати два або більше питання, наповнених моральним змістом; 5) пропонувати на вибір варіанти відповідей, акцентувати увагу на головному питанні: «Як повинен поводитися головний герой?».

З точки зору представників прогресивізму (ідеї яких наслідував Л.Кольберг), організаційною та мотиваційною силою дитячого досвіду є

активне дитяче мислення, і це мислення стимулюється проблемним когнітивним конфліктом. Мислення дитини поєднує здоровий глузд та емоції. Хоча погляди як прогресивістів, так і представників теорії культурного надбання наголошують на «знанні», – лише прогресивізм вбачає у здобутті «знання» активну зміну моделей мислення, що є результатом емпіричних ситуацій, котрі вимагають вирішення. У схожій манері обидва погляди наголошують на «моральності», але прогресивізм розглядає здобуття моральності як активну зміну у моделях реагування на проблематичну соціальну ситуацію, а не як вивчення соціально прийнятних правил.

З огляду на те, що кожна людина протягом життя накопичує досвід соціально корисної поведінки, який формує високоморальні установки (такі, що пізніше не дозволять їй поводитися непорядно, безчесно), учасникам експериментів (зазвичай ними були діти та підлітки (хлопчики)) Л.Кольберг запропонував вирішити певну дилему. Перевіряючи реакцію випробуваного на дилему, дослідник визначав рівень його морального розвитку.

Наголосимо на тому, що в нашому дослідженні ми використовуємо універсальний метод мислення – діалектичний, що ґрунтується на загальних законах розвитку природи та суспільства. Необхідність розгляду діалектики як складової філософського знання обумовлена тим, що, намагаючись здійснити деонтологічну реконструкцію етики на зразок функціонального аналізу, Л.Кольберг будує модель стадіальної еволюції, точніше – *розгортання моральної свідомості*. Тут помітною стає аналогія з гегелівським сходженням духу. Гегель вказував, що «світовий дух» розвивається до щораз більшого усвідомлення самого себе. В історії йдеться про те, що світовий дух поволі пробуджується до усвідомлення самого себе. Світ перебуває тут вічно, але через людську культуру та розвиток людства дух світу все більше усвідомлює свою неповторність. Моральна свідомість, як і світовий дух, зауважує Л.Кольберг, має свій алгоритм розгортання. Цей процес не є тільки поступальним рухом, а зазнає регресивних спадів та

стагнації. Звідси висновок: виховання як інструмент, знаряддя соціальної практики має, по-перше, сприяти моральному розвитку (отже будувати онтологічну картину, де самі інтенції виховання постають у вигляді онтологізованих моральних цінностей), по-друге, запобігати негативних явищ, суперечностей та перешкод на шляху самоздійснення моральної свідомості. Алгоритм цього самоздійснення є наріжним каменем філософсько-педагогічного вчення або «системи» Л.Кольберга.

Отже, як зазначалося вище, моральна свідомість, за Кольбергом, у своєму розвитку демонструє три якісно відмінні рівні – доконвенціональний (передумовний або доморальний), конвенціональний (умовний) та постконвенціональний (автономний).

Рівень перший (доконвенціональний, прекоконвенціональний або дитячий). З 4 до 10 років. Цей рівень свідомості найчастіше притаманний дітям, хоча дорослі також можуть перебувати на цьому етапі розвитку морального судження. Особи, що перебувають на дитячому рівні, визначають моральність вчинку за його прямими наслідками. Для них (зважаючи на вік і соціальний досвід) моральні правила і вимоги суспільства є чимось зовнішнім. На цьому рівні вчинки визначаються зовнішніми обставинами й точка зору інших людей не береться до уваги. Дитячий рівень складається з двох стадій морального розвитку і повністю ґрунтується на егоцентричній поведінці.

Перша стадія (орієнтація на слухняність і можливість покарання) характеризується пануванням гетерономної моралі, яка вбачає причини моральності за її межами та за межами волі суб'єкта. Судження виносяться залежно від тієї винагороди або покарання, що може викликати даний вчинок. Мотивацією вчинку тут виступає страх перед покаранням та перед авторитетом. Основне питання: Як я можу уникнути покарання? Встановлені правила і норми сприймаються як природні, тому їх порушення викликає справедливе покарання. Наприклад, вчинок вважається морально неправильним, якщо особа, котра зважилася на нього, отримує покарання.

Чим гірше покарання за вчинок, тим більшим «злом» є здійснене. Це може дати поштовх до висновку, що навіть несправедливо засуджені є винними у відповідності з їх покаранням. Слухняність проголошується самоціллю. Соціальна перспектива індивіда та зовнішнього авторитету постають нероздільно. Крім того, на цій стадії не існує усвідомлення різниці між власною точкою зору й точкою зору іншого індивіда. Ця стадія може розглядатися як особливий вид авторитаризму. Позицію першої стадії Л.Кольберг характеризує як егоцентричну [169, р. 35].

Друга стадія (орієнтація на задоволення власних інтересів) – це перехід від стану неусвідомленого егоцентризму до індивідуалізму, що ґрунтується на позиції: «А що мені з цього буде?», «Що це мені дасть?». Правильна поведінка визначається як така, що приносить найбільшу вигоду. Моральні судження другої стадії вказують на обмежений інтерес щодо потреб інших індивідів, але лише до моменту, коли задоволення чужих потреб може мати можливу вигоду: ти допоможеш мені – і я допоможу тобі. На другій стадії турбота про інших не ґрунтується на вірності чи значній повазі. Брак усвідомлення суспільства на дитячому рівні не повинен вважатися розвитком поняття соціального контракту (п'ята стадія), оскільки всі вчинки на другій стадії обумовлені власними потребами та інтересами. Для індивіда, який перебуває на другій стадії, мораль часто є відносним поняттям. Судження про вчинок виносяться відповідно до тієї користі, яку він може принести. Моральна свідомість виявляє свою активність у процесах цілепокладання. Мотивації моральної поведінки та моральних вчинків перебувають у площині обміну, внаслідок чого справедливість як соціальна перспектива інтерпретується у вимірі релятивізму.

Рівень другий (конвенціональний або традиційний) є переходом до конвенціональної моралі. З 10 до 13 років. Це типовий рівень для підлітків та дорослих. На цьому рівні знаходяться особи, які визначають моральність вчинків відповідно до суспільних поглядів та очікувань. Перебуваючи на цьому рівні морального розвитку, людина дотримується умовної ролі,

орієнтуючись на принципи інших людей. Традиційний рівень складається з третьої та четвертої стадій морального розвитку.

Третя стадія (міжособистісна єдність і гармонія як соціальні норми) описується Л.Кольбергом як формування свідомої конформістської орієнтації у соціальній поведінці, формування «справедливих» механізмів соціальної адаптації. Міжособистісна єдність і гармонія – соціальні норми, відносини на кшталт «хороший хлопчик/хороша дівчинка». Індивід стає частиною суспільства, граючи свою соціальну роль. Індивіди з розумінням ставляться до схвалення чи несхвалення їхніх дій іншими людьми, оскільки це впливає на соціальну єдність адекватно до отриманої ролі у суспільстві. Вони намагаються бути хорошими «хлопчиками та дівчатками» і робити те, що від них очікують, розуміючи цінність такої поведінки. На третій стадії моральність вчинку визначається його наслідками для особистих відносин, котрі містять у собі повагу, вдячність та «золоте правило» людських стосунків («стався до людей так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе»). Бажання дотримуватися законів та коритися владі існує доти, доки такі закони і влада підтримують ці соціальні ролі. Мотив вчинку грає більш важливу роль на цій стадії морального розвитку: «вони хотіли як краще...».

Серед інших чинників та аргументів на користь моральної поведінки висувається віра в ефективність «золотого правила етики», виправдання тих норм, правил та авторитетів, котрі легітимують стереотипну «добру» поведінку. Судження ґрунтується на тим, чи одержить вчинок схвалення інших людей чи ні. Конкретна індивідуалістична перспектива попередньої стадії змінюється на конкретно-соціальну із залученням інших людей, від яких залежить задоволення потреб даного індивіда.

Четверта стадія (орієнтація на авторитет та підтримка соціального устрою – закони і норми моралі) характеризується усвідомленням соціальної системи та пробудженням *сумління*. Важливим є дотримання законів, авторитетних рішень та соціальних норм, оскільки це є основою функціонування суспільства. Судження виноситься відповідно до

встановленого порядку, поваги до влади й запропонованих нею законів. Індивід визнає необхідність обов'язків, права, соціальних інституцій для функціонування системи. Він починає виконувати свої обов'язки, керуючись не страхом, а сумлінням.

Таким чином, моральне судження на четвертій стадії не потребує індивідуального схвалення, на відміну від третьої стадії. Основоположний ідеал чи ідеали часто визначають, що погано, а що добре, як у випадку фундаменталізму (догматизму). Якщо одна людина порушуватиме закон, тоді всі будуть його порушувати, – тому існує обов'язок дотримуватися законів та правил. Порушення закону кимось – це моральне «зло». Отже, на цій стадії важливим фактором є провина, яка дозволяє відрізнити добре від поганого. Найбільш активні члени суспільства залишаються на четвертій стадії, де мораль, як і на попередніх стадіях, диктується зовнішньою силою. Сприйняття соціальної перспективи відбувається через розрізнення суспільної та індивідуальної позицій, завдяки чому стає можливим виконання певних соціальних ролей та дотримання норм і правил. Проте, індивід не бере участі у творенні норм й не замислюється над змістом норм та цінностей, над справедливістю чи несправедливістю статусних позицій.

Рівень третій (постконвенціональний або зрілий) відомий також як рівень етичних принципів. З 13 років. На цьому рівні знаходяться індивіди, що вже диференціювали своє «Я» щодо моральних вимог і осмислено визначили власні моральні цінності як усвідомлений самостійний особистий вибір моральних принципів. Усвідомлення, що індивід не є єдиним цілим із суспільством, стає чіткішим. Власне буття стає пріоритетним щодо функціонування суспільства. Внаслідок переваги індивідуального над суспільним, поведінка зрілого рівня, особливо шостої стадії, деколи помилково вважається поведінкою дитячого рівня. Це найвищий рівень розвитку моральної свідомості. Щира моральність, за Кольбергом, досягається індивідами, що володіють якостями, необхідними для розгортання суто творчих, а не тільки адаптаційних властивостей моральної

свідомості, лише на цьому рівні розвитку. Тут людина судить про поведінку, орієнтуючись на свої власні критерії, що передбачає й високий рівень розумової діяльності.

П'ята стадія (орієнтація на соціальний контракт) – це усвідомлення необхідності суспільної угоди, соціальної користі, а також визнання прав та свобод особистості. Індивіди розглядаються як носії різних думок та цінностей. Закони – це вид соціальних домовленостей, а не набір диктаторських рішень. Ті з них, котрі не забезпечують загальний добробут, повинні бути змінені, щоб забезпечити максимальну користь максимальній кількості людей. Це досягається за рахунок рішення більшості і неминучого компромісу. З такої точки зору, демократичний уряд мав би дотримуватися суджень п'ятої стадії морального розвитку.

Виправдання вчинку ґрунтується на повазі демократично ухваленого рішення або взагалі на повазі прав людини. Мораль перебуває на рівні правової свідомості й виступає законною інстанцією позитивного права.

Шоста стадія моральної свідомості – це «орієнтація на універсальний етичний принцип», де з позицій моралі розглядаються соціальні перспективи. Вчинок кваліфікується як правильний, якщо він продиктований совістю – незалежно від його законності або думки інших людей. Це зрілий рівень морального судження, найкраща з можливих інтерпретацій справедливості, що проявляється в повазі до особистості. Поняття «повага до особистості», «повага до гідності людської особи як індивідуальності» є нормативною основою концепції Л.Кольберга щодо теорії моральної зрілості та морального розвитку [168, р. 165].

Моральне судження ґрунтується на абстрактному судженні на основі універсальних етичних принципів. Закони є ефективними лише доти, доки ґрунтуються на справедливості, і ця поправка до справедливості зобов'язує не виконувати несправедливі закони. Права є необов'язковими, оскільки соціальні контракти не є важливими для морально правильних дій. Рішення ухвалюються не гіпотетично, за теорією ймовірності, а категорично.

Нагадаємо, що І.Кант, вчення якого є основою філософських пошуків Л.Кольберга, формулює закон моралі як категоричний імператив. Йдеться про те, що моральний закон є «категоричним», тобто чинним в усіх ситуаціях. Окрім того, він є «імперативом», тобто «наказом», який абсолютно неможливо оминати. Свій категоричний імператив І.Кант формулював по-різному. По-перше, він закликав завжди чинити так, щоб максима твоєї поведінки могла б завдяки твоїй волі стати загальним законом природи. По-друге, чинити так, щоб людство – як у твоїй особі, так і в особі кожного іншого, – було тобі потрібне завжди як мета, і ніколи лише як засіб.

Категоричний імператив Канта означав безумовний принцип поведінки. Натомість Гегель стверджував, що філософія є *рефлектуючим*, а не *імперативним* мисленням. Власне, пріоритет постулативності над дискусивністю та рефлексивністю створює додаткову демаркаційну лінію між етикою та філософією. Нагадаємо, що категоричний імператив Канта як безумовний принцип поведінки не влаштовував Гегеля саме тим, що імперативний тип мислення заперечує або не узгоджується з мисленням рефлексивним, притаманним філософії. З іншого боку, Кант зазначав, що нормативно-постулативний характер етики є результатом рефлексії над теорією моралі. Саме за результатами такої філософської рефлексії етика конститується як вчення про належне, набуваючи ознак практичної філософії.

Цю тезу посилює факт наявності етичної складової практично в кожній філософській концепції, про що свідчить і філософський дискурс Л.Кольберга. Категоричне рішення, згідно з думками вченого, може бути ухвалене тим індивідом, який уявляє себе на місці іншого. Аби назвати вчинок справді моральним, цей вчинок мусить бути перемогою над самим собою. Якщо людина відчуває своїм обов'язком дотримання закону моралі, можна говорити про моральний вчинок. При цьому результат вчинку не є вирішальним. Вирішальним фактором є переконання людини у правильності тощо, що вона робить. Отже, вчинок не є засобом, але є завершеною дією;

індивід діє, бо це правильно, а не тому, що це є способом досягнення мети чи від нього цього очікують, не тому, що це є легально або заздалегідь узгоджено.

Хоча Л.Кольберг наполягав на існуванні шостої стадії, він так і не знайшов осіб, котрі б дотримувалися принципів цієї стадії морального розвитку. Це саме той тип поведінки, який філософи прагнули наслідувати, розвиваючи свої теорії моральності. Не посилаючись на конкретне суспільство, на будь-яку країну, Кольберг стверджує, що 75% дорослих людей в сучасних умовах практично не досягають шостої стадії: багато хто ніколи так і не переходять четверту стадію морального розвитку, а третього рівня (шостої стадії) сягає менше 10% людей у віці від 16 років [29].

В публікаціях останніх років цінність висунутої ним схеми розвитку моральної свідомості Кольберг вбачав передусім у тому, що вона слугує теоретичним обґрунтуванням зв'язку між моральним мисленням і моральною дією, адже високий рівень моральних суджень веде до моральної поведінки, яка включає чесність, уміння протистояти спокусі та альтруїзм. І звідси виходить логічний висновок, що розвиток моральної свідомості – не самоціль, а засіб для досягнення потрібної поведінки.

В процесі своєї експериментальної діяльності дослідник переконався в тому, що коли діти прислухалися до моральних поглядів дорослих, то зміни, що зрештою відбулись, були незначними. Кольберг вважав, що для зміни своїх поглядів діти повинні бути більш активними. Адже відомо, що розвиток і формування дитини відбувається завдяки чинникам *зовнішнім* (умови життя, побут, харчування, соціальне оточення, вплив інформації через технічні засоби, як то ТБ, комп'ютер тощо) та *внутрішнім* (генетична спадковість, здібності, темперамент та інші). Саме серед останніх Л.Кольберг виокремлював *цікавість* – для дитини цікавою є та інформація, що є не зовсім адекватною до структури її пізнавального процесу, і тому вона є *вмотивованою* переглянути точку зору іншого.

Отже, *активність самої дитини*, будучи первинним стимулом до здійснення морального розвитку, спостерігалася дослідником під час дискусійних занять в групах, де вирішувались моральні дилеми, створюючи гарячі дебати. Кольберг та інші його однодумці намагалися значну частину обговорюваного залишити безпосередньо дітям, беручи участь лише для того, щоб узагальнити, прояснити та іноді висловити іншу точку зору. Увага акцентувалася на тих аргументах, які були однією стадією вище від тих, що були притаманні більшості учнів. По суті, втілювалася в життя одна з головних ідей Кольберга щодо мобільності дітей відносно до стадій. Вони це роблять, стикаючись з поглядами, які ставлять під сумнів їх власну точку зору і стимулюють до формулювання інших аргументів.

У своїх емпіричних дослідженнях індивідів упродовж їхнього життя Л.Кольберг помітив, що деякі особи чітко регресували (висловлювали судження, притаманні попереднім стадіям розвитку). У зв'язку з цим постала проблема вибору: визнати можливості морального регресу чи переглянути попередню теорію. Справа в тім, що згідно конструктивних вимог Ж.Піаже щодо когнітивного розвитку (тобто процесу формування і подальшого розвитку сфери когнітивної, а саме сприймання, уваги, уяви, пам'яті, мови, мислення) людини, майже неможливо регресувати (повернутися) до попередньої стадії, так само як неможливо втратити здібності вищого рівня. Навіть за таких умов, ніхто не може весь час перебувати на вищій стадії розвитку. Також неможливо «перестрибувати» через стадії, адже кожна наступна стадія забезпечує новий та необхідний етап розвитку, і є більш вичерпною, диференційованою і завершеною, аніж попередня.

Для обґрунтування своїх ідей, Л.Кольберг припустив існування перехідних підстадій (4,5 або 4+), які містять у собі характеристики попередньої і наступної стадій. На цій проміжній стадії індивід виявляє незадоволення деспотичною природою закону та порядку як основи судження. Поняття провини часто змінює свій зміст: суспільство або визначає сутність цього поняття, або саме є втіленням провини. Ця стадія

часто хибно сприймається за моральний релятивізм другої стадії, оскільки індивід розглядає погляди суспільства як відносні та морально неправильні, котрі суперечать його власному вибору. Л.Кольберг відзначив, що на цій стадії перебуває більшість абітурієнтів університету.

Він також зробив припущення, що деякі люди навіть досягають зрілого рівня моральних суджень, коли вони більше не сприймають існуюче суспільство, як таке, що стоїть над усім іншим, а намагаються детально та самостійно зрозуміти, яким повинно бути досконале суспільство. За змістом, найвищий рівень моральної свідомості людини, за Л.Кольбергом, відповідає раціональній, автономній особистості. Такими особистостями, з якими жодна людина не може зрівнятися, були А.Ейнштейн та М.Ганді, яких всі хіпі 60-х років вважали духовними наставниками. Нагадаємо, що Ганді почав ненасильницький рух в Індії проти англійської колоніальної і недемократичної системи правління.

Далі Л.Кольберг припустив існування *сьомої стадії* (трансцендентна мораль або мораль космічної орієнтації), котра б поєднувала релігію з моральним судженням. Напрошується паралель із ідеями американського філософа і письменника Кена Уілбера, який послідовно інтегрує в єдину систему різні точки зору на Всесвіт. Поняттям Космос він поєднує всі прояви буття, включаючи й різні галузі свідомості. Згідно з ним, процес еволюції свідомості передбачає зовнішню дугу (рух від підсвідомості до самосвідомості) і внутрішню дугу (прогресію від самосвідомості до над свідомості). А мотивуючою силою на всіх рівнях еволюції є цілеспрямоване прагнення людини до початкової космічної єдності [186]. Маючи певні труднощі з отримання емпіричних доказів, навіть, у випадку з шостою стадією, Л.Кольберг наголосив, що його припущення існування сьомої стадії є суто теоретичним.

Названі рівні і стадії розвитку морального судження проілюструємо «дилемою Гайнца», більш відомою як «дилема аптекаря»: Гайнц викрав ліки для жінки, яка помирала через особливий вид раку. Лише єдиний лікарський

препарат міг врятувати її. Це був різновид радіо, котрий відкрив місцевий аптекар. Ліки були дорогими у виготовленні, але аптекар брав за свою роботу удесятеро більше, аніж вони коштували насправді. Він платив \$200 за радій і вимагав \$2000 за невеличку порцію ліків. Чоловік хворої жінки, Гайнц, звернувся до всіх, кого знав, з проханням позичити йому грошей, але спромігся назбирати лише \$1000, що становило половину від вартості ліків. Він розповів аптекарю про хворобу дружини, і попросив його продати ліки дешевше або дозволити заплатити за них пізніше. Але аптекар відповів: «Я відкрив ці ліки, і я хочу заробити на них гроші». Будучи у розпачі, Гайнц вдерся до аптеки і вкрав ліки для своєї дружини. Чи повинен був Гайнц вдиратися до лабораторії та красти ліки для своєї дружини? Чому так або чому ні? Можливі два варіанти використання цієї й іншої дилем. По-перше, вони можуть стати стимулом до початку дискусії на моральну тему, а, по-друге, в індивідуальній бесіді служити діагностичними даними, за допомогою яких вимірюється рівень морального розвитку й ступінь розвитку екзистенціальної сфери.

З теоретичної точки зору, не важливо, який вчинок учасник тесту вважає правильним. Згідно теорії Л.Кольберга, важливим є *спосіб судження* учасника тесту, форма його відповіді. Нижче наведені деякі з прикладів можливих способів аргументації, що визначають приналежність до однієї з шести стадій морального розвитку.

До кожної дилеми Л.Кольберг розробив список питань, за якими відбувалося обговорення. З кожного питання наводилися переконливі аргументи «за» й «проти». Приміром, щодо «дилеми Гайнца», обговорювалися такі питання: Чи було в Гайнца право або обов'язок красти ці ліки? Якби Гайнц не любив свою дружину, чи викрав би він ліки для неї? Припустимо, що в аналогічній ситуації перебуває не дружина Гайнца, а зовсім чужа йому людина. Чи буде він у цьому випадку красти ліки? Припустимо, що його улюблений собака помирає, чи повинен він красти ліки для нього? Чи важливо для людини зробити все, аби урятувати життя іншої

людини? Крадіжка – це акт протизаконний. Чи є він водночас аморальним? Чи намагаються люди зробити все від них залежне, щоб дотримувати законів? За що Гайнц несе найбільшу відповідальність? Відповіді на ці та інші питання ретельно аналізувалися спочатку за стадіальним розташуванням, а згодом за такими ознаками: вибір, цінність, соціальні ролі й справедливість. Отже, розглянемо варіанти відповідей відносно до стадій перебування індивіду.

Стадія перша (послух): Гайнц повинен був вкрати ліки, бо насправді їхня ціна лише \$200, а не стільки, скільки хотів за них аптекар. Гайнц навіть запропонував заплатити за них і, крім цих ліків, більше нічого не вкрав. Або: Гайнц не повинен красти ліки, оскільки він потрапить до в'язниці, що означатиме, що він – погана людина.

Стадія друга (особиста вигода): Гайнц повинен вкрати ліки, оскільки він буде набагато щасливішим, якщо врятує свою дружину, навіть, якщо йому доведеться потрапити до в'язниці. Або: Гайнц не повинен красти ліки, бо в'язниця – це жахливе місце, і він, ймовірно, страждатиме більше за ґратами, аніж у разі смерті дружини.

Стадія три (конформізм): Гайнц повинен вкрати ліки, бо його дружина чекає на ці ліки; він хоче бути хорошим чоловіком. Або: Гайнц не повинен красти ліки, бо крадіжка – це злочин, а він – не злочинець; він намагався зробити все, що міг, у рамках закону, ми не можемо звинувачувати його.

Стадія чотири (закон і порядок): Гайнц не повинен красти ліки, оскільки закон забороняє крадіжку, вона є протизаконною. Або: Гайнц повинен вкрати ліки для дружини, але він також повинен отримати покарання за злочин і заплатити аптекарю те, що завинив. Будь-які вчинки мають наслідки.

Стадія п'ять (людські права): Гайнц повинен вкрати ліки, бо кожен має право обрати життя, не зважаючи на закон. Або: Гайнц не повинен красти ліки, оскільки аптекар має право на справедливую компенсацію. Навіть якщо дружина Гайнца хвора, це не виправдовує його вчинок.

Стадія шість (універсальні етичні принципи): Гайнц повинен вкрасти ліки, бо спасіння людського життя є більшою цінністю, ніж майнові права іншої особи. Або: Гайнц не повинен красти ліки, оскільки інші люди також можуть потребувати ці ліки і їхнє життя має таку саму цінність, як і життя його дружини.

Можемо зробити припущення суджень особи, що перебуває на сьомій стадії морального розвитку (мораль космічної орієнтації). Гайнц повинен вкрасти ліки заради допомоги близькій людині, оскільки космічні закони (або релігійні) свідчать про любов до ближнього, як самого себе. Таким вчинком він підтвердить цю любов. Або: він не повинен красти ліки, оскільки так не реалізується любов до ближнього (в цьому випадку – аптекаря). Крім цього, за законами карми він буде мати відповідальність за скоєні дії.

Тепер розглянемо варіанти відповідей відносно таких ознак: *вибір, цінність, соціальні ролі й справедливість*.

Вибір. Дія, звичайно, є протизаконною, але з позицій високої моральності й під тиском обставин вона виправдана й розумна.

Цінність. В основі цього вчинку – визнання людського життя як головної цінності.

Розподіл соціальних ролей. Аби з моєю близькою людиною це сталося, не замислюючись зробив(ла) би для неї те, що Гайнц зробив для своєї жінки.

Справедливість. У цьому випадку справедливість на стороні Гайнца, оскільки аптекар знехтував вищою цінністю – життям людини.

Для пояснення того, чому певний індивід дотримується певних переконань-вірувань (belief) і чому він має рацію (це обумовлено тим, що релігійні і моральні питання потребують інших критеріїв виправдання і перевірки), застосовується *прагматичний метод*. Цей метод стверджує, що відмінності, які не мають ніякої практичної цінності, не мають і смислу (У.Джемс). Метод прагматизму – це насамперед метод залагоджування метафізичних суперечок, що без нього могли б тягтися без кінця. Чи є світ єдиним чи множинним, царює в ньому свобода чи необхідність, є він

матеріальним чи духовним? Усі ці запитання однаково правомірні й суперечки можуть тривати скільки завгодно. Метод прагматизму в подібних випадках прагне витлумачити кожную думку, вказуючи на її практичні наслідки. В чому для будь-кого полягає практична різниця, якщо взяти за істинну саме цю думку, а не іншу? Якщо ми не знаходимо жодної практичної різниці, обидві протилежні думки означають, по суті, одне й те саме, і будь-яка подальша суперечка тут є безглуздою. Якщо ж виникає серйозна суперечка, ми повинні бути здатними вказати на якусь практичну різницю, яка впливає із припущення, що має рацію одна з сторін.

Наші переконання, по суті, є правилами для дії (Ч.Пірс). Для того, щоб з'ясувати зміст якого-небудь твердження, ми повинні лише визначити той спосіб дії, який воно здатне викликати; в цьому способі дії і полягатиме для нас усе значення даного твердження. В основі всіх розбіжностей, які ми знаходимо в наших думках – навіть найбільш витончених – лежить такий конкретний факт: жодне з них не є настільки значним, щоб застосовуватися іншим чином, ніж у вигляді деяких можливих відмінностей в царині практики. Тому, щоб домогтися цілковитої ясності в наших думках про будь-який предмет, ми повинні тільки поміркувати, які практичні наслідки містить цей предмет, тобто яких ми можемо очікувати від нього відчуттів, і до якого виду реагування зі свого боку ми повинні бути готовими. Наше уявлення про ці наслідки – як найближчі, так і віддалені – це все, що ми можемо уявити собі щодо цього предмета, якщо взагалі таке уявлення має будь-яке позитивне значення. У цьому полягає принцип Пірса, принцип прагматизму [35, с. 26 та наст.].

Отже, філософувати – означає щоразу шукати особливий метод для прояснення особливого випадку приховування смислу слова чи виразу. На думку Л.Вітгенштайна, філософія набуває нового значення, стаючи засобом «просто ставити усе перед нами, а не пояснювати чи виводити. Адже все лежить на поверхні, для пояснення нічого немає. Адже приховане нас не цікавить» [187, р. 303].

Рівень морального судження характеризують творча рефлексія, зваженість суджень, відповідальне передбачення віддалених наслідків, здатність до творчого співробітництва з метою створення та реалізації ціннісних імперативів існування. Людина постає творцем власної моральної філософії, об'єднуючи в єдине ціле досвід і судження протягом свого життєвого шляху. Саме тому становлення морального судження, виявлення його природи в контексті онтогенезу і механізмів реалізації особистісного морального судження в моральній практиці є актуальним питанням історії філософії. Використання моральних дилем в ході філософування виявилось продуктивним засобом визначення рівня морального розвитку людини та методом формування її екзистенціальної сфери, оскільки кожна дилема є свідченням очікувань та ціннісних орієнтацій індивіда.

Друга половина минулого століття була відзначена нестабільністю суспільного життя людини, домінуванням у соціумі настроїв самотності, гіпертрофованим прагматизмом людських стосунків, холодністю, байдужістю, ворожістю між людьми. Злободенними стали слова Роберта Еберхардта – персонажу незакінченого роману «Змова байдужих» (або «Головний винуватець», польською – «Główny winowajca») польського письменника Бруно Ясенського: «Не бійся ворогів, у найгіршому разі вони можуть тебе вбити, не бійся друзів – у найгіршому разі вони можуть тебе зрадити. Бійся байдужих – вони не вбивають і не зраджують, але з їхньої мовчазної згоди існують на землі зрадництво і убивство» [145].

Для ілюстрації масової байдужості та безвідповідальності скористаємося класичним прикладом. 13 березня 1964 року трагічно обірвалося життя молодої американки Кіті Дженовезе на очах у десятків свідків, жоден з яких не прийшов їй на допомогу. Цей інцидент був висвітлений в десятках газет, але незабаром забувся б подібно тисячам інших «маленьких трагедій великого міста». Однак, психологи донині продовжують обговорювати «випадок Дженовезе», безуспішно прагнучи зрозуміти темні сторони людської натури. В ту ніч (близько четвертої

години) молода офіціантка поверталася з роботи. Біля її будинку на неї був зроблений жорстокий невмотивований напад. Можливо, що нападник страждав психічною хворобою або був одурманений наркотиками: з'ясувати його мотиви не вдалося, тому що він так і не був пійманий. Злочинець бив беззахисну жертву, потім завдав їй кілька ножових поранень. Несамовиті крики Кіті розбудили всю округу: десятки мешканців багатоквартирного будинку, у якому вона жила, з власних вікон спостерігали за тим, що відбувається, але жоден при цьому не допоміг. Більше того, – ніхто не викликав поліцію. Напевно, правий був В.Гюго, коли стверджував, що ніде не відчуваєшся таким самотнім, як у юрбі.

Цей випадок сприяв міркуванням про людську природу. Психологи опитали 38 свідків нічного інциденту. Зрозумілої відповіді про мотиви їхньої байдужої поведінки почути так і не вдалося. Тоді було організовано кілька експериментів (не дуже етичних, тому що вони мали відверто провокаційний характер): психологи інсценували якийсь інцидент, у якому підставна особа виявлялася в загрозливій ситуації, і спостерігали за реакцією свідків. Результати виявилися невтішні – мало хто поспішав допомогти ближньому. Деякі висновки з провокаційних експериментів і простих життєвих спостережень таки вдалося зробити.

Виявилось, що сама кількість спостерігачів є сильним деморалізуючим фактором. Чим більше сторонніх спостерігають безпорадність жертви, тим меншою для неї є ймовірність отримати допомогу від когось. Спрацьовує так звана психологія юрби [70]. Згідно з Гюставом Лебоном, у юрбі індивід здобуває низку специфічних психологічних особливостей, які можуть бути йому зовсім не властиві, якщо він перебуває в ізольованому стані. Ці особливості (відчуття власної анонімності, безвідповідальність, інстинктивність, стан єднання (асоціації), гіпнотичного трансу, аморфність, соціальна деградація тощо) безпосередньо впливають на його поведінку в юрбі.

Якщо ж свідків небагато або свідок тільки один, імовірність надання допомоги зростає. Характерно, що часто єдиний свідок мимоволі озирається по сторонах, немов звіряючи свою поведінку з поведінкою оточуючих (аби знайти когось, на кого можна було б перекласти відповідальність). Оскільки таких не виявляється, доводиться діяти самому, відповідно до своїх моральних принципів. Зрозуміло, що люди поводяться по-різному, але, напевно, саме така ситуація *особистої відповідальності* й є своєрідним моральним тестом: «Якщо не я, то хто?» Навпаки, побачивши тих, хто не реагує на що відбувається, людина мимоволі ставить собі запитання: «Мені що: більше всіх треба?»

Отже, йдеться про моральний вчинок (тобто першоелемент моральної діяльності), якому передує моральна мужність – мужність відповідально/безвідповідально визначитися в своїх діях. Показовим сьогодні є той факт, що переосмислення спадщини Кольберга в американській філософській та психолого-педагогічній думці відбувається у напрямку залучення до його раціоналістичної побудови ірраціональної компоненти. Так, структурний зв'язок «моральне судження-моральна дія» ускладнюється за рахунок проміжної ланки моральної мужності. Класичне прагнення дати визначення поняттю «мужність» знаходимо у діалозі Платона «Лахес». Сократ запитує полководця Лахеса про цю чесноту і отримує декілька відповідей, жодна з яких його не задовольняє, оскільки висвітлює лише один з аспектів поняття – «це – певна стійкість душі, твердість характеру, словом, завзятість», «розсудлива завзятість» та інші.

Думається, моральна мужність – це здатність здійснювати вчинки, які, здавалося б, перевищують можливості людини. Підґрунтям мужності є незламна рішучість, яка, у свою чергу, базується на твердій переконаності у правильності вчинку, в ірраціональній впевненості у потенційно здобутому результаті, хоча цим підґрунтям у окремих випадках може стати усвідомлення безвихідності ситуації, що склалася. Мужніми стають,

докладаючи свідомих зусиль, вгамовуючи страх розумом, змушуючи себе йти на те, що, з першого погляду, є вищим за власні сили.

Отже, у психологічному аспекті для включення механізму «моральне судження-моральна мужність-моральна дія» потрібна готовність емоційно-вольової сфери. Тому перед суспільством постає проблема виховання волі як у теорії, так і на практиці, оскільки етико-аналітичні навички не забезпечують автоматичного посилення відповідальності, особливо в ситуації світоглядного та політичного плюралізму. *Воля* – це усвідомлена цілеспрямованість людини на виконання тих чи інших дій. Найбільш чітко вольовий характер дії чи вчинку проявляється у тих випадках, коли людині для досягнення мети доводиться долати зовнішні та внутрішні перепони. Сила волі певною мірою детермінована генетично, але вміння та здібності ухвалювати правильні рішення та виконувати їх, доводити розпочату справу до кінця є результатом досвіду, знань, виховання та самовиховання.

Для накопичення соціального досвіду необхідною є організація соціально корисної діяльності, робота над собою – «праця душі» (В.Сухомлинський) – для того, щоб дитина не лише відчувала якийсь емоційний дискомфорт, побачивши хвору або несправедливо скривджену людину, не лише прагнула до усунення цього важкого для неї самої «співпереживання», але переживала позитивні емоції, які приносить успіх дій, спрямованих на полегшення участі іншого. Саме для цього в процесі виховання і освіти корисно використовувати вправи з формування в дітей здатності до суджень на основі принципу справедливості, ще краще – вирішувати гіпотетичні моральні дилеми, запропоновані Л.Кольбергом.

Наслідуючи прагматиків, Кольберг погоджується з Дж.Д'юї щодо активності досвіду і його характеру інтерсуб'єктивності. Досвід – все те, що зустрічається в житті, а також все, що переживається в досвіді (світ подій і особистостей, діяльність і доля людини). Вивчення досвіду відкриває нам не тільки природу знання, але й те, як нам у філософському мисленні підстав формулювати завдання дослідження та як правильно запитувати. Крім того,

вивчення досвіду показує фундаментальний зв'язок питання про людину із питанням про зв'язок між людьми, про суспільство, та з питанням про зв'язок людини з природою. Дж.Д'юї розуміє досвід як початок знання, що має статус також і його останнього арбітра [157, р. 112].

Таким чином, наслідуючи Ж.Піаже, який абстрагувався від соціальних складових розвитку особистості, наполягаючи на тому, що розвиток є біологічним процесом, Л.Кольберг звернув увагу на соціальне середовище, в якому перебуває людина, конкретизувавши вимоги культурної та соціальної традиції та запропонувавши детальнішу послідовність стадій морального мислення. Стадії морального розвитку особистості є прямим підтвердженням когнітивного розвитку людини, розвитку її пізнавально-ціннісної орієнтації. Кожна людина від дитинства до зрілості проходить певні стадії розвитку свідомості – від ранніх, пов'язаних із засвоєнням різних знань (в тому числі і моральних) до зрілих, коли людина має особисті переконання, принципи сумління, що дозволяють ухвалювати творчі і відповідальні моральні рішення. Кольберг і його послідовники мали рацію, підкреслюючи, що когнітивно орієнтоване моральне виховання допомагає дітям зрозуміти необхідність дотримування норм і цінностей та їх функціонування у соціальній системі, отже робить внесок у раціоналізацію прийняття моральних рішень. Теорія морального розвитку людини Л.Кольберга є моральною рефлексією, що супроводжує розуміння морального вибору, вчинку. Ця рефлексія – необхідна умова оцінки вчинків, а моральна зрілість особистості, контроль за власною поведінкою – це сутнісний чинник «справедливої спільноти» [165, р. 72].

3.2. Історико-філософський вимір категорії «справедливість» в науковому дискурсі дослідника

Історико-філософськими витоками стилю мислення або дискурсу Л.Кольберга окрім інших, але не останніх, є ідеї Платона з його діалогу «Держава». Як відомо, цей діалог починається питанням, що є справедливість. Далі детально розглядаються всі умови цього явища.

Використовуючи унікальне поєднання Платонового філософського відображення та сучасного йому емпіричного знання, Л.Кольберг прагнув описати пізнання моральних засад життя індивідом протягом свого становлення як особистості, підпорядкованої ідеалам справедливості, звернувшись до поняття «розвиток». Оскільки поняття «розвиток» означає не лише зміну, але й ідею зміни відносно певної площини та у певному напрямку, який може вважатися поліпшенням відносно попереднього стану, Кольберг пов'язав власну концепцію з метою такого розвитку.

Він розумів, що будь-яка концепція, встановлюючи крайню межу ієрархічно пов'язаної послідовності стадій розвитку слугує обмеженням для тих об'єктів, що підпадають під емпіричне вчення і для встановлення критерію, котрий дозволяв би впорядкувати інформацію згідно зміни відповідності цієї інформації щодо теорії. Звертаючись до цього аспекту своєї теорії, Кольберг часто описував зрілий рівень морального судження або, звужуючи поняття, шосту стадію морального розвитку як таку, що відповідала цій крайній межі, розуміючи під цією стадією найкращу з можливих інтерпретацій справедливості, що проявляється у повазі до особистості.

Метою саморозвитку моральної свідомості, за Кольбергом, є суспільний та педагогічний ідеал, яким і проголошується справедливість. Ця центральна етична категорія наповнюється різними смислами: від репрезентації егоїстичних інтересів до набуття значущості загальнолюдської цінності. З точки зору філософії, *справедливість* – це своєрідна філософська міра допустимого та належного, моральна якість та чеснота, вразливість як

до суспільного блага, так і до суспільного зла. Це найважливіша категорія соціально-філософської думки, моральної, правової та політичної свідомості, яка передбачає не лише оцінку того чи іншого єдиного явища (добро це чи зло), а співвідношення кількох (двох або більше) моментів, між якими і належить встановити етичну відповідність. Чимало філософсько-правових концепцій розглядають справедливість як найвищу цінність. Категорія «справедливість» є основою моральної концепції Л.Кольберга. В цьому підрозділі нами проаналізовано категорію «справедливість» у філософії морального розвитку Л.Кольберга для більш глибокого розуміння його теоретичної концепції.

Протягом історії філософської думки до проблеми справедливості зверталися в різні часи вже згадуваний Платон (428 (427) до н.е. – 348 (347) до н.е.), Арістотель (384 до н.е. – 322 до н.е.), Томас Гобс (1588-1679), Джон Лок (1632-1704), Девід Г'юм (1711-1776), Адам Сміт ((1723-1790), Карл Маркс (1818-1883), Герберт Спенсер (1820-1903), Джон Ролз (1921-2002) та інші.

У філософії Стародавнього Сходу й Стародавньої Греції справедливість розглядалася як внутрішній принцип існування природи (закон), як фізичний, вселенський порядок (космос, з грець. Впорядкованість) порядок, що знайшов своє відображення у соціальному порядку. За Платоном, справедливість це – найвища чеснота, що утримує мужність, поміркованість і мудрість в рівновазі і гармонії («кожному своє»). Справедливість загалом є елементарною властивістю людини як моральної істоти у її ставленні до інших людей. Правова справедливість є категорично-безумовним моральним обов'язком влади – вищим за будь-які її прогресивні наміри та устремління.

Глибоке осмислення категорії справедливості дав Арістотель, розглядаючи її як відплату, зрівнювання і розподіл. Справедливість відплати або ретрибутивна справедливість – це відплата тією самою монетою: «око за око, життя за життя». Відплатній справедливості протистоїть розподільча,

дистрибутивна, суть якої – в розподілі між людськими індивідами (чи групами людей) тих чи інших цінностей. Цей тип охоплює два підтипи справедливості: зрівняльну й пропорційно-розподільчу. Йдеться про те, чи розподіляються певні цінності між людьми порівну, чи відповідно до конкретних чеснот і заслуг кожного.

У своїй публікації Кольберг (1985) приписав Арістотелю визнання того, що справедливість є головним принципом, що об'єднує чесноти та враховує їхню моральну чи будь-яку іншу цінність. Більше того, дослідження «лише суспільних» програм у Кембриджі та Скарсдейлі, а також у Бронксі, дозволило Кольбергу побачити подібність між наголосом, який ставився на формуванні колективних норм та процесом формування звичок, за Арістотелем.

Хоча Арістотель не поділяв твердження Платона щодо комунітаризму в моральному вихованні («Республіка»), він наголошує на тому, що виховання характеру є соціальним явищем. Він розумів людей як істот соціальних і політичних від природи та вказував на те, що дружба – це не тільки чеснота, але й умова для розвитку добродісного життя. Згідно з вченням Арістотеля, ідеальне суспільне виховання вимагає «правильних законів та звичаїв» не тільки для молоді, якій потрібно навчитися обмежувати власні бажання, але й також для дорослих, «котрі повинні продовжувати ці звичаї та постійно вдосконалювати їх». Акцентування Арістотелем правильних законів та звичаїв, стає зрозумілішим з його твердження про законодавство, яке ґрунтується на здоровому глузді, і яке є набагато ефективнішим засобом, аніж наказ представника влади:

«Наказу батька бракує такого впливу і неспростовної сили; як і, взагалі, наказам окремого індивіда. <...> Однак, закон має силу, що не можливо спростувати; і закон є продуктом здорового глузду та розуміння. Крім того, люди ставляться вороже до людської істоти, котра перешкоджає їхнім пориванням, навіть якщо остання чинить правильно; в той же час, припис закону, щодо того, що є пристойним, не є обтяжливим. <...> Тому найліпше,

коли спільнота турбується про своїх дітей, і турбується правильно» [Цит. за: 180, р. 132].

Кожна людина є рівною всім іншим як носій загальнолюдської гідності, прав і свобод. Одночасно, кожна особистість має власні здібності й нахили, обирає ту чи іншу систему цінностей, здобуває певний соціально-професійний статус, працює з більшою або меншою продуктивністю і завзяттям, набуває – завдяки природі або власному вибору – інших індивідуальних або спільнотних рис, що відрізняють її від інших людей. Український філософ Григорій Сковорода (1722-1794) свого часу висловив глибоку ідею «нерівної рівності»: всі люди рівні, але саме в тому, що кожен має віднайти свій, властивий тільки йому спосіб реалізувати себе в царині, призначеній саме для нього.

Всі концепції справедливості є *формальними*, але різні концепції справедливості доповнюють формальне поняття справедливості змістовними вимогами й цінностями. «Ми не зрозуміємо нашого чуття справедливості, поки не осягнемо в який-небудь систематичний спосіб, що охоплював би широкий діапазон випадків, що ж це за принципи такі», – писав Джон Ролз у своїй роботі «Теорія справедливості» [103, с. 78-79]. Він пов'язує теорію справедливості з доктриною блага й морального розвитку, формулюючи два принципи розуміння справедливості: принцип рівної свободи, який утверджує рівноправність людей щодо їхніх базових свобод та принцип відмінності, який зумовлює можливість нерівного розподілу благ його спрямованістю до найбільшої вигоди найменш забезпечених членів суспільства [103, с. 213-226].

Вважаючи себе послідовником І.Канта, Джон Ролз пише: «Кожна особа володіє недоторканістю, ґрунтованою на справедливості, і її не переважити навіть добробутові цілого суспільства. Тому в справедливому суспільстві права, забезпечені справедливістю, не підпорядковуються ні політичному торгу, ні розрахунку соціальних інтересів» [103, с. 464]. Справедливість завжди здійснюється між зацікавленими в ній суб'єктами, тому вона

з'являється одночасно з першими джерелами соціальних відносин. Вона завжди соціальна. В практиці виділилося поняття «соціальної справедливості», що припускає відносно рівномірний розподіл всіх або деяких благ у суспільстві. На відміну від поняття «справедливість», поняття «соціальна справедливість» використовується для оцінки стану справ у суспільстві, а не конкретних вчинків. Саме тому поняття «соціальна справедливість» не тотожне поняттю «розподільної справедливості» Арістотеля, що оцінює дії конкретної людини або держави в розподілі благ.

Теорія Кольберга та її висновки повинні завжди розумітися як особливий погляд на моральність. «Мораль» у «моральному розвитку» має конкретні концептуальні межі. В книзі «Лоуренс Кольберг: консенсус та протиріччя» він пише: «Певне філософське визначення моралі є необхідним у якості рушійної точки для психологічного та емпіричного дослідження морального розвитку, інакше моральність буде сприйматися як синонім поціновування. Починаючи з докторської дисертації, я визначав розвиток моралі як такий, що містить «моральну точку зору» і включає не тільки прискрептивність, універсальність та всеохоплюваність Канта чи Харе, а також здійснення суджень та дій на основі принципів, але й містить поняття неупередженості (однакове сприйняття добробуту будь-якого індивіда) та реверсивності (оборотність процесів), що не зовсім відповідає принципу універсальності. «Моральна точка зору» є дещо ширшим поняттям, аніж розподільна, транзитивна та відновлювальна справедливість, оскільки вона може бути зосереджена на особистому ставленні чи принципі милосердя у ситуаціях, в яких відсутні конфліктуючі вимоги двох чи більше осіб, а присутні лише потреби власного «я» та іншої особи» [163, pp. 500-501].

Пошук універсальних принципів справедливості та вичерпного визначення соціальної справедливості став головною темою фундаментальної роботи «Трактат про соціальну справедливість» Брайєна Барі. Перший том «Теорії справедливості» був опублікований у 1989 р. [150], а другий «Справедливість як неупередженість» – у 1995 р. [151]. Його

оригінальна концепція соціальної справедливості одержала назву «теорія справедливості як неупередженість». Неупередженість він тлумачить як основу побудови будь-якого суспільства, тобто базису для різних концепцій блага. Зміст поняття *концепція блага* в тому, що кожен індивід має своє власне бачення того, що для нього є найбільш вигідним, перспективним і має найбільшу цінність. При наявності великої кількості різних концепцій блага виникає необхідність у виборі такого універсального й загальнодоступного критерію, що міг би виконувати регулятивну функцію й забезпечив би взаємне співіснування даних концепцій. Таким критерієм, на думку Барі, є неупередженість. Це так звана неупередженість першого порядку. Крім того, самі по собі правила розподілу матеріальних і духовних цінностей, які пов'язані з існуванням суспільства як єдиної системи, повинні бути безсторонні. Це неупередженість другого порядку. Таким чином, основним призначенням справедливості як неупередженості є виконання ролі посередника між конкуруючими концепціями блага [151, р. 12].

Первісне поняття неупередженості знайшло свій вираз в ідеї Джона Ролза про справедливість як чесність [103]. Далі розуміння соціальної справедливості перебуває в площині взаємної вигоди (англ. *mutual advantage*) та взаємодії, або взаємності (англ. *reciprocity*) [150, р. 9]. З точки зору Барі, яскравим прикладом концепції справедливості як взаємної вигоди є теорія суспільного договору Т.Гобса. У цій теорії справедливість виступає як необхідність досягнення цивільного миру, спосіб запобігання насильницької смерті й механізм вирішення конфліктних ситуацій, важлива умова для встановлення певних правил поведінки й норм функціонування соціальних інститутів.

Правила, встановлені для регулювання відносин між людьми й соціальними інститутами, можуть мати законодавчий та моральних характер. Законодавчі правила необхідні для функціонування державного апарата, що у випадку потреби може здійснити акт примусу громадян щодо виконання певних дій [151, р. 33]. Моральні правила, або моральні настанови

допомагають контролювати поведінку людей і є невід'ємною частиною будь-якого суспільства. Однак, з одного боку, жодне суспільство не може існувати тільки на основі законодавчих правил, які пов'язані з певною сферою життєдіяльності людини, а, з іншого боку, моральні санкції ефективні в закритих типах суспільств, а там, де є перспектива зміни моделі стосунків, вони не є настільки вагомими. Тому Барі вважає за необхідне ввести поняття так званої *позитивної моралі*, що приймається й підтримується більшістю членів даної соціальної групи, і повинна гарантувати захист суспільства від негативних наслідків техногенних дій окремих індивідів [151, pp. 34-35]. Таким чином, Барі надає великого значення синтезу етики й політичних настанов на етапі побудови й функціонування ліберального суспільства.

Так само і Кольберг вважає мораль способом врегулювання взаємовідносин між індивідами. З його погляду, аби бути особистістю, потрібно намагатися бути моральною людиною. Але, на жаль, це твердження залишилось поза цілісним контекстом його теорії, і як наслідок, складову міжособистісних відносин в його теорії обминули як критики, так і послідовники.

Під концепцією справедливості як взаємодії, або взаємності, Барі розуміє теорію, що поєднує в єдине ціле взаємну вигоду як критерій прийняття загально визнаних правил з мотивом їхнього збереження. При цьому Барі запозичує поняття «чесна гра» в Джона Ролза. Алан Гібард, критикуючи Б.Барі, висловив свою філософську позицію щодо соціальної справедливості. З його погляду, можливі відповіді на три поставлених питання, які характеризують будь-яку концепцію справедливості, а саме: 1) які мотиви для того, щоб поводитися справедливо? 2) який критерій для справедливого набору правил? 3) як пов'язані відповіді на перше і друге питання? – можуть ґрунтуватися лише на принципі чесності [159, pp. 46-49]. Але яким чином принцип чесності забезпечує повноцінну реалізацію тих або інших концепцій блага? Як можна поставити на один щабель концепцію блага дослідника, зайнятого вивченням проблеми боротьби із глобальним

потеплінням, з концепцією блага підприємця, зацікавленого в процвітанні виробництва, наслідком якого є викиди в атмосферу шкідливих речовин, що руйнують озонову сферу? Сам А.Гіббард вихід із такої ситуації бачить у тім, що критерієм справедливості повинна бути взаємно вигідна угода, за якою була б досягнута загальна згода. Якщо сторони вважають цю угоду чесною, мотивом забезпечення справедливої поведінки є її відстоювання. Проте, концепція справедливості як взаємодії не надає рішення до третього питання. З погляду Барі, «взаємодія є формою чесності». Лише за умов рівнозначної соціальної інтеракції є можливим взаємообмін різними ідеями й позиціями між індивідами, у ході якого виробляється механізм залучення різноманітних концепцій блага до єдиної системи існування, що представлена у вигляді суспільства. Жодне суспільство не є однорідним, єдиним у процесі прийняття рішень і дуже часто є не просто сукупністю суспільних інститутів, практик й осіб, зайнятих у різних сферах життєдіяльності, а складним механізмом організацій та соціально-політичних явищ. Саме тому «теорія справедливості не може бути просто теорією про те, чого вимагає справедливість у певному суспільстві, але повинна бути теорією про те, що таке справедливість у будь-якому суспільстві» [151, р. 6]. Це завдання й покликана виконати, на думку Б.Барі, концепція справедливості як неупередженості.

Поняття «впевнена гра» (*assurance game*) є стрижневою структурою концепції справедливості як неупередженості. Впевнена гра – це така ситуація, у якій перебувають індивіди, що усвідомлюють свою унікальність і є не простою копією один одного; їхня поведінка мотивується бажанням поводитися чесно, що свідчить про спільність мотиву для концепції справедливості як взаємодії й концепції справедливості як неупередженості. Цей факт говорить про те, що дані концепції нерозривно пов'язані одна з одною і справедливість як взаємодія є необхідною складовою неупередженості.

Різні погляди на справедливість дали поштовх розвитку таких важливих концепцій як рівність та неупередженість. Упродовж останніх двох

століть лібералізм, особливо, індивідуальний, домінував у політичній філософії Заходу. Ця школа зосереджена на поняттях свободи та рівності. На противагу ліберальній традиції, що зосереджена на окремих індивідах (їхніх свободах та рівності), інші вчення акцентують увагу на суспільстві, на тому, як окремі особи розвиваються у цьому суспільстві і на обов'язках індивідів перед таким суспільством.

Л.Кольберг у своєму захопленні ідеалом справедливості уникає спокус та пасток універсалістської етики. Адже можна по-різному ставитися до загальнолюдських моральнісних норм, до того, наскільки всезагальними й універсальними є їх вимоги, втім, ніхто не заперечуватиме, що певні моральні бар'єри існують практично в кожного індивіда. Вони відрізняються від моральних бар'єрів інших людей, однак все ж є атрибутом індивідуального і суспільного буття. А це доволі симптоматично і визначально. Зрештою, істині відповідає й інша теза: «Вічних законів моралі, які завжди твердили б те ж саме, нема. Всі поняття моралі, всі погляди на предмет дозволеного чи недозволеного утворювалися поступово, розвивалися і модифікувалися з примітивних форм до більш досконалих. Вони мають у своєму активі такі ж особливості та етапи розвитку, як і більшість органічних форм. З огляду на цю обставину, на запитання «що є моральним?» треба відповідати так: «Те, що кожна культурна епоха згідно зі ступенем свого розвитку і залежно від різних історичних та економічних аспектів володіє особливим типом моралі» [133, с. 11]. Дещо категоричніше з цього приводу висловлювався Освальд Шпенглер: «Не існує такого явища як *універсальна* етика» [Цит. за: 107, с. 358]. Відтак, під час винесення історіософських та культурологічних вердиктів доцільно якомога обережніше оперувати терміном «аморальний».

Американський спосіб життя та система цінностей вимагають від філософії практичного спрямування – відкритості до нових ідей, експериментування і, одночасно, відкидання тих елементів нових концепцій, які не дають практичного вирішення проблемних ситуацій. Тому

справедливість для Кольберга має насамперед соціально-філософській вимір, відображений в ідеалі справедливої общини (англ. – *just community*).

Община (спільнота, спілка) – це більше, ніж проста асоціація людей, – вона є їхнім спільним життям, заснованим на спільному інтересі та проектах. Сутність спільноти – комунікація, спільне застосування значень у спільних символах, мові інтелектуальних практик. Комунікація є засобом індивідуального та суспільного зростання досвіду, де індивід, наприклад, здобуває свій особистий вимір у спілкуванні з іншими індивідами. З простих взаємодій між людьми постає вимір «мого» і «Я». Разом з тим, досвід в цілому залежить від кожного окремого досвіду, тож випадіння зі спільноти загрожує не тільки людині, а й спільноті. Саме тому демократія є найкращою ситуацією для спільного життя людини і спільноти, оскільки вона сприяє вільному досвіду-запитові та вільній комунікації.

У концептуальному плані розгортання положення про «справедливу спільноту» можна охарактеризувати так: моральний розвиток, що здійснюється через моральну дію та прийняття морального рішення. Адже моральний розвиток є наслідком соціальної взаємодії у ситуаціях соціального конфлікту. Моральність не є засвоєнням встановлених культурних цінностей або ж розкриттям спонтанних імпульсів та емоцій; моральність – це справедливість, взаємодія між індивідом та іншими людьми у соціальному середовищі. Це є навчанням демократії через практику демократії.

Виховна система, що будувалась на демократичних принципах управління дитячим колективом та методі моральних дискусій дорослих та учнів, вперше була організована у 1971-1973 рр. в жіночій в'язниці штату Коннектикут, США. Отримані позитивні результати дослідник переніс в практику загальноосвітньої школи.

Перша шкільна спілка – «Cluster school» виникла 1974 року в середній школі Кембриджу (штат Массачусетс, США). Це була своєрідна школа всередині школи, що об'єднала 70 старшокласників та 8 викладачів. Члени спілки навчалися разом зі своїми ровесниками за обов'язковою шкільною

програмою, але додатково двічі на тиждень відвідували заняття з англійської мови, суспільних наук, а також спільні збори. Організація життя спілки базувалася на принципах демократії і гуманізму, що були сформульовані комітетом, в який входили учні, педагоги, батьки. Науковим консультантом спілки був Л.Кольберг.

«Безсистемному» навчанню демократії, біхевіористській дресурі Кольберг протиставляє свободу морального розвитку індивіда. Але така свобода саморозвитку відбувається в формах і стадіях, котрі є апіорно даними. «Усі індивіди, – наголошує Кольберг; – в усі часи оперують тими самими моральними категоріями, поняттями, принципами; усі індивіди в усіх культурах долають однаковий шлях морального розвитку з однаковими щаблями; відмінності є лише у темпах та часі цього розвитку» [169, р. 36]. Показником розвитку є розширення усвідомлення мотивації морального судження, його змісту та відкриття соціальної перспективи.

Методологією, основою теорії «справедливої спілки» були ідеї Е.Дюркгайма (1858-1917) про роль групи та колективу однолітків у створенні морального клімату школи. Тут доцільно згадати також американського психолога і соціолога Елтона Мейо (George Elton Mayo, 1880-1949). Ефект його Хоторнського експерименту був у тому, що соціально-психологічні чинники впливають на продуктивність праці більше, ніж фізичні за умов, що сама організація праці є достатньо ефективною. Отже, людські відносини, стосунки є пріоритетними як для продуктивної праці, так і для морального розвитку особистості.

Е.Дюркгайм визначає три основні моральні характеристики або «елементи моралі»: дисципліну, альтруїзм та незалежність думки. Його внесок у теорію морального виховання полягає в тому, що він показав те, що повсякденне життя класу чи школи є «цінним» інструментом у сприянні моральному розвитку, але часто занедбаним. «Впливати на дитину морально не означає виховувати у неї певну чесноту, за якою йде інша; це означає розвивати і врешті-решт повністю сформувати (відповідними методами) ті

загальні схильності, що, будучи одного разу апробовані, набудуть готовності пристосуватися до конкретних обставин людського життя. <...> Аби ефективно діяти, особа повинна мати *idée fixe*, чи кілька ідей, що слугують їй за дороговказ» [Цит. за: 180, р. 137].

Враховуючи той факт, що обговорення гіпотетичних моральних дилем відбувається поза реальним життям учнів, Л.Кольберг поєднував метод моральних дискусій з процесом демократичного ухвалення рішень. Він дійшов висновку, що вихованці, отримавши можливість самостійно вирішувати питання своєї життєдіяльності, швидше відчують себе рівноправними членами шкільних спілок. В процесі морального розвитку у школярів формувалися турбота, довіра, справедливість, здібність до відкритого діалогу, розподіл колективної відповідальності тощо.

Правила, розроблені у школі, були похідними від загальнолюдських цінностей, які вони символізували (хоча й існує виняток, коли правила сприяли формуванню певних чеснот: наприклад, правило щодо запобігання списуванню формує чесність, а несхвалення крадіжки – повагу до приватної власності). Певні «провідні чесноти спільноти» – турбота, довіра, колективна відповідальність та участь є необхідними для повсякденного життя. Деколи ці провідні чесноти трансформуються у певні правила; наприклад, правила щодо відвідування занять та невживання наркотиків. Іноді провідні чесноти пропагуються через неформальну чи, навіть, мовчазну згоду. Наприклад, зазвичай, не існує жодного правила, щоб змушувало членів однієї спілки допомагати один одному, але турбота вважається за обов'язок, як і дотримання формального правила щодо відвідування занять.

Згідно з Е.Дюркгаймом, розвиток духу дисципліни через провідні чесноти, такі як демократична участь, залежить від розвитку відповідного духу альтруїзму, що ґрунтується на приналежності до групи: «По суті, він складається із приналежності до соціальної групи. Якщо людина має стати моральною особистістю, вона повинна присвятити себе чомусь іншому, аніж лише собі; вона повинна відчувати себе єдиним цілим із суспільством, яким

би низьким воно не було. <...> Школа, понад усе інше, володіє здатністю поєднувати дитину із її суспільством» [Цит. за: 180, р. 139].

Як зазначив Е.Дюркгайм, найбільш важливою із провідних чеснот для розвитку солідарності у спільноті є колективна відповідальність: «Існує така річ як загальна атмосфера морального здоров'я, котра сприяє розвитку хороших учнів, хоча й вони, самі по собі, не заслуговують на таке духовне зростання. Кожен робить внесок до цілого. <...> Що [окрім колективної підтримки] є найбільш могутнім засобом, який надає дітям почуття солідарності, котре пов'язує останніх із їхніми товаришами, та почуття спільної участі у повсякденному житті? <...> Не існує ліпшого способу формування відчуття, що ми є не самодостатніми, а частиною єдиного цілого, що огортає, пронизує та підтримує нас» [Цит. за: 180, р. 140].

Дослідження Кольберга та інших науковців (К.Пауер, Е.Хігінс) підтверджує практичність наголосу, який Дюркгайм ставить на колективній відповідальності – коли члени спільноти вирішили, що збитки будуть відшкодовуватися спільним коштом, крадіжки в школі фактично припинилися. Рішення щодо участі кожного у відшкодуванні завданих збитків ґрунтувалося на визнанні того, що кожен член спільноти повинен бути відповідальним за іншого і за спільноту в цілому.

Зазначимо, що графік зростання відповідальності не можна побудувати, керуючись стадіальним схематизмом Кольберга. Неможливість демонстрації «приросту» відповідальності обумовлена не в останню чергу тим, що вона принаймні виступає у двох формах. Це *монологічна* елітарна відповідальність, що фундується на традиціях і передбачає патерналістську відповідальність за людей і світ та *діалогічна* відповідальність, що спирається на демократичні засади комунікативної етики, вихідним пунктом якої є взаємність між зрілим і особистостями, яка передбачає спільну відповідальність на основі розумного консенсусу.

Окрім колективної відповідальності, у створенні та вираженні почуття спільноти беруть участь норми взаємної допомоги, довіри, об'єднання та

участі, що засвідчують якість відносин між індивідами та усередині спільноти. Ухвалюючи ці норми спільно, групи індивідів перетворюються із прагматичних асоціацій на спільноти; тобто, члени цих груп не тільки ставлять перед собою особисті освітні цілі, але й поцінують своє звичайне життя.

Підґрунтям теорії «справедливої спілки» були (крім ідей Е.Дюркгайма) і думки Дж.Д'юї щодо відсутності протиріч між прагненням людини до особистого благополуччя (нагадаємо про його «експериментальний метод» педагогіки, заснований на вихованні індивідуальної ініціативи і заповзятливості) і одночасною турботою про оточуючих та активної участі в їх справах. Крім цього, вплив на експериментальну діяльність Кольберга мала й теорія освіти Дж.Д'юї. Останній вважав, що освіта – це прискорення і поліпшення умов, які сприяють зростанню та посиленню досвіду, а також загостренню інтелекта. «Справою освіти є <...> культивування глибинних та ефективних звичок відокремлення вірувань від простих оцінок, здогадок та поглядів; розвиток життєвої, щирої та відкритої настанови на те, щоб висновки мали добре обґрунтування, і, нарешті, прищеплювання робочим навичкам індивідів методи дослідження і міркування...» [156, р. 27].

Залучення учнів до обговорення проблем та надання їм права ухвалювати рішення – ідеальний метод виховання, що стимулює молодь обмірковувати моральні дилеми. Це не означає, що старшокласники повинні самотужки приймати рішення за власним баченням ситуації. Викладачі та вихователі відіграють дуже важливу керівну роль у просуванні норм, правил та стандартів, які втілюють високорозвинені поняття справедливості та спільноти. Тобто, вихователі знайомлять учнів із повсякденним життям; і таке знайомство має включати піклування про розвиток учнів як морально незалежних особистостей. З точки зору філософії, зазначав Л.Кольберг, справжнім завданням вчителя є підвищення загального рівня інтелекту, як чогось доброго, і сприяння збільшенню інтелектуальних вчинків дитини. Абсолютно невинуватою для викладача є думка щодо більшої цінності

дитини, що володіє кращими розумовими здібностями порівняно з тією, чий інтелект має нижчий рівень. Оскільки тільки неуважний вчитель може помилитися стосовно інтелектуальних випробувань, було б просто неправильно розцінювати наші тести щодо моральної зрілості як виправдання таких несправедливих моральних оцінок [170, р. 55].

Якщо метою людського життя є моральне та інтелектуальне зростання (яке може відбутися лише в сприятливому контексті), то метою освіти є «інвестиції» в цей контекст задля поліпшення соціальних умов. Освіта – це постійна соціальна реформа, яка має гнучко і швидко реагувати на зміни ситуації та неухильно дотримуватися регулятивів демократії.

В попередньому розділі ми проаналізували сучасні прояви теорії чеснот Арістотеля та деонтології Канта. Тепер, очевидно, є потреба зосередитися на дослідженні програми виховання моральності на основі утилітаризму, який був запропонований британським освітнім філософом – Джоном Вільсоном. Його концепція мала метою навчання студентів моральним принципам та способам їх використання. Ціль такого навчання – виховання самодостатньої та незалежної особистості, що може визначати та використовувати ті принципи, які здатні забезпечити найбажаніший ефект.

Оскільки ця програма виховання моральності не була у чистому вигляді впроваджена у середніх школах США, то ми не вдаватимемось у детальний її аналіз. Лише зазначимо, що основна ідея Вільсона полягає у тому, що школа (університет) повинна активно та цілеспрямовано навчати моральності – включати обов'язкові курси етики. Навчання етиці та філософії моралі робить ймовірним кореляцію «співвідношення щастя та болю». Тому такий підхід часто вважають утилітаристським підходом.

Різницю між школами (прагматичними асоціаціями) та школами-спілками продемонстровано в роботі «The Habit of the Common Life: Building Character Through Democratic Community Schools» [180, р. 141]. Дослідниками було запропоновано визначити причини для відвідування шкільних занять. В експерименті брали участь учні із «справедливих спілок» («суспільні» групи

А і Б) та учні, які навчалися у школах, де проводиться освітній експеримент (порівняльні групи А і Б). Їм запропонували оцінити причини невідвідування занять без вагової причини за п'ятибальною шкалою (від –2 до 2).

Таблиця 2.

Причини для відвідування занять

| | « суспільн а» група А | п орівняль на група А | « суспільн а» група Б | п орівняль на група Б |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Невідвідування занять без вагової причини є неправильним... | | | | |
| 1)оскільки вчителі почуватимуться розчарованими (традиційний підхід) | 0.6 | -0.8 | 0.7 | -0.1 |
| 2)оскільки це руйнує атмосферу класу (суспільний підхід) | 0.5 | -0.4 | 1.0 | 0.0 |
| 3)оскільки ти не зможеш вивчити щось нове (особистий підхід) | 0.9 | 1 | 3.6 | 3.9 |
| 4)оскільки це не справедливо по відношенню до тих, хто намагається слідувати правилам (справедливий підхід) | 1.2 | 0.5 | 0.2 | 0.2 |
| 5)оскільки тебе можуть спіймати та покарати (особистий підхід або низький рівень морального судження) | 0.6 | 0.7 | 0.4 | 0.5 |

За даними таблиці, практично однакові середні показники для «суспільних» та порівняльних має третя (0,9 та 1; 3,6 та 3,9) та п'ята (0,6 та 0,7 та 0,4 та 0,5) причини – особистий підхід. Невідвідування занять загрожує тим, що «ти не зможеш вивчити щось нове» або «тебе можуть спіймати та покарати». Наголосимо на тому, що в порівняльних групах показники є більшими, ніж в «суспільних». З нашого погляду, такі результати підтверджують існуючий американський прагматизм, який практично корисним вважає лише те, що задовольняє суб'єктивні інтереси індивіда. Нагадаємо, що в етиці прагматизм дотримується меліоризму, тобто точки зору про поступове поліпшення існуючих порядків та власної ситуації через активну діяльність людини, що і прагнули довести Л.Кольберг зі своїми однодумцями. Меліоризм закликає до активної праці, в чому й полягає основна максима етичного вчення Кольберга.

Для того, щоб «справедлива спільнота» Кольберга була визнана комунікативно компетентною, необхідно розглянути етапи її сходження до моральних універсалій крізь призму відповідальності та свободи. Особиста відповідальність за вчинки та свобода вибору є основою другої причини невідвідування занять («оскільки це руйнує атмосферу класу»). Вона зазначена представниками «суспільних» груп і відображає занепокоєння впливом невідвідування занять на спільноту. Саме тут ми можемо помітити значну різницю між середніми значеннями оцінок, наданих учнями «суспільних» програм та оцінок, наданих учнями звичайних шкіл.

Зазначена представниками груп Б (і «суспільною» і порівняльною – 0,2) четверта причина («оскільки це не справедливо по відношенню до тих, хто намагається слідувати правилам») свідчить про те, що американські цінності (справедливість, повага до свободи інших) культивувалися не лише в певних осередках, а в суспільстві повсюдно. Дотримання цих норм було показником демократичного ладу Америки другої половини ХХ століття.

У своїй книзі «Цінності та виховання» Луїс Роз, Меріл Хармін і Сідні Саймон роблять значний акцент як на свободу вибору, так і на свободу думки. Однак, досить часто, зазначає Н.Нодінгс, «вчителям просто радять запитувати учнів про їхні цінності, не вдаючись до глибокого аналізу, рекомендованого Д'юї та основоположниками теорії роз'яснення цінностей. <...> Також потрібно пам'ятати, що Джон Д'юї м'яко докоряв, що деякі з його предметів стали надто ліберальними в ім'я прогресивної освіти. Роз'яснення цінностей є також об'єктом критики з боку теорії моралі самого Д'юї: чи справді не має бути різниці між мораллю та іншими аспектами людського життя? Чи можемо ми навчати визначенню цінностей як просто процесу, не вкладаючи у нього певний зміст та конкретні цінності? Невже не існує стійких, універсальних принципів, котрі б керували моральними вчинками?» [179, р. 175].

Відповіді на ці запитання прагнули дати вчителі шкіл, орієнтованих на «лише суспільний» підхід. Саме тому, «справедливі спілки» привернули

увагу американських педагогів. Подібні виховні системи створювалися в американських школах на базі середніх та старших класів, у Кембриджі, Скарсдейлі та Бронксі. Вони функціонували як школи всередині шкіл, маючи обов'язкові до вивчення предмети, власну реєстраційну кімнату та консультативну групу, одночасно дозволяючи своїм учням обирати предмети в основній школі. Найголовніший інститут – зібрання спільноти, на якому обговорювалися та демократично вирішувалися проблеми життя та дисципліни у школі: усі учні та вихователі мали рівні права участі у голосуванні.

Розповсюдженню ідей спілки посприяло створення в Гарвардському університеті і школах, де дотримувались цієї системи, постійних семінарів та курсів для педагогів, проведення щорічних конференцій Асоціації з морального виховання (Association of moral education), заснованої у 1976 році. Спілки розповсюджувалися за межі США. Приміром, в Німеччині з 1987-90 рр. була запропонована програма організації спілок на базі початкової школи (1991 р.).

Для остаточного відмежування від утопічних соціальних вчень, особливо марксизму, завдяки яким саме поняття справедливості зазнало девальвації, Кольберг здійснив процедуру деантропологізації у дусі сучасного лінгвістично-прагматичного повороту. Це дало йому можливість відійти від розуміння спільноти як певного культурного чи соціально-політичного тіла і перейти до її розгляду у комунікативній площині. Справедлива спільнота Кольберга є ідеальною комунікативною спільнотою. А демократія – ідеальним станом для індивіда і спільноти, який принципово недосяжний. Адже завдяки цій остаточній недосяжності демократія може бути ідеалом у побудові комунікації та регулятивом у плануванні майбутніх рішень існуючих проблем.

У зв'язку з теорією демократії, Кольберг розглядає і теорію освіти і виховання, переносячи акцент від ретроспективно орієнтованої і антропологічно обґрунтованої спільноти, що проголошує себе монополістом

моральності як такої, до творчо-виховного потенціалу морального дискурсу, що має здійснюватися саме завдяки «справедливій спільноті». Адже ще Дж.Д'юї наголошував, що інтелект індивіда виростає із суспільної комунікації. Освіта є своєрідним засобом прискорення розвитку індивідуального досвіду, що дозволяє індивідові мати кращі здібності для поліпшення і трансформації проблемних ситуацій. Моральні норми й принципи є інтелектуальними інструментами, цінність яких залежить від здатності людини застосовувати їх в конкретних ситуаціях морального конфлікту для здійснення істинного вибору вчинку. Критерієм істини є всезагальне визнання, а не об'єктивність. Комунікація, співучасть, причетність є єдиним способом універсалізації морального закону та мети. Це відповідає інтересам демократичного розвитку суспільства, яке, в свою чергу, є умовою росту особистості.

Таким чином, когнітивна концепція морального розвитку особистості та методика еволюційного морального виховання, що була створена Лоуренсом Кольбергом має як теоретичне, так і практичне значення для американського гуманітарного знання (філософії, педагогіки, психології, соціології). Його теорія морального розвитку була посилена практикою функціонування прагматичних шкіл – «справедливих общин», де реалізовувались всі прогресивно-демократичні ідеї дослідника. Результати окремих досліджень Кольберга підтверджують існуючий американський прагматизм, який практичною корисністю вважає лише те, що задовольняє суб'єктивні інтереси індивіда. Дотримуючись меліоризму в етиці, тобто точки зору про поступове поліпшення існуючих порядків та власної ситуації через активну діяльність людини, Л.Кольберг зі своїми однодумцями закликали до активної праці.

Л.Кольберг здійснив процедуру деантропологізації у дусі сучасного лінгвістично-прагматичного повороту, що дало йому можливість відійти від розуміння спільноти як певного культурного чи соціально-політичного тіла і перейти до її розгляду у комунікативній площині. Справедлива спільнота

Кольберга є ідеальною комунікативною спільнотою. А демократія є ідеальним станом для індивіда і спільноти, який принципово недосяжний. Адже завдяки цій остаточній недосяжності демократія може бути ідеалом у побудові комунікації та регулятивом у плануванні майбутніх рішень існуючих проблем.

3.3. Американський філософський контекст існування теорії Л.Кольберга щодо морального розвитку особистості

Створена Кольбергом теорія морального розвитку практично одразу після свого обговорення в наукових колах потрапила під критичний аналіз з боку соціальних психологів та філософів. Критика (від фр. *critique* з дав.-гр. *κριτικὴ τέχνη* – мистецтво розбирати, судити) – розгляд і оцінка когось, чогось із метою виявлення та усунення вад, хиб. Чи є теорія Кольберга продуктивною? Треба зауважити, що відповідаючи на це запитання, ми повинні зрозуміти, наскільки критично ми вважаємо певне вчення продуктивним чи непродуктивним. Знову ж таки, ставиться під сумнів нейтральність позиції. Існують причини для сумніву з приводу того, що будь-яка теорія чи критика може бути справді нейтральною. Але філософ може досліджувати вчення за певним алгоритмом, аби виявити, чи є воно продуктивним або ж намагається захистити лише власні постулати.

Щодо теорії Кольберга, по-перше, не кожен захоплювався його концепцією посттрадиційної моралі. Р.Хоган [Див.: 158] (1973, 1975), наприклад, відчував, що небезпекою для людей є ставлення до їх власних принципів як до вищих за суспільство і закон. По-друге, деякі стверджували, що стадії Кольберга є хибними з точки зору культури. Наприклад, Дж.Сімпсон (1974) стверджував, що Кольберг розвинув модель стадій, яка базується на західній філософській традиції і далі застосував цю модель до незахідних культур, без урахування ступеня різноманітності їх моральних світоглядів. Зазначимо, що стадії Кольберга дійсно наслідують великих філософів Заходу (про що ми засвідчили в першому розділі). По-третє,

виникало запитання щодо того, чи стадії віддають належне розвитку моралі у багатьох традиційних *сільських* культурах. Дослідники вважають, що сільські мешканці зупиняються на третій стадії, але, мабуть, продовжують розвивати моральні принципи у напрямках, які стадії Кольберга охопити не в змозі. Почетверте, «лише суспільний» підхід спровокував питання серед декількох колег Кольберга. Зокрема, Реймер та ін. цікавилися, чи не практикує Кольберг, явно заохочуючи студентів розглядати себе як суспільство, форму ідеологічної обробки.

Опрацювавши потужний масив критичної інформації, що була висловлена на адресу дослідника, ми всі зауваження умовно розділили на три групи. Перша – це критика гендерних аспектів його теорії. Друга – культурних. Третя – власне філософських. Отже, розглянемо в зазначеному порядку всі зауваження.

Головним критиком теорії Кольберга з точки зору її *гендерного підходу* була Керол Гіліган (Carol Gilligan) – колишня учениця Лоуренса Кольберга. Зауважимо, що останній став основним її опонентом з позиції універсальної моралі справедливості після виходу в світ книги Гіліган «Іншим голосом: психологічна теорія й розвиток жінок» [160].

Предметом досить значного та палкого диспуту стали стадії зрілого рівня, а конкретно, відсутність в експериментальних програмах Кольберга дівчат та жінок. Нагадаємо, що саме в цей час (70-і роки минулого століття) на Заході поширився феміністський рух. Причому в Америці це був агресивно-войовничий рух, що заперечував взагалі роль чоловіка в житті жінки. Для порівняння одразу напрошується влучна характеристика цього явища українським літературознавцем Соломією Павличко (1958-1999): «Я не хочу боротьби чи війни статей і не проповідую їх. Просто вважаю, що суспільство має будуватися на справедливих засадах. У всьому. Звичайно, цікавіше займатись інтелектуальними питаннями, аніж варити їсти, прати, бігати на купівлю. Та це цікавіше не лише чоловікам, але й жінкам. Тому:

чому б не поділити нецікаві заняття справедливо навпіл? Я думаю, це і називається фемінізмом» [88].

Поставити під сумнів теорію Кольберга К.Гіліган змусило відкриття того, що його дослідження показали – середньостатистичний чоловік досягає четвертої стадії, в той час як середньостатистична жінка досягає лише третьої. Гіліган стверджувала, що стадії морального розвитку були розроблені на основі упередженої інформації, оскільки не враховувались, крім поняття справедливості, такі значимі поняття, як турбота, чуйність та відносини. Вона описала так званий інший поклик у моральних судженнях, і оскільки такий поклик був відкритий під час проведення опитувань представниць жіночої статті, то він швидко почав асоціюватися із жінками. Моральне судження на основі «іншого поклику» ґрунтується на увазі до почуттів (емоційний аспект) та до речей (матеріальний аспект), що визначають якість життя. Моральні судження в теорії Кольберга приділяють мало уваги почуттям і якості життя, залишаючи їх поза сферою моралі.

Причину труднощів у встановленні спрямованості й критеріїв жіночого морального розвитку Гіліган бачила у переважній орієнтації психологів на маскуліністичну модель розвитку, яку ототожнюють з моделлю людського розвитку взагалі. Маскулінізм характеризується усвідомленням власної автономії, що проявляється в незалежності суджень, у їхній неупередженості, невідповідності почуттям, конкретним ситуаціям, у підпорядкуванні універсальним принципам людського існування. Плин духовного життя жінок визначається зовсім іншими ознаками: небажанням судити вчинки інших людей, релятивністю суджень у їх ситуативній та емоційній обумовленості. Відхилення жіночого розвитку від маскуліністичної моделі вважається відхиленням від норми, тому нездатність жінок відповідати їй оцінюється як нездатність до розвитку. Гіліган у цій невідповідності бачить не проблематичність здатності жінок до розвитку, а проблематичність правомірності зведення маскуліністичної моделі в абсолютну норму. З її точки зору, процес морального розвитку є переплетенням двох різних

шляхів, обумовлених чоловічим і жіночим типами розвитку, які мають свої унікальні критерії, ціннісні орієнтири, засоби розв'язання моральних проблем.

Ознаками цієї унікальності, на думку Гіліган, є 1) особливості мови, якою люди говорять про своє життя, 2) індивідуальне бачення свого буття, 3) прояв особистої активності. Ці особливості можна виявити через бесіду з людиною, прислухаючись до неї, аналізуючи її відповіді на питання про мораль й самість, досвід вирішення моральних конфліктів, життєвий вибір тощо. Свою концепцію Гіліган будує і обґрунтовує на основі 1) даних, отриманих в результаті інтерв'ю різних людей, 2) праць фахівців із психології розвитку – Е.Еріксона, Л.Кольберга, Ж.Левеєр, Дж. Г.Міда, Ж.Піаже, З.Фрейда та інших, 3) літературних текстів.

Джерело розходження в психологічному розвитку чоловіків і жінок Гіліган вбачала в особливості процесу формування статевої ідентичності у дітей. Оскільки статева ідентичність формується до трьох років (у цей час саме мати (зазвичай) доглядає за дитиною) – цей процес у хлопчиків пов'язаний з усвідомленням своєї протилежності матері. Особистісний розвиток та світ активності уявляється хлопчиками й чоловіками у вигляді супідрядності зв'язків, ієрархії відносин, вершиною якої є *автономія*. У зв'язку із цим, головна моральна проблема для чоловіків є захист фундаментальних прав особистості на життя й самореалізацію, що логічно формулюється на основі моралі справедливості й проговорюється мовою права, невтручання, законності.

Фундаментальна моральна проблема для жінок має іншу природу, оскільки статева ідентифікація дівчаток протікає на тлі нерозривного зв'язку з матір'ю, ототожнення себе з нею. Особистісний розвиток визначається усвідомленням значимості взаємозв'язку між людьми. Тому світ жінок – це мережа взаємин, бажане місце в ньому – центр, а головна моральна проблема – збереження взаємин, розширення й зміцнення взаємозалежності через залучення якомога більшої кількості людей до сфери своєї *турботи*. Ця

проблема усвідомлюється на основі моралі любові й турботи, а формулюється мовою егоїстичності й відповідальності. Предметом морального розвитку стає зміна усвідомлення відносин між іншим і собою.

Для демонстрації послідовності жіночого розвитку Гілган знаходить глобальну моральну проблему, яку жінки, по-перше, самостійно вирішують з точки зору моралі, а по-друге, мають можливість говорити про неї (на своїй особливій моральній мові) – це проблема абортів і способів контрацепції, за допомогою яких жінка одержала можливість контролювати народжуваність.

На початку 70-х років в суспільному житті США почалися дискусії про право жінок робити аборти. Ця тема викликала в той час безліч суперечок. Верховний суд США в 1973 р. визнав за ними це право, ухваливши рішення щодо справи «Роу проти Уайд», але низка організацій і багато громадян виступили із протестом, у тому числі католики, консервативні політики, служителі церкви. Виникла реальна дилема, яку необхідно було вирішити. Більша частина громадян дорівнювала аборт до вбивства незалежно від обставин, за яких він був зроблений. Вони були готові підтримати згодних з ними політиків і виступити проти тих, хто відстоював право жінки на переривання вагітності. Прихильники й противники абортів влаштовували ходи й демонстрації, що стали частиною «політичного пейзажу» тодішньої Америки.

До цього часу «випадки зачаття й народження дітей могли контролюватися тільки помірністю, якою їхні сексуальні потреби або заперечувалися, або приносилися в жертву» [160, р. 68]. Така жертвність спричиняла підпорядкування жінок в інтелектуальній, моральній сферах. Гілган погоджується із Фройдом, коли він пов'язує «безсумнівну інтелектуальну неповноцінність більшості жінок» з «гальмуванням думки, обумовленим сексуальним придушенням» [там само]. І саме звільнення від залежності дозволяє жінкам висловлювати судження власним голосом, вирішуючи проблему, що зачіпає і її, і іншого, а дослідникові, ґрунтуючись на цих судженнях, вивести унікальну послідовність морального розвитку.

Автор «Іншого голосу» виявляє три щаблі розвитку *моралі турботи*. На першому щаблі турбота жінки концентрується на собі при усвідомленні розриву відносин між нею та іншим. Потім – перехідна фаза, де попередня позиція критикується за егоїстичність і народжується нове розуміння відносини між іншим і собою, що характеризується відповідальністю й турботою про інших (другий щабель). Турбота про інших тут ототожнюється з повним підпорядкуванням своєї самості потребам іншого, із самопожертвою. Причому єдина людина, що виключається зі сфери турботи, – сама жінка, що турбується про інших.

Якщо на першому щаблі ситуація вибору не усвідомлюється, й розуміння того, як варто було б розв'язати проблему, ототожнюється з тим, як хотілося б це зробити з метою власного виживання, то на другому щаблі ситуація вибору усвідомлюється, хоча лише на третьому щаблі «рішення зробити аборт розглядається як «серйозний» вибір, що зачіпає і себе, і іншого» [160, р. 94]. Відповідальність на другому щаблі повністю береться жінкою на себе, і вибір відбувається винятково на користь іншого. Характерною тут є конвенціональність суджень. Саме такий образ моральності в психологічних теоріях ототожнюється з образом жінок.

У схемі Гіліган при переході на третій, вищий щабель морального розвитку абсолютність вимоги не зашкодити іншому змінюється на більш складну (порівняно з другим) вимогу турботи, що «розширюється від паралізуючої вимоги не зашкодити іншим до вимоги діяти відповідально стосовно себе й інших й, таким чином, підтримувати зв'язок» [160, р. 149]. На цьому щаблі усвідомлюється необхідність відповідальності не тільки за турботу про іншого, але й за реалізацію своєї самості. У такому випадку принцип турботи стає самостійно прийнятим універсальним принципом судження, звільненим від конвенціональності, але таким, що зберігає психологічну й ситуативну контекстуальність. Моральна ж проблема ставиться як проблема обмеження відповідальності за себе й за іншого в

конкретних обставинах, у взаєминах з конкретними людьми й ніколи не втрачає своєї напруги.

У відмові від абсолютних суджень Гіліган бачить моральну чинність жінок, що свідчить про їхню здатність бути чуйними, уважними до потреб конкретних людей, з якими вони безпосередньо пов'язані, що й обумовлює релятивність їхніх суджень.

На думку автора «Іншого голосу», сходження на вищі щаблі й чоловічого, і жіночого розвитку характеризується зближенням двох типів моралі, і тоді усвідомлення жінками своїх прав стримує саморуйнівний потенціал жертвової моралі, а усвідомлення чоловіками своєї відповідальності перед близькими людьми коректує потенціал байдужості моралі справедливості й повертає увагу з логіки морального вибору на його реальні наслідки. У такому випадку ідеал моральної зрілості виявляється комплементарним сполученням двох різних, але пов'язаних між собою перспектив. Подібний підхід до розуміння людського розвитку, згідно з К.Гіліган, може привести до більш плідного погляду на людське життя [160, р. 174].

Ідеї К.Гіліган, висловлені в книзі «Іншим голосом. Психологічна теорія й розвиток жінок», були сприйняті як виклик існуючим психологічним теоріям морального розвитку і розгорнули серйозну дискусію між прихильниками її точки зору та опонентами. Як ми зазначали вище, головним опонентом був Кольберг з мораллю справедливості, що заснована на визнанні рівності всіх людей у правах. Це визнання фіксується в універсальних принципах. Наприклад: «поважай право кожної людини на самореалізацію»; «поважай право кожної людини на життя» та інші. Мораль справедливості забезпечує взаємодію людей, які не перебувають в безпосередніх відносинах. У зв'язку із цим, у даній взаємодії люди з'являються один перед одним як певні абстракції, звільнені від конкретних характеристик.

Як вважає Лоуренс Блум, автор статті «Гіліган і Кольберг: значення для моральної теорії», моральний суб'єкт в контексті моралі справедливості розуміється як автономний раціональний суб'єкт, що діє справедливо не щодо конкретних людей, а до «носіїв морально значимих, але цілком загальних і повторюваних характеристик [153]. У цьому сенсі мораль справедливості є неперсоніфікованою і безсторонньою, основне моральне відношення тут – «відношення до самої моралі, до морально правильної дії й принципу; моральне реагування стосовно інших людей опосередковано вірністю цим принципам» [Ibidem].

На відміну від моралі справедливості, мораль турботи (що її пропонує Гіліган) – це мораль індивідуальних стосунків. Вона заснована на почутті безпосереднього зв'язку між людьми, що передують моральній переконаності в правильному й неправильному, у моральних принципах. Скажімо, відношення матері до дитини визначається не знанням універсальних принципів, а любов'ю й турботою про неї. Любов і турбота неможливі без розуміння потреб конкретної, не схожої на іншу, людини, без «упередженого» відношення до неї. У цьому випадку якість моральної дії визначається здатністю до співпереживання, співчуття, емоційною чуйністю. Вимога з'ясування того, що немає однакових людей й однакових ситуацій, веде до відмови від універсалізації підстав моральної дії, до визнання того, що кожен вчинок у контексті моралі турботи неповторний. Від сваволі його оберігає припис враховувати особливості конкретних людей і конкретних ситуацій, які протистоять моральному суб'єктові як дані й визначають його дії.

Отже, в той час як вимоги моралі справедливості універсальні, безсторонні, абстрактні й для їхньої реалізації необхідні насамперед раціональні здібності, вимоги моралі турботи особливі, упереджені, конкретні, а їхнє здійснення неможливо без здатності до емоційного співпереживання. Визнання якісної своєрідності моралі турботи, унікальності її ролі в людському житті веде до твердження, що мораль турботи може бути

обґрунтована тільки на своїй власній основі, і тоді її обґрунтування стає важливим завданням для моральної філософії.

Крім звинувачень гендерного плану, деякі дослідники критикували теорію Кольберга за те, що в ній зберігалися *культурні упередження*. Мілер і Берзофф порівняли реакції респондентів з Індії й США на завдання дати моральну оцінку.

Гіркою моральною провиною вважали ситуацію, в якій людина не допомагала іншій, індійські піддослідні (і діти й дорослі) порівняно з американськими. Причому, незалежно від того, чи загрожувала ця ситуація життю людини, яка потребувала допомоги, чи родичу випробуваного. Названі дослідники інтерпретували культурні розходження щодо цінностей кооперації й справедливості й припустили, що індусів навчають соціальної відповідальності в більш широкому сенсі – індивідуальній відповідальності за допомогу людині у важкій ситуації. У зв'язку з цим, ми знову наголошуємо на американському прагматизмі (користі від тої чи іншої діяльності, дії) та дотриманні юридичних норм, убезпечення себе від юридичної відповідальності за скоєні дії. Цілком можливо, що результати досліджень Гіліган обумовлені як гендерними, так і культурними розходженнями.

Моральне судження на більш високому рівні набагато більше залежить від умов конкретної культури, ніж спочатку припускав Кольберг. Інші дослідження крос-культурної літератури, проведені Берглінгом й Едвардсом, підтверджують цю точку зору. Теорія Кольберга, так само як і методологія оцінки стадій моралі, залежно від вербального судження, цілком можливо, не враховує більш високого рівня моральності відповідно до оцінки інших культур. Якщо різні культури дійсно визначають такий більш високий рівень моральності на підставі зовсім інших параметрів, то ці розходження можуть включати глибокі розходження в судженнях людей про моральну й етичну прийнятність. Цілком можливо, що існують фундаментальні розходження в основах моральності й моралі в різних культурах, особливо якщо врахувати,

що їх живить і вони самі живляться конкретною суб'єктивною культурою. Крім того, ці фундаментальні відмінності в моральності як функції культури формують основу для можливих міжкультурних конфліктів.

Тепер спробуємо критично проаналізувати теорію Кольберга з *позиції філософії*. У висвітленні цього питання, ми будемо спиратися на ідеї Нел Ноддінгс, яка досліджує теорію Кольберга у її зв'язку з характерологією [179].

Послідовники Кольберга зіткнулися з кількома вагомими запереченнями своїх постулатів. Наприклад, чи існують емпіричні факти, що доводять інваріантність (незмінність, незалежність від чогось) та чітку послідовність стадій морального розвитку? Саме тут доцільно згадати, що теорії стадій мають спільні характеристики:

- ✓ розвиток відбувається послідовно у відповідності із заявленими стадіями;
- ✓ розвиток є інваріантним – суб'єкт повинен пройти кожен етап у конкретному порядку, і не може рухатися назад (окрім, можливо, перехідних стадій, коли суб'єкт може вагатися, скажімо, між стадією п-1 та п);
- ✓ описані стадії є універсальними.

Таким чином, якщо індивіди, котрі виявили моральний розвиток відповідний четвертій стадії, пізніше виявляють ознаки другої стадії, то положення про інваріантність розвитку опиняється під загрозою. Кілька дослідників висловили думку, що моральні судження можуть бути більш залежними від конкретної ситуації, аніж стверджував Кольберг. Коли траплялися такі аномалії, послідовники Кольберга робили спеціальні примітки у своїх протоколах і схемах, не враховуючи такі аномалії як серйозні протиріччя теорії.

Прихильники Кольберга також мусили відповісти на заперечення щодо універсальності стадій морального розвитку. Якщо були б знайдені чіткі

відмінності між статями чи культурами, то це поставило б під сумнів постулат про універсальність.

Робота Гіліган привернула увагу до значного парадоксу у положенні щодо універсальності стадій. Якщо особи чоловічої та жіночої статі однієї культури досягають різних моральних стадій на етапі своєї зрілості, то теоретики не можуть стверджувати щодо універсальності стадій морального розвитку. Зважаючи на це, послідовники Кольберга мусили 1) прийняти досить давнє судження про те, що жінки є морально нижчими за чоловіків (внаслідок біологічних чи освітніх особливостей) або 2) показати, що ранні дослідження Кольберга та його колег були помилковими у виборі методів чи в остаточних висновках. Послідовники Кольберга обрали другий варіант. Таким чином, критика зсередини зосереджує свою увагу на результатах та усуває помилки, використовуючи власний механізм парадигми. Така критика сприяє збереженню осердя концепцій, вчень та гіпотез.

Ми можемо віднайти праці, що ставлять під сумнів одне чи кілька центральних положень теорії, але, звичайно, не всі одразу. Робота Гіліган відноситься якраз до цього виду. Вона не заперечує теорію морального розвитку, але не досить зрозуміло їй те, чи ставить під сумнів вона теорію стадій (хоча вона могла б це зробити). Натомість, вона запропонувала існування альтернативного шляху розвитку – шляху «іншого поклику». Якщо Гіліган права, то теорія морального розвитку Кольберга зазнає серйозного краху, хоча саме вчення про моральний розвиток та теорія стадій можуть існувати в подальшому.

Інші критичні підходи захищають теорію морального розвитку, але ставлять під сумнів теорію стадій. З цього погляду, люди можуть розвиватися у моральному плані, і такий розвиток ключових характеристик та можливостей може відбуватися більш-менш послідовно, хоча його і не можна розподілити за стадіями.

Існує також думка, що відмінності між стадіями морального розвитку є просто артефактами когнітивного розвитку; наприклад, діти швидко

навчаються правилам та правильному їх використанню. Це явище може бути сприйняте як рух від дитячого до зрілого рівня. Критики, котрі дотримуються цієї позиції, сприймають стадійність когнітивного розвитку, але заперечують існування окремих стадій у моральному розвитку.

Зрештою, ми можемо проаналізувати вчення Кольберга ззовні. Ми також повинні зрозуміти, що Кольберг та його послідовники намагалися досягнути, так само як і зрозуміти їх словник, методи та схеми інтерпретації результатів.

Наприклад, ми можемо, поставити під сумнів постулат, що моральне судження може розвиватися. Очевидно, що лише кілька людей в змозі досягнути зрілого рівня морального розвитку. Більшість з цих людей є особами чоловічої статі білої раси із Заходу. На основі цього Кольберг зробив висновок, що розвиток морального судження був сповільнений або ж неможливий внаслідок браку відповідного досвіду у певних культурних спільнотах. Але якщо моральний розвиток і має місце, то він повинен потребувати лише відповідної стимуляції. Якщо ж вимагаються певний вид або рівень освіти, то відповідно виникає сумнів щодо існування такого феномену. Знову ж таки, дослідники наголошують, що Кольберг та його послідовники, часто інтерпретують культурні, статеві та класові відмінності як наслідки обмеженого розвитку, а не як свідчення щодо хибності їх теорії. Однак, треба відзначити, що якщо ми й доведемо ґрунтовність цієї критики, то лише покажемо відсутність розвитку морального судження у теорії Кольберга. Але це ніяким чином не спростує інші теорії морального розвитку.

Але що могло б спростувати такі теорії? Роберт Колз, дитячий психолог із Гарварду, висловив думку, що теорії морального розвитку є хибними, оскільки діти морально вищі за дорослих! Якщо знайти емпіричні факти, котрі б підтверджували цю гіпотезу, то девелопменталізм (у всякому випадку, у тій його частині, що стосується морального розвитку) був би спростований.

Іншим вагомим аргументом могли б слугувати докази того, що реакції на моральні дилеми більше залежать від суті проблеми, аніж від характеристик індивіда. Якщо б можна було показати, що індивіди, котрі за результатами тестувань перебувають на четвертій стадії морального розвитку, проявляють ознаки нижчих стадій за реальних життєвих обставин, то теорії морального розвитку зазнали б серйозного удару.

Важливими є і запитання тих, хто хотів би дізнатися, чи існує очевидний зв'язок між моральним судженням та моральною поведінкою. Кольберг, так само як і Сократ, погоджувався з тим, що для того, щоб пізнати добро потрібно зробити його. Зло, з цього погляду, завжди має форму неосвіченості. Багато хто не погоджується з цим. Беручи за приклад верхівку командування нацистської Німеччини, зазначимо, що вони були членами найбільш освіченого покоління у людській історії, проявляючи при цьому тваринну жорстокість. Вони напевне знаходилися б на вищих стадіях морального розвитку, за Кольбергом, вважаючись «високоморальним», і відповідали б відповідним чином на усі моральні дилеми. Отже, моральні наставники можуть вагатися щодо використання лише моральної освіти, котра перебільшує роль когнітивного.

Сам Кольберг зазначав, що більша адекватність на вищих щаблях не повинна оцінюватися через критерії наукової істини або інструментальну раціональність. Що ж є основним критерієм, за яким одна стадія є адекватнішою за іншу? Тут Кольберг поділяє позицію філософів (Арістотеля, І.Канта, І.Фіхте, Г.Рікьорта, М.Шелера, К.Кавеліна), які дотримувалися автономії моралі, непідвладності морального мислення або моральних стандартів іншим критеріям. Можна лише *характеризувати* вищу стадію як більш моральну. Моральна мова і моральна дія є унікальними: вони не можуть бути оцінені. Проте, слід наголосити, що лише шоста стадія мислення або мови є цілком моральною. Тому метою освіти щодо стимулювання морального розвитку на стадіях 5 і 6 є, скоріш за все, надання особі можливості цікавитися моральними судженнями та міркуваннями, а не

введення специфічних моральних принципів [170, р. 54]. Немає вагомих або остаточних намірів розглядати або класифікувати індивідуума як кращого або гіршого. Рішення відносно того, чи є особа більшою чи меншою мірою етичною, є похвалою або осудом, що не виправдані існуванням універсальних моральних принципів як таких. На вищому щаблі принцип справедливості (або принцип максимізації добробуту людини) передбачає обов'язок діяти справедливо (або сприяти людському благополуччю), він не передбачає обов'язку звинувачувати несправедливих і не надає нам правил щодо здійснення правосуддя над несправедливими. Не дивлячись на те, що існує декілька раціональних підстав для покарання, врешті-решт, немає раціонального або морального підґрунтя для звинувачення інших людей. З етичної точки зору, моральні цінності всіх людей, у кінцевому рахунку, є рівними. Теорія моралі не вимагає встановлення стандартів оцінки моральної цінності людей, і ствердження, що стадія 6 є більш моральним способом мислення, не є визначенням вищої моральної цінності для особи зі стадії 6.

Інше вагоме запитання може постати як зсередини, так і ззовні. Які докази ми маємо щодо того, що принцип справедливості Кольберга справді відображає найвищий рівень морального судження? Деякі філософи і дослідники запропонували альтернативи справедливості, а прихильники фемінізму висловили думки, що справедливість повинна бути доповнена (або, навіть, замінена) принципом турботи. Таким чином, зміст стадійної теорії Кольберга також ставиться під сумнів. Однак, деякі сумніви можуть бути розвіяні шляхом зміни теорії зсередини; наприклад, може бути замінений принцип справедливості, або ж може бути використана альтернативна концепція цього ж принципу.

Але критики не зможе уникнути і заміна ключового принципу. Можливо, зрілі індивіди у своєму моральному розвитку не підлягають спільному універсальному принципу. Можливо, вони, натомість, розходяться у множині комплексних моральних підходів. Справді, досить ймовірним, враховуючи історію моральних учень, є те, що базові моральні принципи

(існування яких не можливо довести) керують моральним дозріванням осіб, котрі можуть рухатися у широкому різноманітті шляхів такого морального розвитку. Знову ж таки, критика такого роду, будучи обґрунтованою, викликала б серйозні сумніви щодо сучасного стану концепції стадій і, можливо, теорії морального розвитку загалом.

Однак, усі ці зауваження не впливають на основний теоретичний висновок Л.Кольберга, що впродовж усієї історії людської цивілізації, у всі епохи незмінними залишаються одні і ті ж формальні поняття моралі і зразки морального судження, зберігається одна і та ж його логіка. У розвитку моралі дослідник наголошував на ролі пізнавальної здібності людини, надаючи особливого значення логіці її мислення. Лише усвідомлення жорстких логічних зв'язків набутих людиною знань дає їй можливість зрозуміти, яким чином можливо ці знання застосувати для здійснення переходу від однієї стадії моральної свідомості до іншої. Але за всієї важливості логіки міркувань, не можна зневажати їхнього конкретного змісту, бо якраз він, та ще і принципи, які формулюються на його основі, спрямовують моральний вибір, у якому тільки і виявляє себе результат міркування. Пошук інваріантних форм етичної свідомості Кольбергом мав би сприяти побудові загальної моделі етичної особистості. Вчений відстоює вибір логічної універсальності і послідовності – совісті як керівного чинника та взаємної поваги і довіри. Проте, ця позиція «дуже абстрактна й індивідуалістична для світу, який вимагає масової солідарності в цілях поліпшення існуючого стану речей» [148, р. 101].

Моральна дія у найвищому сенсі цього слова, поза сумнівом, вимагає і високого рівня морального міркування, але оцінити останній можна тільки на основі практичних дій, в яких виявляються такі моральні риси, як відповідальність, активність, здатність особистості поєднувати у своїй поведінці слово і дію, реалізувати в конкретній ситуації ті моральні цінності, які нею засвоєні. У дискусіях, які ведуться навколо концепції Кольберга, цей момент відзначається його критиками. Один з теоретиків філософії

виховання, А.Харт, зокрема, пише: «Тоді як є формальні дані, що визначають пізнавальні, моральні стадії розвитку особистості, у нас мало свідочств про те, що ці знання впливають на позицію, політику або практику людей» [162, р. 61].

Отже, Теорію Л.Кольберга почали критикувати від самого початку її оприлюднення. Це, втім, не перекреслює цінності досліджень Кольберга, але вказує на необхідність їх конкретизації у практичних ситуаціях.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ.

Перше. Л.Кольберг створив алгоритм розгортання моральної свідомості (за аналогією світового духу Г.Гегеля). Будучи за своєю сутністю поступальним рухом, цей процес іноді зазнає регресивних спадів та стагнації. Моральні судження людини, вирішення нею дилем дозволяють досліднику визначити рівень її морального розвитку. Стадії морального розвитку особистості є прямим підтвердженням когнітивного розвитку людини, розвитку її пізнавально-ціннісної орієнтації

Друге. Вартий особливої уваги той факт, що трансформуючи власну теорію в практику, Кольберг застосовує міждисциплінарний підхід – більш «наукоподібну» іпостась еkleктизму. Виховання як інструмент, зняряддя соціальної практики має, по-перше, сприяти моральному розвитку (отже будувати онтологічну картину, де самі інтенції виховання постають у вигляді онтологізованих моральних цінностей), по-друге, запобігати негативних явищ, суперечностей та перешкод на шляху самоздійснення моральної свідомості. Алгоритм цього самоздійснення є наріжним каменем філософсько-етичного вчення або «системи» Кольберга.

Третє. Наслідуючи Ж.Піаже, який абстрагувався від соціальних складових розвитку особистості, наполягаючи на тому, що розвиток є біологічним процесом, Л.Кольберг звернув увагу на соціальне середовище, в якому перебуває людина, конкретизувавши вимоги культурної та соціальної традиції. Він запропонував нову, детальнішу послідовність стадій

морального мислення. Тоді як Піаже, по суті, виявив дві стадії морального мислення, де друга з'являється у ранній юності; Кольберг відкрив додаткові стадії, які добре розвиваються в юності й зрілому віці. Він вважав, що деякі люди навіть досягають посттрадиційного рівня морального мислення (де власні принципи стають вищими за суспільство і закон) – вони більше не можуть змиритися з їх власним суспільством як даним, але занурені у роздуми і думають автономно про те, яким має бути досконале суспільство.

Четверте. Стадії морального розвитку особистості є прямим підтвердженням когнітивного розвитку людини, розвитку її пізнавально-ціннісної орієнтації. Кожна людина від дитинства до зрілості проходить певні стадії розвитку свідомості – від ранніх, пов'язаних із засвоєнням різних знань (в тому числі і моральних) до зрілих, коли людина має особисті переконання, принципи сумління, що дозволяють ухвалювати творчі і відповідальні моральні рішення. Кольберг і його послідовники мали рацію, підкреслюючи, що когнітивно орієнтоване моральне виховання допомагає дітям не тільки зрозуміти необхідність дотримання норм і цінностей у суспільному житті, а й проливає світло на їх функціонування у соціальній системі, отже робить внесок у раціоналізацію прийняття моральних рішень.

П'яте. Рівень морального судження за своєю суттю є культуротворчим. Його характеризують творча рефлексія, зваженість суджень, відповідальне передбачення віддалених наслідків, здатність до творчого співробітництва з метою створення та реалізації ціннісних імперативів існування. Людина постає творцем власної моральної філософії, об'єднуючи в єдине ціле досвід і судження життя протягом свого життєвого шляху. Саме тому становлення морального судження, виявлення його природи в контексті онтогенезу і механізмів реалізації особистісного морального судження в моральній практиці школи є актуальним питанням філософії освіти. Використання моральних дилем в ході філософування виявилось продуктивним засобом визначення рівня морального розвитку людини та методом формування її екзистенціальної сфери, оскільки кожна дилема є свідченням очікувань та

ціннісних орієнтацій індивіда. Рівень особистого морального судження визначається рівнем розвитку мови, логічного мислення, мовного середовища, соціокультурного контексту, що зумовлює етичні норми, ідеали, цінності та способи моральної регуляції, а також рівнем досвіду соціальної взаємодії та ступенем розвитку емоційно-чуттєвої сфери.

Шосте. Моральний розвиток тільки тоді виправдовує свою назву, коли його наслідки стають вагомими на рівні вчинку. Теорія морального розвитку людини Л.Кольберга є моральною рефлексією, що супроводжує розуміння морального вибору, вчинку. Ця рефлексія – необхідна умова оцінки вчинків, а моральна зрілість особистості, контроль за власною поведінкою – це сутнісний чинник «справедливої спільноти» [165, р. 72]. Когнітивна концепція морального розвитку особистості та методика еволюційного морального виховання, що була створена Лоуренсом Кольбергом має як теоретичне, так і практичне значення для американського гуманітарного знання (філософії, педагогіки, психології, соціології). Його теорія морального розвитку була посилена практикою функціонування прагматичних шкіл – «справедливих общин», де реалізовувались всі прогресивно-демократичні ідеї дослідника. Інтерес до теорії Лоуренса Кольберга вказує на необхідність її осмислення з позицій філософії, а у подальшому – застосування у педагогічній теорії та методології.

ВИСНОВКИ

Соціально-політична та соціокультурна реальність ХХІ століття потребує вирішення багатьох загальнотеоретичних, соціально-наукових та практичних завдань в галузі гуманітарного знання. У дисертаційному дослідженні вперше у вітчизняній філософській думці системно досліджено творчість американського філософа-мораліста, психолога, педагога ХХ століття Лоуренса Кольберга, формування світоглядних, теоретичних та методологічних принципів якого відбувалося під впливом як американської прагматичної філософії, так і західноєвропейської культурної традиції.

Проведений аналіз текстів Л. Кольберга навів на ідею про певний еkleктизм спрямувань вченого. Висунута і верифікована гіпотеза про еkleктичну домінанту американської ідеології взагалі, про намагання зв'язати все практично значиме у бутті (для Л.Кольберга – це виховання, навчання, психічні мотивації, моральне судження і моральний вчинок, чуття справедливості тощо). Доведено, що на відміну від європейських канонів синтезу різногалузевих знань з логікою на чолі, об'єднуючу роль для американського вченого відіграє його світогляд. Здійснено аналіз доступного для огляду набору умов формування і специфіки цього світогляду.

Загалом формування світоглядних, теоретичних та методологічних принципів відбувалося під впливом як американської прагматичної дидактики, психології, теорії виховання, філософії, так і західноєвропейської культурної традиції. Світоглядно-теоретична позиція Л.Кольберга тяжіє до прагматизму – враховуючи вплив економічних, соціальних, політичних та інших чинників на формування світогляду людини американського типу. Наголошуючи на значимості моральних суджень, дослідник визначив, що, по-перше, цінність будь-якого твердження визначається його практичними наслідками, а не гіпотетичною його відповідністю змісту реальності. Він всіляко наголошує також, що процес морального розвитку пов'язаний з поняттям справедливості, і такий розвиток відбувається протягом усього

життя індивіда. Одночасно з прагматистським світоглядом, вчений обстоює положення, що стадії морального розвитку людини, впливають ще й з творів великих філософів Заходу. Зокрема, слідом за І.Кантом, Л.Кольберг акцентує увагу на потенціалі онтологічно-метафізичної етики, де свобода сприймається ним як інша реальність у порівнянні зі світом природи. Йдеться про чутливість дослідника щодо специфіки моралі – вияв в ній деяких суттєвих аспектів, що вирізняють моральність від інших соціальних детермінант людської діяльності та свідомості. Моральна філософія І.Канта отримала в науковій діяльності Л.Кольберга потужного практичного спрямування (у І.Канта мораль – це сфера практики, інша справа, що самі закони моралі є апріорні). Етика наповнюється онтологічно-метафізичним сенсом, основними ідеями в ній є динамічний розвиток моральної свідомості та виховання, орієнтація на універсальний етичний принцип моральності – свободу та добру волю.

В процесі теоретичного аналізу було досліджено основні просторово-часові умови і періоди життя й діяльності Л.Кольберга, що підтвердило актуальність обраної теми і дозволило вести наукові розвідки з метою вивчення його ідей. Пропонуючи навчатися все свідоме життя, вчений зумів поєднати в своїх дослідженнях аспекти філософії, психології, педагогіки, етики, що свідчило на користь його широкого світогляду. Орієнтиром його наукових пошуків можна вважати гасло: капіталізм, позбавлений моралі і добра, не має майбутнього. Зміст основних умов та періоди життя мислителя трансформувалися в приналежні його світоглядові засади апперцепції, здатностей судження, синтезу, цілеорієнтування (ідеали), підтримання процесуальної константності свідомості. Всі ці умови діяли не лише спонтанно, а й усвідомлено сприймалися вченим. Доведено, що його філософська позиція вигідно відрізняється від «куцого» американського прагматизму. Це підтвердило актуальність обраної теми і дозволило вести цілеспрямовану наукову розвідку з метою вивчення його ідей. Зроблено

досить вірогідний висновок щодо значимості обраної нами парадигми в майбутньому.

В дисертаційному дослідженні акцентовано увагу на тому, що інтерес до проблем моральності завжди обумовлюється тими соціальними ситуаціями, зазвичай кризовими, в яких опиняється людина, спільнота, держава, суспільство. Складність суспільних процесів ХХ століття дослідник пояснював недоліками морально-етичних засад та культурно-освітніми вадами виховання і життя людини. Як не прикро, підтвердження цього висновку ми спостерігаємо нині на прикладі українського суспільства. Здається, ми не спроможні сприймати життя інакше, ніж як перетягування лави – «ліві» проти «правих», «Схід» проти «Заходу». Забуваємо про те, що людина здатна досягти чогось лише тоді, коли має мужність бути собою, слідувати своєму покликанню, брати на себе як особисту, так і історичну відповідальність. З погляду Кольберга, поліпшити людське життя можна лише завдяки моральному оновленню людини, її моральному вихованню.

Якщо філософія хоче бути життєздатною, вона має безпосередньо впливати на процес освіти і виховання молодого покоління, формувати ціннісне відношення людини до світу, сприяти змінам духовних і моральних зв'язків у суспільстві. Сьогодні філософія прагне розв'язати питання про те, як, за формулюванням А.Печчеї, жити, не гублячи самого себе; як жити, не знищуючи природу; як жити, щоб зберігати минуле (традиції та культуру), щоб не конфліктувати з іншими спільнотами? [90]. Проекти морального оздоровлення суспільства шляхом морального виховання можуть стати шансом для людства, якщо будуть відкриті можливості для запуску в дію механізмів самовиховання людини. Шлях трансформацій морального мислення намітив Л.Кольберг.

Аналізуючи наукову спадщину вченого, відчувається її спорідненість (тяжіння до) американського неопозитивізму та прагматизму. Він зберіг змістовний підхід до моралі, не знищив її специфіку, не розчинив мораль у зовнішній поведінці людини, тому не тільки семантика справедливості (а й

моральної мужності, відповідальності, свободи вибору та інші) дозволяє описати етапи розвитку моральної свідомості. Зважаючи на той величезний вплив, що справили ідеї прагматиків на Кольберга, слушною вбачається ідея Річарда Рорті, згідно з якою шанувати В.Джеймса й Дж.Д'юї ми можемо вже за те, що вони змогли дати нам натяк щодо *можливості змінити наше життя*. Зміна життя відбувалася завдяки «суспільним» програмам Кольберга, що були демократичними, не нав'язували конкретних ідей і тому зберігали моральну мету виховання, оскільки демократія має результатом раціональне переконання та повагу до свободи інших.

Схиляючись до когнітивно-конфліктної моделі зміни, Кольберг також використовував іншу стратегію – «лише суспільний» підхід для навчання і виховання дітей, основою якого є група, активно заохочуючи учнів і студентів розглянути себе активними членами суспільства. Домінуючою орієнтацією групи була друга стадія; вона розглядала проблеми у контексті виключно особистих питань. Проте, через рік проведення експериментів, групові норми просунулися до третьої стадії; студенти вважали крадіжку суспільною проблемою, яка кидала тінь на ступінь довіри і турботи в групі. В групі рівень особистого морального судження визначався рівнем розвитку мови, логічного мислення, мовного середовища, соціокультурного контексту, що задає етичні норми, ідеали, цінності та способи моральної регуляції, а також рівнем досвіду соціальної взаємодії та ступенем розвитку емоційно-чуттєвої сфери. Якщо до ХХ століття «справедливі спілки» Кольберга відігравали роль первинних колективів-спільностей – родини, общини, земляцтва, конфесійних об'єднань, то сьогодні для багатьох країн Заходу спільною є тенденція поступової втрати інтересу до соціальної організації суспільства. Натомість центром ваги стає людина як *homo activus*. «Все слабшим стає, – констатує Б.Юдін, – інтерес до соціальних структур та їх перетворення, що панував упродовж останніх двісті років. Ці структури тепер нерідко сприймаються як неминуче зло, а тому від них вимагають мінімізації, щоб вони якомога менше впливали на особистість, яка прагне

бути самодостатньою, яка шукає свободи й самореалізації» [Цит. за: 31, с. 238].

В дисертаційному дослідженні подано головні філософські характеристики концепції морального розвитку особистості. Кольберг не оминув висловлених Арістотелем думок щодо освіти та виховання молодого покоління, переосмисливши та застосувавши в системі освіти. Саме на рівні етичного розвитку особистості, визначені Арістотелем, спирався Кольберг, визначаючи рівні (дитячого, традиційного та зрілого) морального розвитку людини, що дало нам можливість розглядати його концепцію в контексті історії філософії. Основним поняттям етики Л.Кольберга та метою морального виховання є «повага до особистості», що сприяє взаємодії «я» з іншими індивідуальностями. За сучасних умов такий підхід виявляється потрібним і необхідним, оскільки моральне виховання виконує в соціальній практиці (крім багатьох інших) інструментальну функцію.

Методологією дисертаційного дослідження були певні філософські ідеї, методи та принципи, ідеали й нормативи, загальні наукові засади. Актуальним виявився універсальний метод мислення – діалектичний, що ґрунтується на загальних законах розвитку природи та суспільства. Необхідність розгляду діалектики як складової філософського знання обумовлена тим, що, намагаючись здійснити деонтологічну реконструкцію етики на зразок функціонального аналізу, Л.Кольберг створив модель стадіальної еволюції, точніше – розгортання моральної свідомості. Моральна свідомість (як і світовий дух Гегеля), має свій алгоритм розгортання. Будучи за своєю сутністю поступальним рухом, цей процес іноді зазнає регресивних спадів та стагнації. Моральні судження людини, вирішення нею дилем дозволяють досліднику визначити рівень її морального розвитку. Стадії морального розвитку особистості є прямим підтвердженням когнітивного розвитку людини, розвитку її пізнавально-ціннісної орієнтації. Отже, становлення моральної особистості є стадіальним процесом – кожна людина від дитинства до зрілості проходить певні стадії розвитку свідомості – від

ранніх, пов'язаних із засвоєнням різних знань (в тому числі і моральних) до зрілих, коли людина має особисті переконання, принципи сумління, що дозволяють ухвалювати творчі і відповідальні моральні рішення. Кольберг і його послідовники мали рацію, підкреслюючи, що когнітивно орієнтоване моральне виховання допомагає дітям не тільки зрозуміти необхідність дотримання норм і цінностей у суспільному житті, а й висвітлює їх функціонування у соціальній системі, отже робить внесок у раціоналізацію прийняття моральних рішень. Трансформуючи власну теорію в практику, Кольберг застосовує міждисциплінарний підхід – більш «наукоподібну» іпостась еkleктизму. Виховання як інструмент, знаряддя соціальної практики має, по-перше, сприяти моральному розвитку (отже будувати онтологічну картину, де самі інтенції виховання постають у вигляді онтологізованих моральних цінностей), по-друге, запобігати негативних явищ, суперечностей та перешкод на шляху самоздійснення моральної свідомості. Алгоритм цього самоздійснення є наріжним каменем філософсько-етичного вчення або «системи» Кольберга.

Експериментальну діяльність вченого умовно можна поділити на два напрями: розширення теорії розвитку моральних суджень Жана Піаже та дослідження ідей Джона Д'юї про виховання та формування «справедливої спільноти».

В ході теоретичного аналізу авторкою з'ясовано, що Л.Кольберг продовжив розробку ідей Ж.Піаже й запропонував схему поетапного розвитку моральної свідомості як основу морального виховання. Л.Кольберг створив алгоритм розгортання моральної свідомості (за аналогією світового духу Г.Гегеля). Будучи за своєю сутністю поступальним рухом, цей процес іноді зазнає регресивних спадів та стагнації. Моральні судження людини, вирішення нею дилем дозволяють досліднику визначити рівень її морального розвитку. Становлення моральної особистості є стадіальним процесом. Стадії морального розвитку особистості є прямим підтвердженням її когнітивного розвитку, розвитку пізнавально-ціннісної орієнтації. Кожна людина від

дитинства до зрілості проходить певні стадії розвитку свідомості – від ранніх, пов'язаних із засвоєнням різних знань (в тому числі і моральних) до зрілих, коли людина має особисті переконання, принципи сумління, що дозволяють ухвалювати творчі і відповідальні моральні рішення.

Рівень особистого морального судження визначався рівнем розвитку мови, логічного мислення, мовного середовища, соціокультурного контексту, що задає етичні норми, ідеали, цінності та способи моральної регуляції, а також рівнем досвіду соціальної взаємодії та ступенем розвитку емоційально-чуттєвої сфери.

Моральний розвиток тільки тоді виправдовує свою назву, коли його наслідки стають вагомими на рівні вчинку. Теорія морального розвитку людини Л.Кольберга є моральною рефлексією, що супроводжує моральний вибір, вчинок. Ця рефлексія – необхідна умова оцінки вчинків, а моральна зрілість особистості, контроль за власною поведінкою – це сутнісний чинник «справедливої спільноти», де реалізовувались всі прогресивно-демократичні ідеї дослідника. Графік зростання відповідальності не можна побудувати, керуючись стадіальним схематизмом Кольберга. Неможливість демонстрації «приросту» відповідальності обумовлена не в останню чергу тим, що вона принаймні виступає у двох формах. Це *монологічна* елітарна відповідальність, що фундується на традиціях і передбачає патерналістську відповідальність за людей і світ та *діалогічна* відповідальність, що спирається на демократичні засади комунікативної етики.

Важливою є ідея Кольберга про те, що перед суспільством постає проблема *виховання волі* як у теорії, так і на практиці, оскільки етико-аналітичні навички не забезпечують автоматичного посилення відповідальності. Воля – це усвідомлена цілеспрямованість людини на виконання тих чи інших дій. Найбільш чітко вольовий характер дії чи вчинку проявляється у тих випадках, коли людина для досягнення мети долає зовнішні та внутрішні перешкоди. Сила волі певною мірою детермінована генетично, але вміння та здібності ухвалювати правильні рішення та

виконувати їх, доводити розпочату справу до закінчення є результатом досвіду, знань, виховання та самовиховання. Для накопичення соціального досвіду необхідною є організація соціально корисної діяльності, робота над собою – «праця душі» (В.Сухомлинський) – для того, щоб дитина не лише відчувала якийсь емоційний дискомфорт, побачивши хвору або несправедливо скривджену людину, не лише прагнула до усунення цього тяжкого для неї самої «співпереживання», але *переживала позитивні емоції, які приносить успіх дій, спрямованих на полегшення участі іншого*. Саме для цього в процесі виховання і освіти корисно використовувати вправи з формування у дітей здатності до суджень на основі принципу справедливості.

Теорію Кольберга щодо морального розвитку людини не оминула хвиля критики. Застосування системного підходу до розгляду критичних концепцій, дозволило їх умовно розділити на три групи – це критика гендерних аспектів його теорії; культурних і власне філософських. К.Гіліган та її колеги взяли під сумнів теорію Кольберга й зазначили, що розподіл на стадії явно упереджений, а насправді дані про взаємини в жінок і чоловіків протилежні. Вони вважали, що мораль у чоловіків базується на поданні про абстрактну справедливість, а жінка судить про моральність і думає насамперед про обов'язки й відповідальність. Однак, незважаючи на палкі дебати, огляд досліджень дозволяв зробити висновок, що такі гендерні розходження в моральних оцінках і судженнях насправді є незначними.

Національні особливості респондентів впливають на моральну оцінку, оскільки в філософії моралі мають значення ментальні особливості. Хоча основний висновок Кольберга зводиться до того, що у всіх культурах, незалежно від ступеня їхньої зрілості, існують однакові, інваріантні форми морального мислення індивідів, універсальні моральні принципи, норми й цінності. Він стверджував, що індивіди в усі часи спираються на ті самі моральні категорії, поняття або принципи; всі індивіди в будь-якій культурі

проходять той самий шлях морального розвитку, ті самі стадії, хоча вони й розрізняються в темпах і в часі цього розвитку.

З позиції філософії критичний аналіз теорії Кольберга пропонує Н.Ноддінгс, акцентуючи увагу та таких моментах: існування емпіричних фактів, що доводять інваріантність (чітку послідовність) стадій морального розвитку; залежність моральних суджень від конкретної ситуації; універсальність стадій морального розвитку; захист та напад на теорію морального розвитку та теорію стадій; залежність розвитку морального судження від відповідного досвіду у певних культурних спільнотах; більша залежність реакції на моральні дилеми від суті проблеми, аніж від характеристик індивіда; очевидний зв'язок між моральним судженням та моральною поведінкою; визначення ролі когнітивного в стадійній теорії Кольберга.

Таким чином, після здійснення ґрунтовного наукового аналізу спадщини Л.Кольберга, критично оцінюючи досягнуті результати, ми визнаємо, що нами розроблена лише канва дослідження його філософського дискурсу, концепції морального розвитку людини. Отримані здобутки можна впровадити у загально-філософську систему наукових знань, оскільки вивчення філософії здатне подолати культурні конфлікти нашої епохи, синтезувати гостроту відмінностей в сильну, спроможну дати відсіч деструктивному релятивізму програму – «філософський» дискурс, який створюватиме і впорядкуватиме вертикальні та горизонтальні відносини між людьми, побудовані на порозумінні індивідуальних й соціальних свідомостей та рефлексій, на доланні й уникненні будь-яких дискримінацій та утисків (ідеологічних, політичних, економічних, релігійних, гендерних, технічних).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альберт Швейцер: Мислитель, Гуманіст, Лікар [Текст] / К. Імієлінські [та ін...] ; пер. М. Л. Табачніков. – О. : Одеський медуніверситет, 2001. – 157с.
2. Американська філософія освіти очима українських дослідників: [матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 грудня 2005 р.] / [Сергій Федорович Клепко (голова ред. кол.)] – Полтава : ПОППО, 2005. – 281 с.
3. Андрущенко В. П., Губерський Л. В., Михальченко М. І. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія: Підручник для вищих навч. закл.. – 3. вид., випр. та доп. – К. : Генеза, 2006. – 656 с.
4. Асмус В. Ф. Античная философия [учеб. пособие] / Валентин Фердинандович Асмус. – [Изд. 2-е, доп.] – М., «Вышш. школа», 1976. – 543 с.
5. Аристотель. Никомахова етика [текст] / Аристотель // Философы Греции. Основы основ: логика, физика, этика. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 793-1026. – 1056 с. (Серия «Антология мысли»).
6. Аристотель. Политика [текст] / Аристотель // Мыслители Греции. От мифа к логике: Сочинения. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 793-1026. – 832 с. (Серия «Антология мысли»).
7. Арон Р. Етапи розвитку соціологічної думки: Монтеस्क'є. Конт. Маркс. Токвіль. Дюркгайм. Парето. Вебер / Арон Реймон ; [Григорій Філіпчук (пер. з фр.)]. – К. : Юніверс, 2004. – 687 с.
8. Баранівський В.Ф. Збірник наукових праць: Філософія. Політологія. Освіта і культура. Військова справа / Передм. В. С. Муляви; Упоряд., переклад на англ. Л. І. Баранівської. – К. : НАОУ, НДЦ ГП ЗСУ, «Міленіум», 2005. – С. 9-10.
9. Баталов Э.Я. Диалектика развития американского общества и проблемы исследования политического сознания США // Современное политическое сознание в США. – М. : Наука, 1980. – С. 5-63.

10. Бауман З. Спор о постмодернизме // Социологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 69-81.
11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / В. Л. Иноземцев (пер. с англ.) – М.: Akademia, 1999. – 787с.
12. Бичко А. К., Бичко І. В. Феномен української інтелігенції: Спроба екзистенціального дослідження. – Дрогобич, 1997. – 115 с.
13. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма. Философия существования / Больнов Отто Фридрих ; [А. С. Колесников (науч. ред.), Ю. А. Сандулов (сост.), В. П. Сальников (науч. ред.)]. – С.Пб. : Лань, 1999. – 224с. – (Мир философии).
14. Бронфенбреннер У. Два мира детства. – М., «Прогресс», 1976.
<http://brokencage.ru/james/james-121.html>
15. Вища освіта у США: специфіка та процес вступу=Higher Education in the US: Specifics and the Application Process: Довідкове вид. для студ. і дослідників / Educational Testing Service (ETS) ; Відділ преси, освіти та культури Посольства США в Україні ; Інформаційний центр освіти США ; Американські ради з міжнародної освіти: ACTR/ACCELS / [О. В. Даневич (ред.), Оксана Майдан (упоряд.), Оксана Майдан (пер.з англ.), Наталія Іванів (пер.з англ.)]. – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 176, 155 с. – Книга-перевертень. – Текст укр. та англ. мовами.
16. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: Монографія / [під загальною редакцією Андрущенка В. П., Михальченка М. І., Кременя В. Г.] – К. : ДЦССМ, Запоріжжя, ЗДУ, 2002. – 440 с.
17. Волинка Г. І., Гусєв В. І., Огородник І. В., Федів Ю. О. Вступ до філософії. Історико-філософська пропедевтика: Підруч. для студ. вищих закладів освіти / Григорій Іванович Волинка (ред.). – К. : Вища школа, 1999. – 623 с.

18. Воронкова В. Г. Філософія: Навчальний посібник / Валентина Григорівна Воронкова. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 464 с.
19. Вступ до філософії. Історико-філософська пропедевтика: Підруч. для студ. вищих закладів освіти / [Волинка Г. І., Гусев В. І., Огородник І. В., Федів Ю. О.] ; під ред. Г. І. Волинка. – К. : Вища школа, 1999. – 623 с.
20. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну / Юрген Габермас; [В. М. Куплін (пер.)]. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 424 с.
21. Гадамер Г.Г. Істина і метод / Ганс-Георг Гадамер; [Олександр Мокровольський (пер.)]. – К. : Юніверс, 2000. – (Філософська думка). – Т. 1 : Герменевтика I: Основи філософської герменевтики. – К. : Юніверс, 2000. – 464 с.
22. Гадамер Г.Г. Істина і метод / Ганс-Георг Гадамер; [Олександр Мокровольський (пер.)]. – К. : Юніверс, 2000. — (Філософська думка). – Т. 2 : Герменевтика II. – К. : Юніверс, 2000 – 478 с.
23. Гаєр, Манфред. Світ Канта: Біографія [текст] / Манфред Гаєр ; [пер. з нім. Л. Харченко]. – К. : Юніверс, 2007. – 336 с. , іл. – (Життєписи).
24. Гайдеггер Мартін. Дорогою до мови / Володимир Кам'янець (пер.з нім.). – Л. : Літопис, 2007. – 232 с.
25. Гачев Г. Американський образ мира, или Америка глазами человека, который ее не видел // Европа+Америка. – 1991. – № 1. – С. 24-35.
26. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Георг Вільгельм Фридрих Гегель; [Петро Тарашук (пер.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.
27. Гессен Й. Сенс життя / Йоганнес Гессен; [Максим Маурітссон (пер.)]. – К. : Університетське видавництво Пульсари, 2009. – 136 с. – (Серія «Християнські філософи»; Вип. 5).
28. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учеб. пособие для вузов / Сергей Иосифович Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

29. Годфруа Ж. Что такое психология, том II, [Электронный ресурс]. – М., «Мир», 2005. // Режим доступа: http://msk.treko.ru/show_dict_1108
30. Горак Г. І. Стратегія життя. (Філософський, етичний та психологічний вимір) [Текст] / Г. І. Горак [та ін]. – К. : Український Центр духовної культури, 2001. – 169 с.
31. Горський В.С. Біля джерел: Нариси з історії філософської культури України / Вілен Сергійович Горський. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська акад.», 2006. – 258 с.
32. Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи / [Пазенок В. С., Лях В. В., Соболь О. М., Райда К. Ю., Єсипенко Д. М.]; В.С. Пазенок (відп. ред.). – К. : Український Центр духовної культури, 2001. – 380 с.
33. Денисова Т. Феномен постмодернізму: контури й орієнтири // Слово і час. – 1995. – № 2. – С. 18-28.
34. Джеймс У. Введение в философию / Уильям Джеймс. – М. : Республика, 2000. – 315 с. – (Философская пропедевтика).
35. Джеймс В. Прагматизм / Вільям Джеймс ; [переклад Павла Насади]. – К.: Видавничий дім «Альтернативи», 2000. – 144 с.
36. Дубас О. П. Інформаційний розвиток сучасної України у світовому контексті: [Монографія] / Олексій Павлович Дубас. – К. : Генеза, 2004. – 208с.
37. Духовне життя українського суспільства: теоретико-методологічні та онтологічні проблеми розвитку: кол. монографія: у 3 кн. / [Микола Михальченко (ред.), Валерій Скотний (ред.)]. – К.; Дрогобич : [Інформ.-ред. від. ДДПУ ім. І. Франка], 2009. – Кн. 3 : Освіта і наука як базова основа розвитку духовного життя суспільства. – К.; Дрогобич : [Інформ.-ред. від. ДДПУ ім. І. Франка], 2009. – 174 с.
38. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї ; [Мирослава Олійник (пер. з англ.)]. – Л. : Освіта; Літопис, 2001. – 32 с.
39. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. Підручник. — К. : Лібра, 1999. – 488 с.

40. Закон України Про захист суспільної моралі Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 14, ст.192) Верховна Рада України; Закон від 20.11.2003 №1296-IV Документ 1296-15, редакція від 20.11.2003, чинний <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1296-15>
41. Замошкин Ю. А. Вызовы цивилизации и опыт США: история, психология, политика / Юрий Замошкин. – М. : Наука, 1991. – 308 с.
42. Замошкин Ю. А. Социально-психологические механизмы формирования политического сознания в США / Юрий Замошкин // Современное политическое сознание в США. – М.: Наука, 1980. – С.352-425.
43. Історія філософії в її зв'язку з освітою: Підручник / [Г. І. Волинка, В. І. Гусев, Н. Г. Мозгова та ін.]; за ред. Г. І. Волинки. – К.: Каравела, 2006. – 480с.
44. Історія філософії: Підручник для студ. вищих навч. закл. / [Ярошовець В. І., Бичко І. В., Бугров В. А., Горський В. С., Лях В. В.]; В. І. Ярошовець (ред.). – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 774 с.
45. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Йонас Ганс ; [Анатолій Єрмоленко (пер.), Володимир Єрмоленко (пер.)]. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
46. Камю А. Сторонній : Повість. Чума : Роман. Падіння : Повість. / Альбер Камю. [пер. с фр. А. О. Перепаді ; передм. Д. Наливайка]. – К. : Дніпро, 1991. – 655 с. (Зарубіжна проза ХХ ст.).
47. Кант и кантианцы: Критические очерки одной философской традиции / [А.С. Богомолов (отв.ред.)]. – АН СССР; Институт философии (Москва) – М. : Наука, 1978. – 360 с.
48. Кант І. Критика практичного розуму [текст] / Імануель Кант ; [пер. з нім., примітки, післямова Ігор Бурковський]. – К. : Юніверс, 2004. – 239 с. – (Філософська думка).
49. Кант І. Критика чистого розуму [текст] / Іммануїл Кант; [пер. з нім., примітки, Ігор Бурковський]. – К. : Юніверс, 2000. – 504 с. – (Філософська думка).

50. Капустин Б. Г. Моральный выбор в политике. Учебное пособие [текст] / Борис Гурьевич Капустин. – М.: КДУ: Изд-во МГУ, 2004. – 496 с. – (Политический разум и практика политики / Отв. ред. Б. Г. Капустин).
51. Кёнинг Карл. Братья и сестры. / Карл Кёнинг ; [Пер. З. П. Левшина, А. С. Хенкель]. – Калуга: «Духовное познание», 2002. – 119 с.
52. Клінічна психологія. [Електронний ресурс] / Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. / Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
53. Клінтон Г. Р. Жива історія / Гіларі Родем Клінтон ; [Петро Тарашук (пер.з англ.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2008. – 591 с., [16] арк. фотоіл. – Переклад за вид.: Living History / Hillary Rodham Clinton, 2003. – Парал. тит. арк. англ. мовою.
54. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коваленко Володимир Опанасович. – К., 2000. – 188 с.
55. Корженко В. В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик: дис. ... доктора філос. наук: 09.00.03 / Корженко Володимир Васильович. – Х., 2001. – 462 арк.
56. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравцова Надія Геннадіївна. – Полтава, 2008. – 228 с.
57. Кримський С. Б. Заклики духовності ХХІ століття: Із циклу щорічних пам'ятних лекцій ім. А. Оленської-Петришин / Кримський Сергій Борисович – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. – 30 с.
58. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. – К. : Києво-Могилянська академія, 2008. – 720 с. – (Серія «Бібліотека Шевченківського комітету»).
59. Кримський С. Б. Цивілізаційний розвиток людства / Кримський Сергій Борисович, Павленко Юрій Віталійович. – К. : Фенікс, 2007. – 316с.
60. Краткая история США. Глава 8. Послевоенная Америка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infousa.ru/society/history/ch8.htm>

61. Кристева Ю. Самі собі чужі / Юлія Кристева; [Зоя Борисюк (пер.з фр.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2004. – 264 с. – (Пост Модерн Текст).
62. Кузнєцова О. О. Вплив ідей І. Канта на формування філософської концепції Лоуренса Кольберга // «Збірник наукових праць Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії». – Запоріжжя, ЗДІА. – Випуск № 38. – 2009. – С. 139-149.
63. Кузнєцова О. О. Демократичні принципи управління дитячим колективом: «справедлива спілка» Лоуренса Кольберга // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації / Гол. ред. В. М. Бебик. – Випуск № 4. – К., 2009. – С. 168-171.
64. Кузнєцова О. О. Моральні судження: аспекти психолого-філософського вчення Лоуренса Кольберга // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – Випуск 22 (35). – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 160-169.
65. Кузнєцова О. О. Переосмислення аристотелівської етики Лоуренса Кольберга в контексті теорії морального виховання // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – Випуск № 28. – К., 2009. – С. 284-291.
66. Култаєва М. Д. Шеремет І. І. Західноєвропейська теоретична соціологія ХХ століття: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Култаєва Марія Дмитрівна, Шеремет Ірина Іванівна / Віль Савбанович Бакіров (ред.). – Х., 2003. – 296 с. – До 200-річчя Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна.
67. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – [2-е вид]. – К.: Знання України, 2005. – 580 с.
68. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук. – Мюнхен; Львів: УВУ, 1995. – 164 с.

69. Кутова-Ері Н. Вища освіта жінок у США: гендерний підхід: [монографія] / Кутова-Ері Наталія. – [2-ге вид.] – К. : ПК ДСЗУ; Пульсари, 2008. – 310 с.
70. Лебон Г. Психология народов и масс. Гюстав Лебон. – СПб. : Макет, 1995. – 313 с. – (Памятники здравой мысли).
71. Лок Д. Два трактати про врядування / Лок Джон ; [Олександр Терех (пер. з англ.), Ростислав Димерець (пер. з англ.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 264 с.
72. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной истории агрессии / Конрад Лоренц. Обратная сторона зеркала. – М., 1998.
73. Любивий Я. В. Динаміка та тенденції розвитку сучасної суспільної свідомості (самоорганізаційний підхід): дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Любивий Ярослав Валерійович. – К., 1997. – 400 с.
74. Людина в сфері гуманітарного пізнання: [монографія / укладач М. Ю. Зелінський]. – К.: Український центр духовної культури. – 1998. – 408 с.
75. Макінтайр Е. Після чесноти: Дослідження з теорії моралі / Елісдеа Макінтайр. – К.: Дух і літера, 2002. – 438 с.
76. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник / Віктор Аронович Малахов. – [3-тє вид.]. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
77. Мамардашвили М. К. Необходимость себя: Введение в философию, доклады, статьи, философские заметки / Мераб Константинович Мамардашвили ; [Ю. П. Сенокосов (сост., общ. ред.)]. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с. – (Философия риторики и риторика философии).
78. Маркузе Г. Одномерный человек // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 121-146.
79. Марчук Є. Україна: нова парадигма поступу / Євген Марчук. – К., «Аваллон», 2001. – 216 с.
80. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. / Маргарет Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – М.: Наука, 1988. – 432 с.

81. Милль Д. С. Огюст Конт и позитивизм / Милль Джон Стюарт ; [пер. И. И. Спиридонов]. – [Изд. 3-е] – М. : ЛКИ, 2007. – 171 с. – (Из наследия мировой философской мысли). – Перевод изд.: *Auguste Comte and positivism / J.S.Mill.*
82. Міл Д. С. Про свободу ; Роздуми про представницьке врядування ; Поневолення жінок: Есе / Міл Джон Стюарт ; [Є. Мірошниченко (пер. з англ.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 463 с.
83. Мінаков М. А. Історія поняття досвіду: Монографія / Михайло Анатолійович Мінаков. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2007. – 380 с.
84. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / [Михальченко М. І., Андрущенко В. П., Бульвінська О. І., Лукашевич М. П., Нельга Т. О., Рябченко В. І.]; В. Г. Кремень (голова ред. кол.). – АПН України; Інститут вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
85. Мулярчик А. С. Спор идет о человеке. О литературе США второй половины XX века: Монография / Александр Сергеевич Мулярчик. – М.: Сов. Писатель, 1985. – 360 с.
86. Ніцше Ф. Так казав Заратустра ; Жадання влади / Фридрих Ніцше; [Анатолій Онишко (пер.), Петро Тарашук (пер.)]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2003. – 437 с. – (Постмодерн).
87. Обама Б. Дерзость надежды: Мысли о возрождении американской мечты [текст] / Барак Обама ; [пер. с англ. Татьяна Камышникова, Александр Митрофанов]. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 416 с.
88. Павличко Соломія. Фемінізм / Соломія Дмитрівна Павличко; [передм. Віри Агеєвої]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 322 с.
89. Педагогіка [підручник] [Електронний ресурс] / [за редакцією Ю. К. Чабанського] – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
90. Печчеи А. Человеческие качества / Аурелио Печчеи. – [Изд. 2-е]. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

91. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка [Текст] / Жан Пиаже ; пер. с фр. В. П. Большаков. – М. : Академический Проект, 2006. – 479 с. – (Серия «Психологические технологии»).
92. Пирс Ч. Начала прагматизма / Пирс Чарльз Сандерс / В. В. Кирющенко (пер. с англ.), М. В. Колопотина (пер.с англ.). – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. фак. (Метафизические исследования). – Т. 1 : Начала прагматизма. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. фак., 2000 – 318 с.
93. Пирс Ч. Начала прагматизма / Пирс Чарльз Сандерс / В. В. Кирющенко (пер.с англ.), М. В. Колопотина (пер. с англ.). – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. фак. – (Метафизические исследования). – Т. 2 : Логические основания теории знаков. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований при филос. фак. , 2000. – 352 с.
94. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посібник / Іван Павлович Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с. – (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
95. Після філософії: кінець чи трансформація? Рорті, Ліотар, Фуко, Деррида, Девідсон, Дамміт, Патнем, Апель, Габермас, Гадамер, Рикьор, Макінтайр, Блуменберг, Тейлор=End or After Philosophy: Transformation? / [К. Байнес (упоряд.), Степан Олексійович Кошарний (пер.з англ.)]. – К. : Четверта хвиля, 2000. – 431 с.
96. Пішванова В. О. Концепція культурної адаптації в соціально-філософській спадщині Джона Дьюї: дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Пішванова Валерія Олегівна. – К., 2003. – 162 с.
97. Платон. Діалоги [текст] / Платон // Философы Греции. Основы основ: логика, физика, этика. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Изд-во Фолио, 1999. – С. 7-587. – 1056 с. (Серия «Антология мысли»).
98. Попович М. В. Раціональність і виміри людського буття. / Мирослав Володимирович Попович – К. : Сфера, 1997. – 290 с.

99. Послевоенная Америка. [Электронный ресурс] / Краткая история США. – Глава 8. // Режим доступа : <http://www.infousa.ru/society/history/ch8.htm>
100. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: еволюційні тенденції та інтерпретаційні можливості: дис... д-ра філос. наук: 09.00.05 / Ірина Олександрівна Радіонова. – Х., 2001. – 409с.
101. Райда К. Ю. Постекзистенціалістські тенденції в сучасній зарубіжній філософії та гуманітарних науках (історико-філософський аналіз): дис... д-ра філос. наук: 09.00.05 / Райда Костянтин Юрійович. – К., 1998. – 400 с.
102. Розова С. С. Классификационная проблема в современной науке / С. С. Розова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 222 с.
103. Ролз Джон. Теорія справедливості [текст] / Джон Ролз [пер. з англ.. Олександр Мокровольський]. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 822 с.
104. Рорти Р. Философия и зеркало природы: / Рорти Ричард / пер. с англ. / В. В. Целищев (ред.). – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1997. – 320 с.
105. Російсько-український словник наукової термінології: суспільні науки / Й. Ф. Андерш, С. А. Воробйова, М. В. Кравченко та ін. – К. : Наук. думка, 1994. – 600 с.
106. Савельева М. Ю. Надкультурное: Очерки мета-теории сознания / Савельева Марина Юрьевна. – К. : Ред. журн. «Самватас», 1997. – 220 с.
107. Самчук З. Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору: монографія: [у 2 т.] / Зореслав Федорович Самчук. – Т. 1. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2009. – 920 с.
108. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології / Жан Поль Сартр. / пер. з фр. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 854 с.
109. Симоненко В. А. У твоєму імені живу: Поезії, оповідання, щоденникові записи, листи / Василь Андрійович Симоненко; [упоряд. та післямова В. В. Яременка; передм. О. Т. Гончара]. – К.: Веселка, 2003. – 382 с.

110. Словарь психолога-практика / [Сост. С. Ю. Головин]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Мн. : Харвест, – 2001. – 967 с. – (Библиотека практической психологии).
111. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – СПб.: «Дуэт», 1994. – 740 с.
112. Степанов С. Лоуренс Кольберг (1927-1987) [Электронный ресурс] / Сергій Степанов. – Школьный психолог – № 37. – 2003 // Режим доступа к журналу: <http://psy.1september.ru/topic.php?TopicID=17&Page=2>
113. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. / Юрій Петрович Сурмін. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с.
114. Суспільство на порозі ХХІ століття: філософське осмислення плінного світу / [В. С. Пазенок (відп.ред.)]. – К. : Український Центр духовної культури, 1999. – 268 с.
115. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія / [С. Л. Удовік (ред.), В. В. Лях (упоряд.), В. С. Пазенок (упоряд.)]. – К.: Ваклер, 1996. – 428 с. – (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
116. Табачковський В. Г. Людина – Екзистенція – Історія / Табачковський Віталій Георгійович – К., 1996. – 123 с.
117. Тофтул М. Г. Етика: Навчальний посібник. / Михайло Григорович Тофтул. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 416 с.
118. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / Уайт Патрисія ; [В. О. Коломієць (пер. з англ. та передмова)]. – К. : Вища школа, 2002. – 118 с.
119. Философия Канта и современность/ [Т. И. Ойзерман, В. Ф. Асмус, И. С. Нарский и др.] ; под общей ред. Т. И. Ойзермана. – М., «Мысль», 1974. – 469 с. (АН СССР. Ин-т философии).
120. Философия образования: [сборник научных статей /Отв. ред. д-р филос. наук А. Н. Кочергин]. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 288 с.
121. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.

122. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
123. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / [В. С. Библер (ред.)]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – 215 с. – (Библиотека Педагога). – На обл. сер.: Библиотека Философа. Психолога. Педагога.
124. Філософія виховання: Навч. посібник для студ. педвузів / [Євдокімов В. І., Єфімець О. П., Култаєва М. Д., Микитюк О. М., Прокопенко І. Ф.] – Х. : ХДПУ, 2001. Ч. 1. – 272 с. – 190-й річниці університету присвячується.
125. Філософія: Підручник для студ. вищих закладів освіти / Бичко І. В., Бойченко І. В., Табачковський В. Г., Бойченко М. І., Бузький М. П. – [2. вид., стер.] – К. : Либідь, 2002. – 408 с.
126. Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми / [Шинкарук В. І., Табачковський В. Г., Шалашенко Г. І., Андрос Є. І., Ковадло Г. П.]. – НАН України; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 286 с.
127. Філософський енциклопедичний словник / [гол. ред. В. І. Шинкарук] – К.: «Абрис», 2002. – 742 с.
128. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: монографія / [Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л., Корецька А., Култаєва М., Лутай В.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с.
129. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. [Электронный ресурс] / – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0090/4_0090-30.shtml
130. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм ; [Г. Ф. Швейник (пер.)]. – [2. изд.] – М.: Прогресс, 1995. – 253 с.
131. Фромм Э. Человек для самого себя // Психоанализ и этика / Эрих Фромм – М. : Республика, 1993. – 415 с. – (Библиотека этической мысли).
132. Фромм Э. Человеческая ситуация / Эрих Фромм ; [Д. А. Леонтьев (ред. и авт. предисл.)]. – М. : Смысл, 1995. – 240 с.

133. Фукс Э. Иллюстрированная история эротического искусства / Эдуард Фукс. Пер. с нем.. – М. : Республика, 1995. – 447 с. : ил.
134. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. – М. : изд-во АСТ, 2004. – 349 с.
135. Хайдеггер Мартин. Бытие и время / В. В. Бибихин (пер.с нем.). – М. : Ad Marginem, 1997. – 452 с.
136. Хайдеггер Мартин. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. – К. : Cartel, 1996. – 116 с.
137. Хамитов Н. В. Философия человека: поиск пределов [Текст] ; Пределы мужского и женского: введение в метаантропологию / Н. В. Хамитов ; НАН Украины, Институт философии. – К. : Наукова думка, 1997. – 175 с. – Альтернативное название : Пределы мужского и женского: Курс лекций по философии.
138. Цырлина Т. В «Справедливое сообщество» [Электронный ресурс] / Т.В.Цырлина // Российская педагогическая энциклопедия – Режим доступа к энциклопедии: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=18&f=121>
139. Ціннісні орієнтації: аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90-х років / [Гордієнко А. Т., Пазенок В. С., Ситниченко Л. А., Кошарний С. О., Курганський В. О.]; А. Т. Гордієнко (відп. ред.). – К. : Наук. думка, 1995. – 208 с
140. Шарден Пьер Тейяр де. Феномен человека / [Н. А. Садовский (пер. с фр.), А. С. Раутиан (предисл. и прим.)]. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 231 с.
141. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / Василь Миколайович Шейко. – Х., 1999. – 151 с.
142. Шинкарук В. І. Вибрані твори: У 3 т. / Шинкарук Володимир Іларіонович / В. В. Лях (упоряд.), В. Г. Табачковський (упоряд.) – К. : Український Центр духовної культури, 2003. – 392 с. – (Філософська спадщина України). – Т. 1 – К. : Український Центр духовної культури, 2003. – 392 с.

143. Шульц Д. П. История современной психологии / Шульц Д. П., Шульц С. Э. ; [пер. с англ. А. В. Говорунов, В. И. Кузин, Л. Л. Царук] ; под ред. А. Д. Наследова. – СПб. : Изд-во «Евразия», 2002. – 532 с. – 532 с.
144. Юлина Н. С. Очерки по философии в США. XX век / Нина Степановна Юлина. – РАН; Институт философии (Москва). – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 301 с.
145. Ясенский Б.Я. Заговор равнодушных [Электронный ресурс] / Бруно Яковлевич Ясенский. Название с экрана: <http://readr.ru/bruno-yasenskiy-zagovor-ravnodushnih.html>
146. Abbagnano N Compiti della filosofia in «Filosofia», IV, 1953. – PP. 187-190.
147. Ackerman B. Social Justice in the liberal state. – New Haven: Yale University Press, 1980. – 458 p.
148. Arnove R, Rhodes G. A Sociopolitical critique of moral education // Bulletin of the School of Education. – 1995. – V. 51, № 6. – PP. 90-118.
149. Bailey, Charles. Kohlberg on Morality and Feeling. In Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy, ed. Sohan Modgil and Celia Modgil. Philadelphia: Falmer Press, 1985.
150. Barry B. A treatise on social justice. Volume I: Theories of justice. – London: Harvester Wheatsheaf, 1989. – 356 p.
151. Barry B. A treatise on social justice. Volume II: Justice as Impartiality. – Oxford: Clarendon Press, 1995. – 299 p.
152. Bentham J. Introduction to the principles of morals and legislation. – Oxford: Clarendon Press, 1907. – 269 p.
153. Blum L.A. Gilligan and Kohlberg Implications for Moral Theory // Ethics 98 (1988). – P. 477.
154. Boyd, Dwight. The Oughts of Is: Kohlberg at the Interface between Moral Philosophy and Developmental Psychology. / Dwight Boyd // In Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy, ed. Sohan Modgil and Celia Modgil. Philadelphia: Falmer Press, 1985.

155. Caney S. Impartiality and liberal neutrality // Re-reading Brian Barry's Justice as Impartiality / Ed. by Paul Kelly. – Edinburg: Edinburg University Press, 1998. – P. 87-107.
156. Dewey J. How We Think // The Later Works. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. – Vol.8. – PP. 1-34.
157. Dewey J. Logic: The Theory of Inquiry. – New York: Irvington Publishers, 1980. – 443 p.
158. Dianne K. Daeg de Mott Kohlberg's Theory of Moral Reasoning // Encyclopedia of Childhood and Adolescence / [http: findarticles.com/p/articles/mi](http://findarticles.com/p/articles/mi)
159. Gibbard A. Wise Choices, Apt Feelings. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 227 p.
160. Gilligan Carol. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982. – 225 p.
161. Hardin R. Reasonable agreement: political not normative // Re-reading Brian Barry's Justice as Impartiality / Ed. by Paul Kelly. – Edinburg: Edinburg University Press, 1998. – PP. 135-153.
162. Hart A. The educational challenge of academic freedom in the secondary schools // The High School Journal. – December-January 1992-1993. – V. 66, № 2. – PP. 57-73.
163. Kohlberg, Lawrence. A Current Statement on Some Theoretical Issues. In Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy, ed. Sohan Modgil and Celia Modgil. Philadelphia: Falmer Press, 1985.
164. Kohlberg L. A Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice / Lawrence Kohlberg // Moral Education: Theory and Applikation, ed. J.: Erlbaum, 1985.
165. Kohlberg, L. Education for a Just Society / Lawrence Kohlberg // Moral Development, Moral Education and Kohlberg / Ed. By Munsey B. – Birmingham, 1980.

166. Kohlberg, L. Education for a Just Society (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy) / Lawrence Kohlberg. – Birmingham: Munsey, 2000. – 466 p.
167. Kohlberg L. Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View / Lawrence Kohlberg // Moral Education, ed. Nancy F. Sizer and Theodore R. Sizer. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970.
168. Kohlberg, Lawrence. From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. / Lawrence Kohlberg // In Cognitive Development and Epistemology, ed. Theodore Mischel. New York: Academic Press, 1971.
169. Kohlberg, Lawrence. Moral stages and Moraliz: The cognitive-developmental approach / Lawrence Kohlberg // Moral development and behavior. – New York, 1976.
170. Kohlberg, L. Stages of moral development as a basis for moral education / Lawrence Kohlberg . – Bangor: University Press, 1992.
171. Kohlberg, Lawrence. The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen. – Ph. D. Dissertation, – University of Chicago, 1958.
172. Kohlberg, Lawrence. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice / Lawrence Kohlberg. – Volume I. – Harper and Row, Publishers, San Francisco:, 1981. – 441 p.
173. Kohlberg, Lawrence. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages / Lawrence Kohlberg. – Volume II. – Harper and Row, Publishers, San Francisco:, 1984. – 729 p.
174. Kohlberg, Lawrence. The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View / Lawrence Kohlberg, Dwight Boyd, Charles Levine // The Moral Domain, ed. Tom Wren. Cambridge, Mass.: MIT Press, forthcoming. Previously published in German as «Wie Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Stand-punkt der Moral» In Zur Bestimmung der Moral: Philosophische und

Sozialwissen-schaftliche Boiträge zur Moralforschung, ed. Wolfgang Edelstein and Gertrud Nunnkr-Winkler. Frunkfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

175. Kohlberg's stages of moral development / Vol. I: The Philosophy of Moral Development publisher – Harper & Row Location San Francisco, CA, 1981 /

<http://dic.academic.ru/dic.nsf/enwiki/529955>

176. Matravers M. What's «wrong» in contractualism? // Re-reading Brian Barry's Justice as Impartiality / Ed. by Paul Kelly. – Edinburg: Edinburg University Press, 1998. – P. 108-119.

177. Mead G. The Philosophy of Royce, James and Dewey in Their American Setting. // Selected Writings. Ed by Andrew Reck. 1981. –

http://www.amstud.msu.ru/full_text/texts/conf1995/epoyan28.htm

178. Mill D. Utilitarianism. – London and New York: Routledge, 1994. – 267 p.

179. Noddings, Nel. Philosophy of education / Nel Noddings. – 2nd ed. Westview Press, – 2007. – 270 p.

180. Power C. The Habit of the Common Life: Building Character Through Democratic Community Schools / Clark Power, Ann Higgins, and Lawrence Kohlberg // Moral Development and Character Education: A Dialogue, Larry P. Nucci, ed. Berkeley, California, 1989. – P. 125-143.

181. Puolimatka T. Democracy and education: the critical citizen as an educational aim / Tapio Puolimatka. – Helsinki: SUOMALAINEN TIEDEAKATEMIA, 1995. – 169 p.

182. Rawls J. A theory of justice. – Oxford: Oxford University Press, 1971. – 310p.

183. Scanlon T. Contractarianism and utilitarianism. – Sen and Williams, 1982. – 278 p.

184. Sidgwick H. The methods of ethics. – London: Harvester Wheatsheaf, 1967. – 285 p.

185. Wojtanek Adam: Записки о блаженных 60-х. [Электронный ресурс] / Adam:Wojtanek. Режим доступа: <http://caps-lo.livejournal.com/26410.html>

186. Wilber K. No Boundary. Eastern and Western Approaches to Personal Growth Boulder-London: Shambala, 1981K.: PSYLIB, 2004 // <http://psylib.org.ua/books/uilbk01/index.htm>
187. Wittgenstein L. Philosophische Untersuchungen // Wittgenstein L. Werkausgabe. – Fr./M.: Suhkamp, 1995. – Bd.1. – PP.188-622.