

**ДНІПРОВСЬКА АКАДЕМІЯ МУЗИКИ**

**КАФЕДРА СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ  
В ЕКСПЛІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ**

Збірник лекцій

**Дніпро  
2024**

**УДК 33(075.8)**  
**I-91**

*Ухвалено на засіданні кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Дніпровської академії музики (протокол № 1 від 27.08.2024 р.)*

*Розглянуто Науково-методичною радою Дніпровської академії музики  
(протокол № 1 від 25.09.2024 р.)*

**I-91** Історія педагогічних вчень в експлікації соціально-культурних процесів:  
збірник лекцій / уклад: Сізов В.В. Дніпровська академія музики. 2024. 268 с.

Лекційний матеріал репрезентований у збірці є базовим навчальним посібником для здобувачів вищої освіти ступеню «магістр» при вивченні навчальної дисципліни «Історія педагогічних вчень». Навчальний матеріал складений та розроблений на основі культурно-історичного методу, що й визначає його оригінальність та новітність. Культурно-історичний підхід хронології формування педагогічних ідей та вчень дозволив продемонструвати закономірності та причинно-наслідкові зв'язки педагогічних процесів та соціологічних, культурологічних процесів у європейських країнах, в період з с XVII – до середини XX сторіччя. Лекційний матеріал розроблений на перетині декількох наукових галузей: історії, педагогіки, соціології, культурології, філософії освіти, що дозволяє здобувачу вищої освіти комплексно й системно сприймати різноманітні соціальні та педагогічні процеси.

© Сізов В.В., 2024  
© Дніпровська академія музики, 2024

**Історія педагогічних вчень  
в експлікації соціально-культурних процесів**

**ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	6
<b>ВСТУПНА ЛЕКЦІЯ</b> .....	8

**РОЗДІЛ I**

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

<b>ВСТУП</b> .....	21
<b>ЛЕКЦІЯ №1</b> Педагогічні ідеї Нового часу. Педагогічне вчення Я.А. Каменського .....	22
<b>ЛЕКЦІЯ №2</b> Педагогічні ідеї Й. Песталоцці .....	29
<b>ЛЕКЦІЯ №3</b> Німецька класична педагогіка. Педагогічні вчення Адольфа Дистервега, Йоганна Фрідріха Гербарта, Фрідріха Фребеля .....	32
<b>ЛЕКЦІЯ №4</b> Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського. Вчення Ушинського про первинність принципу народності у вихованні .....	37
<b>ЛЕКЦІЯ №5</b> Розвиток педагогічних ідей у західних державах у кінці XIX – поч. XX ст .....	43
<b>ЛЕКЦІЯ №6</b> Педагогічне вчення та педагогічна діяльність А. Макаренка .....	51
<b>ЛЕКЦІЯ №7</b> Педагогічні ідеї та педагогічна діяльність В. Сухомлинського .....	56

**РОЗДІЛ II**  
**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: СОЦІОЛОГІЧНІ ТА**  
**КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ**

<b>ВСТУП</b> .....	61
<b>ЛЕКЦІЯ №8</b> Поняття «Культурний архетип» та «Менталітет» в імплікації педагогічних процесів .....	63
<b>ЛЕКЦІЯ № 9</b> Педагогічні ідеї Еміля Дюркгейма у системі соціальних відносин .....	86
<b>ЛЕКЦІЯ №10</b> Аксіологічні значення освіти в системі культурно-історичного традиціоналізму Макса Вебера .....	104
<b>ЛЕКЦІЯ № 11</b> Культурно-історична теорія Л. Виготського та її педагогічні сенси .....	119

**РОЗДІЛ III**  
**ПЕДАГОГІЧНІ ПРОЦЕСИ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА**  
**ДИВЕРСИФІКАЦІЯ**

<b>ВСТУП</b> .....	140
<b>ЛЕКЦІЯ № 12</b> Європейська гуманістична педагогічна модель як відображення соціально-культурних процесів .....	142
<b>ЛЕКЦІЯ № 13</b> Європейська гуманістична педагогіка в системі культурологічних детермінантів .....	154
<b>ЛЕКЦІЯ № 14</b> Політизація педагогічних процесів у Західноєвропейських країнах кінця XIX - початку XX століть.....	164
<b>ЛЕКЦІЯ № 15</b> Від антропоцентризму до соціоцентризму як соціальний наратив європейської педагогічної системи .....	176
<b>ЛЕКЦІЯ № 16</b> Педагогічні експлікації соціо-культурної теорії Джерома Брунера .....	184

## РОЗДІЛ IV

### ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ФАКТОР ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ

<b>ВСТУП</b> .....	196
<b>ЛЕКЦІЯ № 17</b>	
Принципи культуровідповідності та народності у педагозії та процеси глобалізації сучасної освіти .....	198
<b>ЛЕКЦІЯ № 18</b>	
Соціокультурні сенси педагогіки А. Макаренка .....	214
<b>ЛЕКЦІЯ № 19</b>	
Освіта і культурний архетип – синергія сенсів .....	233
<b>ЛЕКЦІЯ № 20</b>	
Імплікативність культурного архетипу та форм педагогічних процесів .....	249

## ПЕРЕДМОВА

Розвиток суспільства і зміни у відносинах між людьми завжди знаходили своє відображення в практиці освіти, навчання і виховання підростаючих поколінь, у меті та завданнях школи, в педагогічних теоріях і системах. Освіта, навчання і виховання — процеси соціальні, історично зумовлені, в яких завжди відображаються цілі та інтереси панівних класів суспільства, а також їх політичних партій. Щоб правильно зрозуміти закономірності цих процесів, необхідно знати історію розвитку освіти, виховання, школи та педагогічних теорій від найдавніших часів до наших днів.

Відомий німецький історик педагогіки К.Шмідт говорив, що лише той в змозі зрозуміти істинну науку сучасної педагогіки, хто сам вжився в історію педагогіки. Вона вчить бути об'єктивним, правильно оцінювати думки, що циркулюють в літературі. Вона допомагає усвідомлювати, що багато з того, що приймається тим чи іншим дослідником за своє нове, оригінальне творіння, давно вже існувало раніше і робилося часом чи намічалось ще вірніше і краще, ніж сьогодні, чи, навпаки, визнане неправильним, давно засуджене багаторічним досвідом. Педагогіка без її історії те ж саме, що будівля без фундаменту. Відсутністю твердих знань з історії педагогіки можна пояснити немало помилок в діяльності педагогів-практиків і вчених-педагогів.

Історія педагогічних вчень – одночасно і педагогічна, і історична наука. Історична точка зору полягає в описанні, у відкритті того, що було і як було. Історик прагне відповісти на питання: що? яке? як? коли? Педагог же прагне пізнати особливості розвитку і суспільні функції освітніх явищ та педагогічних поглядів, а також проаналізувати їх, оцінити їх слушність, встановити, чи були вони виразом прогресу, чи актуальні сьогодні. При цьому педагог прагне до пізнання не через саму історичну цікавість, а, і це головне, щоб поглибити свою педагогічну ерудицію, краще зрозуміти напрямки розвитку школи і педагогічної думки, орієнтуватися в сучасних освітніх тенденціях, шкільних системах і педагогічних теоріях. Тому педагога не все однаково цікавить в освітній минувшині. Якщо історик може твердити, що все важливо, і може дійти до дріб'язкового хронологічного вивчення минулого, то педагог, як правило, займає вибіркову позицію, цінну, «утилітарну» з педагогічної точки зору.

Навчальна дисципліна «Історія педагогічних вчень» як авторський курс, є складовою частиною історії педагогіки. Як окрема галузь знань історія педагогіки зародилася в другій половині XVII ст., однак її розвиток припадає на другу половину XIX ст. і наступне століття. Серед першопрохідців-істориків педагогіки насамперед слід назвати француза К. Фльорі («Про вибір і метод учбових занять», 1686), німців К. Мангельсдорфа («Спроба викладу того, що протягом тисячоліть говорилося і робилося в галузі виховання», 1779), Ф. Рухкопфа («Історія шкільної і виховної справи в Німеччині», 1794), К. Шмідта («Історія виховання від його виникнення до нашого часу», 1902). Протягом більш як століття історія педагогіки та педагогічних теорій розвивалась не як історія науки про виховання, оскільки її в сучасному розумінні ще не існувало, а як історія практики виховання і освіти, з одного боку, і як виклад поглядів на виховання тих чи інших мислителів - з другого.

Як окремий предмет викладання історія педагогіки входить в програму педагогічних закладів з другої половини XIX ст.

Предметом історії педагогіки та педагогічних вчень є вивчення історичних закономірностей розвитку виховання, школа і педагогічної думки в різні історичні періоди з найдавніших часів до наших днів. Тут слід звернути увагу на три принципово важливі особливості. По-перше, на послідовність слів: виховання, школа і педагогічна думка, яка зовсім не випадкова. Як буде показано далі, у такій послідовності і відбувався складний процес їх становлення і розвитку. По-друге, на те, що виховання, школа і педагогічна теорія розглядаються в процесі їх взаємозв'язку і розвитку. По-третє, історія педагогіки вивчає історичні закономірності цього розвитку, тобто намагається встановити все, що є спільним для виховання, школи і педагогічної думки в різні історичні періоди.

Навчальна дисципліна «Історія педагогічних вчень» містить у предметі вивчення обмежене коло історико-педагогічних процесів та зачепляє виключно сферу історії та теорії саме педагогіки. У наведеному курсі лекцій відсутній учбовий матеріал щодо історії освітніх моделей або освітніх систем. Програма учбової дисципліни присвячена закономірностям еволюції форм та методів навчання, цілей та завдань педагогіки у конкретний історичний період розвитку європейських країн. Така схема учбової дисципліни дозволяє здобувачам наукового ступеню магістр комплексно та цілковито сприймати історико-педагогічні процеси й усвідомлено обирати ті

або інші педагогічні вчення минулого або їх елементи у сучасній педагогічній практиці.

Курс лекцій «Історія педагогічних вчень» за своєю формою та змістом виступає не тільки як педагогічна дисципліна. Педагогічні процеси та явища, ідеї та теорії, педагогічна практика видатних педагогів розглядаються автором у експлікації соціально-культурних процесів, у нарративах соціологічних та культурологічних. Даний підхід дозволяє здобувачу вищої освіти отримати об'єктивну та цілісну картину історичних процесів у сфері педагогіки. Окрім того соціально-культурна експлікація є необхідним елементом та характеристикою вищої освіти у сфері творчої діяльності.

Збірка лекцій складається з чотирьох розділів, кожен з яких має власне змістовне навантаження. Всього у збірці репрезентовано двадцять одну лекцію, включаючи вступну лекцію.

## **ВСТУПНА ЛЕКЦІЯ**

Загальносвітова криза освіти, про яку так багато говорили і писали останніми роками і яка в тих чи інших формах проявляється в багатьох країнах світу, пов'язана не лише з недостатньою ефективністю освіти з погляду її прагматично зрозумілої економічної віддачі. Криза ця проявляється і в низькій якості знань, умінь і навичок учнів, прогалинах у моральному вихованні та розумовому розвитку дітей та молоді.

Зрештою, ці кризові явища можуть бути вирішені в межах самої системи освіти за допомогою педагогічних засобів та з опорою на зацікавлене у розвитку освіти соціальне середовище. Справжня сутність світової освітньої кризи полягає в безпорадності і неефективності сучасної освіти перед глобальними проблемами цивілізаційного масштабу.

Система освіти повинна бути стабільною у своїй психолого-педагогічній основі, не схильною до кон'юнктурних коливань з однієї крайності в іншу. З одного боку, будь-яка система освіти має «виростати» з історично складених, спадкоємних освітніх парадигм і доктрин, які дуже повільно змінюють одна іншу, а з іншого боку, вона повинна бути природно прогностичною, спрямованою в майбутнє, оскільки випускники навчальних закладів будь-якого типу житимуть і працюватимуть у суттєво нових умовах, відмінних від умов їх навчальної діяльності.

Минуло більш тридцять років, як пішов в історію Радянський Союз. Під час стрімких світових процесів тридцять років – це значний період у



житті не тільки конкретної людини, а й держави. Можна згадати 90-ті роки в країнах колишнього СРСР: криза, розруха, виживання. Однак у суспільстві зберігалася віра в те, що все це тимчасово, необхідно перетерпіти і все налагодиться, настане час «капіталізму з людським обличчям», і разом з ним – демократія, права людини, верховенство закону і т.д., і як наслідок – достаток, «як у Європі». Минуло тридцять років, і нічого цього не трапилося – криза, розруха, виживання... залишилися, а демократія, права людини, верховенство закону тощо проявилися без «людського обличчя». З низки вже глибинних причин суспільство продовжує залишатися нестабільним.

Як зазначає Т. Загороднюк, «основною характеристикою нестабільного суспільства є руйнування ціннісно-нормативної системи як загальної основи соціальної інтеграції. В умовах суспільства, яке трансформується, коли стара система норм і цінностей вже не виконує своїх функцій, а нова ще не сформована і не інституціонізувалася, соціальні статуси не визначені, і немає однозначних критеріїв для ранжирування, домінуючим фактором напряму розвитку суспільства є особистісні якості, особливості свідомості та психологічного стану індивіда. Описаний вище стан суспільства, яке трансформується, прийнято визначати як аномію».

З такою характеристикою важко не погодитися, але тільки стосовно останнього десятиріччя ХХ століття. Однак сумнівно, що ці думки справедливі для наших днів. За тридцять років вже мають бути сформовані (або адаптуватися до нових умов) і система норм, і система цінностей... То чому суспільство досі нестабільне, чому кризи практично в усіх сферах життя держави стали хронічними та мають тенденцію до відтворення? Безглуздо шукати відповіді в об'єктивних причинах, ці причини вже давно перебралися у сферу суб'єктивного. Проте можна дійти висновку, що криза, як система буденності, формує сферу чи ґрунт для особливого типу мислення, яке не може функціонувати без кризи. Таке мислення і відтворює ці кризи з метою комфортного існування. Йдеться про формування особливого типу соціальної свідомості, характерної для транзитивного суспільства, як тимчасового етапу в розвитку соціуму. Соціальна транзитивність впроваджується у свідомість як «норма без цінності» або «цінність без норми», у найгіршому прояві – свавіллі. Формується транзитивна свідомість, чи транзитивне мислення, яке переростає в стан культурної депривації. Така свідомість більш схильна до деструкції, ніж до творення.

Освіта, як соціальна сфера і як інститут держави, так само схильна до кризових явищ, як і політика, економіка, соціальні відносини і т.д. Проте освіта – це особлива галузь соціальної взаємодії, яка безпосередньо, практично буквально, бере участь у формуванні свідомості, мислення, поведінки тощо. Особливість цього процесу – тривалість, послідовна системність, цільова перспективність, спрямованість, культуровідповідність.

Сучасна криза національної освіти – це елемент світової кризи освіти. Це явище є характерною рисою тих соціумів, які під впливом суто суб'єктивних причин відчайдушно прагнуть глобального простору. Тим часом ця криза походить з глобалізаційних установок сучасного світу: ще у 2006 році апаратом ООН було прийнято документ під назвою «Порядок денний 2030», в якому розглядалися проблеми освіти у зв'язку зі «стійким розвитком населення Землі». На думку ООН, сталому розвитку «може заважати надмірна освіта, яка становить загрозу для стійкості, оскільки зазвичай більш освічені люди з вищими доходами споживають більше ресурсів, ніж малоосвічені люди, які мають тенденцію мати нижчі доходи». Звідси походить глобалізаційна тенденція знизити освітній рівень населення Землі.

У роботі «Постнекласичні рубежі педагогіки майбутнього» О.Вознюк наводить цікаві статистичні дані та пише про те, що сучасна молодь орієнтована на отримання дипломів, а не систематичних знань. «Реальність переконує: освіта сама собою не сприяє кар'єрі, не становить основу соціального успіху, не шанується, не поважається. Освіченість підмінюється дипломованістю, професіоналізм – умінням влаштуватися та пристосуватися. Знецінення знання та освіти має серйозні матеріальні підстави – складна економічна ситуація в країні, непередбачуваність майбутнього випускників вишів, труднощі в пошуку роботи. Не менш значними є також й ментальні підстави цього явища: аморальність, ламання традицій, руйнація колишньої системи цінностей, відсутність культури освіти, ідеологізація освіти. Пудовою гирею на чашу знецінення вітчизняної освіти впало надання їй статусу послуги, що зрівняло вчителя, викладача з продавцем, офіціантом, хатньою робітницею, манікюрницею, банщиком, пралькою, сміттярем».

Ці та подібні процеси все ж таки належать до сфери соціології та соціальної психології, нас же цікавить переважно педагогіка, яка настільки переплетена з соціокультурними процесами, що розглядати її окремо від інших соціальних процесів є глибокою помилкою. Одним із наших завдань у цьому дослідженні саме і буде розгляд впливу соціальних процесів на стан

освіти (включаючи наукову педагогічну сферу) як системи та педагогіки, як практичної частини її реалізації.

У зв'язку з цим повернемося до статистики, яку наводить О.Вознюк. «Так, ще в 1985 році в США підготували доповідь, згідно з якою від 23 до 30 млн. американців неписьменні повністю, від 35 до 54 млн. – напівграмотні (їхні читацькі навички та вміння писати набагато нижчі, ніж необхідно, щоб «упоратися з відповідальністю щоденного життя»). У 2003 році частка громадян США, чиї навички письма та читання були нижчими за мінімум, склала 43%, тобто вже 121 млн. У Німеччині, якщо вірити сенатору з питань освіти Сандрі Шеєрес, 7,5 мільйонів осіб (14% дорослого населення) можна назвати малограмотними. У 2006 році відділення британського Міністерства освіти повідомило, що 47% школярів залишили школу в 16 років, не досягнувши базового рівня з математики, і 42% не в змозі досягти базового рівня англійської мови. У 2003 році в Росії зібрали схожу статистику, яка показала, що достатніми навичками читання володіють лише 36% школярів.

У світі є десятки тисяч наукових напрямів, у межах яких проводяться мільйони різноманітних досліджень (включаючи освіту). Левова частка цих досліджень спрямована на вивчення найдрібніших деталей Всесвіту, що надзвичайно звужує горизонти розуміння світу, про що Д. Гранін, інтерпретуючи парадокс спеціалізованого пізнання, зрозумілий ще давнім мислителям, писав: «Фахівець прагне дізнатися все більше про все менше, поки не буде знати все ні про що». Про це ж говорив і Бернард Шоу, коли викладав таку перспективу наукового пізнання: «Якщо у пошуках істини дослідник все більше буде дрібнити явище, яке вивчається, то він ризикує дізнатися все ... ні про що».

Радянська система освіти завдяки її інтегрованому, енциклопедичному характеру виявляється дуже ефективною, і це починають розуміти на Заході (!).

Наприклад, британські середні школи слідом за найпрестижнішими і найсучаснішими освітніми установами країни перейшли на систему освіти СРСР; діти навчаються за підручниками Розенталя, Колмогорова і Ландау, перекладеними англійською мовою. Як відмічається у статті «Чому британці навчаються у росіян», яка вийшла в журналі Economist, після цих змін рівень знань у школярів став вищим. У матеріалі наводиться заява міністра освіти Англії Джастіна Гріннінга про перехід британських середніх шкіл на систему освіти СРСР.

Тут слід додати, що кілька років тому система освіти Фінляндії була визнана в Європі однією з найефективніших, при цьому у самій Фінляндії не приховують той факт, що вони активно використовують елементи радянської системи шкільної освіти.

Зниження освітнього рівня населення призводить до негативних наслідків. Один із проявів такого негативу – формування біполярного та піксельного мислення у великих груп населення.

Ми розглянемо деякі причини та кілька напрямків вирішення проблеми.

Актуальність теоретичних досліджень цього напрямку диктується проблемами освіти в країні та аксіологічною орієнтацією на західноєвропейські культурні особливості. Причини цих проблем, на наш погляд, криються у внутрішній системі соціальної свідомості і мають суб'єктивний характер.

На сучасному етапі стану суспільства педагогічні процеси країни мають суперечливий характер і викликають у суспільстві різні відгуки – від стриманих до вкрай негативних.

Зміщення ціннісних акцентів, перехід до індивідуально-особистісних пріоритетів у тактиці реформування освіти викликають питання до її стратегії: яка соціальна роль, завдання та функція педагогіки? Здавалося б, питання просте, і відповіді на нього викладені в будь-якому підручнику з педагогіки. Однак, якщо розглядати відповідь з позиції культурології, філософії освіти, історико-культурних факторів, з позицій сьогодення, то не все тут однозначно. Отже, виникають інші питання. Яке місце педагогіки в соціокультурних процесах сьогодні та в перспективі? Якою є ступінь впливу педагогіки на формування суспільної свідомості? Яка роль і місце, значення педагогіки в умовах глобалізації? Вчити чи виховувати? Якщо вчити, то чому, навіщо і як? Якщо виховувати, то на основі яких цінностей та ідеалів, ким і для чого?

Відповідаючи на ці та багато інших питань, спричинених проблемами виховання та навчання в сучасних умовах, можна визначити функції, ролі та місце освіти в суспільстві, але тільки через систему відповідних цілей та завдань. Педагогіку неможливо розглядати у відриві від соціокультурних традицій суспільства, екзистенційних за суттю та трансцендентних за духом. Прояв трансцендентності в цьому сенсі – це сфера соціального несвідомого, як наслідок історичних соціокультурних процесів. Тільки з урахуванням цих факторів можливо, на наш погляд, правильно визначити цілі та завдання

педагогіки (по суті – її стратегії), а отже, ефективно вирішити багато соціально-економічних та політичних проблем суспільного розвитку, але виключно в далекій перспективі.

Пошуки відповідей на ці запитання змусили автора знову звернутися до роботи М. Вебера «Протестантська етика та дух капіталізму», статті К.Ушинського «Про народність у суспільному вихованні» та інших творів сучасних авторів та авторів минулого. Прагнення знайти відповіді на поставлені питання змусило зануритися в проблеми історії педагогіки, соціокультурних процесів, філософії освіти, наново звернутися до творів О.Шпенглера, О. Дистервега, Д. Дьюї, М. Данилевського, М. Бердяєва, І.Львіна, М. Лоського, К. Аксакова, І.Кіреєвського, Т. Парсонса, К. Юнга, А. Макаренка, Л. Виготського, С.Булгакова, О. Запесоцького та ін.

Роботи західноєвропейського соціолога М. Вебера та вітчизняного педагога К. Ушинського стали основою методологічного підходу для пошуку потрібних відповідей. Історія, соціологія, філософія, культурологія, теорія держави і права, кожна зі своєю специфікою та інтегративно всі разом, дали можливість інакше подивитися і на історію педагогіки, і на сучасні педагогічні процеси. Тут педагогіка постає як наслідок і як результат історичних, соціальних процесів, які формують соціокультурний простір, з його стереотипами, традиціями та навичками, специфікою прояву соціальних зв'язків (національна свідомість, менталітет, культурний архетип тощо).

Педагогіка є опосередкованою сферою передачі стійких соціальних генотипів від покоління до покоління (підтримка культурного архетипу) і найважливішим детермінантом соціокультурного стану суспільства.

Здебільшого під культурою розуміють людську діяльність в її різних проявах, включаючи всі форми і способи людського самовираження і самопізнання, накопичення людиною і соціумом загалом навичок і вмінь.

Культура також є проявом людської суб'єктивності та об'єктивності (характеру, компетентностей, навичок, умінь та знань). Культура являє собою сукупність стійких форм людської діяльності, без яких вона не може відтворюватися, а значить – існувати.

Таким чином, соціокультурний, історико-культурний підходи до історії педагогіки та педагогічних процесів загалом стали основним базисом у складному процесі розуміння філософського питання «Quo vadis?» (куди йдеш?). Іншими словами, вибір шляхів розвитку суспільства вже зроблено до нас, і вони вже існують, чи їх вічний пошук – це сумна доля нашого суспільства?

Вчити та виховувати, виховувати та вчити. Технології та методи вже давно створені. Проблему складає встановлення чіткої мети описаного процесу, головною умовою тут є ціннісна основа, що відповідає соціально-культурному архетипу суспільства (за умови, що нас цікавить не сам процес, а його результат). Отже, важливо чітко розуміти цінності та зміст певного конкретного культурного архетипу суспільства, його основи, види та форми прояву, вплив на соціальну поведінку. Розуміння цінності дає можливість правильно прогнозувати багато суспільних явищ і процесів, робити їх зрозумілими, такими, які несуть СМИСЛИ. Наслідування культурного архетипу – принципово важлива позиція, оскільки процес виховання забезпечується всім суспільством, зберігається міжпоколінний зв'язок (один із консолідаційних факторів соціокультурного характеру).

За цієї умови суспільство – єдиний стійкий соціум з мінімальними протиріччями і конфліктами. Педагогіка – квінтесенція соціальних норм, які виходять з культурного архетипу. Педагогічні моделі, засновані на традиціях культурного архетипу, є найбільш ефективними (К.Ушинський, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський і т.д.). Зазвичай православно-слов'янська педагогіка – це педагогіка виховання, і лише потім – педагогіка навчання (Г. Сковорода).

Загальнолюдські цінності, про які багато почали говорити в епоху Горбачова, – більше міф, ніж реальність. Доброта, самопожертва, вічний пошук ідеалу тощо – це не загальнолюдські цінності, це цінності православного світу (наприклад, див. «Повчання Володимира Мономаха», яке, залишивши значний слід не тільки в літературі, а й в історії, має право вважатися літературною пам'яткою XII століття. Твір, написаний Великим князем київським Володимиром Мономахом, відомий також як «Повчання дітям»).

Суспільна свідомість є динамічною і здатна формуватися. Підсвідомість – статична. Такого висновку можна дійти, якщо дотримуватися напрямів наукової діяльності деяких відомих вчених у галузі психології (у З.Фрейда найбільш важливими є: розробка трикомпонентної структурної моделі психіки, яка складається з «Воно», «Я» та «Над-Я», визначення специфічних фаз психосексуального розвитку особистості, створення теорії едіпового комплексу, виявлення захисних механізмів, які функціонують у психіці, психологізація поняття «несвідоме», відкриття переносу і контрпереносу; у К. Юнга – теорія колективного несвідомого, яке складається

з архетипів (загальнолюдських прототипів), як сукупність універсальних особистісних проблем, які можуть виникати в людини в будь-які часи.

У несвідомому К. Юнг розрізняв кілька шарів, які відповідають досвіду життя різних людських спільнот. Він вважав, що під особистим несвідомим розташовані групове, сімейне, національне, расове та загальнолюдське несвідоме, а ще глибше – несвідоме, спільне для людини і тварин. Згідно з його теорією, духовні цінності є стійкими й універсальними, оскільки вкорінені в архаїчних верствах душі; Л. Виготський (Леонтьєв, Лурія та ін.) у «Культурно-історичній теорії» розглядає соціальне середовище не як один із факторів, а як головне джерело розвитку особистості. У розвитку дитини, зауважує він, існує ніби дві переплетені лінії. Перша йде шляхом природного дозрівання, друга полягає в оволодінні культурою, способами поведінки та мислення.

У разі дисбалансу свідомості та підсвідомості настає криза, внаслідок якої виникає конфлікт між «ідеалом-цінністю» та «мотивом-вчинком» (у педагогіці це насамперед сфера виховання).

Сьогодні вітчизняна педагогіка під впливом зовнішніх факторів втрачає свою виховну функцію, зберігаючи лише дидактичну. Однак і дидактична функція педагогіки активно піддається деформації та втрачає свої якісні компоненти (оскільки втрачається виховна функція).\* «Створюється далеко небездоганна з погляду здорового глузду ситуація, коли розробка вельми дорогої педагогічної технології проводиться фактично... заради самої технології, коли педагогічний процес здійснюється заради самого процесу... Але навіть найвитонченіший і перенасичений технічними засобами процес тільки тоді має якийсь сенс, якщо наперед відомо, в ім'я чого цей процес здійснюється, які його близькі та далекі цілі, яким бачиться очікуваний результат...».

---

\* Тут ми спостерігаємо відвертий відхід від культурної традиції у національній педагогіці. Якщо педагогічні моделі Заходу виходять із соціальних доктрин, народжених протестантизмом, в основі яких такі явища як практицизм, раціоналізм, доцільність і т.д., а названі поняття інтеріоризовані у свідомість індивідів і мають природний сенс, у цьому випадку немає необхідності цілеспрямовано культивувати названі поняття, тобто спеціально виховувати, формувати необхідні суспільству якості (як цінності та ідеали), достатньо знань та навичок. У країнах Східної Європи ситуація зовсім інша. Знання та навички – це одна сторона навчального процесу, виховання необхідних якостей – інша, часом не пов'язана з навчанням, але орієнтована на цінності та ідеали. Головна відмінність від Заходу тут полягає в тому, що «раціоналізм» і «практицизм» явища логічні, зрозумілі

та пронизують усю систему соціальних відносин, проникаючи в усі сфери соціальних зв'язків, то східнослов'янська система соціальних цінностей заснована на елементах духовності, етики та моралі, тобто поняттях, які не завжди логічні, доцільні, раціональні і практичні. За своїм характером це поняття, які завжди потребують культивування. На відміну від Заходу в національній системі соціальних відносин завжди існувала нерозв'язана педагогічна дилема: «хороша людина чи хороший фахівець» і часто вибір припадає на перший варіант. Далі ми повернемося до розгляду цієї проблеми.

Це схоже на те, як генна інженерія народжує радше химеру, ніж створює здатний до самовдосконалення організм, оскільки будь-яка трансформація генів має пройти певний генезис (еволюцію). Вона слабо орієнтована на відтворення та розвиток, бо химера здатна народити лише химеру. Так і система освіти, і педагогіка як практична її частина, має відповідати певним закономірностям свого розвитку.

Культурний архетип – підсвідомі установки людини і суспільства (як несвідома форма сприйняття фундаментальних структур життя, сформованих історично) – є певним генотипом суспільства, руйнація якого породжує соціальну химеру. Згідно з методом М. Данилевського, можна зробити висновок, що вона (химера) соціо-генетично не пристосована до соціально історичної спадщини, зв'язків, культури загалом, вона подібно до рослини, яка не має коріння, не життєздатна. Не маючи фундаменту, будівлю звести можна, але довго вона не простоїть. Сучасна криза соціальної моральності є прямим проявом цих процесів.

Що ж стосується Європейської моделі педагогіки, то необхідно розуміти, що Західна Європа давно сформувала своє специфічне соціокультурне середовище (культурний архетип). Насамперед – це єдине історичне коріння в руслі спадщини класичної Давньогрецької культури та культури Римської імперії. Друге – єдиний культурний простір, який народився з античною культурою («Відродження») і трансформувалася через сильний вплив католицької церкви, а пізніше – протестантизму.

У сукупності Західна Європа має єдиний соціокультурний архетип, елементи якого нанизані на соціальні цінності, існування яких забезпечує відтворення цього культурного архетипу. І особливості національної свідомості в кожній окремій європейській державі – це лише елементи існуючого спільного архетипу.

Сучасні глобалізаційні процеси не інтеграція, а інтервенція західноєвропейського архетипу на решту світу. Європейська культура, несучи «цивілізацію» всьому світу, сприяла не загальному, а власному



процвітанню. І лише тим державам, яким вдалося інтегрувати науково-технічні досягнення в систему ментальної свідомості суспільства (Японія, Південна Корея, Китай тощо, країни, які зберегли характерну трудову етику, яка культивується системою освіти), досягли видимих успіхів.

До прикладу, необхідно поставити собі запитання і спробувати дати на нього відповідь: що є весь європейський православно-слов'янський світ сьогодні в рамках таких європейських понять як «демократія», «свобода», «права людини» тощо (західноєвропейські цінності)? Це країни, які були, є і, ймовірно, будуть країнами другого сорту. І жодній з цих країн поки що не вдалося реалізувати у себе ні реальну «демократію», ні реальну «свободу», ні реальні «права людини». Закономірна така ситуація чи випадкова? Безперечно, закономірна! Інший архетип, інша історія, інші цінності. І проблема не в загальній «відсталості» слов'янської Східної Європи. Проблема полягає в тому, що критерії оцінки одного культурного архетипу знаходяться в руках іншого. Православно-слов'янські країни не вписуються в матрицю західноєвропейських критеріїв, тому приречені перебувати в задніх лавах західноєвропейської політики та дотримуватися історичного статусу «варварів».

Православний світ європейським (тобто католицьким) у найближчій перспективі навряд чи стане. Можлива взаємовигідна співпраця в усіх сферах соціальних відносин, але інтеграції не буде. Наприклад, можна розробити єдині технічні стандарти, але єдиний світогляд в умовах політичних відносин неможливий (у найближчій перспективі).

До чого ж тут педагогіка? Педагогіка бере первинну участь у формуванні підсвідомої системи сприйняття знань, образу та напрямку формування світогляду, визначення його пріоритетів, формування ціннісного світовідчуття (наприклад, див. «культурно-історичну теорію» Виготського або вчення К. Юнга про колективне несвідоме). Педагогіка – базис цих процесів, вона підтримує підсвідому здатність сприймати традиційне і звичне в різних формах і видах через систему процесів соціалізації особистості (міжпоколінна наступність), тобто моделі (техніки) виховання. Тут система освіти, як зовнішня оболонка та педагогічні моделі, так і її внутрішнє наповнення, мають збігатися за змістом і духом – з одного боку, з іншого ж – і зміст, і дух мають відповідати культурній традиції, а точніше – культурному архетипу, що у своїй сукупності утворює поняття «соціальних цінностей» як соціального ідеалу конкретного суспільства (як ідеала, явища, характерного для православного суспільства). У такому разі зберігається

ціннісне сприйняття освіти, звідси її результативність та її сенс. До того ж, освіта в загальному значенні та зокрема виконує функцію насамперед соціальну, завдання якої полягає у відтворенні соціальних цінностей конкретного суспільства через систему наступності поколінь, що виражається як в особистісному формуванні, так і в професійній підготовці. Руйнування цієї наступності на національному рівні є саме тим явищем, яке ми називаємо «духовною кризою». «Неувага до вищих цінностей та цілей освіти, пасивне сприйняття тих життєвих пріоритетів, які стихійно складаються в суспільстві, – чи не головна вада сучасної освіти».

Рівень та соціально-політичний стан суспільства відображається в педагогічній моделі освіти. Ця залежність є об'єктивною. Освіта будує свою систему педагогічного впливу у відповідь на замовлення суспільства, його запитів та потреб, тут проявляється певна дихотомічність процесів. У цій дихотомічності виявляється важливість і значення педагогічних процесів, на перший погляд прихованих. Однак ця дихотомія має свої специфічні особливості. Ці особливості всіх елементів соціальної структури суспільства притаманні системі освіти. Саме ці особливості становлять важливість присутності культурно-історичної традиції в педагогічних процесах. Суть цих особливостей у наступному.

Освітня модель суспільства має наразі суб'єктивний характер (відображається у свідомості), тобто відображає потреби цього суспільства зараз, а об'єктивність тільки ще набуде. Оскільки результат освітньо-виховного процесу – це перспектива, тут і криється та особливість, про яку ми говорили вище.

З цього випливає, що за умов «реформ», тобто соціальної, політичної, економічної нестабільності, система освіти продовжує за інерцією ще деякий час зберігати свої стабільні риси, визначені попередніми етапами розвитку суспільства. Однак швидко настає період конфлікту «дійсності» та «ідеалу». Результати виховання та освіти не відповідають поточному стану суспільства. Це стає явищем соціально помітним на тлі економічної кризи. У суспільній свідомості починає відбуватися процес знецінення соціальних цінностей, що викликає занепокоєння суспільства та відчуття моральної деградації як сигнал до «вирівнювання». Цю ситуацію намагається стримувати система освіти, яка зберігає виховну функцію у вигляді культивування соціально значущих цінностей минулого періоду.

В умовах, коли кризові явища набувають хронічного характеру (з різних причин тривають кілька десятиліть), відбувається відмова від

колишніх ідеалів, криза свідомості стає явищем повсякденним і природним. У свідомості нового покоління починають формуватися інші «цінності», порушується міжпоколінний «культурний» зв'язок, суспільство «втрачає» ідеал, якого завжди (історично) прагнуло, і в результаті трансформує його на інші «цінності», які не мають опори на ідеали, що складені історично.

У цих умовах традиційна педагогіка також починає деградувати через «розмитість» завдань, нечітких цілей, нехарактерних ідеалів. Усе це мало вже схоже на «соціальне замовлення», суспільний запит і реалізацію соціальних потреб. Відтак народжується культурна химера, яка зі свого боку породжує химеру моральну. У цих умовах педагогіка перестає виконувати соціально-виховну функцію, її гуманістична спрямованість ідеологізується, політизується, персоніфікується і т.і.. Відбувається перехід від соціальних ідеалів у бік індивідуальних потреб. Соціальна нестабільність перетворюється на соціальну кризу системного характеру, переривання «культурного» міжпоколінного зв'язку переростає в міжпоколінний конфлікт цінностей. У таких умовах моральна криза стає нормою.

До прикладу, успіх будь-якої економічної реформи цілком залежатиме від кадрового потенціалу не тільки на стадії її проєктування, але значною мірою на етапі її реалізації й особливо у сфері матеріального виробництва і технологій. Наприклад, інтернаціоналізація освіти, а потім інтеграційні процеси у Західній Європі набувають тотального характеру після Другої Світової війни як необхідної умови відновлення зруйнованої економіки (Західна Німеччина), як відповідь на економічні проблеми. У цих умовах у ФРН відновлено колишню систему освіти – систему Веймарської республіки, вільний освітній простір як відповідь на інтернаціоналізацію промислового виробництва, його інтеграційний характер, що у свою чергу стимулювало та оптимізувало процеси розробки та впровадження технологій. Технологія – головний чинник успіху або відставання (сфера, залежна від якості освіти, а також від здібностей та прагнення населення до освіти). Педагогічна традиція відповідала культурному архетипу. У НДР впроваджувалась радянська модель освіти, яка не завжди відповідала національному менталітету (Дві Німеччини! Результат нам відомий).

«Реформована» і перебудована система освіти, яка орієнтована на «нові» цінності, закладає у своєму змісті мету сьогоденного дня (виходимо з того, що отримання та закріплення результатів освітнього процесу – тривалий процес, на думку соціологів – 15-20 років). Отже, сьогоденна мета освіти, її реалізація через 15-20 років продовжує формувати кризове

мислення (ціннісні протиріччя) на наступний період розвитку суспільства, закладаючи основу для подальшого періоду нестабільності.

Стабільна педагогіка (чітко виражені цінності та ідеали, завдання та цілі), заснована на традиційних цінностях, забезпечує стабільність соціальних відносин, а кризові явища в таких умовах лише консолідують суспільство і спрямовують його на подолання цих криз.

Гершунський особливо підкреслював факт того, що система освіти повинна бути «стабільною у своїй психолого-педагогічній основі, не схильною до кон'юнктурних поривань з однієї крайності в іншу. З одного боку, будь-яка система освіти повинна «виростати» з історично складених, спадкоємних освітніх парадигм і доктрин, які дуже повільно змінюють одна одну, а з іншого боку, вона має бути природно прогностичною, спрямованою в майбутнє, оскільки випускники навчальних закладів будь-якого типу житимуть і працюватимуть в істотно нових умовах, відмінних від умов їх власне навчальної діяльності».

Теоретичною та методологічною основою лекційного матеріалу є монографія автора «Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія». Дніпро: ЛПРА, 2024. 344 с.

## РОЗДІЛ I

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

#### ВСТУП

Перший розділ збірки лекцій містить сім лекцій, присвячених конкретним педагогічним вченням найвідоміших педагогів країн західної та східної Європи. Лекційний матеріал складено хронологічно й розпочато з педагогічних теорій Яна-Амоса Коменського, що відображають за своєю суттю соціально-політичні та економічні процеси в країнах західної Європи у середині XVII сторіччя. Це був період, пов'язаний з проявом елементів промислової революції, становленням та закріпленням позицій нового класу – буржуазії, боротьбою зі становими привілеями та врешті-решт – перемогою протестантського руху.

Саме ідеї Коменського стануть основою педагогічних процесів в країнах західної Європи. У всі подальші періоди історії педагогічних вчень, це – подальший розвиток ідей Коменського та адаптація їх до нових історичних умов.

На наш погляд, саме педагогічне вчення Коменського – протестантського пастора віддзеркалює потреби суспільства не механічно, але органічно інтегруючись до них, як необхідний елемент розвитку нових соціальних відносин.

В свою чергу, гуманізм Песталоцці, це – продовження педагогічних сенсів Коменського. Й тут ми знову спостерігаємо закономірність: Песталоцці, громадянин протестантської Швейцарії, як й Ж.-Ж. Руссо. Саме протестантизм додав суттєві сенси, особливий дух та певні цінності в систему педагогічних вчень західної Європи, створив конкурентну базу для не протестантських країн та соціальних груп.

Гуманізм Песталоцці так саме як і увесь педагогічний гуманізм західної Європи є раціональним та прагматичним. За відсутності європейського педагогічного гуманізму неможливо створити капіталістичне господарство, засноване на вільній конкуренції рівних перед законом громадян.

Розглядаючи у лекціях педагогічні ідеї педагогів східної Європи – Д. Ушинського, О. Макаренка, В. Сухомлинського, треба зауважити на певні закономірності, інші цілі та педагогічні завдання. Гуманізм Східно-

європейської педагогіки, це – гуманізм духовності, тут бракує прагматизму й раціональності, тут багато ідеалів та віри у світле майбутнє.

Цикл лекцій першого розділу має конкретно-предметний характер та охоплює період з XVII сторіччя й по середину XX століття. Лекційний матеріал першого розділу виступає базовим матеріалом для аналізу та висновків у наступних розділах.

## ЛЕКЦІЯ № 1

### ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ НОВОГО ЧАСУ. ПЕДАГОГІЧНЕ ВЧЕННЯ Я.А. КОМЕНСЬКОГО

#### **ПЛАН**

- 1. Формування й основні риси світогляду Я.А. Коменського*
- 2. Вчення Я.А.Коменського про школу. Організація навчання.*
- 3. Дидактика Я.А.Коменського*
- 4. Виховання та шкільної дисципліни у працях Я.А. Коменського*

#### **1. Формування й основні риси світогляду Я.А. Коменського**

Епоха Коменського, це – період переходу від середньовіччя до нового часу, який супроводжувався сутичками нового проти старих порядків. В його світогляді відбилися суперечності цього перехідного періоду від феодалізму до капіталізму, боротьби прихильників Реформації і Контрреформації.

Отже, світогляд педагога формувався під впливом джерел, які часто суперечили одне одному. Він був активним діячем релігійної організації і в той же час устремління Коменського — і наукові, і практичні — були спрямовані в реальний світ і на покращення життя в ньому.

Загальне філософське бачення світу у нього формувалось завдяки античній філософії, релігії, ідеям Відродження. На суспільні погляди Коменського впливала його участь в демократичному народному русі Чехії, що у доповненні з ідеями Відродження сформували у нього демократизм, гуманізм, народність, глибоку симпатію до простих людей.

Найважливіші педагогічні ідеї Коменського, особливо його дидактичні погляди ґрунтуються на засадах сенсуалізму. Сенсуалізм (sensus – відчуття) –

філософська течія, представники якої стверджують, що джерелом пізнання об'єктивного світу для людини служить передусім її чуттєвий досвід.

Сенсуалізм Коменського співзвучний з позиціями родоначальника цього філософського напрямку Френсіса Бекона. Як і Бекон великий педагог вважав, що “нічого не буває в свідомості, чого раніше не було у відчуттях, отже матеріал для всіх роздумів розум отримує тільки від відчуттів”.

У світогляді Коменського можна спостерігати суперечності між сенсуалізмом і релігійністю, між демократизмом і просвітительством. Двоїстий характер світогляду педагога обумовив двоїстість його підходу до вирішення основних питань педагогіки.

**Наше завдання – визначити сутність та смислові значення педагогіки Я.А. Коменського.**

## **2. Вчення Я.А. Коменського про школу**

Коменський розробив ґрунтовне вчення про школи. Важливими компонентами цього вчення є вікова періодизація розвитку дітей, система шкіл, зміст освіти та вимоги до організації роботи навчальних закладів.

Освіту, на думку Коменського, слід розпочинати якомога раніше і присвятити їй весь період юності – 24 роки. Даний відрізок часу він розділив на чотири 6-річні вікові періоди: дитинство (0-6 р.), отрочество (6-12 р.), юність (12-18 р.), змужнілість (18-24 р.). В основу такого поділу він поклав вікові особливості дітей.

**Кожному віковому періоду Коменський визначив відповідну школу:**

- материнська школа (материнське опікунство у кожній сім'ї);
- школа рідної мови (елементарна народна школа, створюється у кожній общині, селі, містечку);
- латинська школа або гімназія (створюється у кожному місті);
- академія (створюється у кожній державі або великій провінції).

Перші дві школи відвідують усі без виключення діти обох статей; гімназію – ті хлопчики, у кого прагнення вищі, ніж бути ремісниками; академія готує вчених і майбутніх керівників інших. Згідно принципу природовідповідності визначені Коменським 4 вікові періоди та 4 ступені освіти відповідають 4-м порам року, відповідно – весні, літу, осені та зимі. Коменський проголошує принцип доступності початкової освіти для всіх.

Для всіх шкіл Коменський проголошує принцип єдності і наступності. Кожна школа відмінна від інших своїми завданнями, змістом освіти та організацією роботи.

Коменський, слідуючи за принципом зв'язку з життям, пропонує вивчати історію, географію, природознавство, релігію. Він хоче, щоб з латинської школи виходили справжні моралісти і богослови, пропонує окремий клас для вивчення моралі. Академія завершує і доповнює всі науки, а також передбачає вивчення вищих предметів освіти: богослов'я, філософії, медицини, права. Академія (як і університет) має традиційні факультети: богословський, юридичний, медичний.

Обґрунтування класно-урочної системи Коменський запровадив поняття навчального року з поділом його на 4 чверті і канікули між ними. Педагог вимагав, щоб прийом учнів до школи відбувався один раз на рік – восени. У кінці навчального року ввів перевідні екзамени. Крім цього запровадив різні види контролю й перевірки успішності учнів у навчанні: поурочна, щодення, щотижнева, четвертна. Коменський дав ряд вказівок про організацію навчального дня у школі. Навчальний день повинен починатися вранці і тривати у школі рідної мови 4 години (2 години зранку для розвитку розуму і пам'яті та 2 години після обіду для розвитку рук і голосу), а в гімназії – 6 годин.

Одна з найбільших заслуг Коменського — розробка найважливіших питань класно-урочної системи навчання і обґрунтування уроку як форми організації навчання в школі. Виникнення елементів класно-урочної системи (к.у.с.) в XVI-XVII ст. пояснюється тим, що індивідуальне і побудоване на зазубрюванні навчання не відповідало духу епохи. Потреба в ефективнішій освіті, у якій був кровно зацікавлений новий клас — буржуазія, вимагала нової форми навчання.

Він піддав різкій критиці пануючий в його час шкільний режим взагалі та індивідуально-групову форму організації занять особливо. За старою системою учитель працював індивідуально з кожним учнем, а це значно обмежувало його можливості. Він міг займатися одночасно з 7-8 школярами, які ще й до того ж вивчали одночасно різний матеріал.

Необхідними умовами правильної організації навчальної роботи Коменський вважав:

- 1) клас з незмінним складом учнів і приблизно однаковим рівнем розвитку;
- 2) твердо визначений час занять;
- 3) послідовне чергування занять і перерв;



4) одночасну роботу учителя з усім класом. Ним було запропоновано створювати у школах для навчання класи – групи з незмінним і стабільним складом учнів приблизно однакового рівня розвитку.

Тривалість одного уроку визначалась в 1 годину. Кожна година, на його думку, повинна бути частиною того часу, що виділений для вивчення предмета. Кожна година повинна мати своє конкретне завдання.

Цікаві і важливі погляди Коменського відносно структурної побудови уроку. Він розрізняє три частини уроку: початок — відновлення в пам'яті учнів пройденого, опитування і створення уваги; продовження — показ, сприймання, роз'яснення; закінчення — вправа, оволодіння, використання. На кожному уроці треба виділяти час для опитування учнів, для пояснення нового матеріалу і для вправ по закріпленню вивченого. Кожний урок повинен мати строго визначену тему і головне завдання. До хиб у висловлюваннях Коменського відносно організації навчальної роботи треба віднести його припущення, що одного вчителя досить для якого завгодно числа учнів.

### **3. Дидактика Я.А. Коменського**

Я.А.Коменський – батько дидактики. Вказавши, що виховання людини потрібно починати з освіти, Коменський розробив закінчену теорію навчання – дидактику, або як він пише у передмові до “Великої дидактики”: “універсальне мистецтво всіх вчити всьому легко, швидко, ґрунтовно, притому вчити так, щоб неуспіху бути не могло“. Серед багатьох дидактичних проблем, які розробив Коменський, можна виділити найголовніші:

- він намагається проаналізувати співвідношення дидактики і методик окремих предметів;
- дидактика, дає методикам викладання окремих дисциплін керівні положення і правила;
- часткові методики є опорою для дидактики.

Коменський цілком правильно поставив питання про загальнопедагогічні основи навчання.

Основу його дидактичного вчення становлять три найважливіших принципи: — виховуючий характер навчання; — зв'язок навчання з життям; — відповідність навчання віку учнів.

Важливим є питання про суть і завдання освіти. Багато уваги Коменський надавав проблемі визначення змісту освіти. Він виступав за енциклопедичність, посиленість, доцільність змісту навчання. Він пропонував концентричний спосіб розміщення навчального матеріалу.

Виступаючи за єдність і наступність усіх типів шкіл, Коменський писав: “У перших двох школах все буде викладатися у більш загальних рисах, а в наступних – все більш детально і чітко“. Шкільна освіта повинна бути універсальною. В дидактичному вченні Коменського одне з найважливіших місць займає питання про загальні принципи навчання.

Він розкрив сутність таких принципів навчання, як наочності; свідомості і активності в навчанні; систематичності і послідовності; вправ і міцного засвоєння знань і навичок; посиленості навчання.

**„Золоте правило дидактики“:** „Нехай буде золотим правилом для тих, хто навчає: все, що тільки можна, надавати для сприймання чуттями: видиме – зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, доступне смакові – смаком, доступне дотикові – дотиком. Якщо якісь предмети можна сприйняти одразу кількома чуттями, нехай вони зразу ж і відчуються кількома чуттями“. У процесі навчання, крім використання самих предметів, Коменський рекомендував користуватись картинами, копіями, муляжами, моделями тощо. Слід відзначити, що Коменський надмірно переоцінює роль і значення картинок, наочностей, він представляє наочність як універсальний принцип. Принцип свідомості і активності навчання. Коменський вважав основною умовою успішного навчання розуміння сутності предметів і явищ. При вивченні явищ слід підводити учнів до усвідомлення причин цього явища. Свідомість в навчанні нерозривно пов’язана з активністю учня, з його творчістю.

Послідовність і систематичність у Коменського в першу чергу торкаються таких питань:

- яким чином розподіляти матеріал, щоб не порушити логіку науки;
- з чого починати навчання і в якій послідовності будувати його;
- як встановити зв’язок між новим і вже вивченим матеріалом тощо.

Коменський приходить до висновку, що навчання повинно вестись послідовно. Це, з точки зору Коменського, означає: встановлення точного порядку в часі; відповідність навчання рівню знань учнів; вивчення всього послідовно від початку і до завершення, звідси впливають такі дидактичні положення: а) основи повинні бути глибокими; б) все наступне повинно ґрунтуватись на попередньому; в) все повинно йти в неперервній

послідовності, щоб сьогоднішнє закріплювало вчорашнє і прокладало шлях завтрашньому; показ детермінованості того чи іншого явища чи речі.

Коменський формулює ряд конкретних вказівок і дидактичних правил. Найважливіші з них такі: Один предмет слід викладати до тих пір, поки він від початку до кінця не буде засвоєний. Навчання повинно йти від більш загального до більш конкретного, від більш легкого до більш складного, від відомого — до невідомого, від більш близького — до більш віддаленого тощо. Ці правила є класичними положеннями дидактики.

Ряд дидактичних поглядів Коменського відобразилися у сформульованих ним вимогах до підручників, та власне у самих підручниках, ним складених. Вимоги до підручників:

- 1) для кожного класу повинен бути окремий підручник, який відповідає віковим особливостям дітей;
- 2) написані зрозумілою і доступною мовою, всі складні терміни повинні бути подані рідною мовою;
- 3) невеликі за об'ємом.

Виклад повинен бути повним і ґрунтовним, але подавати основні речі в небагатьох чітко сформульованих і легких для запам'ятовування правилах;

- 1) ілюстровані і привабливі;
- 2) слова подавались би у поєднанні з речами і навпаки.

Коменський склав багато підручників. Найбільш відомими з них виявились два: “Відкриті двері мов і всіх наук“ (1631) та “Видимий світ у малюнках“ (1654). “Відкриті двері мов і всіх наук“ – підручник для вивчення латинської мови. У ньому подано 8 тис. латинських слів і біля 1 тис. речень та оповідань. У цьому підручнику Коменський вперше запропонував вивчати іноземну мову одночасно з ознайомленням дитини з доступними їй знаннями з різних сфер. Ця книга принесла Коменському світове визнання і славу. Її назвали золотою. „Видимий світ у малюнках“ представляє собою ілюстровану дитячу енциклопедію початкових знань. Тут поміщено 150 статей про навколишній світ, кожна з яких супроводжується малюнком. Цей підручник – перша у світі ілюстрована книга для дітей. Вона була перекладена на багато мов світу, довго служила у якості підручника для початкового навчання. Вперше була видана на Україні на початку ХІХ ст.

#### **4. Виховання та шкільної дисципліни у працях Я.А.Коменського**

У працях Коменського є багато вказівок щодо різних видів виховання, але цим проблемам він надає дещо менше уваги і не розробляє їх ґрунтовно.

Коменський висуває ціле вчення про моральне виховання та шкільну дисципліну.

Освіта – лише перший щабель на шляху до триєдиної мети виховання. Вона дає мудрість (пізнання себе і всіх речей). Моральне виховання він називає наступним, більш вищим етапом підготовки людини до життя. Коменський називає 4 кардинальні моральні якості, які треба сформувати в людини: **мудрість, помірність, мужність, справедливість**. Як різновид мужності пропонує розглядати витривалість у праці та благородну щиросердечність.

Моральні якості потрібно втілювати юнацтву всі без виключення, причому починати робити це з якомога молодшого віку. До основних засобів морального виховання відносить приклади порядного життя батьків, учителів, товаришів (основа моральності); моральні правила і настанови, взяті зі священного писання та висловлювань мудреців; вправи і привчання; дисципліна.

Шкільну дисципліну Коменський розглядає і як незмінний порядок шкільного життя, обов'язковий для всіх, і як умову для правильної постановки навчання і виховання, і як систему покарань, засіб впливу на школярів. “Школа без дисципліни є млин без води”.

Коменський виступає проти тілесних покарань і щодо виховання, але допускає їх як крайні заходи у трьох випадках: – за богохульство, за все, що спрямоване проти Бога; – за вперту неслухняність і свідому непокору вчителю; – за чванство, недоброчесність, відмову допомогти товаришеві у навчанні.

Головним засобом дисциплінування Коменський називає авторитет учителя, який повинен бути таким, щоб учню було гріх його не послухати. Для цього учитель повинен завжди іти попереду і вести за собою учнів.

Ніхто до Коменського не підносив так високо професії вчителя. Цю професію називає “найпочеснішою під сонцем”. Коменський сформулював новий погляд на вчителя. У багатьох своїх працях Коменський сформулював ряд вимог до вчителя. Учитель повинен бути чесним, наполегливим, працьовитим, релігійним, бути зразком доброчесностей. Найбільша турбота вчителя – захоплювати дітей своїм прикладом. Він повинен любити учнів і ставитись до них по-батьківськи. Бути для них не тільки керівником, але й другом і охоронцем у всьому доброму.

Коменський ставить перед учителем триєдине завдання: щоб він умів, міг і хотів навчати, тобто 1) щоб сам знав, чому він повинен вчити; 2) щоб

міг інших навчати тому, що сам знає (тобто був дидактом і вмів бути терпеливим); 3) щоб він тому, що знає і може також хотів навчати інших, щоб мріяв підняти інших до світла.

### **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПРА, 2024. 344 с.

## **ЛЕКЦІЯ № 2**

### **ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Й. ПЕСТАЛОЦЦІ**

#### ***ПЛАН***

- 1.Педагогічні погляди Й. Песталоцці***
- 2.«Елементарна освіта» Й. Песталоцці***
- 3. Фізичне і релігійно-моральне виховання***

#### **1. Педагогічні погляди Й. Песталоцці**

**Й.Г. Песталоцці** (1746 - 1827) – видатний швейцарський педагог-демократ.

Народився в Цюріху у родині лікаря. Вищу освіту здобував у Каролінському колежіумі. Протягом третини століття керував навчально-виховними закладами, де на основі дослідної роботи здійснював і розвивав свої педагогічні ідеї.

Свій багатий педагогічний досвід Песталоцці теоретично узагальнив у творах „Лінгард і Гертруда“ (1781 - 1787), „Як Гертруда вчить своїх дітей“ (1801), „Лебедина пісня“ (1826) та ін. У його працях спостерігається великий вплив Руссо, особливо ідея зосередження головної уваги на особі вихованця як центральної точки всіх виховних дій.

Він одним із перших серед педагогів звернувся до питання всенародної загальної освіти. Спрямувавши свої зусилля на покращання життя селян, Песталоцці вважав, що виховання їх дітей повинно полягати у розвитку всебічної здатності до праці та „діяльної любові один до одного“.

Народну школу Песталоцці бачив, передусім, як трудову. Підготовку дітей до праці він мислив собі у тісному поєднанні з їх фізичним, моральним і розумовим розвитком.

Основним у вихованні Песталоцці називає принцип природовідповідності. Властиві кожній дитині від народження задатки сил і здібностей треба розвивати, вправляючи їх у тій послідовності, яка відповідає природному порядку та законам розвитку дитини, тобто починати з найпростішого і поступово підніматися до дедалі складнішого. Метою виховання повинен бути різнобічний і гармонійний розвиток всіх природних сил та здібностей дитини.

**Наше завдання – визначити сутність та соціальні сенси педагогіки Й. Песталоцці у контексті розвитку нової історичної епохи.**

## **2. «Елементарна освіта» Й. Песталоцці**

У пошуках загального методу виховання Песталоцці розробив теорію „елементарної освіти“, яка складає так званий метод Песталоцці. Спираючись на принцип природовідповідності, він виділив три найпростіші елементи, з яких повинно починатися будь-яке навчання: число (одиниця), форма (пряма лінія), слово (звук). Елементарне навчання у нього зводиться, передусім, до вміння вимірювати, рахувати і володіти мовою.

Свій елементарний метод Песталоцці розповсюджує на всі сторони виховання дитини. Інтелектуальне виховання Песталоцці ґрунтує на ідеї розвиваючих цілей і завдань навчання. Він був першим з педагогів, хто диференціював змістову і розвиваючу сторони навчального процесу та розвинув ідею розвиваючого шкільного навчання.

Надаючи велике значення оволодінню знаннями він вважає, що воно повинно підкорятися більш головному – розвитку здібностей дитини.

Песталоцці намагається здійснити навчання через розроблену ним систему спеціальних вправ. Процес навчання повинен будуватися на принципі послідовного і повного переходу від частини до цілого, від простого і легкого до більш складного і важчого. Оволодіння знаннями необхідно поєднувати з розвитком у дітей уміння користуватися ними.

Найважливішою основою навчання Песталоцці вважав наочність, через яку дитина шляхом спостереження отримує правильні уявлення про світ, розвиває мислення і мову.

Він відкинув книжне початкове навчання, яке ґрунтується на запам'ятовуванні і переповіданні, і вимагав щоб дитина з ранніх років сама вела спостереження і розвивала свої здібності.

Песталоцці відстоював звуковий метод навчання грамоти, що було надзвичайно важливо тоді, коли скрізь панував буквоскладальний метод. Для навчання дітей рахунку, вимірюванню, засвоєнню дробів, а також написання елементів букв, Песталоцці використовував квадрат. Цю ідею розвинули його послідовники, створивши так званий "арифметичний ящик", який використовують у деяких західних школах і понині.

### **3. Фізичне і релігійно-моральне виховання**

Фізичне виховання Песталоцці називає найпершим видом розумного впливу дорослих на дитину. Його основою є природне прагнення дитини до руху. Здійснювати фізичне виховання потрібно через систему вправ, що спираються на найпростіші рухи, коли дитина ходить, бігає, їсть, п'є, піднімає тощо.

Релігійно-моральне виховання за Песталоцці полягає вихованні гуманних почуттів до людей, дійової любові до них. Велика роль у цьому належить сім'ї, особливо важливе значення надається материнському вихованню. Моральне виховання повинно вдосконалюватися і в школі.

Песталоцці був одним із перших педагогів, які звернулись до розробки проблеми взаємозв'язку сім'ї і школи у вихованні дітей. Розробляючи теорію "елементарної освіти", Песталоцці передбачав, щоб вона була простою і доступною для опанування кожній матері.

### **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.

2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

### ЛЕКЦІЯ № 3

## НІМЕЦЬКА КЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА. ПЕДАГОГІЧНІ ВЧЕННЯ АДОЛЬФА ДІСТЕРВЕГА, ЙОГАНА ФРІДРІХА ГЕРБАРТА, ФРІДРІХА ФРЕБЕЛЯ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. ДІСТЕРВЕГА

### *ПЛАН*

- 1. Педагогічна система Дістервега*
- 2. Педагогічна система Й.Ф. Гербарта*
- 3. Педагогічна система Ф. Фребеля*

#### **1. Педагогічна система Дістервега**

**А. Дістервег** (1790-1866) – видатний німецький педагог-демократ, один із найбільш відомих послідовників Песталоцці.

Дістервега ще при житті називали „**вчителем німецьких учителів**”.

Він прагнув до об’єднання німецького вчительства, у 1848 році був обраний головою „Всезагальної вчительської спілки”, а пізніше – від учительства представником до пруської Палати депутатів. З 1827 р. і до смерті Дістервег видавав журнал “Рейнські листки для виховання і навчання”, де опублікував понад 400 статей, а з 1851 р. ще й випускає журнал “Педагогічний щорічник”.



У своїх статтях особливу увагу приділяв проблемам народної школи. Він написав понад 20 підручників для учнів, кілька посібників для вчителів, серед яких найбільш відомим є “Керівництво до освіти німецьких учителів” (1835).

Дістервег виступив на захист **ідеї загальнолюдського виховання**. У людей потрібно виховувати в єдності любов до всього людства і до свого народу.

**Наше завдання – визначити сутність педагогічних ідей німецької класичної педагогіки в педагогіці у вченнях А. Дістервега, Й. Гербарта, Ф. Фребеля та їх соціально-культурні смисли.**

Як і Песталоцці, Дістервег вважав, що людська природа проявляє себе у задатках. Але, на відміну від свого попередника, він писав, що цим “задаткам дана лише можливість до розвитку й освіти”.

**Завдання виховання** – збуджувати і спрямовувати самодіяльний розвиток цих задатків.

**Головну мету виховання** він вбачав у гармонійному розвитку всіх можливих задатків людини для “служіння істині, красі і добру”. Досягнення цієї головної мети, на думку Дістервега, відбувається через самодіяльність. Дістервег вважав, що правильно і розумно організоване виховання повинно будуватися з урахуванням трьох принципів:

- 1) природовідповідності** (у строгій відповідності до природного розвитку дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей);
- 2) культуровідповідності** (природовідповідне виховання треба узгоджувати ще й з конкретними соціально-історичними умовами життя дитини, з духовним життям суспільства. Дитину потрібно виховувати для даного часу і у відповідності до умов життя даного народу, враховувати всю культуру у широкому смислі й, особливо, культуру країни, яка є батьківщиною для дитини);
- 3) самодіяльності** (полягає у необхідності розвитку дитячої творчої активності, ініціативності, що передбачає вільне самовизначення особистості, сприяє розвитку всіх задатків дитини);

Дістервег створив дидактику розвиваючого навчання, зробивши наступний крок у розвитку започаткованої Песталоцці ідеї розвиваючого навчання. У своєму “**Керівництві для освіти німецьких вчителів**” Дістервег сформулював цілу систему дидактичних принципів та правил, які відображують в цілому його погляди на розумову освіту школярів.

**Головним завданням навчання**, за Дістервегом, є розвиток розумових сил і здібностей дітей. Але, надаючи перевагу формальній освіті над матеріальною, він не відкидав другої, а тісно їх пов'язував. На його думку, розрив формальних і матеріальних цілей навчання веде до втрати змісту останнього.

Дістервег запропонував і обґрунтував розвиваючий (елементарний) метод навчання, який орієнтований на активність і самостійність учнів. При такому методі вчитель веде заняття у діалогічній формі, коли запитання задаються як з боку самого вчителя, так і з боку учнів.

Цей метод вчить дитину вільно мислити. Великого значення у навчанні Дістервег надавав **наочності**, що виражено у сформульованих ним правилах йти у навчанні від чуттєвого сприймання до понять, від одиничного до загального, від конкретного до абстрактного. Принцип наочності тісно пов'язаний у нього з послідовністю і неперервністю навчання.

Щоб знання учнів були ґрунтовними, Дістервег радить частіше звертатися до вже вивченого і його повторення. Значну увагу він також приділяє свідомому навчанню. Показником такого навчання є здатність учнів ясно і чітко викладати суть справи.

Методика Дістервега також передбачає здійснення навчання захоплюючим, цікавим. Для цього в учнів потрібно пробуджувати інтерес до нього. Все це можна досягти через:

- 1) **різноманітність,**
- 2) **енергійність,**
- 3) **особистість вчителя.**

У справі навчання і виховання керівну і вирішальну роль відводить учителю. **“Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе”.**

## **2. Педагогічна система Й.Ф. Гербарта**

**Й.Ф. Гербарт** (1776 - 1841) – німецький філософ, психолог і педагог. Він був прихильником асоціативної психології.

Педагогічні ідеї Гербарта отримали розвиток у його творах **„Загальна педагогіка, виведена з мети виховання”**, **„Нариси лекцій з педагогіки”** й ін.

Він вважав, що все психічне життя людини складається з **“реалів”**, основою яких є уява. Встановлював обмежені можливості (**“поріг”**) у розумовому розвитку людини і пізнанні нею світу, оскільки весь процес

психічної діяльності зводив до механічних комбінованих видозмін уяви.  
**Герберт виступав за наукову самостійність педагогіки.**

Вважаючи, що для успішної педагогічної роботи необхідно попередньо оволодіти педагогічною теорією, Герберт розробив систему педагогічної науки на основі психології і етики.

У справі виховання Герберт **ставить перед школою цілі:**

1) **можливі** – підготовка майбутніх дорослих людей у галузі певної спеціальності;

2) **необхідні** – підготовка їх до роботи в будь-якій галузі діяльності.

**У цілому треба прагнути до виховання “доброчесної” людини.**

**Загальна мета виховання**, за Гербертом, повинна полягати у досягненні гармонії волі з етичними ідеями і в розвитку багатостороннього інтересу.

Процес виховання він ділить на три складові:

**1) керування дітьми** (дитині природно притаманна “дика пустотливість”, тому вона порушує встановлені у школі порядки, проявляє недисциплінованість. Щоб забезпечити виховання і навчання, треба приборкати цю “дикість”. Такими засобами, як погроза, нагляд, наказ, заборона, фізичні покарання, як допоміжні засоби – авторитет і любов вихователя.

**2) виховуюче навчання** (Процес виховуючого навчання ґрунтував на розвитку шести видів багатостороннього інтересу: емпіричний (до навколишнього світу), спекулятивний (до пізнання речей і явищ), естетичний (до прекрасного), симпатичний (до близьких), соціальний (до всіх людей), релігійний (до служіння “найвищому духові”). У другій пол. ХІХ ст. було популярним вчення Герберта про чотири ступені навчання: **виразність** (початкове ознайомлення учнів з новим матеріалом з широким використанням наочності), **асоціація** (встановлення зв’язків нових уявлень з попередніми), **система** (зв’язним викладенням нового матеріалу з виділенням основних положень, з виведенням правил і формулюванням законів), **метод** (в учнів у процесі виконання вправ виробляється навичка використання набутих знань на практиці). Ці ступені повинні мати місце на кожному уроці незалежно від його змісту і віку учнів.

Герберт розробив теорію видів навчання:

- **описового** (виявити досвід учня і розширити його через наочність, розповідь та заучування матеріалу);

- **аналітичного** (розподіл матеріалу на складові частини і надання уяві учнів певної системи);

- **синтетичного** (узагальнення вже відомого матеріалу, зведення його до системи);

**3) моральне виховання** (Система морального виховання дітей у Гербарта базується на п'яти моральних ідеях: ідея внутрішньої волі (усунення “внутрішнього розладу“), ідея вдосконалювання (поєднання сили і енергії волі та забезпечення “внутрішньої гармонії“), ідея приязні (погодження волі однієї людини з волею інших), ідея права (розв'язування конфліктів між волею людей), ідея справедливості (визначення нагороди чи покарання тому, хто цього заслужив). Щоб моральне виховання дало бажані наслідки, Гербарт пропонує застосовувати засоби керування дітьми.

Педагогічні ідеї Гербарта мали значний вплив на розвиток педагогіки, вони поширились у другій пол. XIX- поч. XX ст. по всіх країнах Західної Європи. Гербарт мав багато послідовників, які розвинули й оформили його ідеї у окремий педагогічний напрям – гербертіанство.

### **3. Педагогічна система Ф. Фребеля**

**Ф. Фребель** (1782 - 1852) – німецький педагог, теоретик дошкільного виховання.

У 1837 р. Фребель відкрив у Тюрінгії “Заклад для ігор і занять дітей молодшого шкільного віку“, на основі роботи якого він розробив свою систему дошкільного виховання. Дана система здобула неабияку популярність і поширилась згодом по різних країнах світу.

Фребель виходив з природних особливостей дітей молодшого віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування і т.п.).

Він вважав, що для задоволення потреб дитини у діяльності і спілкуванні з іншими дітьми необхідно організувати заняття у товаристві її ровесників, якому дав у 1840 р. поетичну назву „**дитячий сад**“. Основна мета дитячого саду – сприяти розвитку природних особливостей дитини: *дитина – рослина, яка розвивається (звідси і назва закладу)*.

Фребель пропагував створення дитячих садів, готував для них виховательок. Він розробив своєрідну методику роботи дитячих садів, поклавши в основу розвиток органів чуттів, руху і мови дітей шляхом ігор, систематичних вправ.

Фребель підкреслював велике виховне і освітнє значення гри у процесі дошкільного виховання дітей, хоч він і занадто регламентував діяльність дітей, обмежуючи їх вільну творчість.

## Література:

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПРА, 2024. 344 с.

## ЛЕКЦІЯ № 4

### ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ К. Д. УШИНСЬКОГО. ВЧЕННЯ ПРО ПЕРВИННІСТЬ ПРИНЦИПУ НАРОДНОСТІ У ВИХОВАННІ

#### **ПЛАН**

1. Педагогічні погляди К.Д. Ушинського
2. Принцип народності виховання
3. Дидактичні погляди Ушинського
4. Проблема гармонійного розвитку і виховання особистості
5. Ушинський про вчителя і його підготовку
6. Нові тенденції у педагогічній теорії і практиці зарубіжних країн у кін. ХІХ – поч. ХХ ст.

#### **1. Педагогічні погляди К.Д. Ушинського**

Ушинський К.Д. (1823-1870 р.р.). Видатний педагог, послідовно відстоював інтереси народу у сфері освіти. Обґрунтовував необхідність всезагальної початкової освіти.

Причини недостатнього розвитку педагогічної науки Ушинський вбачав у недостатній увазі суспільства до проблем виховання, у вкрай незадовільному стані народної освіти у країні.

Визначаючи предметом педагогіки людину, Ушинський відзначав також недостатній рівень розвитку наук про людину, з яких педагогіка повинна черпати дані для розуміння процесів навчання і виховання.

Ушинський вважав, що педагогіка може стати наукою у повному смислі слова, якщо вона буде тісно пов'язана з життям, виражати потреби суспільства і спиратися на дані наук про людину. Суть педагогіки як науки Ушинський розрізняє у "широкому смислі" – як синтез фактів наук про людину для пояснення педагогічних явищ; у "вузькому смислі" – як зібрання виховних правил або власне теорію виховання. Джерелами теорії педагогіки називав весь комплекс, куди відносив анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію, політекономію, історію. Із зазначеного кола наук головне значення надавав психології.

**Наше завдання – визначити сутність педагогічних ідей К.Ушинського та їх соціально-культурний сенс.**

Саме на її основі Ушинський обґрунтував педагогічну науку у своїй фундаментальній праці "**Людина як предмет виховання**".

Педагогіка без опори на антропологічні науки не може розвиватися і залишиться голою рецептурою. Тільки знання наукових основ педагогіки дає можливість творчо розв'язувати складні проблеми формування людини. Педагогіку, як вказує Ушинський, не можна назвати наукою у строгому значенні цього слова. Їй неможливо навчитись як математиці, хімії, астрономії. Крім знань вона передбачає й уміння застосовувати їх на практиці. Педагогіка не досліджує минулого чи теперішнього, а має на меті створення нового, чого ще не було. У цьому відношенні Ушинський називає педагогіку найвищим мистецтвом.

Вона задовольняє найвищу із потреб людини – удосконалення людської природи: *«Вихователь – є художник, вихованець – художній твір; школа – майстерня, де з грубого куска мармуру виникає подібність божества».*

Виховання, яке не спирається на педагогічну теорію, порівнює з пустоцвітом, із знахарством у медицині. Найважливішим джерелом педагогічних знань Ушинський називав педагогічну літературу, яка потрібна як для вчителів, так і для батьків.

## **2. Принцип народності виховання**

Ця ідея є центральною у педагогічній системі Ушинського. Термін **"народність"** Ушинський пояснює як своєрідність кожного народу, яка зумовлена його історичним розвитком, географічними, економічними, політичними та іншими умовами його життя.

**Народність** – це національна самобутність народу і коріниться вона, на думку видатного педагога, перш за все, у характері народу. Видатний педагог не заперечував використання педагогічного досвіду інших народів, але вимагав, щоб його засвоєння було критичним.

Ушинський виступив проти намагань російського уряду провести шкільні реформи шляхом запозичення якоїсь іноземної системи виховання.

**Мета виховання**, на його думку, визначається особливою ідеєю про людину, властивою для кожного народу. У кожного народу своя особлива система виховання, і як не можна жити за зразком іншого народу, так само не можна виховуватись за чужою запозиченою педагогічною системою.

У методологічному плані принцип народності виховання виступає як корінна закономірність розвитку системи освіти і виховання у будь-якій країні. Складовою частиною ідеї народності в Ушинського стояло питання про жіночу освіту, без чого він не уявляв суспільної системи виховання.

Ушинський намагається творчо використати традиції народної педагогіки у своїй педагогічній системі. Це особливо добре проглядається у його підручниках **"Дитячий світ"** і **"Рідне слово"**, де він ознайомлює дітей з народним життям, широко використовує народний фольклор: приказки, загадки, прислів'я, казки, вірші.

Він критикував політику російського царизму в українських школах і наголошував, що навчання у них повинно відбуватися рідною мовою.

### **3. Дидактичні погляди Ушинського**

Ряд сформульованих Ушинським дидактичних положень лежать в основі сучасної вітчизняної педагогіки.

Він подолав розбіжності між матеріальною і формальною концепціями про найбільш доцільний характер освіти. Згідно теорії матеріальної освіти функція навчання полягає, передусім, у засвоєнні учнями фактичного матеріалу; згідно теорії формальної освіти – у розвитку розумових сил учнів (їх мислення, пам'яті, уваги тощо).

Ушинський розв'язував питання про функції навчання. Перед навчанням ставив три основні завдання:

1) освітнє;

2)виховне;

3) розвиваюче, які завжди повинні виступати в єдності.

У його творах знайшли обґрунтування такі **принципи навчання:**

**1) наочності**

**2) свідомості й активності**

**3) послідовності й систематичності**

**4) міцності знань**

**5) зв'язку навчання з життям**

**6) емоційності**

**7) поєднання інтересу й відповідальності**

У процесі навчання всі принципи не виступають самостійно, а органічно переплітаються і обумовлюють один одного.

Ушинський був прихильником класно-урочної системи навчання і багато зробив для її вдосконалення.

Новим було його вчення про структуру та типи уроків. З урахуванням дидактичної мети він виділив такі **типи уроків:** – **змішаний урок** (містить повторення пройденого і пояснення нового); – **урок усних і практичних вправ** (повторення і закріплення матеріалу); – **урок письмових вправ** (розвиток навичок писемної мови); – **урок оцінки знань**; – **урок повідомлення нових знань**.

Структуру уроку виводив із загальних ступенів навчання і пізнання. Таких ступенів Ушинський встановив три: **чуттєве сприймання; міркувальна переробка; закріплення у пам'яті і звичках**.

На основі цього виділив три послідовно пов'язані між собою структурні **частини уроку:**

1. Здійснення свідомого переходу від пройденого до нового і створення в учнів цілеспрямованості на інтенсивне сприймання матеріалу;
2. Розв'язання основного завдання уроку;
3. Підведення підсумків та закріплення набутих знань і умінь.

#### **4. Проблема гармонійного розвитку і виховання особистості**

У педагогічній системі Ушинського важливе місце займають питання виховання, у яких він спирався на ідею гармонійного розвитку особистості.

Гармонійно розвинутою вважав людину, у якої поєднані розумова зрілість, моральна досконалість, фізична і естетична розвиненість.



Усі сторони виховання розглядав як єдиний процес. Головним вважав моральне виховання. У своїх працях Ушинський багато уваги присвятив обґрунтуванню засобів та методів морального виховання дітей.

Засоби морального впливу охоплюють сім'ю, школу і середовище, в якому перебуває дитина після класних занять. Основи морального виховання закладаються у сім'ї, де велике значення має устрій сімейного життя, стосунки між батьками тощо. Продовжується моральне виховання у школі, де все, на думку Ушинського, повинно бути моральним, а саме: – зміст навчального матеріалу, що передбачає підбір відповідних творів для читання, речень для розбору, використання прислів'їв, приказок, казок тощо; – особистий приклад учителя як у школі, так і в житті; – розумно влаштована навчальна діяльність дітей.

Першоджерелом формування моральної сторони дитини, рівно як і всіх інших її сторін, у житті і у вихованні виступають засоби природи.

Головне завдання педагога – навчити дітей помічати і спостерігати красу природи. Для цього він радив проводити екскурсії в природу, уроки на лоні природи, де діти пізнають красу і велич рідної землі.

Велике значення на формування моральності дитини справляє гра. У грі діти випробовують свої сили і вчаться самостійності. Через колективну гру здійснюється пізнання і входження у систему суспільних відносин. Основним фактором і засобом виховання Ушинський називає працю (формує звичку працювати).

### **5. Ушинський про вчителя і його підготовку**

Особа вчителя, на думку Ушинського, означає все у справі виховання, тому він повинен бути всебічно підготовленим до вчительської роботи.

Учитель повинен бути високоосвіченою людиною. Йому важливо знати свою справу, чітко уявляти мету педагогічної діяльності, мати високу практичну підготовку, володіти методикою навчання і виховання, уміти викладати свої знання визначено і точно, бути не тільки хорошим викладачем, але й не менш умілим вихователем.

Ушинський наголошував, що учитель повинен бути психологом, знати психологію дитини. Необхідною умовою успіху вчителя є його обізнаність з науковими основами педагогіки і побудова своєї діяльності на передових досягненнях педагогічної теорії.

Якщо народний учитель хоче мати моральний вплив на дітей і їх батьків, його життя не повинно суперечити шкільним настановам.

Ушинський також висловлював пропозиції щодо створення в університетах педагогічних факультетів, де б готували викладачів педагогіки та вчителів для середніх шкіл.

Для підвищення кваліфікації народних вчителів Ушинський пропонував організовувати при семінаріях вищі педагогічні курси, щорічні лекції з педагогіки і психології, він позитивно ставився до проведення вчительських з'їздів, зборів, нарад.

Ушинський розробив проект учительської семінарії, куди радив приймати лише тих, у кому можна передбачити хороших учителів.

Головну діяльність учительської семінарії Ушинський вбачав у практичних заняттях. З метою практичної підготовки майбутніх учителів він вперше запроваджує педагогічну практику для семінаристів.

Ушинський вважав за доцільне запровадити інститут класних ординаріїв, тобто таких старших учителів класу, які, викладаючи у своєму класі якнайбільше уроків, разом з тим стежили б за викладанням всіх інших предметів у класі, а також за успіхами учнів цього класу. По суті Ушинський запропонував ідею введення посади класного керівника. Важливими є думки Ушинського про необхідність надання педагогічної освіти жінкам. Працюючи у Смольному інституті, він відкрив для вихованок педагогічний клас.

## **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

## ЛЕКЦІЯ № 5

### РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ У ЗАХІДНИХ ДЕРЖАВАХ У КІНЦІ ХІХ – поч. ХХ ст.

#### **ПЛАН**

*1. Загальні риси педагогічної теорії і практики зарубіжних країн у кін. ХІХ – поч. ХХ ст.*

*2. Тенденції розвитку теорії і практики педагогіки: Педагогіка «вільного виховання», Експериментальна педагогіка, Педагогіка прагматизму, Педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи», Теорія «нового» виховання і «нових шкіл»*

**1. Загальні риси педагогічної теорії і практики зарубіжних країн у кін. ХІХ – поч. ХХ ст.**

На кінець ХІХ ст. у провідних західноєвропейських країнах з усією гостротою виявилась невідповідність традиційної педагогіки і нових суспільно-економічних умов. Необхідні були нові підходи до теорії і практики освітньої і виховної справи. Ці підходи обумовлювались, передусім, стрімким розвитком виробництва, викликаного прогресом науки і техніки. Перед школою ставляться нові вимоги. Для підприємств, оснащених найновішою технікою, потрібні були робітники нового типу. Прогрес науки і техніки з його тенденцією “одухотворення машинної праці” вимагав від працівників високого рівня знань. У виробництві збільшується попит на всебічно розвинутого, самостійного, ініціативного, мислячого і винахідливого працівника. Традиційна ж школа, яка за своєю суттю була школою учіння, орієнтувалась на виховання слухняних і виконавських працівників.

**Наше завдання – визначити соціально-культурні процеси та їх вплив на формування зарубіжних педагогічних теорій у другій половині ХІХ початку ХХ ст., як об'єктивні та закономірні явища.**

На рубежі ХІХ-ХХ ст. школа у провідних країнах Заходу переживає кардинальні зміни. Цей період можна назвати періодом шкільних реформ:

1. Вже з другої половини ХІХ ст. школа і народна освіта починають вважатися справою державної ваги. Школи, і в першу чергу початкові, стають державними і безплатними. У ряді країн запроваджується обов'язкове

навчання (Німеччина – 1751; Франція – 1879-1881; Англія – 1870; США у різних штатах по-різному починаючи з 1870; Японія – 1872).

2. З кінця XIX ст. навчання у школах у більшості розвинених зарубіжних країн стає спільним для хлопчиків і дівчаток.

3. У якості альтернативи традиціоналізму у педагогіці з'являються нові реформаторські ідеї (вільне виховання, трудова школа, експериментальна педагогіка, педагогіка прагматизму і т.д.). Педагогіка повертається лицем до дитини, підвищується увага до її особистості.

4. На зміну активному вчителю і пасивному учню приходять активний учень і вчитель-консультант.

5. Характерним моментом для педагогів-реформаторів було усвідомлення ними необхідності враховувати у процесі навчання і виховання вікові і індивідуальні особливості дітей. Підвищується соціальна функція теорії виховання.

6. Одержали нове трактування методи навчання. Раніше вони розглядалися як засоби передачі знань чи сукупність форм і прийомів викладання. Нові ж дидактичні концепції пояснювали їх як шлях учня до знань через роботу власної думки. На зміну пасивним пропонувались активні методи навчання.

7. Завдяки педагогам-реформаторам з'являються ряд нових галузей педагогічних знань: порівняльна педагогіка, педологія, соціальна педагогіка, характерологія, педагогіка виховання, профорієнтація тощо.

**2. Тенденції розвитку теорії і практики педагогіки: Педагогіка «вільного виховання», Експериментальна педагогіка, Педагогіка прагматизму, Педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи», Теорія «нового» виховання і «нових шкіл»**

### **Педагогіка «вільного виховання»**

„Педагогіка вільного виховання” – одна з найбільш загальних концепцій реформаторської педагогіки. Елементи цієї концепції проникають практично в усі інші педагогічні напрямки.

Своїм ідейним джерелом її представники вважають ідеї Руссо та Дістервега про природовідповідність виховання. Своєрідним девізом “педагогіки вільного виховання” став німецький вислів „**Все для дитини, що навколо дитини**”.

Кредо цього напрямку пояснив американський педагог і філософ Д. Дьюї: „Відбувається зміщення центрів тяжіння. Дитина стає сонцем,

навколо якого обертається виховання”. Яскравими представниками “вільного виховання” є **Г. Шаррельман, М. Монтесорі**.

Засновником цього напрямку у педагогіці стала шведська письменниця і педагог **Еленн Кей**.

**Еленн Кей** (1849 - 1926) – шведська письменниця і педагог, яка висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, дітей не треба виховувати спеціально, а дати їм можливість спокійно і поступово виховуватись і розвивати свої здібності самим. А вихователь повинен допомагати цьому, не нав’язуючи своїх думок і вимог. В основу навчання і виховання необхіднокласти лише інтереси дитини, її самостійність.

**Генріх Шаррельман** (1871-1940) – німецький педагог, який поставив перед школою завдання розвивати у кожній дитині її творчі сили, давати вихід дитячій фантазії через самостійний розвиток. У навчанні провідну роль відводив “переживанням” дітей, накопиченню ними особистого досвіду.

**Марія Монтесорі** (1870-1952)- Італійський педагог і лікар, перша в Італії жінка-науковець. Вона займала посаду професора антропології і гігієни у Вищій жіночій школі і в Римському університеті, працювала у психіатричній клініці з розумово відсталими дітьми. Монтесорі вважала, що дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до самостійного розвитку і навчання. Завдання ж виховання – створити таке оточення, яке б давало дітям необхідну “поживу” для самовиховання. В основу вільного виховання вона ставить принцип свободи, протиставляючи йому існуючу у тогочасних школах систему погроз. Монтесорі ставить вимогу вивчення сутності дитини, яку потрібно виховувати. Вона вперше в історії педагогіки запровадила у практику шкіл **систематичні антропологічні обстеження дітей**. Школи, на її думку, повинні бути лабораторіями, де вивчається психічна діяльність дітей. Проголосивши принципи самовиховання і самонавчання, Монтесорі прагнула реалізувати їх на практиці, створюючи школи за своєю системою.

### **Експериментальна педагогіка**

Педологія на рубежі XIX – XX ст. у ряді європейських країн (Німеччина, Англія, Франція і ін.) та у США створюються лабораторії – спеціальні центри психологічних і педагогічних досліджень. Появою таких центрів ознаменувалось виникнення нового напрямку – **експериментальної педагогіки**.

Спочатку дослідження присвячувались дитячій психології, а поступово вони витіснялись дослідним вивченням власне педагогічних проблем. У

Німеччині такими експериментами зайнялись В.А.Лай, Е.Мейман, у Франції – А.Біне, у США – Е.Торндайк.

Експериментатори ставили своїм завданням за допомогою експериментів знайти нові методи вивчення дитини та науково обґрунтувати процес навчання і виховання. Засновник експериментальної педагогіки і психології у Франції і першої у цій країні психологічної лабораторії **А.Біне** свого часу писав, що експериментальні дослідження дозволяють висунути на перший план психологію дитини, щоб із цієї психології з математичною точністю вивести виховання, яке повинна отримати саме ця дитина.

Німецький педагог і психолог **Ернст Мейман** (1862-1915), пояснюючи причини виникнення цього напрямку у педагогіці, стверджував, що вся попередня педагогіка мала абстрактний і нормативний характер і в ній не було найголовнішого – наукового обґрунтування процесу навчання і виховання.

Для різносторонньої роботи з дитиною Е.Мейман вказував на необхідність цілісного синтезованого знання про неї і про способи її підготовки до життя. Таке знання, як він стверджував, можливо отримати синтезувавши дані ряду наук про людину: *анатомії, фізіології, психології, патопсихології та ін.*

У своїх дослідженнях Е.Мейман визначив основні умови педагогічного експерименту: - щодо можливостей виклику за своїм бажанням процесів, які підлягають дослідженню;

- щодо довільного змінювання процесів досліджень відповідно до намірів експериментатора;

- щодо необхідності в експерименті враховувати кількісні зміни процесів, оскільки це дає можливість точно порівнювати явища за допомогою чисел і сприяє кількісному аналізу.

На базі експериментальної педагогіки, як її напрямок, у кін. ХІХ ст. у США виникла **педологія** – наука, що спиралася на визнання фаталістичної зумовленості біологічних і соціальних факторів, вплив яких вважався як щось незмінне. Її основоположником вважають американського психолога **Е.Торндайка**, який заснував першу педологічну лабораторію.

Головним способом вивчення дітей для педологів виступали тестові випробування на визначення **“коефіцієнту розумової обдарованості”** - **коефіцієнту інтелекту IQ (Ай-К’ю)**. Цей коефіцієнт запровадив австрійський психолог **Вільям Штерн** і *характеризує відношення розумового віку людини до її хронологічного віку.*

У свою чергу французький психолог **Альфред Біне** розробив метричну шкалу, за якою в експериментальних умовах оцінювався розумовий вік.

Заслугою педагогів-експериментаторів є те, що вони намагались знайти ефективні методи і засоби навчання учнів, знайти закономірності їх фізичного і розумового розвитку на різних вікових етапах, вивчити розвиток психічних якостей і процесів тощо.

Серед найголовніших недоліків у діяльності експериментаторів можна назвати три:

- 1) наявність “кабінетних експериментів“, які проводились у штучних лабораторних умовах у відриві від соціальних умов і педагогічної практики;
- 2) хоч експериментаторами і, особливо, педологами було запропоновано цілий арсенал методів психолого-педагогічних досліджень, але більшістю їх діяльність зводилась до використання тестів на вивчення розумового розвитку дітей;
- 3) негативним було й те, що методологічною основою такого тестування у ряді країн (США, Англія) виявилась теорія вроджених здібностей. Тому тестування за певних умов виступало там засобом соціальної селекції населення.

### **Педагогіка прагматизму**

Педагогіка прагматизму (від грець. pragma – дія) виникла як локальний педагогічний напрямок у США і Англії. Її засновником виявився американський філософ і педагог **Джон Дьюї** (1859-1952).

**Суть прагматизму – істинне все те, що приносить користь** (навіть існування Бога Дьюї виводить з практичних цілей). Значимість користі оцінюється почуттям власного задоволення. Ідеал Дьюї – “хороше життя“. Дьюї – прихильник ідеї **“вроджених здібностей“**, які передаються по спадковості.

Він висунув теорію спадковості: сукупність розумових і фізичних властивостей певного індивіда є досягненням всієї раси і передається за спадковістю.

Отже, виховання повинно спиратись на спадковість і виходити з інстинктів і практичного досвіду дитини.

Власне виховання повинно виступати як безперервне розширення цього досвіду.

Дьюї висуває ідею трудової школи і зв'язку школи з життям. У центр шкільної справи він ставить не систематичне навчання, а особистий досвід, практику учнів. Така практика і досвід, на його думку, здобуваються,

передусім, через ручну працю, трудове навчання. Саме ручна праця, згідно з концепцією прагматизму, – це той шлях, яким повинні пройти діти через усі етапи еволюції людини. Оскільки у житті є багато видів праці, діти повинні познайомитись з якомога більшою їх кількістю.

Слід зазначити, що трудове навчання Дьюї розглядав як елемент загальної освіти, а не професійної.

Педагогіка прагматизму педоцентрична. Центральною фігурою у процесі навчання Дьюї ставить дитину. Зміст навчання будується строго виходячи з інтересів дитини (наприклад, в Англії і особливо у США навчальним планом передбачається мінімальна кількість обов'язкових для вивчення предметів і **біля 100 предметів за вибором**). Учитель за таких умов виступає як консультант, а не керівник. Школа, згідно з концепцією Дьюї, повинна служити класовому примиренню, через навчання і виховання пом'якшувати станові протиріччя.

#### **Педагогіка «громадянського виховання» і «трудової школи»**

Цей напрямок користувався популярністю у Німеччині й інших країнах на початку ХХ ст. Його засновником виступив **Георг Кершенштейнер** (1854-1932) – німецький педагог, який керував впродовж певного часу справою освіти у Мюнхені, а свої ідеї він виклав у творі “Професійне виховання німецького юнацтва”.

На його думку, необхідно застосувати таке виховання, яке б навіювало учням “розуміння завдань держави, усвідомлення громадянського обов'язку і любов до батьківщини”. Кожен громадянин має служити державі у міру своїх здібностей.

Погляди Кершенштейнера на “громадянське виховання” були тісно пов'язані з його теорією “трудової школи”. Кершенштейнер виступав за систему освіти і виховання, яка б забезпечувала підготовку не тільки покірних громадян своєї держави, але й добросовісних та ініціативних у галузі своєї професійної діяльності працівників. “Громадянське виховання” необхідно реалізувати через народну, масову школу, яку треба зробити “трудовою”. За словами Кершенштейнера “суть трудової школи полягає у тому, щоб дати мінімум знань і максимум умінь, навичок, працьовитості, а також відповідні громадянські переконання”.

При кожній народній школі для практичних занять повинні бути майстерні, сад, шкільна кухня. Працюючи у школі, вихованці повинні послідовно розвивати у себе якості, необхідні для кращої роботи, привчитися старанно, чесно, добросовісно і обдуманно виконувати процеси ручної праці.



Захищаючи ранню професіоналізацію, Кершенштейнер ставив завдання перед трудовою школою, щоб учні здобували у ній загальну трудову підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Власне професійна підготовка, за Кершенштейнером, повинна здійснюватись у так званих додаткових школах для працюючих підлітків. Кершенштейнер був прихильником подвійної системи народної освіти. Його “народна школа”, покликана готувати слухняних і розумних робітників, ніяк не пов’язана з середньою школою (гімназіями і реальними училищами). На середню школу свій “трудовий принцип” майже не розповсюдив. Так, у реальних училищах праця, на його думку, може здійснюватись у лабораторіях, а в гімназіях трудова діяльність обмежується роботою з книгою і підручником.

Масова школа має готувати фахівців фізичної праці. Теоретичні знання даються у тій школі лише тому, що вони допомагають оволодіти фахом. Значно менша кількість шкіл має готувати своїх вихованців до інтелектуальних професій.

### **Теорія «нового» виховання і «нових шкіл»**

Представники даної теорії поставили собі за мету розробити на основі ідей реформаторської педагогіки систему виховання, яку назвали “**новим вихованням**”. Вони взялися до практичної реалізації цих ідей шляхом створення так званих “нових шкіл”. Організовані в дусі “нового виховання”, ці школи повинні були забезпечити гармонійний і природний розвиток дітей і одночасно ефективно підготувати їх до виконання своїх суспільних обов’язків.

Перші “нові школи” відкрили **Е.Демолен** у **де-Рош** (Франція) в 1889 році, **С.Редді** в Аббатехольмі (Англія) в 1889 році, **Г.Літц** і **Г.Віннекен** – у Німеччині в 1902-1906 роках. Відомим теоретиком цих шкіл був швейцарський педагог, професор Женевського університету **А.Фер’єр**.

Всі представники даного напрямку у педагогіці (а сюди входили також прихильники вільного виховання, прагматизму й ін. напрямків) вважали себе послідовниками **Ж.-Ж.Руссо**. Внаслідок цього “нове виховання” ще називають “неоруссоізмом”, “неофілантропізмом”. У 1899 році **А.Фер’єр** створив “Міжнародне бюро нових шкіл”. Це “Бюро...” стало центром, навколо якого до 30-х років групувались різні напрямки реформаторської педагогіки.

“Бюро...” визначило загальні вимоги до “нових шкіл”. Це були навчально-виховні заклади інтернатного типу, які організовувались

приватними особами або громадськими педагогічними організаціями. У школах повинно бути створене таке середовище, яке забезпечує фізичний, розумовий і моральний розвиток дітей і готує їх до практичного життя. Найбільш характерними ознаками навчальних закладів “нового виховання” є:

1) школи розміщуються у мальовничих природних місцях, де, на відміну від штучного казенного виховання, прагнуть запровадити виховання природовідповідне (врахування індивідуальних і вікових особливостей, інтересів дітей, розвиток їх самостійності, ініціативи);

2) зміст навчання орієнтується не на енциклопедичність знань учнів, а на розвиток у них мислительних здібностей. Тут намагаються формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, здатних застосовувати набуті знання на практиці;

3) застосовуються “вільні” і “активні” методи навчання. Учні ведуть від фактів до висновків і узагальнень, розвивають у них логічне мислення, тут практикуються самостійні студії та досліді школярів. У навчанні поєднуються колективні та індивідуальні форми роботи;

4) високо поставлене фізичне виховання дітей. Для цього школи влаштовуються у сільській місцевості. Велике місце у житті вихованців займають ігри, спорт, далекі екскурсії. З цією ж метою, а також для практичної підготовки до життя у школах практикується ручна праця і трудове виховання;

5) високий рівень постановки роботи в цілому. Школи, як правило, укомплектовані висококваліфікованими педагогами, їх відрізняє висока матеріальна база. Діти організуються за невеликими групами (10-12 чол.). Хлопчики і дівчатка навчаються спільно;

б) існує дитяче самоврядування за зразком парламентів тих країн, де влаштована школа.

## **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.

5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПРА, 2024. 344 с.

## ЛЕКЦІЯ № 6

### ПЕДАГОГІЧНЕ ВЧЕННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

#### А. МАКАРЕНКА

#### **ПЛАН**

- 1. Педагогічні погляди А. Макаренка**
- 2. Вчення А. Макаренка про дитячий колектив**
- 3. Методика паралельної педагогічної дії, стиль і тон колективу**
- 4. «Закон руху вперед» і система перспективних ліній**

#### **1. Педагогічні погляди А. Макаренка**

Антон Семенович Макаренко – один із найвідоміших педагогів світу. Народився 13 березня 1888 р. в с. Білопілля (нині Сумська область) в сім'ї робітника залізничних майстерень. Закінчив міське чотирикласне училище в Крюкові (поблизу Кременчука) і педагогічні курси при училищі. Вчительська діяльність почалася з 1905 р. роботою у Крюковському училищі, потім працював у школі ст. Долинська, що на Херсонщині. У період 1914-1917 рр. навчався в Полтавському учительському інституті. Знову вчителював у Крюкові і Полтаві. 1920 року йому доручили організувати поблизу Полтави в с. Ковалівка колонію для неповнолітніх правопорушників.

За період роботи у цьому закладі Макаренко створив принципово нову систему виховання, а заклад став відомим у всій країні. 1927 року Макаренко брав участь в організації дитячої трудової комуни ім. Держинського в Харкові і згодом очолив її. Тут він також запроваджував свою виховну систему. 1935 року залишив комуни, його призначили заступником начальника управління дитячими виправними колоніями в НКВС.

Найбільш відомими є його роботи "Педагогічна поема", "Прапори на баштах", "Книга для батьків", "Методика організації виховного процесу",

"Проблеми шкільного радянського виховання", "Лекції про виховання дітей" і ін.

Педагогіку Макаренко розглядав як науку практичну, яку можна вивести тільки з педагогічного досвіду, закріпивши теорією, а не з теорем.

Розвиваючи вчення про цілі виховання, Макаренко вказував, що педагог повинен мати перед собою програму людської особи, яка охоплює весь зміст особистості (зовнішня поведінка і внутрішні переконання, політичне виховання і знання). Ця програма повинна включати загальну "стандартну" частину (виховання сміливості, мужності, чесності, працьовитості і ін.) та індивідуальний коректив до неї (розвиток індивідуальних задатків, нахилів, таланту і покликання).

**Наше завдання – визначити сутність та культурні сенси педагогіки А. Макаренко.**

## **2. Вчення А. Макаренка про дитячий колектив**

Стрижнем педагогіки Макаренка є вчення про дитячий колектив. Він розглядає повноцінний колектив як необхідну умову найбільш повного розвитку особистості.

Під колективом розуміє не випадкове зібрання людей, а таке, що об'єднане спільною суспільно-цінною метою, спільною діяльністю по досягненню цієї мети, де наявні органи самоуправління і координації та існують відносини відповідальної залежності.

Крім цих суттєвих ознак колективу, важливою умовою його існування називає контактність: члени колективу повинні знати один одного і мати про кожного особисту думку. У різних творах Макаренко визначає, що колектив закладу може об'єднувати максимально від 400 до 1000 членів. Тому Макаренко був проти шкіл-гігантів.

Для правильної організації колективу важливим є питання про його структуру. Макаренко вважав, що структура колективу повинна бути багатоваріативною і динамічною. У вирішенні цього питання він відштовхувався від ідеї, що чим багатогранніші відносини, в які вступають вихованці в колективі, тим інтенсивніше проходить формування особистості кожного з них.

Важливою структурною ланкою загального колективу Макаренко називав первинний колектив. Первинний колектив – це соціальне мікросередовище, яке створюється спеціально для зв'язку між окремою особою і колективом, у якому окремі його члени перебувають у постійному діловому, товариському, побутовому та ідеологічному об'єднанні. Саме

первинний колектив, на думку Макаренка, повинен першим представляти і захищати інтереси особи, першим реагувати на її вчинки і поведінку.

До організації первинного колективу Макаренко ставив певні вимоги: повна керованість (вміщувати не більше 15 членів, щоб не виникали більш дрібніші об'єднання неформального характеру), соціальна нейтральність (бути не меншим 7 чоловік, щоб не перетворитися у групу друзів-приятелів), наступність поколінь і можливість нагромадження традицій (організація тісної взаємодії дітей різного віку).

На основі педагогічного досвіду Макаренко дійшов висновку, що найбільш вдалою формою первинного колективу є різновіковий загін. Такі загони він практикував у комуні ім. Дзержинського, організовуючи їх за виробничою ознакою. Саме така організація створювала осередки, де об'єднувалися і шкільні, і виробничі інтереси дітей різного віку. Але створювати різновікові загони можливо лише за умови, коли колектив склався.

У структурній побудові колективу Макаренко важливе місце відводив організації його керівництва. Це питання Макаренко вирішував, передусім, через розвиток органів самоврядування, найголовнішою умовою існування яких Макаренко називав їх регулярну дієвість.

Найвищим таким органом у колективах Макаренка були загальні збори колективу, які вирішували більшість питань. На цих зборах обиралися робочі органи самоуправління: рада колективу, санкомісія, господарська комісія та уповноважені.

Макаренко запропонував класифікацію колективів за стадіями їх розвитку. Залежно від того, ким пред'являються вимоги у вирішенні колективних питань (педагогом, активом чи кожним членом до самого себе), він виділяв наступні чотири стадії колективу:

- перша – колективу ще нема, керівник змушений виступати у ролі "диктатора";
- друга – виділяються активісти, які підтримують керівника і беруть на себе частину його повноважень;
- третя – колектив повністю склався, більшість функцій керівника переходить до органів самоврядування;
- четверта – кожний перебуває на рівні самовиховання, ставлячи колективну вимогу сам до себе.

У житті і розвитку колективу Макаренко відводив важливе місце побудові системи взаємовідносин між його членами. Він вважав, що в

організованому колективі повинні бути взаємини відповідальної залежності, спільної відповідальності за колективну справу. Вимагав якомога більше залежностей у колективі.

Систему залежностей Макаренко будував шляхом складного переплетення підкорення і наказу. Вихованець повинен уміти підкорятися і наказувати. Важливими засобами досягнення цього Макаренко розглядав, перш за все, зведені загони та систему уповноважених.

### **3. Методика паралельної педагогічної дії, стиль і тон колективу**

За допомогою такої організації колективу Макаренку вдалося запровадити у своїх закладах методику **паралельної педагогічної дії**.

Сутність даної методики полягає не в прямому впливові вихователя на особистість вихованця, а через первинний колектив, до якого цей вихованець входить. Ця методика дозволяє зняти опір дитини виховним впливам, оскільки позиція педагога є прихованою.

Але вона дає бажані плоди лише за умови правильного розвитку колективу, коли інтереси особи і інтереси колективу знаходяться в гармонії, коли актив не зловживає своїми повноваженнями. Методика паралельної дії може застосовуватись паралельно із постановкою прямої вимоги.

Важливою ланкою в теорії дитячого колективу у Макаренка було питання про стиль і тон колективу. Саме стилем і тоном один дитячий заклад відрізняється від іншого однотипного. Стиль колективу складає систему колективних доручень і прийомів роботи, які здійснюються через встановлені колективні взаємовідносини. Стиль – це практика, це життя колективу. Форму, у якій реалізується стиль, Макаренко називає тоном колективу.

#### **Він виділяє характерні ознаки стилю і тону дитячого колективу:**

1) **мажор** – постійна бадьорість, ніяких похмурих облич; готовність до корисних дій, але обдуманих, а не до безладних зоологічних дій, до істеричності, криків, зойків. Мажор не створюється спеціальним методом, а є результатом усїєї роботи;

2) **почуття власної гідності**, що випливає з уявлення про цінність свого колективу і проявляється в гордощах за нього, в опорі проникненню до колективу чужого, у стриманому і ввічливому ставленні вихованців до приїжджої незнайомої людини. Вихованець ніколи не скаже поганого про свій колектив чужій людині. Це почуття виникає тоді, коли організація і стан речей у закладі є предметом загальної уяви і зусиль усього колективу;

3) **вміння орієнтуватися**, що полягає у здатності встановлювати в залежності від обставин і від оточуючих людей таку лінію поведінки, яка найбільше відповідає інтересам колективу; відчувати тон життя, тон дня, бачити, що робиться "не лише перед очима, але й за потилицею";

4) **єдність колективу**, яка полягає у дружньому єднанні його членів на фоні загальної ділової вимогливості один до одного, коли кожний вихованець не відчуває відособленості і беззахисності у колективі;

5) **ідея захищеності**, що впливає з усвідомлення всіма членами єдності свого колективу. Вона проявляється як у захисті колективом своїх членів від сторонніх, так і в готовності кожного вихованця не допустити приниження будь-якого члена колективу іншими його членами;

б) **здатність до гальмування**, яка проявляється в стриманості у рухах, словах, крикові, в умінні поступитися товаришеві в суперечках, у загальній ввічливості.

7) **активність** – постійна готовність до корисного ділового руху, а не до неупорядкованого бігу чи крику. Для цього час протягом дня повинен бути розумно зайнятий, адже така активність виховується лише в організованій діяльності. Всі названі ознаки стилю і тону колективу виховуються в усіх галузях його життя і проявляються, передусім, у правилах і нормах зовнішньої поведінки дітей.

#### 4. «Закон руху вперед» і система перспективних ліній за Макаренка

Важливою умовою розвитку дитячого колективу Макаренко називав «**закон руху вперед**». Цей закон означає те, що виховну роботу треба будувати так, щоб неперервно росла потреба творити щось нове, потреба діла. У цьому зв'язку Макаренко розробив систему **перспективних ліній**, яка ставила перед вихованцями далекі і близькі цілі, дозволяла жити колективу напруженим, цілеспрямованим життям. Ця система виглядала так: **близька перспектива** – віра в завтрашню радість, особливо для молодших дітей; **середня перспектива** – проект колективної дії, дещо віддаленої в часі; **далека перспектива** – майбутнє вихованця чи майбутнє закладу. Велике значення у згуртуванні колективу Макаренко віддавав **традиціям**, які дають змогу зберегти досвід минулих літ і здійснити наступність поколінь. Саме наявність традицій у колективі визначає те, наскільки він склався. Вони є тим колективним законом, який регулює поведінку і позбавляє необхідності вирішувати щоразу у кожному випадку як діяти. З іншої сторони, традиції прикрашають життя дітей. Живучи за встановленими традиціями, вихованці

почувають себе в обстановці особливого колективного закону, гордяться ним і намагаються його поліпшити.

### **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро: ЛПРА, 2024. 344 с.

## **ЛЕКЦІЯ №7**

### **ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ**

#### **В. СУХОМЛИНСЬКОГО**

#### ***ПЛАН***

***1. Система розумового виховання та проблемне навчання***

***2. Естетичне, фізичне, моральне виховання: методи та засоби***

#### **1. Система розумового виховання та проблемне навчання**

Василь Олександрович Сухомлинський народився 28 вересня 1918 р. у с. Василівка Онуфріївського району на Кіровоградщині. Після семирічної школи навчався в Кременчуцькому педагогічному інституті, але через хворобу перервав навчання і згодом продовжив його на заочному відділенні Полтавського учительського інституту, одержавши диплом учителя української мови і літератури. До війни працював учителем спочатку в рідному селі, а згодом в Онуфріївській середній школі, де його призначили завучем. У роки війни був на фронті, а після тяжкого поранення вчителював



в Удмуртії. Після війни – заврайвно Онуфріївського району, з 1948 по 1970 рр. – директор Павлиської середньої школи. Він кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН СРСР, заслужений учитель, удостоєний звання "Героя Соціалістичної Праці". Помер 2 вересня 1970 р. Сухомлинський удостоївся найвищих нагород соціалістичного суспільства.

Його педагогічна концепція високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. Найголовнішим у його житті була любов до дітей. У записних книжках Сухомлинського, які він вів все своє життя, 3700 сторінок, кожна з яких присвячена одній людині – його учневі: "Три тисячі сімсот людських доль... Кожна дитина була світом – цілком особливим, унікальним". Сухомлинський є автором цілого ряду педагогічних праць: "Павлиська середня школа", "Серце віддаю дітям", "Сто порад учителеві", "Народження громадянина", "Батьківська педагогіка" і ін. Всього написав 41 монографію, понад 600 наукових статей.

**Наше завдання – визначити сутність педагогічних ідей В. Сухомлинського та його гуманістичну систему виховання у наративах культурних смислов.**

Педагогом була запроваджена у Павлиській середній школі **система розумового виховання**, спрямована на піднесення в учнів життєвої цінності знань, на залучення їх до розумової праці, на вироблення у них вміння і бажання вчитися, учням прищеплювалась думка, що знання не путівка до вузу, а багатство, яке є необхідним незалежно від того, ким стане дитина.

Сухомлинський вважав, що успішне розумове виховання можливе за умови, коли вчитель на кожному уроці буде одночасно викликати в учнів жадобу до навчання і вчити їх вчитися.

З цією метою у Павлиші практикувалися уроки думки, творчі завдання, створення високого інтелектуального фону, прищеплення любові до читання, створення гуманного і вимогливого підходу до оцінювання, вміла організація виконання домашніх завдань, виховання самодисципліни у розумовій праці.

Останню Сухомлинський розглядав у тісному зв'язку із зміцненням здоров'я учнів. Переслідуючи ідею залучення учнів до **розумової праці**, Сухомлинський стверджував, що остання є не просто сидіння на уроці або дома за книжкою. Розумова праця – це зусилля думки. Мислення в учнів з'являється там, де є потреба відповісти на запитання, прагнучи до поєднання праці душі, мислення і рук.

Важливе місце у цьому відводив **проблемному навчанню**, коли новий матеріал учитель подає як проблему, яку учні разом із ним повинні

розв'язати. Сухомлинський помітив, що думка в дітей починає працювати, якщо їх повести у ліс, на луг, в поле, і там ставити дітям тисячу запитань "чому", там чекати відповіді і добиватися її.

## **2. Естетичне, фізичне, моральне виховання**

Емоційна радість, спільне **переживання краси**, спільне прагнення зрозуміти і дають це бажання пробудження думки. З точки зору Сухомлинського, діти повинні жити в світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості. У зв'язку з цим він практикував у своїй роботі **уроки думки**. Це були уроки на природі, де дітям можна задавати тисячі питань.

Ідею перетворення освіти у важливу життєву цінність Сухомлинський тісно пов'язує з відсутністю чи наявністю в учнів інтересу до учіння. Він ставить вимогу, щоб учіння для учнів було радісною працею.

"Оцінка повинна винагороджувати працелюбство, а не карати за лінощі та нерадивість. Але не можна допустити, щоб оцінка балувала учнів, щоб не склалось легковажне ставлення до навчання. Дитина мусить усвідомлювати оцінку як результат розумових зусиль". Інтерес до навчання, загальний розвиток учня неможливі, якщо у класі нема інтелектуального фону – постійного обміну знаннями в класі між учнями, якщо програмний матеріал не спирається на велику кількість матеріалу позапрограмного.

Важливим джерелом інтелектуального фону є **розвиток захоплень школярів**. Кожний учень повинен мати свій улюблений предмет, де він знає більше за інших.

Велика увага у Павлиші приділялась **читанню**. Сухомлинський не уявляв собі повноцінного, всебічного розвитку підлітка, юнака, дівчини без того, щоб вони не мали своїх улюблених письменників.

Обов'язковою вимогою до дітей було за шкільні роки перечитати 200 книг із золотого фонду світової літератури. У вихованні культури мислення певне місце відводилось шахам, які дисциплінують мислення, розвивають пам'ять, виховують зосередженість, цілеспрямованість.

Виходячи з однієї з основних ідей своєї педагогіки – повноти щастя дитини – Сухомлинський вважав, що дитина не може бути щасливою, коли їй у школі погано. Запорука щастя – у шкільних успіхах. **Дитині треба допомагати вчитися.**

Треба дати їй відчутти себе достатньо здібною для оволодіння шкільною наукою. Вирішувати цю проблему Сухомлинський радить через відкриття

навіть перед найважчим учнем тих сфер його розвитку, де він може досягти вершини, бути кращим за інших. Цьому сприяє, передусім, залучення дітей до участі у різних гуртках.

Вихователі у Павлиші вбачали своє завдання, перш за все, у тому, щоб помітити у кожному вихованцеві все найкраще і розвинути його, не обмежуючись рамками шкільної програми.

Сухомлинський стверджував, що **моральний розвиток** є тією сферою, де панує безмежна і справжня рівність, де кожен, навіть найважчий учень, може досягти вершини, бути великим і неповторним. Основою морального виховання підлітка, показником його моральної зрілості, на думку педагога, є ідеал Батьківщини.

**Моральна вихованість**, духовне благородство людини у роки юності досягаються тим, що дитина бачить світ через свій обов'язок перед Батьківщиною; найдорожчою для неї святинєю є честь, слава і незалежність Батьківщини.

Сухомлинський не уявляв собі виховання без постійних розповідей вихователя про гарні вчинки людей, без пояснення правил моралі. Він складає хрестоматію маленьких повчальних розповідей, вишукує такі розповіді і історії в книгах, газетах, журналах.

Проте найбільше боявся Сухомлинський, що розмови залишаться лише розмовами, перетворяться у пустослів'я. Якщо дітей схвилювало слово педагога, це хвилювання повинно обов'язково вилитися у справу, у роботу, у допомогу людям, школі, колгоспу.

У Павлиші милосердя, сердечність, благородство виховуються у дітей через свята Матері, Троянди, закладення саду вдячності (сад для старих людей). Виховання естетичних цінностей і формування вміння створювати прекрасне. Естетичне виховання, на думку Сухомлинського, це – **виховання красою**, виховання прагнення жити за законами краси. Видатний педагог поставив у Павлиші провідним завданням естетичного виховання - **розуміти, цінувати і створювати прекрасне**. Естетичну насолоду школярі отримували в ході спостережень серед природи, де вони навчалися у молодшому шкільному віці творити казку... Дітям пояснювали, що людина стала людиною не тільки тому, що навчилася своїми руками робити знаряддя праці, а й тому, що навчилася цінувати і створювати красу навколишнього середовища.

Уособленням останнього у Павлиській середній школі стали **свята квітів**.

Досягнення гармонії здорового тіла і духу. На думку Сухомлинського, фізична культура є елементарною умовою повноти духовного життя, інтелектуального багатства, облагородження всіх інших сфер людської особистості.

Головними видами занять з **фізичної культури** Павлівська середня школа вибрала гімнастику і легку атлетику. Мета таких занять – виховати почуття краси рухів, силу, гармонійність, спритність, витривалість. Виникненню естетичного задоволення надається значення при виконанні таких вправ як біг, ходьба на лижах, плавання.

На змаганнях з цих та інших видів спорту стало правилом враховувати красу, гармонію рухів, а швидкість вважалась другорядним елементом. Спорт стає засобом виховання лише тоді, коли він – улюблене заняття кожного. На думку Сухомлинського, **гармонія здорового тіла і духу** неможлива без радості.

Тим більше, що здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не зведення вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це, перш за все, – турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості.

### **Література:**

1. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2019. – 643 с.
2. Зайченко І.В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга ІІ. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: [навч. пос.] / І.В.Зайченко. – К.: Слово, 2018. – 1030 с.
3. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 2020. – 447 с.
4. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І.Коваленко, Н.І. Белкіна . – К.: Центр навчальної літератури, 2018. – 664 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. – К: Центр навчальної літератури, 2018. – 190 с.
6. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К.Винниченка, 2018. – 169 с.
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПРА, 2024. 344 с.

## РОЗДІЛ II

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: СОЦІОЛОГІЧНІ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

## ВСТУП

Логіка цього розділу полягає в загальній характеристиці процесів і тенденцій, які відбуваються в галузі освіти в культурно-педагогічному просторі США та західноєвропейському культурному просторі в період від кінця ХІХ і протягом ХХ століття, які визначили педагогічні наративи сьогодення. Для цього періоду характерні такі риси, як гуманізація, політизація, глобалізація освіти та динаміка її змін від антропоцентризму до соціоцентризму.

Необхідно підкреслити, що наш аналіз процесів лише окреслює тенденції та явища, часом показує факт, але не розкриває глибинних причин їхнього виникнення, іншого завдання в нашому дослідженні й не ставилося.

У нашому випадку ми можемо спостерігати причинно-наслідкові зв'язки у соціокультурних процесах, які трансформуються в системі освіти.

Соціокультурний метод показує взаємозумовленість соціальних процесів: епоха Відродження підготувала духовне підґрунтя протестантизму, протестантизм сформував ідейну основу Просвітництва. Діалектика явищ створила наявну модель Західної Європи. В основі цієї моделі – економічні інтереси, які імплікативно впливають на соціально-культурні відносини, в структурі яких освіта виявляє органічну релевантність. Реалізація економічних інтересів (вільний ринок і реальна конкуренція юридично рівних суб'єктів) була неможлива без створення основ демократичного суспільства (рівність прав усіх станів). Епоха Відродження створила олюднену «масову культуру», протестантизм сформував трудову етику, епоха Просвітництва наділила суспільство новою (буржуазною) ідеологією. Так чи інакше, економічні інтереси сприяли культивуванню теорії прав і свобод людини і громадянина, що спричинило необхідність формувати нову модель педагогіки, відповідно ґрунтовану на антропоцентризмі та гуманізмі. Таким чином, особистість продовжувала свій шлях від суверенітету в релігії (протестантизм) до суверенітету в суспільстві та державі (демократія). Раціональна і найбільш ефективна на період ХVІІ-ХVІІІ століть (період становлення системи) господарська діяльність, яка ґрунтувалася на приватній

власності та вільному підприємництві і конкуренції, забезпечувала соціальний та економічний добробут. Завдання освіти – підтримання, культивування та світоглядне забезпечення цих процесів.

Таким чином, права і свободи людини, демократичні цінності – політичні, надбудовні елементи обслуговування економічних інтересів соціальних груп, головним чином представників нового класу – буржуазії.

У цій же царині перебуває і поняття гуманізму як наслідок розвитку ідей прав людини. Слід пам'ятати, що гуманізм як теорія та ідея має загальнолюдський характер, проте його розуміння в різних культурах суттєво відрізняється. В основі гуманізму західноєвропейської культури – індивідуалізм, який виріс генетично з поняття права приватної власності та прав людини. У православних країнах гуманізм пов'язаний із зовсім іншими процесами. Він за своєю природою не має раціонального характеру (радше ірраціональний) і значною мірою спирається на духовні ідеали. Тому в західноєвропейських країнах гуманізм характеризується своєю соціальною доцільністю, у східноєвропейських – ідеал, який спирається на православні цінності. Усе це об'єктивно знаходить відображення в освітніх системах і педагогічних моделях.

У сучасних умовах, коли ми ведемо мову про централізацію освіти, то головні причини так само знаходяться в економіці. Інтереси транснаціональних корпорацій і великого капіталу проникають у сферу освіти, змушуючи її підлаштовуватися під економічні потреби корпорацій і регульовальні ролі держави. Тенденції, пов'язані з глобалізацією економіки (інтернаціоналізація), природним чином призводять і до глобалізації освіти (інтернаціоналізації), а її стандартизація та централізація за цих умов стає необхідністю. Саме ці процеси як завершальний етап ми і спостерігаємо з 1999 року, коли 29 європейських країн підписали Болонські угоди.

У підсумку розділу наведено статтю, що присвячена педагогічній теорії Джерома Брунера як типового представника американської наукової педагогіки кінця ХХ століття.

Педагогічні погляди Брунера ілюструють ті тенденції та процеси в освіті, що й зазначалось у цьому розділі. Доказом цього є культурологічний підхід до педагогічних процесів як метод колективної діяльності та постійні апеляції автора до держави про необхідність реформування системи освіти. Культура, згідно з Брунером – суто соціальне явище, вона є і фундаментом, і методом педагогічної динаміки. Така ситуація визначається тим, що педагогіка Брунера – це більше педагогіка виховання і лише потім –

педагогіка навчання. Soft skills як мета та толерантність, як метод і їхні приховані змісти – це прикрий результат шляху, який пройшла Західна педагогіка, починаючи з часів Я.А.Каменського й до сьогодні.

Сьогодні, незважаючи на гучні декларації, соціокультурна реальність є такою, що євроатлантична система освіти об'єктивно продовжує процеси централізації та «котиться» у бік соціоцентризму.

Таким чином, педагогіка й освіта сьогодні вже не сфера вільного вибору, а обов'язок, який контролює і спрямовує держава.

Об'єктивно освітня модель суспільства має відповідати економічній моделі, економічна модель є чинником визначальним.

Таким чином, можливо припустити, що в разі невідповідності освітньої моделі економічним процесам, які історично склалися, освіта створюватиме більше видимість, ніж представлятиме реальний результат. Культурно-історичний чинник діє в усіх сферах функціонування суспільства, але найгостріше він проявляється в системі принципів і методів господарювання. Головне завдання системи освіти якраз і полягає в дуалізмі реалізації педагогічних цілей: 1) навчання і виховання особистості для успішного соціального функціонування; 2) відтворення робочої сили відповідної кваліфікації. Обидві цілі взаємозалежні та взаємообумовлені в процесі досягнення і взаємодіють на основі культурно-історичної традиції. Необхідно підкреслити, що ця теза має об'єктивний характер, спроба порушити цю схему рано чи пізно призведе до негативних наслідків соціального характеру.

## ЛЕКЦІЯ № 8

### ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРНИЙ АРХЕТИП» ТА «МЕНТАЛІТЕТ» В ІМПЛІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

#### **ПЛАН**

- 1. Соціально-виховна значущість поняття «менталітет». Сутність поняття «менталітет»*
- 2. Співвідношення понять «Менталітет» та «Культурний архетип»*
- 3. Детермінанти менталітету та педагогічні процеси*
- 4. Психолого-педагогічні закономірності формування менталітету*

## **1. Соціально-виховна значущість поняття «менталітет». Сутність поняття «менталітет»**

Розуміння та урахування багатоманітних ментальних особливостей індивідів, соціальних груп та цілих народів є умовою їх безконфліктного існування в складі соціуму. Урахування ментальних особливостей різноманітних прошарків населення є необхідною умовою для успішного проведення економічних та політичних реформ.

У цьому зв'язку, більше аніж тридцять років продовжує зберігатися ситуація, коли «...сфера освіти все ще не виконує своєї головної інтегративної функції, що сприяє духовному єднанню та взаєморозумінню людей, не виконує свого прогностично найбільш важливого культуроутворювального та ментальноформуального призначення, лишається осторонь від найгострішої проблеми – світоглядного синтезу Знання та Віри».

Тема менталітету вперше пролунала в роботах Р. Емерсона ще у середині XIX сторіччя й після того неодноразово зустрічалася в дослідженнях Е. Дюркгейма та Леві-Брюля. Опосередковано про менталітет також писали М. Бердяєв, І. Ільїн, М. Лоський, за кордоном менталітет розглядався А.Токвілем, Е. Фромом тощо.

Із соціальних позицій поняття менталітету вивчалося В. Вундтом, М.Лазарусом, Х. Штейнталем та ін.

Фундаментальні дослідження поняття менталітету проводилися французькою школою «Анналів» та її представниками: Ж. Блок, Ж. Гофф, Л.Дюбі тощо. На думку М. Губанова, саме школа «Анналів» дала широке розповсюдження поняттю «менталітет». У радянський період у научному середовищі поняття менталітету широко не вживалося.

Однак, ця тема прямо чи опосередковано фігурувала в роботах І.Павлова, П. Сорокіна, А. Ахієзера. У пострадянський період у 90-х рр. XXст., період, пов'язаний з необхідністю усвідомлення нових процесів у соціальному розвитку, місця та ролі в них національних особливостей, поняття менталітету стало набувати певної актуальності. Питання стосовно того, наскільки є правильним обрання суспільством або його елітами новий шлях розвитку на початку XXI ст., спричинило новий етап у вивченні теми менталітету, зокрема і в нашій країні.

Сьогодні менталітет лишається сферою дослідження соціальної філософії, соціальної психології, культурології та соціології. Втім,



особливістю сучасності є той факт, що тема менталітету стала розглядатися дослідниками з позицій науково-галузевого чинника. Вперше у сфері педагогіки та освіти тема менталітету як соціокультурного явища вивчалася академіком Б. Гершунським.

В останні десятиріччя поняття менталітету стало предметом вивчення соціологів, філософів, культурологів. Представниками цього напрямку можна назвати М. Губанова, М. Шимину, Є. Верченко, М. Колотило, П. Балтаджи, О. Астф'єва, С. Хрипко, Т. Філіпову, Є. Хромову тощо. У галузі психології: І. Дубова, В. Омелянчик, Є. Макаренка. Тема менталітету викликала зацікавленість у ракурсі економічних відносин – А. Карпенко, Є. Прушевська, В. Попов. Менталітет у системі правових відносин досліджувався Г. Савчиним.

Відсутність загальноприйнятої методології вивчення поняття «менталітет» формує закономірність ситуації, коли специфіка соціальних відносин у різних сферах суспільного життя примушує дослідників розглядати предмет вивчення згідно з цією самою специфікою (політика, соціологія, економіка, психологія тощо). Необхідно розуміти, що науково-галузеве дослідження категорії «менталітет» з одного боку виправдано. З іншого боку, поняття менталітет – категорія значною мірою філософська та культурологічна, де найважливішим питанням виступає тема методології вивчення предмету дослідження. Тільки всебічне вивчення цієї категорії дозволить у перспективі дійти до єдиного та науково обґрунтованого розуміння об'єкта вивчення. На наш погляд, це є дуже складним завданням, оскільки все, що пов'язане з процесом мислення людини, де суб'єктивної складової значно більше, ніж об'єктивної. Звідси ми отримуємо врешті-решт ситуацію, коли говоримо про поняття «менталітет»: «Інтерпретації змінюються залежно від контексту дослідження: історичного, філософського, юридичного, культурологічного, економічного, соціально-психологічного, лінгвістичного тощо. В цей же час явище ментальності є распливчастим та невизначеним».

***Наше завдання – розглянути поняття менталітет з позицій не тільки освіти (в широкому сенсі), але й з позицій педагогіки (у вузькому сенсі педагогіки як технології освіти, її завдань та цілей), хоча в рамках однієї статті, зробити це дуже проблемно.***

Одним з перших на пострадянському просторі в 90 рр. минулого сторіччя цю тему у своїх публікаціях розглядав педагог, академік Б. Гершунський. Однак, 90-і рр. – це період ілюзій та віри у «світле

майбутнє», у той період педагогічна наука (як і решта соціальних наук) знаходилися у стані ідеалізації західних цінностей та принципів неолібералізму. Декілька десятиріч потому прийшло розуміння: «щось не так...». Представники «старої» педагогічної наукової школи почали порівнювати те, що «було», з тим, що «утворилося», середня генерація педагогів продовжує лишатися в «пошуках», нова генерація представників педагогіки порівнює «те, що є» з тим, що «буде», продовжуючи часом лишатися в стані ілюзій, тому що порівнювати немає з чим, оскільки намагаються порівнювати освітні системи, різні за своїм сенсом та створені на принципово інших ментальних та цільових соціальних засадах. Таким чином, соціальний дисонанс поглиблюється дисонансом в освіті, що призводить до того, що об'єкт педагогіки та педагогічні технології втрачають духовні властивості, закладені в неї першопочатково історичною традицією, що втілено в ментальності соціуму.

Руйнування ментальної структури особистості та суспільства призводить до втрати ціннісних орієнтацій, перекручення ідеалів та розмитості першопочаткового сенсу. Особливо це стосується педагогічних процесів, що врешті-решт призводить до втрати духовності.

Ключовий елемент цієї тези – поняття менталітету, який містить у собі, як зазначає Б. Гершунський, всі компоненти культури (історію, релігію, філософію, науку, літературу, мистецтво). «Що стосується ціннісно-цільових пріоритетів освіти, то і в цьому випадку, окрім звичайного звернення до індивідуальних параметрів менталітету, апеляція до інтегрально-усвідомлюючого менталітету соціуму цілком виправдана, оскільки, в кінцевому результаті, вищою цінністю та ієрархічно вищою метою освіти є саме ментальні характеристики як особистості, так і соціуму в їхньому природному взаємозв'язку та взаємозалежності». Фактично Б.Гершунський говорить про значущість відтворення ментальних характеристик особистості та соціуму. Окрім того, в широкому сенсі, індивідуальні параметри менталітету значною мірою співпадають з менталітетом суспільства в цілому, що обґрунтовано ціннісно-цільовими пріоритетами освіти, та закономірно прямує врешті решт до ментальних особливостей конкретного соціуму. Індивідуальний менталітет та менталітет суспільства – є конвергентними категоріями, адже індивідуальний менталітет з початку визначається менталітетом соціальним. У майбутньому індивідуальний менталітет може бути підданий флуктуації в межах специфіки когнитивної структури особистості. У цьому випадку можливе доволі сильне відхилення

менталітету особистості від загальноприйнятого менталітету суспільства. Однак такі прояви не мають масового характеру, оскільки менталітет суспільства об'єктивно має у своєму роді надособистісний, або трансперсональний, характер.

«Але саме сфера освіти, – підкреслює свою думку Б.Гершунський, здатна акумулювати в собі найбільш важливі компоненти культури, педагогічно трансформувати їх з метою адаптації до реальних пізнавальних можливостей учнів (дітей, молоді, дорослих) і послідовно організувати процес активної життєдіяльності та життєтворчості вихованців у навчальних закладах того чи іншого типу».

Ми бачимо, що в наведеній вище цитаті автора й міститься прихована сутність менталітету як соціально-психологічного явища. Педагогіка акумулює культурні цінності (матеріальні та духовні), базується на них. Коли «суб'єкт-об'єкт» педагогічної діяльності є ментально однорідним, психологічно взаємозв'язаним, то процес організації життєдіяльності та життєтворчості набуває реальної ефективності, тим більше, коли йдеться про когнітивні можливості учнів, які базуються на їх культурній традиції. У цьому випадку мета і завдання виховання однозначно орієнтовані та органічно сприймаються соціальним середовищем, що у свою чергу сприяє ціннісному обґрунтуванню освіти та його соціальної мотивації.

Ця ідея надає поняттю «менталітет» конкретного сенсу та, що найголовніше, наповнює його конкретним змістом, що виявляється через педагогічний процес у реалізації завдань та цілей виховання.

Розглядаючи систему взаємовідносин освіти та менталітету, насамперед необхідно зрозуміти сутність змісту поняття «менталітет» у загальноприйнятному значенні.

У цьому сенсі М. Шиміна, як соціолог, зробила оригінальний, але певною мірою логічний та цікавий висновок: «менталітет йде корінням до безсвідомого шару душевного життя й не може бути до кінця висловленим у раціонально-теоретичній формі. Отже, можна зробити висновок, що ані в закордонних, ані у вітчизняних вчених і досі немає єдиної думки щодо поняття «менталітет». Кожен дослідник застосовує його в тому сенсі, який здається йому найбільш прийнятним та зручним. На нашу думку, поняття «менталітет» по відношенню до народу наближається за сенсом до понять «національний характер», «народний дух». У широкому розумінні, менталітет – це весь духовний здобуток людини та суспільства, їхні традиції, ритуали тощо. Водночас зазвичай менталітет мовчазний і втілюється

імовірніше у буденному житті людей, а не в їхній мові чи будь-яких чітких уявленнях. Дивно те, що менталітет більше відносять до етносу, а не до інших соціальних спільнот».

М. Шиміна пропонує не стільки визначення поняття «менталітет», скільки дає його спільну загальну характеристику за ознаками внутрішнього змісту.

М. Губанов більш конкретний, він пропонує наступне визначення менталітету: «Прийнято вважати, що латинські «mens» та «mentis» означають розум та мислення. Зазвичай лишається без уваги, що ці слова, від яких бере початок термін «менталітет», значать ще й характер, душевний стан та душу. Так само поняття душі та психіки людини є тотожними: обидва вони характеризують усі духовні явища, чуттєвий досвід людини, свідомий та безсвідомий. Отже, й з етимологічного погляду категорію менталітету доречно вважати інтегральною характеристикою унікальності духовного світу особистості».

Отже, автор формулює визначення менталітету наступним чином: «Менталітет ми визначаємо як «систему якісних та кількісних соціально-психологічних особливостей людини, або соціальної спільноти, яка виникла на основі генотипу під впливом природного та соціального середовища і внаслідок власної духовної творчості суб'єкта; ця система детермінує специфічний характер сприйняття світу, емоційного реагування, мови, поведінки, діяльності, самоідентифікації суб'єкта, забезпечує єдність та спадковість існування соціальної спільноти, а також стимулює соціальний прогрес шляхом продукування культурних новацій».

Наступна позиція висловлена соціологом. Дослідник Є. Верченко наводить таке визначення поняття «менталітет»: «Соціологи характеризують менталітет як «певний соціально-психологічний стан нації, народності, народу, громадян, який закарбував у собі наслідки тривалої та стійкої дії етнічних, природно-географічних та соціально-економічних умов проживання суб'єкта менталітету. Менталітет відбиває деяку середньостатистичну лінію поведінки, найбільш характерний стиль сприйняття тієї чи іншої нації».

Дослідник М. Колотило дає визначення поняття «менталітет» наступним чином: «менталітет є багатоманіттям когнітивних, емотивних та поведінкових стереотипів етносу, народу, нації, а ментальність – когнітивним, чуттєво-емоційним інструментарієм усвідомлення ними всієї оточуючої дійсності; ментальність є найбільш сприйнятливою до

соціокультурних змін, оскільки вона фіксує функціонально-динамічні аспекти людського досвіду, тоді як менталітет – змістовні; менталітет є формою втілення національної ментальності в практиці людського життя, а також провідним фактором спрямування ментальної активності в русло самовідтворення».

Автор відділяє поняття «менталітет» від поняття «ментальність», і в цьому є деяка логіка. Об'єднати в одному визначенні складне та багатоманітне поняття дуже складно. Менталітет – явище інтегративного соціально-безсвідомого, матеріального та духовного, у цьому, як зазначає М. Шиміна, і є складність раціонально-теоретичного формулювання поняття «менталітет». З іншого боку, аналітичний підхід викликає безліч питань. Одне з них, наприклад, полягає в обґрунтуванні закономірностей взаємовідносин понять «менталітет» і «ментальність».

Якщо «менталітет» статичний, а «ментальність» динамічна, то наскільки стійкими є статичні характеристики менталітету під впливом його динамічної сторони? Вважаємо, що під час ґрунтового вивчення цієї теми питань може виникнути безліч.

Дослідник А. Веряскіна тлумачить поняття менталітету наступним чином: «... нам найбільш близьке трактування менталітету як сформованої під впливом досить постійних географічних, геополітичних і соціальних факторів системи стереотипів поведінки, емоційних реакцій і мислення, що є вираженням певних оцінок і систем».

Академік Б. Гершунський виділяє значення менталітету, але визначення поняття не дає, посилаючись на тезу І.Дубова: «Менталітет як специфіка психологічного життя людей розкривається через систему поглядів, оцінок, норм і умонастроїв, які ґрунтуються на наявних у певному суспільстві знаннях і віруваннях, і задає разом із домінуючими потребами та архетипами колективного несвідомого ієрархію цінностей, а значить – і характерні для представників певної спільності переконання, ідеали, схильності, інтереси та інші соціальні настанови, які відрізняють зазначену спільність від інших». Аналогічні визначення з тими чи іншими термінологічними нюансами наводяться в багатьох психологічних публікаціях, – пише Б. Гершунський.

Отже, здебільшого в дефініціях «менталітету» присутні такі поняття: «національний характер», «народний дух», «традиції», «ритуали», «культурний генотип», «соціально-психологічний стан нації»; «когнітивні,

емотивні та поведінкові стереотипи етносу, народу, нації»; «архетипи колективного несвідомого»; «ієрархія цінностей».

## 2. Співвідношення понять «Менталітет» та «Культурний архетип»

Звідси виникає безліч питань щодо змісту перелічених понять. Насамперед це питання відмінності поняття «менталітет» від поняття «архетип» чи «культурний архетип», як явище, найближче за змістом із поняттям менталітет, оскільки в обох випадках ключовим поняттям є явище культури.

М. Шиміна виділяє відмінності наступним чином: «Порівнюючи менталітет і архетип, можна побачити, що спільним у них є те, що вони означають групові уявлення людей, їх своєрідну пам'ять і за своїм змістом «занурені» в несвідомий шар душі людини. Однак між цими феноменами існує і глибока відмінність, яка пов'язана з тим, що, якщо архетипи, як їх розумів К.Юнг, це незмінні образи світу, успадковані людьми від своїх предків, і однакові в усіх індивідів та соціальних груп людства, то менталітет динамічніший і має диференційований характер, оскільки різні соціальні спільності мають неоднаковий менталітет».

У якості доповнення можна привести порівняння поняття «архетип» К. Юнга з поняттям «менталітет», що доречно, оскільки у К.Юнга «архетип» – явище значною мірою біологічне і видове, а менталітет – явище за своєю природою виключно соціальне, культурно-історичне. Архетип є єдиним для всіх людей і є продуктом інстинктів, менталітет – для кожного суспільства специфічний, як наслідок особливостей культурно-історичних процесів. Однак, коли ми говоримо про «культурний архетип», то тут порівняння понять можливе, оскільки ключовий зміст тут закладений у поняття «культурний», що докорінно змінює відображення смислів.

Відсутність чітко виражених критеріїв у визначенні понять часто призводить до плутанини і дуже вільного тлумачення термінів. Наприклад, дослідник Дружиніна пояснює поняття «архетип» так: «Схеми прототипів, безсумнівно, породжені інстинктивною поведінкою людини, але не тільки. Не можна не враховувати культурне тло, що супроводжує формування подібних структур. У своєму культурному розвитку людина створює цілі системи цінностей, норм, правил. Все починається з того, що виникають системи, які позначають заступництва та заборони. Йдеться про категорії сакрального та табу. Архетипи є проявом несвідомого та його частиною, але слід підкреслити – колективного несвідомого. Це своєрідна пам'ять поколінь».

Оскільки цінності, норми і правила – це продукт культурного розвитку суспільства, який діє, як на несвідомому, так і на усвідомленому рівнях, то справедливо говорити про культурний архетип на відміну від архетипу К.Юнга. Механізми формування культурного архетипу схожі на механізми формування архетипу, які описує К. Юнг. Водночас і у К. Юнга щодо архетипу зустрічаються елементи близькі за змістом до явищ культурного характеру. Можливо, що саме культурний архетип і формує основу менталітету, а можливо, що поняття «культурний архетип» і «менталітет» – це поняття-синоніми, які вживаються в науковому обігу в різних соціально-культурних просторах.

На думку тієї ж Є. Дружиніної, культурні архетипи – це «базисні елементи культури, які формують константні моделі духовного життя. Зміст культурних архетипів становить типове в культурі, і в цьому відношенні культурні архетипи є об'єктивними і трансперсональними.

Формування культурного архетипу відбувається на рівні культури всього людства та культури великих історичних спільностей у процесі систематизації та схематизації культурного досвіду.... Етнокультурні архетипи виражають і закріплюють основні властивості етносу як культурної цілісності та багато в чому визначають особливості світогляду, характеру, художньої творчості та історичної долі народу. Вони є представленим колективним досвідом народу, який розглядається як результат перетворення етнічної історії на базові моделі етнічного культурного досвіду. Для кожної національної культури характерні свої домінуючі константи національної духовності».

Дослідник Е. Колчева пише про культурний архетип наступне: «...культурний архетип не тотожний до психологічного архетипу колективного несвідомого, він належить до культурального (культурного) несвідомого, сфери історичної пам'яті, яка утворюється між колективним несвідомим та існуючим зразком культури. Порівняно з архетипами колективного несвідомого в психіці індивіда культурні архетипи є переважно готовими, історично сформованими репрезентативними культурними формами, символами».

У кожному суспільстві та в кожній країні колективна та суспільна пам'ять передається від старшого покоління до молодшого через різноманітні канали (навчальну літературу, ЗМІ, пам'ятники та пам'ятні ритуали, архетипи, міфи тощо), впливаючи на їх культурну ідентифікацію та систему

цінностей, а також їхнє бажання інвестувати цю пам'ять економічно, політично та соціально.

Архетип є певним типом відносин і зв'язків, які існують між об'єктами навколишнього світу та суспільством, він проявляється в особистості за допомогою інстинктів, сприйняття, типу мислення, сформованих настанов та правил поведінки. У кожній культурі домінантами є певні, властиві лише їй особливості поведінки, характеру, світогляду громадськості та впливу історичних подій. Культурні архетипи передаються у вигляді певних символів і форм – міфологічних образів, релігійних повчань, ритуалів, національних ідеалів, поведінкових патернів та ін.

До того ж архетипи культурної пам'яті формують у суспільства моделі духовного життя, водночас подібна актуалізація архетипів може бути не лише відсиланням до минулого, а й передумовою до майбутнього суспільства, оскільки культурні архетипи транслюють не лише досвід минулого, а й прагнення, цілі, надії майбутнього існування.

Таким чином, якщо виходити з наведених характеристик культурного архетипу, то зрозуміло, що принципових відмінностей у поняттях «менталітет» та «культурний архетип» практично немає. Можливі варіанти застосування обох понять у тому самому сенсі, вони не суперечать один одному, скоріше доповнюють, що зі свого боку дає нам підстави говорити про поняття-синоніми.

Можна навести ще одне тлумачення понять «менталітет» і «культурний архетип»: культурний архетип – глибинний, інстинктивний, статичний, культурно-генетичний код, етнокультурне, культурне несвідоме, готові, репрезентативні культурні форми, які історично склалися, символи.

Відтак зв'язок культурного архетипу з поняттям «менталітет» безпосередній, присутній прояв синергетичності двох елементів. Менталітет – культурно-духовне, культурний архетип – культурно-базове. Одне без іншого функціонувати неспроможне, тобто менталітет релевантний культурному архетипу. Таким чином, менталітет – динамічна частина культурного архетипу, тому ці поняття органічно взаємопов'язані, але мають різні функції та прояви. Менталітет проявляється в діях людей та соціальних груп і значною мірою схильний до змін під впливом соціокультурного чинника – у цьому й полягає його динаміка. Культурний архетип статичний. Проте, оскільки культурний архетип – це похідне від Юнгіанського поняття «архетип», він є результатом культурної діяльності людини, як зазначає М.Іванова. «Продовжуючи дослідження архетипічного, і К. Юнг, і Ауробіндо



відзначали в ньому присутність як мінімум двох верств свідомості: пасивного (прихованого в надрах багатоміркової пам'яті) та активного (або динамічного, актуального) шару, який пов'язаний з виразом чи відбитком архетипу в тій чи іншій культурі», ми можемо зробити висновок про те, що культурний архетип здатний мати умовну або відносну динаміку. Тут необхідно наголосити, що зміни культурного архетипу відбуваються значно повільніше, ніж зміни менталітету, оскільки культурний архетип безпосередньо походить з поняття «архетип» К. Юнга, який є статичним абсолютно. Відтак можна сказати, що менталітет – це зовнішня частина культурного архетипу.

Таке трактування в тлумаченні відмінностей понять «менталітет» і «культурний архетип» заслуговує не стільки декларації, скільки-скрупульозного вивчення.

На думку деяких дослідників, менталітет – явище динамічне. Однак жоден із них не може назвати ні закономірності, ні причини, ні наслідки цієї динаміки.

### **3. Детермінанти менталітету та педагогічні процеси**

Багато авторів фіксують факт, що наукового визначення менталітету немає, хоча у наукових колах цим поняттям користуються дуже активно. Одна з причин недостатньої розробленості теорії менталітету та відсутності ясності в розумінні того, що ж таке менталітет, полягає в тому, що ніхто з авторів, які досліджували цю проблему, не пов'язував її із загальнофілософськими категоріями одиничного, загального та особливого, які, на нашу думку, відіграють ключову роль у розкритті сутності менталітету, його змісту, типів та способів формування.

Постає питання, чому складається така ситуація? На наш погляд, причина полягає в тому, що, по-перше, реальні дослідження в цій галузі не проводилися (за винятком, можливо, наукової діяльності «школи Анналів»). Практичних даних, заснованих на результатах експериментів, здатних вивести чіткі закони його виникнення, функціонування, трансформації просто не існує. Реально відсутній об'єктивний алгоритм, підхід, метод дослідження. Усі висновки на цю тему – результат суто теоретичних міркувань, які часом є дуже суб'єктивні і залежать від світоглядних пріоритетів авторів.

По-друге, проводити практичні дослідження у сфері менталітету як наукової категорії дуже проблематично. Це пов'язано найімовірніше з тим, що динаміка менталітету і процесів, які з цим явищем пов'язані як соціально-

психологічне або соціально-когнітивне явище, відбувається дуже повільно, процес змін (формування) здійснюється в межах кількох поколінь людей. Прикладом цього може бути дослідження М. Вебера та його «Протестантська етика і дух капіталізму». Наприклад, радянський менталітет формувался не раптом, процес тривав кілька десятиліть і досі активно присутній у соціальному середовищі, тоді як понад тридцять років (!) Радянського Союзу як соціальної системи вже немає.

До того ж, як приклад стійкості менталітету та психологічних тенденцій його збереження, можна навести відомі китайські квартали в США, турецькі квартали в Німеччині (інші національні діаспори). Ці процеси показують тенденцію до збереження традиційної культури як результату, а можливо і наслідку реалізації ментальних особливостей суб'єктів, які опинилися в іншому соціокультурному середовищі.

По-третє, менталітет є стійким, але не вічним. Усередині його завжди існує латентний конфлікт, суперечність з самого початку закладена в структуру менталітету. Це позитивне протиріччя між стійкістю менталітету (традиція) та його динамікою (прогрес). Таким чином, менталітет, на думку М.Губанова, має суперечливу природу і втілює в собі дуальну опозицію новації та традиції, він служить одночасно і фактором, який продукує соціальний прогрес, і фактором, який стримує надмірно швидкі й надмірно великі соціальні зміни.

Підхід М.Губанова до природи менталітету як явища дуального спочатку закладає в його сутність процеси динаміки змін. Для дослідника проблема полягає в тому, яким чином фіксувати історичні рамки цих змін. І чи взагалі можливо це зробити? Чому це важливо? Встановлення розмежовувального факту зміни менталітету сприяє визначенню елементів (ознак та закономірностей) його формування. З іншого боку, усвідомлення проблеми дає можливість розуміння процесів його формування в перспективі, хоча б на рівні тенденції. У будь-якому варіанті процес зміни менталітету триває довгий період, орієнтований на систему взаємозв'язку кількох поколінь соціуму, і розмежованість різниці менталітетів вловима суб'єктивно.

Найімовірніше меж того чи іншого менталітету не існує (можуть існувати розмежовувальні періоди).

Приклад прояву внутрішнього конфлікту менталітету – конфлікт «батьків і дітей». «У кожного покоління своє дитинство...», приблизно так говорив Д. Ельконін, підкреслюючи особливості та відмінності кожного з

поколінь. Однак такий конфлікт і такі відмінності не є антагоністикою. І «батьків і дітей» об'єднують (усвідомлено та несвідомо) культурно-історичні чинники (базові елементи менталітету властиві соціуму в цілому, сформованого на основі культурно-історичної традиції, які панують сьогодні та приймаються однаково «батьками та дітьми»).

Взаємозв'язок поколінь проявляється багатопланово, одне з найважливіших напрямів у плані – система освіти загалом і педагогіка зокрема. Не тільки конкретне соціально-культурне середовище, а й цілеспрямований педагогічний процес, який вбудований у це середовище, формує конкретні особисті якості суб'єкта, необхідні і суспільству, і суб'єкту, який функціонує в цьому суспільстві, як мета або як ідеал.

«... Саме так, на основі передачі з покоління в покоління об'єктивно-суб'єктивних цінностей та проявів менталітету здійснюється зв'язок часів, спіралеподібне сходження до нових вершин людської духовності, успадкування соціально-генетичного коду та соціальної пам'яті народу».

Прямо чи опосередковано ця позиція виходить із наукових досліджень та педагогічної діяльності Л. Виготського (культурно-історична теорія), А. Леонтьєва (теорія діяльності), Д. Ельконіна (дитинство містить у собі конкретно-історичний характер), А. Макаренка (педагогіка колективного виховання), В. Сухомлинського (педагогічний гуманізм) і т.д.

Забезпечення безперервної трансляції соціальних цінностей від старшого покоління до молодшого – основне завдання педагогіки у сфері формування, відтворення менталітету (особистісного, групового, загальнонаціонального) і забезпечення його єдності.

У сфері трансляції соціальних цінностей діє умовний принцип послідовності «трьох поколінь», тобто відбувається певна «імплікація» поколінь. У першому зароджуються ментальні особливості, у другому закріплюються, у третьому починають трансформуватись на новому етапі соціокультурних процесів. І тут немає відкритого міжпоколінного конфлікту, суспільство розвивається стабільно. Принцип послідовності «трьох поколінь» є умовним, це спрощена схема формування менталітету. Насправді, в процесі формування менталітету бере участь все соціально-культурне середовище та безліч агентів цього середовища, проте первинними, базовими є сім'я та освіта. Водночас складний, багат шаровий процес формування та функціонування менталітету завжди має варіанти аберації (через низку об'єктивних і суб'єктивних причин), тому реалізація

соціальних цінностей зазвичай перебуває значною мірою у сфері ідеалу, ніж у сфері реальності.

Іноді в публікаціях зустрічаються характеристики менталітету як перехідного чи чогось тимчасового. Також у різних публікаціях можна зустріти такі поняття, як «економічний менталітет», «політичний менталітет» тощо.

Відповідно до фундаментального культурно-історичного змісту поняття «менталітет» (у наративі вітчизняної наукової думки), менталітет сам по собі не може бути ні «стійким», ні «тимчасовим», «перехідним», «економічним» тощо. Якщо так ставиться проблема, то в такому разі йдеться про будь-що, але не про менталітет. Менталітет і є фактично стійким, глибинним соціально-психологічно-когнітивним неусвідомленим і усвідомленим. Перехідний, кризовий, тимчасовий (менталітет у часі, тобто ті процеси в суспільній свідомості, які можна спостерігати в реальному часі), «економічний», «правовий», «політичний» менталітет тощо – це показники штучної зміни менталітету, або результат його руйнування. «Менталітет галузевий» – це трактування менталітету, на наш погляд, так само не зовсім правильне.

По-перше, економічні, політичні, правові та інші типи «менталітетів» – це сфера реалізації, проявів менталітету (кінцевий результат), тобто підтвердження його результату (нині). Якщо бути точнішим, то справедливо буде говорити не про типи менталітету, а про його структурні риси та особливості. *Менталітет є єдиним, але риси його прояву в різних соціальних сферах мають свою специфіку.* Наприклад, правовий менталітет – це не якийсь окремий менталітет, а прояв характерного менталітету в певній сфері і т.д.

По-друге, політика, економіка, право та інші соціальні сфери динамічно змінюються, що не відповідає темпам динаміки та генези менталітету, темпи цих змін не збігаються в часі. Наприклад, «трудова етика» Макса Вебера – це вже результат прояву ментальних особливостей соціуму, який має довгу історію свого формування та реалізованого в трудовій етиці протестантів, а далі всього суспільства (як результат і найефективніша форма індивідуальної та соціальної життєдіяльності). Наразі менталітет (за своїм змістом, як явище фундаментальне) визначає соціальні форми прояву (наприклад, характеру менталітету буде відповідати характер правовідносин у соціумі тощо.).

Оскільки менталітет – це стійке, довготривале явище, то неможливо сформувати менталітет у межах одного покоління. Його можна змінити в межах одного покоління, але тоді ці зміни навряд чи можна назвати новим менталітетом, швидше за все це буде начебто спотвореною соціальною свідомістю, явищем суперечливим, нестійким і згубним для соціуму в перспективі. Штучно змінена свідомість завжди провокуватиме соціальний конфлікт у негативному його прояві і викликатиме так звану соціальну аномію.

По - третє. У системі функціонування менталітету слід виділити історичний чинник. Якщо загалом розглядати умовні історичні рамки функціонування менталітету, слід пам'ятати, що зі слов'янсько-православних соціальних систем менталітет – явище більш постійне і незмінне, ніж, припустимо, з католицьких чи протестантських соціумів (починаючи з епохи Відродження).

Ця теза пояснюється більшою соціальною динамікою в західноєвропейських країнах, що зі свого боку було пов'язано з Великими географічними відкриттями, освоєнням колоніальних територій, особливо реформацією та контрреформацією, у подальшому - капіталізацією господарської діяльності, буржуазними революціями та іншими процесами, діалектично пов'язаними між собою.

Ці фактори визначили соціальну динаміку Західної Європи і також сприяли розвитку системи освіти, зокрема появі університетів та їх бурхливий розвиток у кількісному та якісному плані.

Система освіти Західної Європи – сполучна ланка економічних, політичних та соціальних процесів. Ця ланка разом з церквою формувала та спрямовувала образи соціального мислення, орієнтованого на особистісні та соціальні дії, особливо ідеологію протестантської церкви. Зі свого боку ці процеси стійко відтворювали на тому чи іншому етапі новаційність соціальних процесів та сприяли ходу конфлікту між традиційним менталітетом та новаційним природним чином (наприклад, масове заснування у країнах Західної Європи єзуїтських (католицьких) навчальних закладів як форми боротьби з протестантською ідеологією, що зі свого боку призвело до розвитку кількісних та якісних характеристик в освіті).

Соціальна динаміка слов'янсько-православних держав здійснювалася значно повільніше у зв'язку з латентним (чи не системним) характером протиріч (або їх відсутністю) між традицією та новацією, менталітетом традиційним та менталітетом новаційним. Можливо, цим і

пояснюються низькі темпи соціальних процесів. Традиційний менталітет, підтримуваний церквою і владою, завжди мав перевагу.

Імовірно з цієї причини в соціокультурних відносинах слов'янсько-православного культурного архетипу давалися взнаки відданості традиції (така ситуація характерна і для мусульманських держав). Як наслідок певних історичних процесів менталітет залишався незмінним досить тривалий час. Звідси і тенденція його архаїчності та низької здатності до динаміки змін. Тут необхідно наголосити саме на низькій здатності менталітету (не ідеології!) до змін.

Сьогодні ця теза проявляється в тому, що штучна девальвація традиційного менталітету, яка виражається в різних формах соціальних дій (коли ментальність підміняється ідеологією) призводить до дисбалансу соціальної свідомості.

Як зазначав свого часу академік Гершунський, «... ментальна несумісність – справжня чума сучасної цивілізації. У ХХ столітті сили відцентрового, роз'єднувального характеру явно переважали над силами доцентровими, які інтегрують та об'єднують».

Отже, елементи соціальної структури нові лише за формою, у «дусі реформ», але зміст свідомості зберігає колишні образи (інших немає). Механізми, конструкції свідомості, включаючи елементи системи освіти, залишаються колишніми. У цьому сенсі слід пам'ятати, наприклад, що сучасний ментальний європейський індивідуалізм (заснований на приматі приватної власності), який утворює сьогодні основу західної педагогіки, мав у своїй природі тривалий історичний процес, обґрунтований еволюцією господарської діяльності у минулому. Згодом, історично, індивідуалізм як чинник соціально-психологічний або соціально-когнітивний, поширився на всю систему соціальних відносин і став елементом західноєвропейського менталітету, який завжди культивувався педагогічним процесом (від педагогіки протестантизму до педагогіки Д. Дьюї та Дж. Брунера і до сьогодні).

Необхідно підкреслити, що принципи господарської діяльності є основою і, зрештою, головним фактором, який формує специфіку способу мислення.

У системі формування (відтворення) менталітету первинне місце посідає міжпоколінний зв'язок. Спочатку ретрансляція цінностей та ідеалів, правил і норм здійснюються в системі сімейних відносин (педагогіка виховання), потім розвиваються у педагогії освіти та одночасно фіксуються

соціальним середовищем. Отже, міжпоколінний зв'язок соціальних суб'єктів спочатку закладає основи менталітету особистості, де педагогіці відводиться ключове місце лише на рівні первинного розвитку. Тут немає міжпоколінного конфлікту, суспільство розвивається стабільно. «Очевидно, що без опори на знання суспільної ментальності будь-які управлінські рішення, революційні та реформаторські «історичні зрушення» лише випадково можуть бути успішними та відповідати задумам їх організаторів».

По-четверте, проблематичність вивчення менталітету багато в чому визначається схильністю його динаміки до соціальної аберації. Оскільки функціонування менталітету триває довгий час, то соціальна аберація може трактуватися не як відхилення, а помилково сприймається як норма. Саме явище аберації містить масу соціальних причин, як внутрішніх, так і зовнішніх (економічних, соціальних, культурних), випадкових, волюнтаристських, закономірних (об'єктивних).

Звідси і пояснюється те, що на якомусь певному етапі важко вивести об'єктивне визначення сутності категорії «менталітет» та норми його функціонування. Звідси й походить вільне тлумачення терміна «менталітет».

Наприклад, М.Губанов у своєму дисертаційному дослідженні намагається вивести деякі закономірності формування та функціонування менталітету. Однак ці спроби мають іноді суб'єктивний, а часом суперечливий характер, хоча загалом робота Н.Губанова заслуговує на увагу як спроба системно підійти до вивчення теми менталітету.

Проте поняття «менталітет» активно використовується як у наукових колах, так і на побутовому рівні.

#### **4. Психолого-педагогічні закономірності формування менталітету**

Оскільки наше завдання полягає в тому, щоб з'ясувати роль і значення педагогіки в системі механізмів формування менталітету, ми маємо розглянути це поняття з позицій не лише соціальної і психологічної, а й біологічної природи. Саме в такому комплексі знань і розкривається, на наш погляд, первинна роль та значення педагогіки.

Так чи інакше, менталітет спочатку має внутрішню психологічну природу і формується під впливом соціального середовища (відповідно до теорії Л. Виготського), а потім знову повертається до сфери психології особистості. Це подібно до того, як безумовний рефлекс у тварин дає здатність формувати рефлекс умовний і закріплюватися як зразок поведінки,

де система сигналів і символів формує особливу модель поведінки. У людини подібний процес відбувається спочатку біологічно, коли рефлекс як базовий елемент дає певну здатність до сприйняття соціального. Ця здатність заснована на елементах архетипу К. Юнга, який зі свого боку трансформований в якийсь культурний архетип. І як наслідок – процес соціального та психологічного впливу, який визначає своєрідність мислення, характерне для цього соціального середовища та конкретного історичного періоду функціонування суспільства.

Говорять, «звичка – друга натура», а ми скажемо: звичка – форма прояву умовного рефлексу в межах соціальних відносин. Свого часу К.Ушинський зазначав: «Лише звичка відкриває вихователю можливість вносити ті чи інші свої принципи в характер вихованця, в його нервову систему, в його природу». До того ж один із розділів його фундаментальної праці «Людина як предмет виховання» так і називається «Звички та навички як засвоєні рефлекси».

Безумовно, поняття рефлексу має біологічну природу, проте академік І. Павлов, вивчаючи фізіологію вищої нервової діяльності, перевів цей напрям у площину соціальної поведінки і порушував тему менталітету [69]. З іншого боку, у І. Павлова ми також зустрічаємо поняття «рефлекс свободи».

Автор переносить біологічний термін «рефлекс» у тему соціальної поведінки. Зі свого боку і Л. Виготський, розглядаючи розвиток вищих психічних функцій (тема, яка стала основою розвитку культурно-історичної теорії формування психічних якостей особистості), виходив з тієї позиції, що поведінка – це «система рефлексів», виділяючи рефлекс як такий фокус предметної галузі, який виражає основний зміст поведінки. Рефлекс для Л. Виготського – результат тривалого розвитку поведінки як форми пристосування живих організмів до впливів довкілля». У нашому контексті ключове поняття тут – «довкілля».

У загальних рисах у І. Павлова рефлекс виступає як біологічне та фізіологічне, у Л. Виготського, продовжуючи тему І. Павлова, рефлекс – біологічне, як вихідна форма психологічного та соціального в людині. Оскільки ми говоримо про поведінку, безумовний рефлекс як фізіологічний дає можливість формувати умовний рефлекс під впливом зовнішніх факторів середовища. У зв'язку з цим можна дійти висновку, що такі механізми можуть працювати у сфері мислення людини з позиції соціального. Вочевидь, саме в цьому сенсі теорія І.Павлова і цікавила Л.Виготського.



Ця тема порушується тут у тому сенсі, що механізми формування мислення та культурного розвитку дитини (концепція Л. Виготського) дуже близькі за духом і процесом з таким явищем, як формування ментальних якостей особистості, особливо в зачатку їх появи (раннє дитинство), коли в поведінці більше біологічного, ніж соціального.

Звідси випливає припущення, що процес формування менталітету має спочатку біологічну готовність свідомості до сприйняття зовнішніх умов життя (рефлекс (фізіологія) як спосіб пристосування живих організмів до впливів навколишнього середовища, психологічні фактори як внутрішнє відображення зовнішнього середовища і як вища форма біологічних процесів (психічні функції), культурні фактори як повернення психологічних факторів до зовнішнього середовища (як рефлексія норм і правил, культурних і духовно-ціннісних факторів). Ці компоненти взаємопов'язані і мають інтегративний характер. Тут і проявляється значущість педагогічних процесів, спрямованих на формування і правил, і духовних цінностей, тобто, за Л. Виготським, рефлексорні (біологічні) механізми йдуть на другий план, а соціально-культурні стають пріоритетними і закладаються через механізми педагогічних засобів. Отже, рефлексія всіх трьох компонентів утворює ментальні характеристики окремої людини (образи як культурний архетип) і, у загальних рисах, ментальні характеристики спільності людей (уявлення як ідеали).

Управління процесами рефлексії, формування ціннісних орієнтацій індивіда, їх напрямок та розвиток можливі лише в умовах педагогічного впливу. Всі ми чудово знаємо, що внутрішня природа людини влаштована таким чином, що людина формується як людина виключно серед собі подібних. Поміщена в інші умови людина Людиною не стане, і цьому безліч доказів. Природа наділила людину насамперед здібностями до пізнання на відміну інших живих істот. Процес пізнання безперервний, відбувається постійно з народження і виходить далеко межі рефлексів. Людина позбавлена багатьох фізичних здібностей, на відміну від тваринного світу. І лише групова діяльність, здатність формувати та накопичувати знання та навички дали їй можливість вижити в дикій природі та еволюціонувати.

Педагогічні засоби, прямі чи опосередковані, діють завжди, їхні дії безперервні. Через те, що формування менталітету багато в чому відбувається через психологічні механізми, то буде справедливо звернутися до Л.Виготського, засновника культурно-історичної теорії, пов'язаної з процесами формування менталітету.

Л. Виготський виділяє три основні чинники у системі формування мислення дитини: 1) поняття «соціальна ситуація розвитку»; 2) поняття «зони найближчого розвитку»; 3) поняття соціально визнаного «знака», тобто «символу» (соціальної цінності), якими пронизана вся життєдіяльність соціуму (педагогічні механізми реалізації цих чинників ми розглянемо в іншому розділі нашої роботи).

Виключно здатність усвідомлено і не усвідомлено пізнавати навколишнє середовище формує стандарти та ідеали мислення і вчинків. Тут педагогічний вплив проявляється у двох основних формах: формальної (процес цілеспрямованого навчання та виховання – «зона найближчого розвитку» дитини) та неформальної (зразки, еталони, загальноприйняті стандарти поведінки – «соціальна ситуація розвитку», конвенції). Тут важливо, щоб форми педагогічного впливу збігалися. Якщо цього не відбувається, то можливий дисонанс мислення, що веде до втрати соціально-ціннісних орієнтацій. Обидві форми педагогічного впливу проявляються у знаках і символах, вони зі свого боку проявляються також дwoяко – процесуально, як «знаки» та «ідеали», цільові настанови виховання, власне, і як наслідок педагогічного впливу. Відбувається реалізація концепції Л. Виготського, який стверджував, що «... не існує окремої свідомості та окремої поведінки. Є лише одухотворена поведінка як «органічна система», в основі якої лежить процес взаємодії людини з навколишнім світом. За Виготським, буття свідомості слід шукати в поведінці людини». І це саме буття свідомості формується педагогічними засобами.

У цих тезах і закладено основи та закономірності формування ментальних особливостей соціуму, які відтворюються системою освіти.

Розглядаючи походження та функціонування менталітету з культурно-історичної позиції та користуючись термінологією Л.Виготського, можна відзначити таке: «Соціальна ситуація розвитку» визначає культурну специфіку соціальних відносин конкретного суспільства чи конкретного соціального середовища; «зона найближчого розвитку» визначає здатність дитини сприймати культурну специфіку цих соціальних відносин у часі; «знаки та символи» формують цілі та ідеали культурної специфіки конкретних соціальних відносин.

Варто відзначити, що всі три фактори в системі їх реалізації значно більшою мірою, ніж здається на перший погляд, мають педагогічну основу і за своїм характером багато у чому залежать від неї. Залежність ця полягає у

тому, що педагогічна основа виступає системним формувальним чинником, чітко визначаючи соціально значимі цінності, ідеали і зразки.

У зв'язку з вищесказаним, не зовсім справедливо говорити про особливий менталітет окремих соціальних груп. В умовах «відкритого» суспільства, коли «соціальні ліфти» проявляються повсюдно і постійно, відбувається міжгрупова міграція індивідів, змінюються корпоративні інтереси, завдання та цілі функціонування індивідуумів та груп людей, водночас початкові (ментальні) установки мислення зберігаються. Якщо ми говоримо про менталітет як явище фундаментальне, присутнє на рівнях свідомого і несвідомого, своєрідний елемент культурного коду (архетипу) народу, то у цьому випадку про якийсь менталітет окремої соціальної групи не може йтися в принципі. Можна розмірковувати про різні форми його прояву (або корпоративні інтереси). Людина, здійснюючи процес соціальної мобільності, починає функціонувати в новій соціальній групі, вона приймає правила та норми, традиції та інтереси цієї групи, але ментальні якості не змінює. Вони вплетені в систему мислення, яка вже склалася, на несвідомому рівні. Відтак ми можемо говорити лише про різні форми прояву (в різних соціальних групах) існуючого менталітету.

З цієї ж причини менталітет не може бути індивідуальним. Відповідно до концепції французької історичної школи «Анналів», менталітет – це те, що «об'єднує короля Франції та рядового солдата» – у цій фразі і проявляється головний принцип поняття «менталітет».

Отже, менталітет виступає виключно як колективна риса, а не як індивідуальна.

Саме відмінності у формах прояву панівних ментальних характеристик у суспільстві вводять в оману дослідників і змушують говорити про різні менталітети, обмежуючи це поняття вузькою специфікою тієї чи іншої соціальної групи. Багаторічні спостереження за діяльністю студентів різних спеціальностей, технічних, гуманітарних, особливо творчих (музиканти) дозволяють стверджувати про єдині ментальні характеристики суб'єктів освіти. Однак прояв цих характеристик може відрізнитися через специфіку, цільову спрямованість, мотивацію навчання та специфіку педагогічного середовища, але базові установки мислення будуть загальними для всіх.

Таким чином, поняття «менталітет» не має чітко вираженої дефініції, має багатозначний характер і конкурує з іншими ідентичними поняттями – культурний архетип, національний характер, культурний генотип тощо.

Ми визначили менталітет як складне багатопланове поняття і виділили дві основні концепції його розуміння. Перша концепція: менталітет ідентичний до поняття «культурний архетип», «національний характер», «культурний генотип» тощо. По суті ми маємо справу з поняттями – синонімами. Кожне поняття має право на функціонування. Причина ситуації, яка склалася, на наш погляд, полягає в тому, що згадані поняття – синоніми, введені в науковий обіг у різні історичні періоди, у різному культурному середовищі, але мають по суті своїй однаковий зміст. У радянському науковому просторі поняття «менталітет» не використовувалося, ймовірно з ідеологічних причин, проте саме явище по суті своїй потребувало ідентифікації, тому і виникли поняття «культурний архетип», «національний характер», «культурний генотип» тощо.

Деяка нечіткість тлумачення всіх названих понять, включаючи поняття «менталітет», відбувається через те, що дослідниками робляться спроби в кожному з понять – синонімів знайти власний об'єкт наукового тлумачення, що, звісно, є помилковим підходом. Як наслідок, спроби багатьох авторів говорити про те, що тема тлумачення поняття менталітету дуже широка і тому науково не визначена, є прямим тому доказом (у цьому випадку вона не може бути визначена в принципі). На додаток до сказаного слід зазначити, що у вітчизняній науці, з низки причин у поняття «менталітет» вкладається дещо інший зміст, ніж за кордоном. У пострадянському просторі менталітет – явище складне, глибинне, яке сягає корінням у підсвідомість людини на рівні архетипу (див. текст статті). Англосаксонська наукова думка трактує менталітет значно простіше і не шукає складних смислів. Кембриджський словник тлумачить дефініцію «менталітет» як розумову здатність, розум, суму інтелектуальних можливостей, склад розуму, спосіб мислення або здатність думати і вчитися. Звідси в зарубіжній науковій літературі та публіцистиці можна побачити типові фрази: «менталітет вчителя»; «менталітет студента»; «менталітет переможця» чи «жертви» тощо. Тут менталітет – явище і групове, й індивідуальне та обмежується або корпоративною специфікою, або психологічним станом суб'єкта (дуже часто схильне до поняття конвенції).

У вітчизняному науковому просторі не прийнято вживати поняття менталітету в тому сенсі, в якому це робиться за кордоном. У нашому випадку ми скажемо інакше: «психологія вчителя», «психологія студента», «психологія переможця» чи «жертви». Тим самим ми переносимо поняття менталітет з індивідуально-повсякденної сфери у сферу соціально-наукову,

надаючи менталітету окремого наукового змісту, зокрема й у соціально-філософському трактуванні. Можливо, є помилкою намагатися дати універсальне визначення менталітету на основі деяких інтеркультурних ідей. Об'єктивно спираючись на принципи мультикультуралізму, необхідно розглядати поняття менталітет з позицій культурної специфіки конкретного суспільства.

Інша концепція – «менталітет» та «культурний архетип» – залежні поняття. Культурний архетип – це щось уроджене – культурне і проявляється лише на рівні безумовного рефлексу (інстинкту). Менталітет – соціально набуте, яке виникло на основі культурного архетипу і є динамічним «продовженням» культурно – історичного фону.

Загалом, визначення менталітету простіше описати, ніж визначити, як пише дослідниця Є. Хромова. Насправді, в ситуації, яка склалася, концепцій може бути безліч, проте безперечним є те, що ототожнювати поняття «менталітет» з іншими спорідненими поняттями нам дає привід загальне похідне – культурно-історичний фактор, тобто те, що є і знаходиться в основі і менталітету, і культурного архетипу, і національного характеру, і культурного генотипу, як на рівні психології, так і в педагогічних сенсах.

Система освіти загалом та педагогіка зокрема має якщо не вирішальне, то дуже важливе значення у процесі формування менталітету. Педагогіка, будучи акумулятором культурних цінностей, покликана постійно транслювати їх у свідомість людини, формувати образи та символи вищих ідеалів (як соціальних цінностей). Людина народжується лише з деякими здібностями і передумовами до чогось за повної відсутності умінь і навичок, основу яких складають свідомість і спосіб мислення. Формування способу мислення – це і є результатом трансляції культурних цінностей, а спосіб мислення разом з культурно-історичною спадщиною утворює характерний менталітет для кожного конкретного соціуму. У межах названого процесу лише цілеспрямована педагогічна діяльність на основі культурно-історичних цінностей сприяє формуванню ціннісних ментальних якостей як особистості, так і суспільства.

## **Література:**

1. Дружиніна Е. Архетип як транслятор культурних цінностей. 2012. <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/55549/42-Druzhinina.pdf?sequence=1>

2. Колчева Е. Поняття «Культурний архетип» як інструментарій аналізу національного мистецтва. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiekulturnyy-arhetip-kak-instrumentariy-analiza-natsio>
3. Сізов В.В. С34 Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро: ЛПА, 2024. 344 с.
4. Ушинський К.Д. Зібрання творів: в 10 т. 1. Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології. Гол. ред. А.М. Єголін. М.: Академія пед. наук. 777 с
5. Baltadzy, P., Matvieva, L. (2019). The Category of "Mentality" in Contemporary Scientific Discourse. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 34 (4), 75–78.

## ЛЕКЦІЯ № 9

### ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЕМІЛЯ ДЮРКГЕЙМА У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН

#### ПЛАН

1. *Культурно-історичні нарративи педагогічних ідей Е. Дюркгейма*
2. *Поняття «освітня культура» в соціології Е. Дюркгейма*
3. *Детермінанти освіти Е. Дюркгейма*
4. *Дефініції «освіта» і «педагогіка» в соціології Е. Дюркгейма*

#### 1. Культурно-історичні нарративи педагогічних ідей Е. Дюркгейма

Епоха Еміля Дюркгейма припадає на початок світових глобалізаційних процесів. Це був період, коли ще не було видно їх негативних проявів, тому сьогодні думки Дюркгейма сприймаються часом архаїчно і випадають з дискурсу сучасної педагогічної теорії.

Однак, звернення Дюркгейма до культурно-історичної традиції і проблем, пов'язаних з особливостями національної освіти (те, до чого значно раніше звертався, наприклад, К. Ушинський), було викликано процесами соціального розвитку країн Європи початку ХХ століття.

Сучасні соціальні кризи на тлі всіх соціальних процесів природним чином будуть мати глобальний характер, і чим глибше глобалізаційні процеси будуть охоплювати національні суспільства, тим глибше буде проявлятися криза і насамперед на периферії геополітичного простору. Сьогодні ми спостерігаємо процес так званої освітньої інтервенції -

проникнення одного культурно-історичного середовища в інше через зміну системи освіти і соціальних цінностей з метою їх витіснення і заміни.

Національне суспільство втрачає «стрижень» (фундамент), який об'єднує всіх громадян, воно в таких умовах не усвідомлює, що функціонує в умовах кризи, і поступово втрачає культурні характеристики не стільки за формою, скільки за внутрішнім змістом. Менталітет вступає в конфлікт з реальністю. Як наслідок – деформація менталітету і викривлення реальності, звідси – криза свідомості; соціальні цінності в повсякденній свідомості перестають бути цінностями. Глобалізація освітньої сфери позбавляє суспільство перспектив національно-культурного розвитку.

Культурно-історичний компонент Е. Дюркгейма в сфері освіти і педагогіки, застосований сьогодні як метод вивчення і побудови конструкції освіти в національному суспільстві, міг би сам по собі володіти ціннісними характеристиками і протидіяти руйнуванню національної свідомості, закладати основи для його збереження або безболісної адаптації.

*Завдання нашого дослідження полягає не у наданні загальної характеристики, а у виокремленні основних елементів педагогічної теорії Е.Дюркгейма, які було викладено у збірці «Освіта і соціологія». На жаль, у вітчизняній педагогічній науковій літературі ідеї Е. Дюркгейма згадуються досить мало або у загальних рисах.*

Звернення до викладених у виданні «Освіта і соціологія» ідей Е.Дюркгейма - це звернення до закономірностей розвитку освіти через соціологію. Дюркгейм, як педагог і соціолог, розглядає проблеми розвитку педагогіки з позиції законів суспільного розвитку. Хоча педагогічною наукою проблеми, висунуті Дюркгеймом, активно і широко не розглядалися, значною мірою ідеї Е.Дюркгейма знайшли свій розвиток і відображення в соціології освіти (В. Дубицькій, В. Рибцова та ін.), філософії освіти, соціальній філософії, культурології (Ф. Анкерсміт, А. Ахієзер, О. Базалук, З. Бауман, Б.Гершунський, П. Слотердайк, Ю. Шеваков та ін.). Теорія освіти Е.Дюркгейма для педагогічної сфери онтологічна за змістом і має значною мірою методологічний характер за формою вираження.

Таким чином, виходячи з мети дослідження, ми розглянемо наукову позицію Дюркгейма стосовно педагогіки й освіти. У цьому випадку, по-перше, ми будемо обмежуватися сферою педагогіки і освіти з огляду на те, що Е.Дюркгейм насамперед соціолог (хоча і має п'ятнадцятирічний досвід практичної педагогічної діяльності). По-друге, оскільки освітня теорія Е.Дюркгейма – сфера досить велика, то ми обмежимося в основному

аналізом змісту книги Е.Дюркгейма «Освіта і соціологія», тими його ідеями, які безпосередньо мають відношення до педагогічної сфери.

По-третє, «Освіта і соціологія» Е.Дюркгейма є збіркою лекцій і охоплює багаторічний період (цілий етап) його науково-педагогічної діяльності. Тут необхідно враховувати, що кінець ХІХ-початок ХХ століть – якісний рубіж соціального розвитку країн Західної Європи і США. Відбуваються радикальні зміни в усіх сферах соціальних відносин. Динаміка соціального розвитку в означений період проявляє вже стійкі тенденції, що дозволяє ці процеси об'єктивно вивчити і виявити їх закономірності. На той період практичного досвіду було вже досить для того, щоб робити певні висновки.

Е. Дюркгейм – засновник соціології освіти, один з талановитих вчених Франції, і на той час у соціологічній сфері для нього вже було достатньо матеріалу для аналізу, включаючи результати процесів у системі освіти.

По-четверте, система освіти у країнах Західної Європи фактично і юридично стала невід'ємним інститутом суспільства, роль і значення якої стає незаперечною.

Франція часів ІІІ республіки (1870-1940) гостро потребувала реформ. Наполеонівська система освіти вже не відповідала вимогам часу. Змінювався характер держав. Ті зміни, які відбувалися у Франції і Європі загалом у сфері економіки, політики, ідеології, соціальних відносинах висували перед освітою нові вимоги. Це був період реформування систем освіти в більшості європейських держав, включаючи й Французьку республіку. Саме ці процеси змушували Е.Дюркгейма звернутися до проблем становлення освіти на новому етапі її розвитку.

У детермінізмі освіти Е. Дюркгейма простежуються конкретні елементи: культурно-історична традиція суспільства, фактори соціальної психології, фактор інституціональності освіти, значення цілей освіти, моральний компонент функціонування освіти, залежність освіти і педагогіки від економічних і політичних чинників. Е. Дюркгейм характеризує зміст понять «освіта» і «педагогіка» та їх відмінність, виділяє соціальну роль держави у системі освіти і т.д.

У Е. Дюркгейма ці фактори багатовекторні і взаємозалежні, мають об'єктивний характер. Об'єктивізм Дюркгейма заснований на концепції того, що педагогічна система конкретного суспільства повинна будуватися на основі його конкретного культурно-історичного досвіду. Він хоч і визнає,



що освіта вже вийшла за межі національних кордонів (відбувається процес диверсифікації освіти), проте переконаний у тому, що культурно-історична спадщина суспільства об'єктивно визначає стан освіти на конкретному етапі його розвитку. Кожен етап суспільного розвитку встановлює конкретні цілі перед системою освіти, а оскільки процес освіти є безперервним (на відміну від педагогіки, на думку Е.Дюркгейма), здійснюється від покоління до покоління, то цілі освіти на новому етапі руху суспільства виходять з попередніх етапів і попередніх цілей. Таким чином, культурно-історична спадщина – це природний фундамент побудови педагогічної системи в конкретному суспільстві на конкретному етапі його розвитку. Тут також необхідно сказати про те, що Е. Дюркгейм у культурно-історичний фактор включає рівень розвитку економіки, розвиток науки, релігійний компонент і роль державного управління. Дюркгейм пояснює і фактори соціальної психології, механізм яких виникає з культурно-історичної специфіки суспільства, він прямо говорить про менталітет.

Таким чином, аналізуючи детермінізм освіти Е.Дюркгейма у роботі «Педагогіка і соціологія», ми обмежимося основним фактором інтеграції у комплексі його ідей щодо культурно-історичної теорії.

## **2. Поняття «освітня культура» в соціології Е. Дюркгейма**

Поєднуючи всі чинники культурно-історичної теорії, Е. Дюркгейм вводить поняття «освітня культура» і вміщує в нього широке значення культурно-історичного змісту. Е.Дюркгейм пише: «Французькі школи передають і висловлюють французький дух. Отже, ми не зможемо зрозуміти того, що вони собою являють і що вкладають у поняття мети, якщо ми не знаємо, що становить наш національний дух і які його різні елементи, які залежать від стійких причин (...) і причин, які виникають внаслідок дії більш-менш випадкових факторів. Це питання може вирішити тільки історичний аналіз».

Е.Дюркгейм прямо або опосередковано включає у поняття «освітня культура» всі компоненти, названі раніше. «Освітня культура» («culture pédagogique», в контексті Е. Дюркгейма: *Ainsi, l'histoire de l'enseignement, au moins de l'enseignement national, est la première des propédeutiques à une culture pédagogique* (фр.). Тут буквальний переклад – «культура педагогіки», однак за змістом і духом слід перекладати як «освітня культура». До того ж, назва книги Е.Дюркгейма буквально перекладається як «Освіта і соціологія», що ще раз дає нам привід тлумачити *culture pédagogique* як «освітня культура». У

цьому випадку ми повністю згодні з думкою професора О. Радугіної щодо тлумачення терміну: «У понятті «освітня культура суспільства» імпліцитно закладені певні якісні характеристики суспільства. Провідною характеристикою освітньої культури суспільства є національно-державна приналежність цієї культури. А це означає, що в національно-державному комплексі досліднику необхідно виявити такі фундаментальні структури, які мають вирішальний вплив на освітню культуру певного суспільства. На нашу думку, такими структурами є національний менталітет і освітня парадигма. При вивченні освітньої культури суспільства предметом аналізу виступає перш за все етнічний менталітет».

Змістове значення поняття «освітня культура» О.Радугіної, на наш погляд, в основному відповідає тому змісту, який вкладав у нього Е.Дюркгейм.

Слід підкреслити, що у сучасній науковій педагогічній літературі поняття «освітня культура» масштабно не розглядалося. Можливо тому, що ця тема дещо випадає із загального наукового дискурсу педагогічної теорії, захопленої питаннями інтеграції національної педагогіки в європейську систему освіти. При цьому у вітчизняній педагогічній теорії ігнорується поняття освітньої культури саме в тому сенсі, який мав на увазі Е.Дюркгейм. Питання, які розглядає Е.Дюркгейм, є питаннями методологічних підходів до організації освітньої системи в цілому і педагогіки зокрема.

З моменту виходу книги Е.Дюркгейма пройшло сто років, проте висновки, які він робить, зберігають свою актуальність і сьогодні. Розмірковуючи про реформування системи освіти, він пише: «Високореволюційні мислителі ... мріють побудувати з нуля абсолютно нову шкільну систему (...). Вони дивляться в майбутнє і вірять, що можуть створити її з нічого. Але сьогодні ми знаємо все, що є химерного і навіть небезпечного у цьому завязтті іконоборців. Для нинішньої організації неможливо і небажано миттєве руйнування. (...) Адже творіння «ex nihilo» (із нічого) так само неможливе у соціальному порядку, як і у фізичному. Майбутнє не можливо імпровізувати, ми можемо побудувати його тільки з матеріалів, які ми маємо з минулого».

За Е.Дюркгеймом, тільки накопичений досвід і традиція можуть бути запорукою успіху будь-якої реформи в освіті, рефлексія цього питання дає інструмент об'єктивного вибору у системі перетворень.

В умовах глобалізації інтеграція освітніх систем має і позитивний характер, але тільки за умов, про які пише Е.Дюркгейм: «У кожного народу є

своя моральна, релігійна, економічна і т. і. система. (...) Але, з іншого боку, народи одного виду, тобто народи, які схожі за основними характеристиками своєї будови, повинні практикувати споріднені системи освіти». Дюркгейм більш ніж сто років тому висловив ідею можливого створення єдиної західно-європейської системи освіти, заснованої на принципах освітньої диверсифікація, тобто взаємопроникнення, синтезування освітніх систем країн із загальними елементами культурно-історичних традицій і формами їхнього прояву. Освітня диверсифікація не руйнує загальноприйняті соціальні цінності.

Якщо мова йде про країни Західної Європи, вони сьогодні мають загальні риси, проте навіть єдиний освітній простір передбачає національні особливості.

### **3. Детермінанти освіти Е. Дюркгейма**

Детермінізм освіти Е. Дюркгейма виявляється у комплексі ідей, заснованих на принципах інкультурації особистості, формуванні її когнітивної структури, соціалізованої відповідно до цілей освіти, а отже і цілей суспільства.

«Можна сказати, що в кожному з нас є дві істоти, які, будучи невід'ємними одна від одної, (...) не перестають відрізнятися. Одна складається з усіх ментальних станів, які стосуються тільки нас самих і подій нашого особистого життя. Це те, що ми могли б назвати індивідуальною істотою. Інша – це система ідей, почуттів і звичок, які відображають не нашу особистість, а групу або різні групи, частиною яких ми є. Такими є релігійні вірування, моральні переконання і звичаї, національні або професійні традиції, всілякі колективні думки. Все це утворює соціальну істоту. Сформувані таку істоту у кожному з нас – це і є кінець освіти».

Отже, Е. Дюркгейм відводить освіті та педагогіці ключові ролі у формуванні особистості і включенні її у соціальні відносини, при цьому у такі соціальні відносини, які характерні для конкретного суспільства. Як ми зазначали раніше, у Е. Дюркгейма поняття «освіта» не обмежується навчальною діяльністю, це безперервний вплив соціальних інститутів, звичаїв, традицій, соціального і ментального середовища і т.і. Людина тут – об'єкт, освіта – суб'єкт, тому Е. Дюркгейм основну увагу у своїх міркуваннях надає чинникам освітньої культури суспільства як методологічній основі формування системи освіти і педагогіки у суспільстві. У цьому випадку його

ідеї можна умовно згрупувати у наступних елементах: цілі освіти, роль історії освіти, роль суспільства і соціального середовища, менталітет.

Е. Дюркгейм підпорядковує освіту цілям суспільства і завданням, які стоять перед ним. Не освіта формує суспільство, а суспільство формує освіту з урахуванням цілей його розвитку. Умовно у подальшому освіта зі свого боку відтворює ключовий елемент в теорії освіти Е. Дюркгейма – мету освіти. Він пише: «Її (освіти – авт.) мета - викликати і розвинути у дитини певну кількість фізичних, інтелектуальних і моральних станів, які вимагаються від неї самої і політичного суспільства в цілому, а також особливого середовища, для якого вона призначена».

У Е. Дюркгейма суспільство не є однорідним, тому завданням освіти є підготовка дитини до функціонування не тільки в умовах соціуму взагалі, але в умовах певної соціальної групи, для якої вона призначена. «Коли ми хочемо за допомогою діалектики визначити, якою має бути освіта, ми повинні почати з визначення того, які цілі вона повинна ставити».

Е. Дюркгейм у поняття освіти вкладає виховний зміст. За Е.Дюркгеймом основна мета освіти – формувати ідеал людини свого часу. (...) «Саме цей ідеал, одночасно єдиний і різноманітний, є полюсом освіти».

У ході своїх міркувань Е. Дюркгейм робить висновок про те, що саме суспільство загалом і кожне соціальне середовище зокрема визначають цей ідеал, і досягнення ідеалу Е. Дюркгейм покладає на освіту.

Освіта як соціальне явище – головний імператив, який формує якості особистості у людини. «Фактично, саме суспільство витягує нас з самих себе, що зобов'язує нас зважати на інтереси, відмінні від наших власних, саме суспільство навчило нас підпорядковувати наші пристрасті, наші інстинкти закону, перешкоджає нам, навчає нас жертвувати собою, підпорядковувати наші особисті цілі більш високим цілям. (...) Не варто вважати, що ми ростимо дітей так, як хочемо. Ми змушені дотримуватися правил, які переважають у соціальному середовищі, в якому ми живемо. (...) Точно так само ми занурені в атмосферу колективних ідей і почуттів, які ми не можемо змінити за своїм бажанням, і саме на таких ідеях і почуттях заснована освітня практика. (...) З іншого боку, всі освітні практики, якими б вони не були і які б не були між ними відмінності, мають один загальний істотний характер – всі вони є результатом дії одного покоління на наступне покоління у майбутньому».

Так виглядає у Е.Дюркгейма ідея наступності поколінь. Це важлива думка, тут автор як раз і закладає прояв культурно-історичного принципу у

системі формування особистості через освіту і реалізацію його цілей. Процес дії соціальних цінностей не переривається, він перманентний. У цьому присутня поступальна стабільність суспільства. Освіта здійснює свою соціальну функцію послідовно, природно, логічно. Зв'язок між поколіннями не переривається, не вступає у внутрішнє протиріччя, соціальні цінності стабільні. Ймовірно, це головна причина того, чому в теорії і практиці західно-європейської освіти широко не застосовується практика такого явища як виховання (у формі самостійного педагогічного процесу), вона цього не потребує, на відміну від вітчизняної педагогіки.

Таким чином, головна мета освіти у Е. Дюркгейма – формування особистості (соціалізація особистості). Це стратегічна мета, кінцева мета. Який механізм її реалізації, які базисні умови реалізації мети освіти, на якій основі будується цей механізм? Поясненню цього механізму фактично і присвячена основна частина видання Е. Дюркгейма «Освіта і соціологія».

Наступний елемент теорії Е. Дюркгейма – пояснення ролі історії освіти, історії педагогіки у формуванні сучасних педагогічних моделей. Автор відводить цій темі одне з базових значень у комплексі поглядів на побудову системи освіти. Історична традиція, історична спадщина в освіті – це фундаментальний фактор розвитку і вдосконалення системи освіти сьогодні і в майбутньому. На думку Е. Дюркгейма, тільки він визначає напрямок розвитку, вдосконалення педагогіки й освіти в перспективі. «Хіба недостатньо знати теорії, які поділяються сучасниками? Всі інші, які стосуються попередніх століть, тепер застаріли і, схоже, більше не мають нічого, крім академічного інтересу. (...) Але цей модернізм, як ми вважаємо, може лише прорідити одне з основних джерел, яким повинна житися педагогічна рефлексія. Справді, новітні доктрини народилися не вчора, вони є продовженням попередніх, без яких, отже, їх не можна зрозуміти. (...) За такої умови у нас буде деяка впевненість у тому, що нові погляди, які найбільше зачаровують сучасників, не є блискучими імпровізаціями, яким судилося швидко піти у забуття. (...) Ось чому освітня культура повинна мати історичну основу. (...) Майбутнє не можна створити з нічого, ми можемо побудувати його тільки з матеріалів, заповіданих нам минулим. Шкода дітей, до яких ми суворо застосовуємо метод Руссо чи метод Песталоцці. Без сумніву, ці утопії могли зіграти корисну роль в історії».

З практичного погляду Е. Дюркгейм бачить в ідеях Руссо і Песталоцці чисту теорію, відірвану від реальності, тому що вони не спираються на культурно-історичну традицію, вони не «виросли» з

педагогічного попереднього, не мають під собою історичної бази, і тому, на думку Е. Дюркгейма, вони не вписуються у поняття освітньої культури суспільства. Однак Е.Дюркгейм не вважає метод Руссо і метод Песталоцці марними, він виступає за різноманіття методів взагалі, і вже цьому вони мають право на існування. У Е. Дюркгейма, Ж-Ж. Руссо і Й. Песталоцці – це приклад, ілюстрація, а не критика їх методів і теорій по суті. «Тільки історія навчання і педагогіки дозволяє визначити мету, яку освіта собі ставить у певний момент часу».

Наступним елементом соціально-культурної теорії в освіті у Е.Дюркгейма є роль суспільства і соціального середовища. Він піддає критиці педагогічні теорії (Д. Міль, І. Гербарт, Г. Спенсер) тому, що вони практично повністю ігнорують соціальний фактор в освіті і базують свої вчення на системі розкриття здібностей учнів, закладених природою, в якій завдання педагога полягає у тому, щоб розпізнати їх і розвинути.

Отже, робить висновок Е.Дюркгейм, «педагог немає що додати до роботи природи. Він не буде створювати нічого нового. Його роль буде лише у запобіганні атрофії можливостей, які вже існують, через бездіяльність, відхилення від нормального напрямку або занадто повільного розвитку дитини. «Отже, умови часу і місця, стан соціального середовища втрачають будь-який інтерес для педагогіки», але набуває психологія, тому що тільки вона може пояснити індивідуальність людини, вважає Е. Дюркгейм. І він має рацію, тому що соціальне середовище формує природу дитини, його схильності і мотивацію поведінки. У таких умовах робота педагога і матиме формувальний характер.

Він вважає, що оскільки в світі немає універсальної освіти, оскільки немає універсальних цілей, оскільки у кожному суспільстві існує своє замовлення на «людину» і її характеристики, то й освіта у кожній країні буде особливою. Е. Дюркгейм також зазначає, що немає єдиної освіти для всіх соціальних груп населення, всі освітні системи функціонують паралельно. Однак при такій освіті існує щось спільне, що об'єднує людей, формує єдність суспільства – це спільна культурна спадщина і соціально-культурне середовище.

«По-перше, не існує освіти універсальної для всього людства, немає, так би мовити, суспільства, в якому різні освітні системи не співіснують і не діють паралельно. (...) Кожен легко розуміє, що у Римі, Греції освіта мала єдину мету – створити греків і римлян, і тому вона була об'єднана з цілим комплексом політичних, моральних, економічних і релігійних інститутів.

На переконання Е. Дюркгейма, саме суспільство формує необхідний йому портрет людини, в якому відображені всі особливості його організації. Оскільки суспільство здатне успішно функціонувати тільки в умовах його одноманітності, то тільки освіта здатна забезпечити і підсилити його однорідність, від самого початку фіксуючи у свідомості дитини образи і установки колективного життя. На думку Е. Дюркгейма, система освіти - це насамперед засіб, за допомогою якого суспільство закріплює й оновлює умови свого власного існування.

У цьому контексті у Е. Дюркгейма соціальне в людині вище за індивідуальне. Е. Дюркгейм підсилює свою думку висновком, що будь-яке реформування системи освіти відбувається не під впливом відкриттів у галузі, наприклад, психології - сфери індивідуального, а під впливом змін, які відбулися у структурі суспільств. Він зазначає, що поява педагогіки І.Базедова, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, в основі якої перебуває гуманізм, індивідуалізм, любов до дитини, повага до його внутрішньої свободи, не є продуктом досліджень у сфері психології, а результат вимог суспільства. Він позначає соціальний характер педагогічних процесів і педагогічних теорій. Далі, продовжуючи свою думку, він зазначає, що завдання будь-якого педагогічного навчання не пропонувати майбутній педагогічній практиці якийсь набір процедур і рецептів, а дати можливість повного усвідомлення своєї функції. Іншими словами, чітко усвідомлювати мету педагогічної діяльності в соціально значимому сенсі.

Культурно-історична теорія Е. Дюркгейма не могла обійтися без звернення до поняття «менталітет». Е. Дюркгейм, мабуть, один з небагатьох дослідників, які використовують цей термін в аспекті педагогіки й освіти. Не акцентуючи особливу увагу на цьому елементі в розвитку системи освіти, він робить його невід'ємною складовою частиною своєї теорії. Поняття «менталітет» він тлумачить у широкому сенсі, як щось спільне для європейської цивілізації. У Е. Дюркгейма менталітет - це засіб реалізації культурної традиції, «минулого досвіду» у формуванні освітніх концепцій. З іншого боку, менталітет у Е. Дюркгейма динамічний, він здатний змінюватися. Теза Е. Дюркгейма діалектична: «Наш менталітет не зміниться повністю «водночас», тому необхідно знати, яким він був в історії і які причини його змін». І далі пояснює свою думку: «Адже, незважаючи на ілюзії, які надто часто мають реформатори, неможливо, щоб ідеал (людини - авт.) завтрашнього дня був повністю оригінальним, у ньому, безперечно,

буде вміщено багато чого з нашого вчорашнього ідеалу, тому й важливо його знати».

Тим більше необхідно діяти з обережністю, оскільки новий ідеал завжди уявляє себе в стані природного антагонізму зі старим ідеалом, який він прагне замінити, хоча це не так. По суті, це його продовження і розвиток. (...) І в ході цього антагонізму завжди слід побоюватися, що старий ідеал повністю зруйнується. (...) Ми побачили, як руйнування такого роду відбувалися в епоху Відродження. Була впроваджена гуманістична освіта, від середньовічної освіти майже нічого не лишилося, і цілком можливо, що таке скасування всього залишило серйозну прогалину у нашій національній освіті».

По суті, для оцінки поточного часу Е. Дюркгейм пропонує історико-порівняльний метод у педагогіці. До слова сказати, час Е.Дюркгейма був періодом становлення порівняльної педагогіки як науки. Однак Е. Дюркгейм не виходить за межі своєї культурно-історичної теорії, він обмежується історико-порівняльним методом у межах національної педагогіки і використовує порівняльний метод в історичному сенсі. Хоча стосовно цього, наприклад, К. Ушинський є соціологом більшою мірою, ніж Дюркгейм.

Е. Дюркгейм виступає за культурно-історичну спадкоємність, безперервність освітньо-педагогічних процесів. Звідси його критика новітніх педагогічних методів, які виникли з «нізвідки». Його історико-порівняльний метод є заснованим, крім усього іншого, на розумінні культурних традицій, які формують специфіку національного менталітету. Водночас для Е.Дюркгейма усвідомлений підхід до цього явища є особливо важливим. Сенс усвідомлення минулого досвіду полягає саме в тому, щоб «усвідомлювати самих себе».

Дюркгейм закликає дуже обережно ставитися до нововведень в освіті. Світ є суперечливим, і, як вважає Дюркгейм, у цьому й полягає діалектика його розвитку, проте саме тому освіта, згладжуючи протиріччя, має зберігати безперервність і послідовність свого руху. Консерватизм освіти є виправданим, тому що він сприяє плавності руху, оскільки має спиратися на культурно-історичні чинники як явища динамічно-послідовні. У цьому проявляється освітня культура суспільства, і це твердження Е. Дюркгейма є об'єктивним. Істотним елементом освітньої культури є національний менталітет. Слід розуміти, що поняття «менталітет» у Е.Дюркгейма спирається на несвідоме, про що К. Юнг говоритиме через кілька десятиліть.



«Але сьогодні ми знаємо, що для того, щоб добре пізнати себе, недостатньо звернути свою увагу на поверхневу частину нашої свідомості, тому що почуття, ідеї, які там спливають, далеко не ті, які мають найбільший вплив на нашу поведінку». Таким чином, рівнозначну силу впливу на соціальну поведінку Дюркгейм відводить не тільки ідеям і новим теоріям, а факторам несвідомого в поведінці і кожної людини, і соціальної групи. Тому для того, щоб ті чи інші нові ідеї і теорії були прийняті суспільством, необхідно найважливіша умова – стан і сформованість відповідних характеристик у свідомості суб'єкта діяльності. У цьому сенсі, ідея Дюркгейма полягає в тому, що свідомість повинна бути здатною природним чином сприймати інновацію. Інновація позитивно сприймається свідомістю і забезпечується несвідомим, при цьому обидва чинники виходять з культурно-історичних традицій. Отже, інновація – результат еволюційного природного процесу, вона не відторгається практикою, і утворює певною мірою повноцінний елемент освітньої культури суспільства.

Детермінізм Е. Дюркгейма в сфері освіти і педагогіки проявляється в чітко окреслених соціальних межах. Освіта – це соціальний інститут, і закономірності її розвитку виходять із соціальних процесів, підпорядковані їм і схильні до тих самих законів розвитку, що й суспільство в цілому.

Педагогічний детермінізм Е. Дюркгейма – це закони розвитку суспільства, які безпосередньо визначають характер освіти, місце і роль у ньому педагогіки. Його теорія базується на принципах культуровідповідності, а культурно-історична теорія – метод пізнання і прогнозування.

Детермінізм Е. Дюркгейма в теорії освіти має певні межі і визначається основними елементами діалектики, а саме: цілі освіти і культурно-історичний елемент, який містить такі складові як історія національної педагогіки та вплив суспільства і соціального середовища. Особливий елемент теорії освіти Дюркгейма пов'язується з поняттям національного менталітету. Діалектично всі елементи та складові частини освітньої теорії Е. Дюркгейма формують освітню культуру суспільства.

У Е. Дюркгейма мета освіти – це її сенс, а культурно-історичний елемент – це обов'язкова умова реалізації мети; соціальне середовище не є абстрактним явищем, але є конкретно вираженим у специфіці групових соціально-культурних відносин людини особливим простором, який формує особистість і є включеним у систему освіти як компонент культурно-історичного фактору; менталітет – сфера несвідомого, визначеного

попередніми етапами культурного розвитку, що й є комплексом стійкої мотивації особистісної та групової поведінки. Тому менталітет у Е. Дюркгейма закономірно включений у сферу культурно-історичного елемента. Необхідно відзначити, що кожен з наведених елементів освітньої теорії Е. Дюркгейма потребує детального дослідження.

Імплікatively, виділені елементи педагогічних ідей Дюркгейма дають привід їх поєднати і назвати «Культурно-історичною теорією освіти Е.Дюркгейма».

#### **4. Дефініції «освіта» і «педагогіка» в соціології Е. Дюркгейма**

Зміст роботи Е. Дюркгейма «Освіта і соціологія» якраз і підтверджує цю думку. Аналізуючи соціальну роль педагогіки і освіти, автор має на увазі в основному молодшу і середню школу. Водночас у науково-соціальному сенсі він поділяє ці поняття, інструментальний зв'язок між ними умовний. Він пише: «Ми часто плутали два слова «освіта» і «педагогіка», які, проте, вимагають пояснень, що вказує на їх відмінності. Освіта – це вплив, який здійснюють на дітей батьки й учителі. Ці дії є постійними і загальними. У суспільному житті немає періоду, немає навіть, так би мовити, моменту протягом дня, коли молоді покоління не контактують зі своїми старшими і, отже, де вони не отримують від них виховного впливу. Є ще несвідома освіта, яка ніколи не припиняється. Своїм прикладом, словами, які ми говоримо, справами, які ми робимо, ми постійно формуємо душі наших дітей. Зовсім інакша справа з педагогікою. Це не дії, а теорії. Ці теорії являють собою способи подання освіти, а не способи її застосування». Тут варто пояснити. Як видно з наступних розділів роботи Е. Дюркгейма, автор має на увазі теорії реалізації освіти у вигляді практичних педагогічних теорій. «Іноді вони відрізняються від нинішньої практики настільки, що суперечать їм. Педагогіка Рабле, Руссо або Песталоцці суперечить освіті того часу. Таким чином, освіта – це тільки предмет педагогіки. Це те, що робить педагогіку, принаймні, в минулому, переривчастою, а освіту – безперервною». З цієї думки випливає, що «освіта» – загальне, «педагогіка» – щось окреме. Аналізуючи співвідношення і відмінності понять «освіта» і «педагогіка», Е.Дюркгейм уводить в обіг поняття «освітня практика», надаючи освіті соціологічного сенсу. «Освітня практика» як явище займає у Е.Дюркгейма проміжне положення між поняттями «освіта» і «педагогіка», тут він пише: «Фактично, освіта, яка використовується в детермінованому суспільстві і розглядається в певний момент його розвитку, являє собою

набір практик, способів ведення справ, звичаїв, які представляють собою цілком певні факти, і які мають ту ж реальність, що й інші соціальні факти».

Таким чином він характеризує педагогіку як практичний набір педагогічних технологій, характерних для того етапу розвитку суспільства. «Освітні практики – це не ізольовані один від одного факти, але для одного і того ж суспільства вони пов'язані в одну і ту саму систему, всі частини якої сприяють досягненню однієї мети – це система освіти, характерна для цієї країни і для цього часу. ... Отже, ось дві групи проблем, чисто науковий характер яких не підлягає сумніву: одні пов'язані з генезисом, інші – з функціонуванням систем освіти». Генезис у Е.Дюркгейма – це освіта, сфера наукової та спрямовальної діяльності в системі соціального розвитку. Функціонування – це існуючі педагогічні моделі, які забезпечують систему освіти на конкретному історичному етапі. Оскільки педагогіка як практичне втілення освіти має творчий сенс в особі суб'єкта педагогічної діяльності і здатна сама по собі на «роздуми», тобто формування якихось наукових ідей у ході реалізації освіти, то у Е. Дюркгейма цей процес отримує назву «освітня практика».

Але, оскільки освітні практики різноманітні та не універсальні, виступають у комплексі та залежать більшою мірою від уміння і професіоналізму вчителя, то не можуть виконувати функцію наукової сфери, вони суб'єктивні. Тому у Е.Дюркгейма педагогіка – це мистецтво.

Далі Е.Дюркгейм робить ряд висновків, з яких випливає, що педагогіка як форма практики здатна в майбутньому трансформуватися в сферу науки, яка спирається спочатку на соціологію, і лише потім – на психологію. Ідея психологічного чинника в педагогіці належить не Е.Дюркгейму, це результат практичної педагогічної діяльності не соціологів, а педагогів, як теоретиків, так і практиків (наприклад – ідеї Гербарта, Ушинського).

Далі Е. Дюркгейм зазначає: «Спочатку повинна бути наука про освіту». ... Бо для того, щоб знати, якою має бути освіта, необхідно насамперед знати її природу, якими є різні умови, від яких вона залежить, закони, за якими вона розвивалася в історії».

Будучи соціологом, Е.Дюркгейм підкреслює соціальність освіти, підводить нас до думки, що освіта – це соціальний інститут, який безперервно існує протягом багатьох етапів історії суспільства на відміну від педагогіки, яка заявляє про себе тільки періодично (пояснює це явище

необхідністю і потребою з боку суспільства на переломних етапах його розвитку).

У педагогічному сенсі, у Е. Дюркгейма, педагогіка – це освітня практика, сфера реалізації теорії освіти. Освіта – це сфера науки. Освітня практика – перехідна стадія від науки до практики.

У країнах Східної Європи на буттєвому рівні термін «виховання» має самостійне значення і сенс, являє собою частину педагогіки, але проявляється ширше і охоплює майже всі групи соціально активного населення. Відповідно, сфера вікового поширення поняття «педагогіка» часто має не тільки навчальне значення (в буквальному сенсі), але виходить далеко за межі навчального закладу, має загальносоціальне значення і в соціальному сенсі тлумачиться як «виховання». Поняття «педагогіка» часто розуміється як метод, технологія, техніка навчання (або виховання, тлумачиться як такий собі процес формування якихось якостей людини).

Термін «освіта» у Східній Європі тлумачиться як не самостійне явище, а у зв'язці з поняттями «система», «рівень», «структура» і т. ін. Часто поняття «освіта» пов'язане з державою і державною політикою у певній сфері, а педагогіка і виховання – явище соціальне, групове, щось вузькоспрямоване.

У зв'язку з різним тлумаченням загальноприйнятих термінів і понять, необхідно підкреслити той факт, що теорії Е. Дюркгейма в сенсі Education орієнтовані на соціальну свідомість країн Західної Європи. Однак, оскільки ми говоримо про освіту як науку, засновану на законах функціонування та розвитку, то багато ідей Е. Дюркгейма були б справедливими і для країн Східної Європи.

Тут було б логічним звернутися до сучасного наукового тлумачення дефініцій «освіта», «педагогіка», «виховання».

Сучасний Кембриджський словник визначає зміст поняття «освіта» (education) як процес навчання, передачі знань, особливо в школах і коледжах. У Кембриджському тлумачному словнику визначення поняття «освіта» (education) має такий вигляд: «Освітня діяльність у школах, коледжах та університетах. Результати та досягнення людини, пов'язані з освітою». Словник Макміллана тлумачить поняття «освіта» (education) як методи і принципи навчання.

Відзначимо, що значення терміна «освіта» багатозначне і у вітчизняній спеціальній літературі визначається як:

1) отримання систематизованих знань і навичок, навчання, освіта («право на освіту», «народна освіта»);

2) сукупність знань, отриманих в результаті навчання.

Закон України «Про освіту»: Освіта – *цілеспрямована* пізнавальна діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх удосконалення. Процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості.

«Педагогіка» як дефініція в англійському освітньому середовищі звучить наступним чином: словник Макміллана – педагогіка (pedagogy- the methods and principles of teaching) – методи і принципи навчання; Кембриджський словник – педагогіка (pedagogy- the study of methods and activities of teaching) – вивчення методів і прийомів навчання; Оксфордський словник – педагогіка (pedagogy- the study of teaching methods) вивчення методів навчання.

Тут не важко помітити, що англійське трактування поняття «педагогіка» має відносно однаковий сенс і підкреслює ніби процесуальний фактор в освітній діяльності. Це приблизно той самий сенс, який закладав у поняття «педагогіка» Е. Дюркгейм.

У вітчизняній педагогічній науці дефініція «педагогіка» виражена не завжди однозначно, і є в науковій літературі цілий комплекс різних тлумачень. Наприклад: педагогіка – це наука не про виховання, як вона найчастіше трактується у вітчизняних енциклопедіях, а наука про освіту.

Академік В. Краєвський: «... не буде помилкою сказати і так, що об'єктом педагогічної науки є освіта».

Академік А. Новіков пише: «Педагогіку зазвичай визначають як науку про навчання і виховання. Або як науку про навчання, виховання і розвиток. Але наявність сполучника «і», або наявність сполучника «і» та ще коми говорить про неоднозначність об'єкта науки – ніби подвійний або потрійний об'єкт, що для однієї науки неприпустимо. До того ж, ця подвійність (потрійність) є й у визначеннях освіти.

Таким чином, освіта – це розвиток життєвого досвіду людини. А педагогіка – наука про розвиток життєвого досвіду людини (учня). Це й є її предмет!.

Дослідник Н. Ничкало показує наочний аналіз змісту поняття «педагогіка». Академік С. У. Гончаренко пише: «Педагогіка – наука про сутність розвитку та формування людської особистості й опрацювання на цій основі теорії та методики виховання і навчання як спеціально організованого процесу».

Звернімося ще до двох визначень педагогіки, обґрунтованих вченими. М. Д. Нікандров та Г. Б. Корнетов розглядають її як галузь науки, яка розкриває сутність, закономірності освіти, роль освітніх процесів у розвитку особистості та розробляє практичні шляхи і способи підвищення їх результативності.

Поняття «виховання» у вітчизняному науковому обігу використовується досить активно і широко представляє собою як наукову, так і процесуальну категорію, але при цьому характеризується великою кількістю варіантів тлумачення як за змістом, так і за формою.

У вітчизняному науковому тлумаченні присутні наступні характеристики поняття «виховання». П. Степанов зазначає: «І. П. Підласий визначає виховання наступним чином: «спеціально організована, керована і контрольована взаємодія вихователів і вихованців, кінцевою своєю метою має формування особистості, потрібної і корисної для суспільства». За О. С. Газманом, виховання – «це співробітництво поколінь, спільне вироблення цінностей, норм, завдань, соціальної діяльності, тобто духовна творчість старших і молодших, продуктом якої є життєва позиція». Н. Е. Щуркова пояснює, чому навчання необхідно розглядати як засіб виховання. «Знання та вміння, – пише автор, – опосередковують відносини. А навчання, яке забезпечує наявність знань і вироблення умінь, є в такому випадку засобом виховання, що забезпечує, зі свого боку, формування ціннісних відносин дитини». С. Д. Поляков визначає виховання як «цілеспрямований вплив на розвиток особистості школяра».

Ми не ставимо перед собою мету робити аналіз понять «освіта», «педагогіка», «виховання», порівнювати погляди Е. Дюркгейма з теорією сьогоденного дня. Наше завдання – показати різноманітність і неоднозначність понять, які перебувають у науковому обігу, а ідеї Е. Дюркгейма – це метод пізнання і прогнозування в теорії педагогіки.

Навіть поверхневий погляд на, здавалося б, відомі поняття показує не тільки несхожість, а іноді й протиріччя в їх тлумаченні. Тут треба зазначити наступне. Е. Дюркгейм як соціолог, задавши тон і напрямок думки в розвитку теорії освіти та педагогіки, надав їм соціального характеру, але в

кожній країні, з часом розуміння і розвиток цих дефініцій відбувалось у своєму напрямку, за логікою культурно-історичного розвитку того чи іншого суспільства. Е.Дюркгейм продовжив процес формування педагогіки як науки з позицій її соціальності, вивів педагогіку та освітню сферу з рамок власної рефлексії в рефлексію соціальну. Наратив Е. Дюркгейма – соціологізація освіти та педагогіки.

Оскільки за теорією Дюркгейма освіта – явище соціальне і багато в чому залежить від культурної традиції та специфіки історичного розвитку суспільства, то і реалізація соціальних поглядів на теорію і практику освіти має враховувати конкретну специфіку. Вона підкреслюватиметься тими цілями і завданнями, які стоять перед освітою в конкретній країні в конкретний історичний період. Тому тлумачення згаданих дефініцій і буде відрізнятися не тільки в масштабах, припустимо, Західної Європи, окремої держави (суспільства), але й на рівні тієї чи іншої сфери освіти всередині цієї держави (суспільства). Однорідним тут може бути дух і сенс (через завдання і ціль освіти), але не формулювання – це об'єктивно.

Було б дивним, якби в країнах з різним рівнем економічного, політичного і соціального розвитку були тотожні цілі і завдання освіти, педагогіки і виховання. Дюркгейм справедливо підкреслює: «По-перше, не існує освіти, універсальної для всього людства, немає, так би мовити, суспільства, в якому різні освітні системи не співіснують і не діють паралельно».

Як показує сучасність, через сто років після публікації лекцій Е.Дюркгейма про освіту освітні системи «співіснують і діють паралельно». В умовах, коли «паралелізм» дії освітніх систем підміняється штучним і односпрямованим «поглинанням» системами «правильними» неправильних, у цьому і проявляється проблема, проблема не педагогіки, а скоріше суспільства. Однак розглядувана тема як глобальне явище потребує спеціального дослідження.

## **Література:**

1. Дюркгейм Е. Виховання та соціологія. 1922. URL: [https://www.researchgate.net/publication/44826421\\_Education\\_et\\_Sociologie](https://www.researchgate.net/publication/44826421_Education_et_Sociologie) (дата звернення: 15.01.21)
2. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

3. Sizov V.V. Principles of culture congruity and nationhood in pedagogy and processes of globalization of the present – day education. European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and Republic of Poland: Collective monograph. Volume 3. Sandomierz: Izdawnictwo «Baltija Publishing», 2018. 476 p. 306-323с.
4. Карл Густав Юнг Архетипи і колективне несвідоме. Львів. Астролябія. 2018. – 608 с.

## **ЛЕКЦІЯ № 10**

### **АКСІОЛОГІЧНІ ЗНАЧЕННЯ ОСВІТИ В СИСТЕМІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ТРАДИЦІОНАЛІЗМУ МАКСА ВЕБЕРА**

#### ***ПЛАН***

- 1. Культурно-історична традиція протестантизму у соціально-педагогічних смислах***
- 2. Цілі освіти***
- 3. Дух освіти***
- 4. Сенси освіти***

#### **1. Культурно-історична традиція протестантизму у соціально-педагогічних смислах**

«Ренесанс належить католикам, а Просвітництво – протестантам. Як можна пояснити екстраординарний зліт протестантських і занепад католицьких країн у XVII столітті?». Ключова роль у цих процесах приписувалась ідеології протестантизму. Вочевидь сукупність подібних факторів і зацікавила М. Вебера. У 1904-1905 рр. М. Вебер випустив кілька статей про можливий вплив протестантизму пуританського типу на становлення західноєвропейського капіталізму, пізніше зібраних ним у книгу **«Протестантська етика і дух капіталізму»**.

Назва роботи М. Вебера згідно з буквою і духом дослідження була дискусійною, тому критика була неминуча. Підбір автором фактичного матеріалу суб'єктивував систему доказів. Вебер усвідомлював це, тому в його роботі відсутні твердження. В основному він оперує припущеннями. Він навіть уникає таких визначень, як «протестантська етика», «дух капіталізму»,



тим самим «підігруючи» дискусії, які тривають вже більше ста років. Факт сам по собі цікавий, характеризувати його можна по-різному, але безсумнівно те, що тема, визначена Вебером, зберігає актуальність і сьогодні, і критика, яка і досі триває, є тому підтвердженням. На відміну від Е. Дюркгейма, М. Вебер будує свою культурно-історичну концепцію на фактичному дослідженні історичного характеру.

В умовах глобалізаційних процесів культурно-історична традиція суспільства переходить у систему вторинних чинників, які визначають напрямок розвитку національних суспільств. На перше місце висувається полікультурність. Полікультурність зі свого боку передбачає діалог і рівноправність культур, повагу і прийняття культур, однак це є ідеальними характеристиками. У глобальній системі взаємокультурних відносин, підпорядкованих ідеологічним цілям, цього не трапляється. Отже культурно-історична традиція є, напевне, єдиним чинником у сфері освіти, який здатний формувати, зберігати, відтворювати духовні (культурні) цінності і створювати основу розвитку системи освіти.

У даній лекції ми обмежимося виключно поглядами М. Вебера, викладеними у роботі «Протестантська етика і дух капіталізму». У М. Вебера освітній фактор – це всього лише ілюстративний елемент його концепції, який є наслідком функціонування «професійної етики», яка зі свого боку визначає аналогічні сенси «етики освітньої», тобто ставлення людини до освіти як засобу досягнення цілей професійної діяльності.

Наш підхід до освітнього компоненту М. Вебера реалізується з позиції, де освіта розглядається в смислових характеристиках, реалізованих у М. Вебера в понятті «протестантська етика», яке сформуло «професійну етику» і «трудоу етику». Тому протестантську етику в тій констеляції, в якій її показав М. Вебер, ми і будемо розглядати як чинник, який формує світоглядну позицію спочатку окремих груп населення, в подальшому – основної частини суспільства. М. Вебер показує, як формувалося специфічне соціокультурне середовище на основі культурно-історичної традиції, яке і диверсифікувалося в середовище виховне (освітнє). Ставлення людини і суспільства до освіти, професії і праці у М. Вебера – результат впливу цього середовища. У цьому сенсі концепція М. Вебера для нас актуальна як метод дослідження і як його результат.

Фактори способу духовного життя (етики), норми і правила, які в ньому існують, переконання та їх розуміння формують певний дух і впливають на соціальні відносини в перспективі. У цьому також полягає

методологічна цінність концепції М. Вебера. Звідси наше завдання – розглянути роботу М.Вебера не з позицій фактичного матеріалу, який він наводить в якості доказів своєї концепції, а саму концепцію в цілому, як метод дослідження.

Зміст есе М.Вебера вивчено досить детально і насамперед його критиками. Однак запропонований М.Вебером метод підходу до вивчення соціальних процесів у сфері педагогіки широкого поширення не отримав. М.Вебер будує свою систему доказів на основі культурно-історичної традиції, **доводячи гіпотезу, що вплив релігійної ідеології формує соціальні відносини; пояснює еволюцію релігійного в світський світогляд.** Згідно з концепцією М.Вебера, сучасність показує міцність традиції (як цінності) в свідомості західного суспільства. Вони (цінності) не «висять» у просторі, як якийсь ідеал (на відміну від православ'я), а мають значною мірою раціональне походження, раціональну еволюцію і раціональне застосування. В основі цих цінностей, наприклад, законність, верховенство права, права і свободи людини і т.д. Це не абстракції, а елементи раціоналізму і прагматизму – те, на чому й побудована система цінностей західноєвропейського типу культури, тобто те, на що активно вказує М. Вебер.

У роботі «Соціальна і культурна динаміка» відомий соціолог і філософ П.Сорокін робить висновок, що соціальна система суспільства залежить від типу культури. Критерієм типових характеристик культури, за П.Сорокіним, є система цінностей і ставлення до світу – те, що ми включаємо в зміст поняття «культурно-історична традиція».

Культурно-історична традиція протестантизму (більшою мірою Кальвінізм) сформувала певний тип культури. Чи зміг би протестантизм як явище культури сформувати *інший* тип, навіть з урахуванням веберовської концепції «виборчої спорідненості», або Сорокинської «флуктуації» і «міграції» суспільних відносин? Найімовірніше, ні. Коли культурна традиція проникає у сферу суспільної свідомості як елемент логічного процесу його розвитку і закріплюється в ньому як традиція, показуючи при цьому власну ефективність, і внаслідок чого привертає в орбіту свого світогляду інші соціальні групи суспільства, то дуже сумнівно, що західноєвропейський тип культури міг би формуватися в іншому напрямку. Це припущення походить з системи аргументів М.Вебера, але водночас воно не є остаточним (М.Вебер усвідомлював відносність своїх суджень і наведених аргументів).

У М. Вебера, на наш погляд, роль і значення освіти проявляється в трьох функціональних аспектах: *за цілями* (як засіб оволодіння професією), *за духом* (освіта сама по собі виступає, як елемент раціоналізму, практицизму, індивідуалізму), *за змістом* (як відтворення цінностей).

З приводу останнього аспекту ми повністю згодні з думкою Ю.Спіхіної: «Подібно до Е. Дюркгейма, М. Вебер також розглядав інститут освіти з погляду його можливостей формувати світогляд учнів і бути каналом трансмісії цінностей між поколіннями. У цьому випадку М.Вебер солідарний з Е.Дюркгеймом у тому, що інститут освіти не просто виконує функцію з передачі знань чи здійснює підготовку за обраною спеціальністю. Процес передачі знань виявляється пов'язаним з ціннісним впливом на учня» [39]. Всі три аспекти освіти, за концепцією М. Вебера, і складають у своїй сукупності аксіологічний характер освіти. М.Вебер хоча й не довів, але теоретично показав механізм трансформації соціальної ідеї у повсякденне життя.

***Отже, наше завдання – акцентувати цілі освіти, дух освіти, зміст освіти в руслі дослідження М. Вебера.***

У науковій педагогічній літературі «Протестантська етика і дух капіталізму» практично не вивчалася, оскільки має тільки непряме або герменевтичне ставлення до освіти. Звернення до теми освіти у М.Вебера ускладнено тим фактом, на який звернув увагу ще К. Ясперс, а саме – фрагментарністю його творчої спадщини. Немає нічого дивного, що ті частини спадщини М.Вебера, які можна співвіднести з темою освіти, значною мірою є фрагментами й уривками. Як правило, зміст цих фрагментів має історико-описовий характер і в більшій частині свого обсягу є мало придатним для філософського розгляду. У соціології ж ця робота М.Вебера є зразком класичного дослідження, тому вивчалася глибоко і всебічно, включаючи безліч критичних робіт зарубіжних авторів (Г.Робертсон, К. Самуельсон, М.Маккінон, Х. Р. Тревор-Роупер).

М.Вебер спеціально не вивчав закономірності розвитку освіти та її методології. Проте, описуючи «дух» капіталізму, слід розуміти, що освіта, ясна річ, включена в цю тему як елемент корпоративного виховання, особливого виховного середовища і відтворення необхідного світоглядного «духу». Ціннісне ставлення до освіти, оволодіння професією виступає як елемент цього духу. Саме ці чинники, як нам уявляється, і є привабливими для розгляду, тим більше, що в цьому сенсі дискурс дослідження М. Вебера

являє собою приклад культурно-історичного традиціоналізму в теорії педагогіки.

Християнські цінності, за М. Вебером, одягнені у форму протестантської аскези, еволюціонували в цінності мирські. Під еволюцією мається на увазі процес спрямованого формування особливого типу світогляду, який забезпечував відтворення життєвих цінностей, що і є однією з функцій освіти.

## **2. Цілі освіти**

Відповідно до духу роботи М. Вебера, роль і значення освіти (як фактор, який формує бажану модель поведінки), проявляється в трьох функціональних аспектах, що і утворює її аксіологічний характер. Прояв першого функціонального аспекту аксіології освіти за Вебером – це цілі освіти. Тут освіта виступає як засіб оволодіння професією.

Кальвінізм, протестантські секти і католицькі ордени, жорстка регламентація їх соціальної діяльності, тобто нормування життя, формувало особливе ставлення до Закону. Тут у М. Вебера ми бачимо еволюцію соціальних цінностей. Сучасне законослухняне європейське суспільство - результат трансформації сфери соціальної психології: інтернальність дотримання Закону Божого заради порятунку душі перетворюється в загальноприйнятту мирську систему (звичку) дотримання державного закону і його повагу, ставлення до боргу і обов'язків.

Звідси, безумовно інтеріорізована раціональна законослухняність, сумлінність, усвідомлене ставлення до суворого виконання професійних обов'язків, виражене в усвідомленому ставленні до оволодіння професією і до трудової діяльності. Без сумнівів, результати цих процесів – це насамперед продукт виховання в тому сенсі, в якому поняття «освіта» тлумачив Е.Дюркгейм, включаючи в зміст поняття «освіта» його базовий елемент – культурно-історичну традицію. «Протестантська етика» у М. Вебера фактично наповнена за своєю сутністю аналогічним змістом. Культурно-історичний традиціоналізм М.Вебера є конкретизованим у ключових елементах його дослідження, в поняттях «професія», «професійна аскеза», «трудова етика».

У М. Вебера соціокультурне середовище і виховне середовище – інтегровані. Обов'язок кожного перед Богом - оволодіння професією. Професійна праця і праця взагалі – це те, чим можна догодити Богу. Професія не інтерес, а потреба або необхідність. Професія - це перш за все

освіта, як явище не рекомендаційне, а обов'язкове. Звідси формується особливе ставлення суспільства до освіти і навчання, як до спочатку конфесійної, а пізніше соціальної цінності. Освіта тут виступає не як соціальна абстракція, а як раціональна необхідність.

У вступі до своєї роботи М. Вебер звертає увагу на особливості ставлення католиків і протестантів до професійної освіти. Він звертається до статистики, відзначаючи суттєві відмінності.

«Далі, і це найголовніше: якщо навіть (як уже було сказано) чисельну перевагу протестантів серед власників капіталу і провідних діячів сучасної промисловості ще можна частково пояснити їх здавна існуючим кращим майновим станом, то ряд інших явищ свідчить про те, що причинний зв'язок у деяких випадках, безсумнівно, має *інший* характер. Насамперед зупинимося хоча б на наступному: на різниці, яка повсюдно спостерігається (чи то в Бадені, Баварії, чи Угорщині), у *характері* середньої освіти, яку на відміну від протестантів батьки-католики зазвичай дають своїм дітям. Той факт, що відсоток католиків серед учнів і випускників середніх навчальних закладів «підвищеного типу» значно нижчий у відсотковому співвідношенні до всього населення, звичайно, можна певною мірою пояснити вище згаданими майновими відмінностями. Але той факт, що *серед абітурієнтів-католиків* відсоток тих, хто закінчив навчальні заклади, які готують до технічної і торгівельно-промислової діяльності, загалом до буржуазного підприємництва (реальні гімназії, реальні училища, цивільні школи підвищеного типу і т. д.), також значно *нижче*, ніж серед протестантів (католики вочевидь надають перевагу гуманітарній підготовці класичних гімназій), ніяк не можна пояснити вище згаданою причиною; до того ж, він сам повинен бути використаний для пояснення незначної участі католиків у капіталістичному виробництві. Ще більш показовим є інше спостереження, яке свідчить, що серед кваліфікованого робітництва сучасної великої промисловості мало католиків.

Ми маємо на увазі наступне явище: як відомо, сучасні підприємства значну частину своєї кваліфікованої робочої сили залучають із ремісничого середовища, таким чином доручаючи ремеслу справу попередньої підготовки необхідної їм робочої сили, яку вони після її закінчення відбирають у ремесла; серед рекрутованих підприємствами робочих значно більше протестантів, ніж католиків. Інакше кажучи, ремісники з числа католиків виявляють значно більшу схильність залишатися ремісниками, тобто відносно більша їх кількість стає *майстрами* у певному ремеслі, тоді як

протестанти у відносно більшій кількості прямують у промисловість, де вони поповнюють ряди кваліфікованих робітників і службовців підприємств».

Звертає на себе увагу те, що позиція М. Вебера в процесі його міркувань походить з аналізу процесів освіти і професійної орієнтації представників двох конфесій. І в цьому явищі він намагається знайти закономірність. У роботі Вебера в роботі ключову позицію за своєю сутністю посідає процес пояснення і доведення причин і наслідків у відмінностях ставлення до професії (освіти) та трудової діяльності між католиками і протестантами, а саме: раціоналізм протестантів, виражений у динаміці ставлення до особистих перспектив у соціальних відносинах, і традиціоналізм католиків, орієнтованих на статику в соціальній сфері. Вебер не абсолютизує концепцію, він фіксує тенденцію.

«І звичайно, аскетична література майже *всіх* віросповідань виходить з поняття, що сумлінна робота, навіть при низькій її оплаті, яка виконується тими, кому життя не надало інших можливостей, є справою, яка надзвичайно догоджає Богові. У цьому відношенні протестантська аскеза сама по собі не створила нічого нового. Проте вона не лише безмежно поглибила це уявлення, але й приєднала до існуючої норми те, що, власне кажучи, *лише визначало* силу її дії - психологічний *імпульс*, який виникав у результаті ставлення до своєї роботи як до *покликання*, як до самого правильного, в кінцевому підсумку *єдиного* засобу переконатися у власній обраності. Разом з тим аскеза легалізувала також експлуатацію цієї специфічної схильності до праці, оголосивши «покликанням» також і прагнення добувача до наживи. Цілком очевидно, наскільки сильно є спрямованість *виключно* до того, щоб знайти порятунок у загробному житті за допомогою виконання своїх професійних обов'язків в якості свого покликання і сувора аскеза, якій церква підкоряла в першу чергу, звичайно, незаможні класи, сприяли збільшенню «продуктивності» праці в капіталістичному значенні цього поняття.

Ставлення до праці як до покликання стало для сучасної робочої людини настільки ж характерним, як і аналогічне ставлення підприємця до наживи. Будучи надзвичайно проникливим англіканським спостерігачем, сер Вільям Петті відобразив цю нову для того часу ситуацію, зазначивши, що економічна міць Голландії XVII ст. пояснюється наявністю там чисельних «*dissenters*» (кальвіністів і баптистів), людей, які бачать «у *праці й інтенсивному підприємництві свій обов'язок перед Богом*».

«Органічному соціальному устрою в тому фіскально-монополістичному його варіанті, який він отримав в англіканстві при Стюартах, зокрема в концепції Вільяма Лода, – цьому союзу церкви і держави з «монополістами» на ґрунті християнського соціалізму - пуританізм, всі прихильники якого були рішучими противниками *такого* капіталізму торговців, скупників і колоніалістів, який користувався державними привілеями, протиставляв індивідуалістичні *імпульси* раціонального легального підприємництва, заснованого на особистих якостях, на ініціативі».

«Один з конституційних компонентів сучасного капіталістичного духу, і не лише його, але й усієї сучасної культури, – раціональна життєва поведінка на основі *ідеї професійного покликання* – виник (і наша робота присвячена тому, щоб це довести) з духу *християнської* аскези. Достатньо згадати наведений на початку нашого дослідження трактат Франкліна, щоб виявити, наскільки суттєві елементи того способу мислення, який ми визначили як «дух капіталізму», відповідають тому, що (ми показали це вище) становить зміст пуританської професійної аскези, тільки без її релігійного обґрунтування, оскільки до часу Франкліна воно вже відмерло».

«Пуританин *хотів* бути професіоналом, ми *повинні* бути такими. Але в міру того, як аскеза переміщалася з чернечої келії у професійне життя і набувала панування над світською моральністю, вона починала грати певну роль у створенні того грандіозного космосу сучасного господарського устрою, пов'язаного з технічними та економічними передумовами механічного машинного виробництва, який у наш час піддає нездоланному примусу кожну окрему людину, формуючи її життєвий стиль, причому не тільки тих людей, які безпосередньо пов'язані з ним своєю діяльністю, але взагалі всіх укиннутих у цей механізм з моменту народження».

«Бо попри те, що сучасна людина за усього її бажання зазвичай нездатна уявити собі увесь ступінь того впливу, який релігійні ідеї мали на спосіб життя людей, їхню культуру і національний характер. Це, звичайно, зовсім не означає, що ми маємо намір замінити однобічну «матеріалістичну» інтерпретацію каузальних зв'язків у галузі культури й історії настільки ж односторонньою спіритуалістичною каузальною інтерпретацією. *Перша й друга допустимі рівною мірою*, але обидві вони однаково мало допомагають встановленню історичної правди, якщо вони слугують не попереднім, а заключним етапом дослідження».

Отже, прояв першого функціонального аспекту аксіології освіти – її *мети* як засобу оволодіння професією і ставлення до неї – виявляється у поняттях, які утворюють світоглядні цінності, тобто бажані (а часом і обов'язкові) орієнтації особистості («професійне покликання», «професійний обов'язок», «кваліфікована праця»), як результат функціонування виховного середовища. Саме цей фактор виділяє М.Вебер, тобто характер середньої освіти протестантів, орієнтований на промислову сферу, пов'язану з масовим виробництвом і підприємництвом (останнє само собою передбачає активність, ініціативу, раціоналізм і прагматизм).

### **3. Дух освіти**

Другою складовою функціонального аспекту аксіології освіти, за М.Вебером, є її *дух*, коли освіта сама по собі виступає як елемент раціоналізму, практицизму, індивідуалізму.

Роль освіти і виховання під впливом протестантської етики реалізується через *новий дух* освіти і виховання. Дух раціоналізму не може охопити тільки господарські відносини, він проникає в усі сфери соціальних процесів, детермінується в культурну і особливо освітню сферу. Спільним знаменником тут виступають соціальні інтереси, які трансформуються в соціальні цінності. За М. Вебером, це є індивідуалізм, раціоналізм і практицизм. Ми не можемо стверджувати, що ідеї експериментальної педагогіки кінця ХІХ-початку ХХ століть мали під собою суто суб'єктивні передумови. У Німеччині яскравими представниками згаданого напрямку в педагогіці були В. Лай, Е.Мейман, у Франції - А. Біне, у США - Е.Торндайк. Також ми не можемо стверджувати, що філософія і особливо педагогіка прагматизму Д.Дьюї проявилася в ідеях американського педагога через його професійний суб'єктивізм. Але ми можемо говорити про те, що ілюстрацію концепції М.Вебера можливо спостерігати на прикладі експериментальної педагогіки, педагогіки прагматизму, як прояву «трудової етики» М.Вебера.

Педагогіка прагматизму Д. Дьюї - це формування особистості, здатної адаптуватися до зовнішнього середовища в умовах вільного підприємництва. Д. Дьюї вважав, що навчання повинно мати виключно практичний сенс (наприклад, арифметика вивчалася дітьми через гру в магазин). Загалом суть педагогічного прагматизму Д. Дьюї та його послідовників (Е. Паркхерст, У. Кіппатрік, Е. Коллінгс) полягає у наступному: «істинно все те, що приносить користь». Напевне одним з результатів виховання особливого життєвого прагматизму в американському



суспільстві стало формування особливого соціального духу. «Впродовж досить тривалого періоду в межах як західного, так і загальносвітового економічного простору США представляли собою зразок найбільш активного і мобільного суспільства, орієнтованого в першу чергу на індивідуальний успіх, вільну конкуренцію, постійне зростання ефективності і, відповідно, прибутку. Затвердження культурної своєрідності капіталізму США дозволило, таким чином, знову обґрунтувати концепцію якщо не винятковості, то унікальності американського економічного укладу».

Тут слід також додати, що життєвий уклад американського суспільства, його система освіти сформували особливий, за сутністю своїй емпіричний тип мислення, заснований на індуктивному аналізі (від часткового до загального), на відміну, наприклад, від православного типу – дедуктивного (від загального до конкретного). Можна сказати, що американський практицизм - це особливий практицизм. Щоб наблизитися до розуміння його сутності достатньо ознайомитися з «Автобіографією» Б.Франкліна.

Тільки країна емігрантів змогла створити зразок практицизму в його яскравому прояві. Історія США нерозривно пов'язана з протестантизмом. Протестантська етика перших поселенців вплинула на формування національної самосвідомості американців. Без хорошої репутації і бездоганного способу життя не можна було посісти ніякої відповідальної посади. Конфесійні дані на 2018 рік: 46,5% населення США – протестанти, 20,8% - католики, решта - безліч інших конфесій. Навіть сьогодні протестанти становлять більшість населення США. У зв'язку з емігрантським характером протестантизму в США можна відзначити факт, що в основі американського практицизму знаходиться практицизм європейський. Звідси виникає значне поширення педагогіки практицизму в країнах Західної Європи. До того ж, своєрідну реалізацію цього «духу» можна побачити в педагогіці «громадянського виховання» і «трудових школах» Георга Кершенштейнера. «... сучасні північні країни, що успадкували протестантський світогляд, виявляються успішнішими в технологіях, у формуванні сприятливого інвестиційного клімату, у створенні ТНК. У США з поки що найрозвинутішою економікою світу політичні інститути в момент зародження мали прямий зв'язок з протестантизмом».

Якщо європейський практицизм «пом'якшувався і стримувався» більш глибинною культурно-історичною традицією, нібито «пом'якшуючи» раціоналізм, то в США такої традиції не було, точніше вона мала інший

прояв. Вона носила корпоративний (конфесійний) характер, що і визначало характер розбудови державності та його інститутів, включаючи освіту і загальноприйнятту систему педагогічних методів. І вже до середини ХІХ століття раціональний практицизм протестантських конфесій трансформується в економічний практицизм.

Вебер зазначає: «У даний час прагнення до наживи, позбавлене свого релігійно-етичного змісту, набуває там, де воно досягає своєї найвищої свободи, а саме в США, характер нестримної пристрасті, часом близької до спортивної».

Філософсько-педагогічний практицизм Д. Дьюї – прояв протестантської етики в «дусі капіталізму». Ми наводимо Д. Дьюї як приклад «Етики протестантизму і духу капіталізму» за Вебером не випадково. У масовій свідомості американців, знайомих з філософією Д. Дьюї, його вважають найкращим філософом США свого часу. До того ж, педагогічний практицизм Д. Дьюї і сьогодні полягає в основі педагогічної практики США.

Поняття «раціональність», а також пов'язані з ним раціоналізм і раціоналізація, посідають центральне місце в роботах Вебера. Поява і формування концепту раціональності пов'язані з пошуком і визначенням факторів, які зумовили своєрідність розвитку західноєвропейського суспільства, його специфіку та унікальність. Саме особливий, специфічний раціоналізм є тією рисою, якою характеризується розвиток західноєвропейської науки, мистецтва, держави, економіки.

Таким чином, раціоналізм є відмінною рисою західноєвропейського суспільства, але не той, який зустрічається й в інших суспільствах та інших культурах, а його особливий тип, властивий виключно товариствам США і Західної Європи. Наприклад, сучасні тенденції в підготовці студентів у сфері *soft skills* не що інше, як своєрідний прояв особистісного прагматизму в професійній діяльності. Отже, за своїм духом освіта сама по собі виступає як елемент раціоналізму, практицизму, індивідуалізму, надалі *замінюючи собою релігійну аскезу*, формуючи особливе виховне середовище.

#### **4. Сенси освіти**

Третій елемент аксіології освіти, за словами Вебера, утворює *сенси* освіти. Освіта є носієм соціальних цінностей, які зі свого боку, спираючись на релігійні цінності (культурно-історичну традицію), наповнюють ці соціальні цінності змістом.

Конфесійні протестантські релігійні цінності (як спосіб життя) стають загальносоціальними цінностями і передаються новим поколінням через систему спрямованого формування особливого ставлення до професійної діяльності. «Певною мірою можна говорити, що релігійність в її традиційній формі «випарувалася», залишилася раціональність, яка, втративши свій початковий сакральний сенс, стала більш формальною. Протестантизм перетлумачується у світогляд, де центральне місце посідає той тип раціональності, який не потребує опори на цінності, але сам стає цінністю».

При цьому світогляд не може стати цінністю «нізвідки», цінності повинні культивуватися і відтворюватися. Багато в чому ці функції бере на себе система освіти – загалом і педагогіка – зокрема (що проявляється у специфіці форм і методів). Очевидно, якщо соціальна цінність не відтворюється в наступних поколіннях, вона перестає бути цінністю. Однак, відтворення соціальної цінності не може бути просто механічним відтворенням, у цьому випадку вона не буде сприйматися як певна цінність. Соціальна цінність повинна спиратися на культурно-історичну традицію суспільства. У Вебера – це протестантська етика, і в найбільш стійкому її прояві – мирська аскеза або спосіб життя. Країни, де переважали протестантські конфесії, питанням освіти завжди надавали великого значення (від шкіл і гімназій до університетів).

У цьому сенсі справедливо згадати, що система освіти реалізує замовлення суспільства на формування необхідних характеристик особистості. Крім того, освітня політика протестантських громад спричинила відповідні дії католицької сторони – масове поширення єзуїтських навчальних закладів, як елементу Контрреформації, де з метою залучення учнів була створена, якщо говорити сучасною мовою, чудова на той період навчально-методична система. «До 1600 року у світі налічувалося 200 коледжів, які курирувалися цієї конгрегацією, а у 1762 році – 669».

Міжконфесійна конкуренція в країнах Західної Європи XVII-XVIII століть дала імпульс якісним змінам у змісті і поширенні інститутів освіти різних рівнів.

Відповідно до концепції М. Вебера, освіта і виховання – ключовий фактор формування, підтримки і відтворення духу «трудової етики» як елемента «духу капіталізму», тобто капіталізму як найбільш раціональної та ефективної на той період форми господарювання. «Трудова етика» зі свого боку вплинула на форми господарювання і трансформувала класичний

капіталізм в «капіталізм новий», сформувавши таким чином стандарти і зразки соціальної поведінки, бажані для суспільства.

Безумовно, для нас найбільший інтерес буде представляти висновок М.Вебера, де він, продовжуючи свою ідею, зазначає: «У цих випадках, безсумнівно, існує наступне причинне співвідношення: своєрідний склад психіки, прищеплений вихованням, зокрема тим напрямком виховання, яке було обумовлено релігійною атмосферою родини і сім'ї, визначає вибір професії і подальший напрямок професійної діяльності».

Так само, як і Е. Дюркгейм, він ставить виховання (у Дюркгейма – освіта) в основу формування соціальної поведінки. При цьому весь дискурс його концепції є заснованим на ідеалах культурно-історичного характеру, які реалізуються на принципах практичного раціоналізму.

Особливістю веберівського підходу є те, що предметом дослідження стає вплив релігійної свідомості як найважливішого елемента духовно-культурного комплексу будь-якого суспільства.

Світоглядний елемент соціокультурного середовища у М. Вебера є опосередковано вираженим в логіці еволюції «християнської аскези» в «професійну аскезу» в дискурсі культурно-історичних відносин, які визначають стан «духа» суспільства як основи відтворення цього «духа» в наступних поколіннях. Безсумнівно, що такий «дух» надав колосальний вплив на формування нових якісних характеристик систем освіти європейських країн, які відповідають вимогам нових соціально-економічних умов. Саме в цій соціально-історичній еволюції і проявляється культурно-історичний традиціоналізм М. Вебера: сучасність як закономірний результат історичного досвіду. Традиціоналізм тут - ціннісне ставлення до традиції, який виступає як культурно-історичне явище ідеологічного характеру у формі трансляції культури державою, інститутами освіти і науки.

Культурно-історичний традиціоналізм у Вебера виступає як фактор соціального розвитку через систему формування соціальних цінностей. На його думку, культурно-історичний традиціоналізм – це протестантська етика, а соціальні цінності – дух капіталізму. Однак не все так однозначно, якщо буквально, то протестантська етика - християнська аскеза, дух капіталізму – пуританська *професійна аскеза (професійне покликання)*. У східному християнстві православна аскеза через певні причини не вийшла за межі чернечої келії і тому так і залишилася формою соціального ідеалу, яка по суті не мала широкого практичного застосування в світі, тобто не була носієм

соціальних смислів (винятком може бути старообрядництво, як форма релігійного протесту).

М. Вебер порушує тему, на наш погляд, більше культурологічну, ніж соціологічну: вплив способу мислення як елемента культури на формування моделі соціальних відносин. «Наше дослідження могло б послужити скромним внеском для пояснення того, в якій формі «ідеї» взагалі впливають на хід історичного розвитку», – зазначає М.Вебер. Тема досить суб'єктивна, неоднозначна, констелятивна, тому він уникає чітких дефініцій і будує свою концепцію на основі «спорідненості» соціальних факторів.

Наперед усвідомлюючи майбутню критику опонентів, він більше передбачає, ніж стверджує, будуючи свої висновки на основі ймовірності причин і наслідків. У цьому проявляється релятивізм його теорії. Не прямий вплив протестантизму, а вплив його наслідків на хід історичного розвитку, і зі свого боку хід історичного розвитку впливає на протестантизм. Ось чому М.Вебер звертається до поняття «констеляції», як взаємодії різних факторів або певного збігу обставин.

Отже, культурно-історичний традиціоналізм як фактор формування аксіології освіти у роботі М. Вебера «Протестантська етика і дух капіталізму» проявляється в смисловому змісті його концепції. Конструюючи систему явищ, М. Вебер робить свої висновки на основі логіки формування соціальних цінностей. У нашому випадку не так важливо, чи протестантизм змінив капіталізм, чи капіталізм впливав на протестантизм (що знаходиться в основі критики концепції М. Вебера), важливо те, що протестантизм (як життєва ідеологія) формував (прямо чи опосередковано) «нове» ставлення до праці, професійного обов'язку, надавав нових рис характеру освіти і виховання, тобто змінював суспільство.

Освіта, за духом М. Вебера, є необхідною умовою реалізації особистісних життєвих цінностей, які забезпечуються і культивуються соціокультурним середовищем. У цьому і полягає аксіологічний характер освіти (як гарантія реалізації «професійного покликання»).

Освіта – це завжди засіб реалізації інтересів або потреб, тобто елемент процесу, вона не може виступати самостійним і незалежним соціальним інститутом. Отже, освіта не може стати цінністю, якщо не є органічним елементом соціокультурного середовища і не є носієм соціальних смислів.

За своєю сутністю традиція і соціокультурне середовище у М.Вебера впливають на матеріальні відносини і всю модель соціальних конструкцій та

інститутів держави (фактично М. Вебер показує механізм формування західноєвропейського менталітету).

За М. Вебером, релігійні норми формують культурні цінності. Культурні цінності формують ментальні норми, які зі свого боку впливають на спосіб життя. Ідейне створює буттєве, ментальне (за змістом) формує матеріальне (за формою). Наслідок процесу – своєрідність соціокультурного простору: ціннісного світогляду, ролі, місця, функції людини в суспільстві.

Становлення ідеології практицизму і раціоналізму в системі освіти Європи та США – це і є відображення і результат соціокультурних відносин і культурно-історичних традицій, прояв смислів освіти.

Необхідно відзначити, що концепція М. Вебера – це не тільки соціологія, але й, чималою мірою - це також метод підходів до вивчення педагогічних процесів незалежно від соціально-економічної моделі суспільства і етапів його розвитку. Безумовно, цей висновок має певну міру релевантності, що природним чином підкреслює необхідність і доцільність подальшого вивчення теми культурно-історичної традиції у сфері освіти.

### **Література:**

1. Анкерсміт Ф.Р. Піднесений історичний досвід. К.: Видавництво «Європа». 2007. 612
2. Вебер Макс. Протестантська етика та дух капіталізму. Обрані твори: Пер. з нім./Скл., заг. ред. та післямова Ю. Н. Давидова; Передмова. П.П.Гайденко. К.: Прогресс, 1990. 808 с. (Соціологіч. думка Заходу)
3. Дюркгейм Е. Виховання та соціологія. 1922. URL: [https://www.researchgate.net/publication/44826421\\_Education\\_et\\_Sociologie](https://www.researchgate.net/publication/44826421_Education_et_Sociologie) (дата звернення: 15.01.21)
4. Макаров В.А. До роздумів про критику ідеї протестантської трудової етики. 2012. <https://cyberleninka.ru/article/n/k-razmyshleniyu-o-kritike-ideiprotstantskoj-trudovoy-etiki>
5. Сорокін П. Соціальний захист і культурна динаміка К. 2012. 456 с
7. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

## ЛЕКЦІЯ № 11

# КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНА ТЕОРІЯ Л. ВИГОТСЬКОГО ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНІ СЕНСИ

### **ПЛАН**

- 1. Сутнісні риси культурно-історичної теорії Л. Виготського*
- 2. Загальний генетичний закон культурного розвитку*
- 3. Культурно-історична теорія Л. Виготського як педагогічний метод*
- 4. Культурно-історична теорія Л. Виготського як педагогічна методологія*

### **1. Сутнісні риси культурно-історичної теорії Л. Виготського**

Культурно-історичний напрям у теорії і практиці психології приваблює філософів і соціологів, інколи культурологів і дуже рідко педагогів, що викликає подив, оскільки теорія Л. Виготського – це тема формування здібностей мислення, тобто процесів пізнання і його спрямованостей, внутрішніх механізмів засвоєння норм і правил і тд., що й знаходиться в основі педагогічної діяльності та невідривно пов'язано з процесом виховання. Справедливо було б зазначити, що теорія Л. Виготського активно використовувалася радянською педагогічною наукою в 50-70 рр. минулого століття, проте в наступний період ця тема практично не піддавалася переосмисленню й адаптації до нових реалій.

Між іншим, різнопланове прочитання ідей Л. Виготського сьогодні викликає надмірно довільне тлумачення суті його теорії. Відомий сучасний дослідник спадщини Л. Виготського М. Дафермос відзначає: «Багато написано про спадщину Виготського і про різноманітне використання його ідей у різних дисциплінах. Існує безліч інтерпретацій теоретичних основ культурно-історичного методу і можливого використання теорії Л. Виготського. Багато педагогічних працівників і психологів високо оцінюють переваги теорії Виготського, але фактично вони мало знають про його роботу».

«Проте було б неправильним обмежувати ідеї Л. Виготського лише сферою психології, оскільки вони складають широку систему, яка використовується в різних дисциплінах, наприклад, у педагогіці, лінгвістиці, антропології і тд. Теорія Л. Виготського може стати основою для різних, деколи протилежних, епістемологічних і педагогічних учень. Наявність

безлічі «виготськианських» педагогічних, психологічних і епістемологічних шкіл лише підсилює парадокс сприйняття теорії Л.Виготського у міжнародному академічному суспільстві».

І, ніби доповнюючи Дафермоса, М. Вересов, відомий дослідник наукової спадщини Л.Виготського в соціокультурній сфері, відзначає: «Проблема, проте, полягає у тому, що важка праця розуміння ідей Л.Виготського ніяк не може вважатися завершеною. Коротше кажучи, я на боці тих, хто продовжує досить кропітку працю розуміння позицій Л.Виготського не лише в психологічному, але й у філософському, культурному та історичному контекстах». До того ж, як зазначає академік В. Розін, «ніхто в психології начебто не заперечує ідеї культурно-історичної теорії, але майже ніхто їх і не розвиває».

Питання сучасного тлумачення теорії Л. Виготського не стільки у психологічному, скільки в культурно-філософському сенсі залишається відкритим (хоча, якщо мова йде про виховання, ці поняття взаємопов'язані, що власне і закладено Л. Виготським у суть його теорії, і саме це дозволяє розглядати її різнопланово, в ракурсі різних дисциплін).

У разі культурної дифузії актуалізуються тенденції мультикультуралізму як противага цьому процесу. Тобто теорія Л.Виготського набуває особливого сенсу та значення для вітчизняної педагогіки. Як вказував свого часу Д.Ельконін, згідно з позицією Л.Виготського, не може бути однакового дитинства у різних поколінь людей, оскільки різні історичні періоди мають свій власний зміст та закономірності. Схожу думку висловлювали також педагог П. Блонський і психолог А.Леонтьєв.

Не може бути єдиним суспільство, в якому у кожного покоління «свої» цінності. У цій тезі й полягає значущість культурно-історичної теорії Л.Виготського, який розкрив соціальну природу формування психічних якостей особистості саме з позиції психологічних закономірностей їх формування. Звідси виходить наступна теза – педагогічна модель чи технологія не може «висіти у повітрі», вона має спиратися на культурно-історичний базис, який зі свого боку дає опору для формування загальної концепції освіти в суспільстві. «Відокремлення культурних параметрів психологічних процесів від врахування історичної еволюційної перспективи призводить до викривлення змісту та плутанини». Ця позиція є справедливою насамперед для системи освіти.



Звернення до культурно-історичної теорії Л. Виготського – це черговий крок до розуміння закономірностей розвитку педагогіки, формуванню методологічної основи педагогічної науки в сучасному соціокультурному просторі.

У цьому розділі ми не пропонуємо готові педагогічні методи, а говоримо про те, що у межах культурно-історичної теорії Л. Виготського вони мають бути в принципі. Для цього теорія Виготського та його школа не повинні обмежуватися лише психологією, лінгвістикою чи філософією тощо. Психологічна теорія Л. Виготського значною мірою стає практикою, коли реалізується саме в практичній педагогіці. Вивчення окремих механізмів цих процесів утворює актуальність дослідження.

Культурна та історична теорія Л. Виготського створила особливий напрямок в радянській психології, який був сформований дослідницькою діяльністю науковців-психологів, – А. Леонт'єв, А. Лурією, А. Запорожець та ін.

У країнах Заходу культурно-історична теорія Л. Виготського та теорія діяльності А. Леонт'єва перетворилися в культурно-історичну теорію діяльності (Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)), як особливий напрямок психологічної науки.

Активним прихильником культурно-історичної теорії Л. Виготського в США був Дж. Брунер, який здійснював практичну реалізацію ідей Л. Виготського в педагогічній діяльності.

Наукова спадщина Л. Виготського у вітчизняній психолого-педагогічній теорії та практиці помітно проявилася в діяльності П. Зінченка, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, Л. Божович та ін.

***Реалізуючи мету дослідження, необхідно вирішити наступні завдання: актуалізувати основні особливості культурно-історичної теорії Л. Виготського в педагогічному значенні; розглянути теорію Л. Виготського з позиції теорії методів педагогіки та методології освіти.***

Сутнісні риси культурно-історичної теорії Л. Виготського в педагогічному значенні насправді і є предметом його досліджень. Предмет цей настільки широкий, що зрештою він конкретизувався в низці психологічних напрямів, які наразі є самостійними психологічними школами. Однак сенс цих досліджень полягає не тільки в розкритті розуміння процесів виникнення та формування мислення, але й у тому, як цими процесами керувати. Управління процесами формування вищих психічних функцій індивіда та спрямування їх розвитку – це вже сфера

педагогіки (як соціального аспекту). Отже, розуміння суті теорії Л.Виготського для педагогічної науки є найважливішим завданням.

Сутність культурно-історичної теорії Л. Виготського в загальних рисах викладається наступним чином: «У 1930-1931 роках Л. Виготський написав книгу «Історія розвитку вищих психічних функцій» (опублікована в 1960 році), в якій виклав культурно-історичну теорію розвитку психіки. Згідно з поглядами вченого, джерела і детермінанти психічного розвитку людини знаходяться в культурі, яка історично розвинулася. Наслідуючи К. Маркса, Л.Виготський визнає, що фізичні основи людського буття є продуктом суспільно-історичного розвитку. Вчений продовжує цю думку, доводячи, що у своєму розвитку завдяки праці людина отримує «подвоєння досвіду». Людина знаходить можливість проживати своє життя двопланово: як істота індивідуальна і як істота соціальна. У переплетенні індивідуального та соціального досвіду Л. Виготський простежує, з одного боку, природне дозрівання організму, а з іншого – оволодіння культурою, способами поведінки та мислення». У цій тезі немає акцентів, але, викладена навіть у загальних рисах, вона дає привід педагогічній науці більш ретельно розглянути теорію Л. Виготського.

Культурно-історична тема в педагогіці та освіті активно починає звучати в другій половині XIX та на початку XX століть. Культурно-історичний фактор у педагогічному принципі культуровідповідності ми спостерігаємо ще з часів класичної німецької педагогіки А. Дістервега (1790-1866) та «народності в суспільному вихованні» К. Ушинського (1823-1870). Таким чином, формально, з погляду педагогіки Л.Виготський не сказав майже нічого нового, що можна було б додати в педагогічній науці. Однак, якщо педагогічна наука розглядає культурно-історичну тему з позиції історизму як «зовнішню» форму прояву, як закономірність, яка впливає з культурно-історичних традицій, то Л.Виготський звертається до цієї теми, розкриваючи «внутрішні» механізми впливу культурно-історичного елемента на формування індивідуального мислення. Він звертається до внутрішніх формувальних факторів.

Особливість Л. Виготського як вченого полягає у тому, що він вказав механізм формування культурного (соціального) в становленні психічних якостей людини. Особливо важливим є те, що Л. Виготський детермінує зовнішні та внутрішні процеси формування мислення з одного боку як індивідуальну здатність особистості, з іншого – як спосіб соціального мислення. До того ж, у XIX столітті, починаючи з часів Гербарта (1776-

1841), теорія педагогіки тільки починала говорити про психологію. Л. Виготський у ХХ столітті зробив її застосування необхідною. Педагогічна наука з 30-х років ХХ століття отримує колосальний матеріал для вивчення як у теорії, так і у практиці. Сьогодні ж Л. Виготський дає педагогічній сфері привід для нового осмислення не тільки культурно-історичної теми, а й механізму її впливу на формування мислення, яке зі свого боку пов'язане з механізмами навчання.

Що означає «культурно-історична теорія» як визначення у Л.Виготського? У різних працях він наводить різні визначення своєї теорії: «інструментальна психологія», «концепція історичного розвитку вищих психічних функцій», «теорія вищих психічних функцій», «культурно-історична теорія вищих психічних функцій» тощо. Різні визначення, як от «культурно-історична теорія психіки», «теорія розвитку вищих психічних функцій», «культурно-історична теорія вищих психічних функцій» також використовувалися і наступними поколіннями радянських психологів. За результатами досліджень П.Кайлера, визначення «культурно-історична теорія» не є автентичним позначенням концепцій, розроблених Л.С.Виготським, оскільки таке визначення «використовувалося в середині 1930-х років супротивниками вченого з метою принизити діяльність групи Виготського – Лурія». Тим часом поняття «культурно-історична теорія» сьогодні має найпоширеніше визначення сенсу теорії Л. Виготського, особливо якщо ідеї Виготського та його послідовників виходять за межі психології.

Багатообразне тлумачення теорії Л. Виготського може легко перейти до сфери суб'єктивного, у цьому сенсі справедливі слова М. Вересова: «Йдеться про наші спроби видати за щось нове взагалі те, що є новим виключно для нас».

Формулювання суті теорії Л. Виготського і дає привід для подібних висновків. З цієї причини М. Вересов виділяє основну ідею Л.Виготського: «Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку в наступному вигляді: будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах: спочатку соціальному, потім – психологічному, тобто спочатку – між людьми як категорія інтерпсихічна, потім – усередині дитини як категорія інтрапсихічна. Це належить однаково до довільної уваги, логічної пам'яті, утворенню понять, розвитку волі».

## 2. Загальний генетичний закон культурного розвитку

Відповідно до концепції Л. Виготського, культурний розвиток дитини передбачає процес, в якому біологічні характеристики (здатності до пам'яті, мислення) трансформуються в соціальні, а соціальні інтеріоризуються у психологічні, видозмінюючи механізми процесів прояву та розвитку пам'яті та мислення, і потім повертаються в соціальне. Л. Виготський доводить, що рефлекторні механізми відходять на другий план, соціально-культурні стають пріоритетними. На думку В. Розіна, «наприклад, коли Виготський стверджує, що психічне – це зліпок із соціального, це ні що інше, як редукція», тобто спрощення складного. У глибині цієї тези закладено складніший механізм, ніж здається, схема «біологічне – соціальне – психологічне – соціальне» має схематичний, спрощений та поверхневий вигляд. У зв'язку з цим, повертаючись до формулювання загального генетичного закону культурного розвитку Л.Виготського, де будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у «двох планах»..., ми звертаємося до тези В.Розіна: «Не менш важливо: кожен план повинен характеризуватися не сам собою, а у зв'язку з іншими планами, так щоб окремий план виступав аспектом або стороною складнішого цілого». Такий підхід до трактування закону Л.Виготського дозволяє автору зробити наступний висновок: В.Розін стверджує, що «насправді, психічне та соціальне складаються одночасно, виступаючи умовою один одного. У цьому плані немає ніякої інтеріоризації, ця схема породжена неадекватним теоретичним поясненням». М. Вересов дотримується аналогічного погляду, коли вважає, що інтерпсихічне та інтрапсихічне – дві форми одного й того ж процесу. Погляди подібного роду далеко не вичерпні, проте прийняті в широких наукових колах.

У понятті «культурний розвиток», за Л. Виготським, культура – це продукт загальнолюдського досвіду. Отже, виникає питання: наскільки об'єктивним є розгляд концепції Л. Виготського з позиції специфіки результату культурного розвитку окремого суспільства (як особливого духовного та матеріального культурно-історичного продукту), в якому формується сфера несвідомої складової способу соціального мислення та моделей поведінки (так званий «культурний архетип» або менталітет)? Але це тема окремого дослідження. Для Л. Виготського поняття «історія» та «історичний» були дуже важливими, оскільки це пов'язано з онтогенезом та філогенезом людського розуму. Заперечення «історичного» в теорії Л.Виготського є ознакою неправильного розуміння її суті. «Культурний» та

«історичний» – це два взаємопов'язані аспекти його теорії, які становлять її зміст.

Необхідно відзначити, що ця тема у деяких психологічних школах розглядалася як варіант трактування теорії Л. Виготського. В якості яскравого прикладу можна навести досвід США. Перші переклади праць Л. Виготського англійською з'явилися наприкінці 1920-х років. Повторний інтерес до ідей Л.Виготського у західному академічному світі з'явився на початку 1960-х років у новому соціальному та науковому контексті. Ці явища пов'язані з ім'ям американського психолога та педагога Джерома Брунера. «Дж. Брунер зіграв дуже важливу роль у поданні теорії Виготського в західному академічному співтоваристві. Він брав участь у реформі освіти, яка проходила в США в 1957 році в результаті шоку, викликаного запуском радянського супутника. Запуск супутника призвів до того, що ... Америка була змушена усвідомити власне відставання від Радянського Союзу за рівнем підготовки вчених та громадян, які мають гарні знання в галузі природничих дисциплін і математики та здатні в майбутньому стати інтелектуальними лідерами». Джером Брунер був одним із перших американських мислителів, які усвідомили відставання принципів навчання, заснованого на досвіді, а також біхевіористської теорії. Саме Жан Піаже та Лев Виготський, як психологи, допомогли йому усвідомити важливість вивчення процесів розвитку людського розуму».

Дафермос зазначає, що спроби застосування теорії Виготського здійснювалися не тільки в США, а також у Китаї, Бразилії та інших країнах Латинської Америки, і безумовно у СРСР. При цьому М.Дафермос наголошує: «Однак питання аналізу та різних застосувань теорії Виготського в різних країнах залишається відкритим».

М. Вересов, розглядаючи сутність культурно-історичної теорії Л.Виготського, робить цікаві висновки: «Предметом теорії (Л.Виготського – авт.) є не вищі психічні функції, а їх походження та розвиток». На думку М.Вересова, саме соціальне середовище у Л.Виготського виступає джерелом розвитку вищих психічних функцій як результат соціокультурного процесу. Однак Л. Виготський далеко не перший, хто застосовував культурно-історичний метод у своїх дослідженнях. М. Вересов пише: «Але з погляду філософської перспективи ми навряд чи знайдемо тут щось нове чи неklasичне. Власне ще В. Вундт наполягав, що вищі психологічні процеси можуть бути досліджені лише через історичне вивчення соціокультурних феноменів типу казок, мови та обрядів. До речі, навіть сам термін «вищі

психічні функції» належить не Виготському, а саме В. Вундту. Дж. Г. Мід, Д.Дьюї, Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, Е. Касіер та багато інших зважали на те, що природа людської свідомості визначена соціокультурними факторами (я не говорю вже про етнопсихологію Г. Шпета, яку Виготський дуже добре знав)».

У Л.Виготського культурно-історична теорія містить поняття соціокультурного фактору, соціокультурний фактор формує поняття «Знака» або «Артефакта», як своєрідний результат дії сукупності соціокультурних факторів. Знак (артефакт) – елемент соціокультурного впливу, який конкретизується.

Заслуга Л.Виготського полягає ще й у тому, що він показав роль та місце знакового опосередкування, роль культурного знака в загальному драматичному процесі культурного розвитку дитини, тобто в іншому, ніж це бачилося раніше, контексті.

Л.Виготський вказує, що артефакти створюються для задоволення людських потреб або досягнення певних цілей. Розвиток індивіда відбувається через присвоєння історично вироблених форм та способів діяльності. Знаки, які є продуктом соціального прогресу, несуть в собі прояви культури того середовища, в якому розвивається людина. У процесі соціалізації індивід засвоює знаки та починає використовувати їх у своєму житті. Спочатку знаки виступають як артефакти суспільної взаємодії і лише потім – як внутрішні інструменти людини. Оволодіваючи знаками, людина опановує суть та значення, долучається до культури. Л.Виготський розрізняв два плани поведінки – природний (результат біологічної еволюції тваринного світу) та культурний (результат історичного розвитку суспільства), які об'єднані в розвитку психіки. Він вважав, що суть культурної поведінки полягає в її відповідності знаряддям та знакам (причому перші спрямовані «зовні», на перетворення дійсності, а другі – «всередину», спочатку на перетворення інших людей, потім на управління власною поведінкою). Вищі психічні функції виникають спочатку як колективна форма поведінки, як форма співробітництва з іншими людьми, і згодом стають внутрішніми, індивідуальними функціями людини. Отже, психічні функції виявляються в процесі розвитку на інтерпсихічному, а потім – на интрапсихічному рівні.

М. Вересов зазначає, що тема «знака» в теорії Л. Виготського також не нова, і наводить приклад з галузі етнічної психології Г. Шпета: «Галузь етнічної психології апріорно визначається як галузь доступного нам через розуміння певної системи знаків, відтак її предмет усвідомлюється лише

шляхом дешифрування та інтерпретації цих знаків... Іншими словами, ми маємо справу зі знаками, які є не лише вказівками на речі, але мають також певне значення. Показати, в чому полягає це значення, і є не що інше, як розкрити відповідний предмет з його змістом...».

Знак у теорії Л. Виготського займає ключове місце. У статті «Проблема культурного розвитку дитини» (1928) він так і вказує: «Знак, або допоміжний засіб культурного прийому, утворює таким чином структурний та функціональний центр, який визначає склад та відносне значення кожного окремого процесу. Включення в будь-який процес поведінки знака, за допомогою якого він здійснюється, перебудовує весь хід психологічних операцій на кшталт того, як включення знаряддя перебудовує весь хід трудової операції».

Важливість знака в теорії Л. Виготського підкреслює також М.Вересов: «Однією з головних (якщо не найголовнішою) ідей культурно-історичної теорії Л. Виготського є ідея про знакове опосередкування вищих психічних функцій. Зав'язування «вузлика на згадку», де знову-таки символ стає психологічним знаряддям – засобом запам'ятовування. Будь-яка знакова операція набуває значення дії, спрямованої на вирішення якогось завдання, на пошук виходу з наявного протиріччя. Дитина вирішує внутрішнє завдання за допомогою зовнішніх заходів; у цьому бачимо найбільш типову своєрідність культурної поведінки». Теорія знака в психології Л. Виготського надалі отримає розвиток у дослідженнях його послідовників як теорія діяльності А.Леонтьєва чи культурно-історична теорія діяльності.

Отже, розглядаючи культурно-історичну теорію Л. Виготського, можна назвати основні її елементи.

1. Первинність соціальних взаємин у системі формування вищих психічних функцій, коли відбувається процес інтеріоризації соціокультурних чинників.

2. Процес формування вищих психічних функцій здійснюється від соціального до індивідуального, саме так реалізується основний закон культурного розвитку.

3. Культурний розвиток не стільки виникає в соціальних відносинах, скільки сам і є соціальними відносинами.

4. Соціальне середовище постає як джерело розвитку. Іншими словами, за Виготським, зовнішнє та внутрішнє (інтер та інтрапсихічне) є двома формами існування одного і того ж соціального відношення.

5. Не кожне соціальне відношення, або соціальна взаємодія, може стати внутрішньою вищою психічною функцією, а лише те, яке з'являється на сцені як категорія, як одиниця драми. В акті переживання драматичне зіткнення переплавляється і виливається в зміну структури особистості, стаючи актом розвитку.

6. Соціальні відносини формують зразки чи моделі поведінки.

7. Соціальні відносини не завжди означають колективні відносини. Соціальність може бути джерелом особистого переживання.

8. Процес розвитку розгортається як реальна драма особистості, в якій зовнішні культурні засоби та вищі психічні функції стають інструментами, засобами вирішення життєвих колізій, протиріч, з якими стикається особистість у житті.

9. Концепція знака, де свідомість маніпулює символами та поняттями.

Безумовно, перелічені елементи культурно-історичної теорії Л.Виготського не є вичерпними. Академік Розін пояснює такий висновок наступним чином: «На мій погляд, обидві тези – історичного підходу та принципової ролі знака в становленні та розвитку психіки повністю зберігають своє значення. Проте за часів Виготського семіотика лише складалася. Імовірно через це програма Виготського, яка орієнтована на створення культурно-історичної теорії, практично не була реалізована». Ось чому тлумачення теорії Л.Виготського багатоліке і різноманітне, практично це інтерпретації авторів на задану Л. Виготським тему. Однак саме те, що теорія Л. Виготського практично століття викликає інтерес у дослідників, є показником її актуальності. І дотепер теорія Л.Виготського є постійним джерелом нових теорій.

Нашим завданням є, дотримуючись мети – виявлення сутності культурно-історичної теорії Виготського з позиції педагогічних смислів, – розглянути теорію Л.Виготського концептуально. Насправді, теорія Л.Виготського значно складніше явище, ніж здається, особливо якщо враховувати сукупність тих напрямів психології, які безпосередньо вийшли з ідей Л. Виготського. Під час розгляду теорії Л.Виготського з позицій педагогічної науки, стає очевидним, що перелічені елементи виступають стимуляторами практичної педагогіки.

Іншими словами, сенс концепції Л. Виготського містить стимули до застосування його теорії, на наш погляд, у двох науково-педагогічних аспектах: як педагогічний метод (методи) і як методологія. Під методом ми розуміємо науково обґрунтовані форми, прийоми, засоби виховання та



навчання; під методологією (у прикладному сенсі) – цілі, завдання, смисли та базові цінності освіти, принципи та підходи науково-дослідної діяльності.

### **3. Культурно-історична теорія Л. Виготського як педагогічний метод**

Перший аспект – методичний, тобто розробка методів навчання, власне те, з чим і працювали послідовники Л. Виготського у 60-х рр. минулого століття (П.Зінченко, П.Гальперін, Д.Ельконін, Л. Божович та ін.). При цьому академічна цінність колишніх досліджень та їх результати зберігають свою актуальність і сьогодні, оскільки біолого-психологічна природа і внутрішні механізми пізнання та засвоєння незмінні і не залежать від соціальних процесів (вони перебувають у стані готовності до сприйняття). Інша справа, коли ми говоримо про характер та зміст соціокультурних процесів, відображених у поведінці індивіда (інтерпсихічні механізми), які на кожному історичному етапі розвитку суспільства та освіти можуть змінюватися, то сам процес інтрапсихічного механізму, за Л. Виготським, буде незмінним.

Отже, теорія Л. Виготського заслуговує на особливу увагу з позицій методів навчання і виховання. Тим більше, що культурно-історична теорія Л.Виготського та наукові дослідження його послідовників не є суто теоретичним концептом. Культурно-історична теорія Виготського має експериментальну та практично доведену наукову базу. В умовах, коли педагогічний процес є орієнтованим на результат, а не на сам процес, застосування теорії Виготського набуває практичного сенсу. У цьому разі культурно-історична теорія Л. Виготського є чудовою основою для формування педагогічних методів різної цільової спрямованості.

Другий аспект – культурно-історична теорія Л. Виготського як методологія. Кожен із аспектів необхідно розглянути окремо.

**Метод.** Розглядаючи культурно-історичну теорію Л. Виготського у ракурсі педагогічних методів, на нашу думку, особливу увагу слід звернути на три дуже значні положення: 1) поняття «соціальна ситуація розвитку»; 2) поняття «зони найближчого розвитку»; 3) поняття «знак». Вказані поняття були введені в широкий науковий обіг Л.Виготським та міцно закріпилися в теорії психології. Однак у педагогіці ці поняття не використовуються в тому сенсі, в якому вони представляють важливість за своїм значенням і змістом, як педагогічні інструменти або методи. Особливо цей фактор, на жаль, характерний для сучасних педагогічних процесів.

Для характеристики поняття «соціальна ситуація розвитку» звернемося до деяких висновків Є. Волкової. Вона пише: «Однією з найбільш евристичних ідей теорії Л.С. Виготського, які розкривають детермінанти та психологічні механізми розвитку дитини, є поняття *соціальної ситуації розвитку* (курсив – авт.). Це своєрідне, специфічне для кожного віку відношення між дитиною та навколишньою дійсністю, насамперед соціальною. Соціальна ситуація розвитку визначає зміст та динаміку всіх основних особистісних досягнень дитини. Вона визначає напрям і зміст перетворень зовнішніх впливів та умов у внутрішню сутність людини, яка росте. Ці перетворення не здійснюються механічно, вони трансформуються, переломлюються через переживання дитини, через її емоційний досвід.

Структура соціальної ситуації розвитку визначається як сукупність об'єктивної соціальної позиції дитини та як система соціокультурних очікувань, норм, вимог (об'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку) – з одного боку, та система значущих образів (або переживань), які визначають відносини та співпрацю дитини та дорослої (або, додамо, іншу дитину або групи інших дітей), які становлять суб'єктивний аспект соціальної ситуації розвитку, – з іншого. Обидва аспекти соціальної ситуації розвитку перебувають у динамічному співвідношенні: один із аспектів ініціює появу іншого та навпаки. Так само, як об'єктивна соціальна позиція може породжувати різні за модальністю образи та переживання дитини, так і самі образи та переживання можуть породжувати норми, очікування та вимоги, формуючи об'єктивну соціальну позицію дитини (наприклад, у підлітковій групі)».

Іншими словами, інтерпсихічне перетворюється на інтрапсихічне. Відбувається процес інтеріоризації соціальних норм і правил, тобто формується когнітивна структура свідомості індивіда. І, якщо, наприклад, Е.Дюркгейм бачив процес виховання особистості як результат історико-культурного впливу з соціального погляду, то Л.Виготський відкрив дуже складну і тонку за своєю механікою психологічну складову формування особистості. В обох випадках ми спостерігаємо збіг першоджерел, культурно-історичний фактор є основним. До того ж, культурно-історичний фактор виступатиме не лише відносним гарантом правильного формування когнітивної структури свідомості індивіда, а й дозволить уникнути когнітивно-дисонансних явищ.

У соціології є відоме поняття – «соціалізація особистості». Розгорнута характеристика цього поняття дає нам привід розглядати

психологічне поняття соціальної ситуації розвитку, по-перше, як умовні взаємопов'язані цикли багатоетапного процесу інтеріоризації протягом усього життя індивіда. По-друге, відповідно до канонів соціологічної науки про «агентів впливу» має значення характер соціальної ситуації розвитку (наприклад, неформальні – сім'я, формальні – засоби масової інформації тощо), що так само дає нам привід говорити про класифікацію соціальної ситуації розвитку з позицій як психології, так і соціології, або як найближча соціальна ситуація, або далека соціальна ситуація розвитку. Усе це характеризує поняття соціальної ситуації розвитку як явище об'єктивно широке, складне, багатогранне і не лише в плані соціальному, психологічному і, відповідно, педагогічному.

Освіта, яка є соціальним інститутом, оперує педагогічними засобами, неможливими для реалізації без законів психології. Отже, відповідно до формулювання загального генетичного закону культурного розвитку за Л.Виготським, всяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі (...) – спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини як категорія інтрапсихічна.

Відтак, до сфери педагогіки, тобто соціального, ми внесемо категорію інтерпсихічну, до сфери психології – категорію інтрапсихічну, які зі свого боку є взаємозалежними. Педагогіка – напрям, зміст і форма здійснення інтеріоризації, немов би її зовнішній бік, куди включені умови зовнішнього середовища; психологія – специфічний внутрішній (внутрішній бік), тобто емоційний, механізм інтеріоризації зовнішнього боку; обидва аспекти є динамічними.

Якою мірою педагогіка бере участь у процесі інтеріоризації соціального, такою мірою і психологія фіксує стан психічних якостей особистості дитини в здатності засвоювати соціальне та дотримуватися його відповідно до культурних умов. Іншими словами, інтерпсихічне (соціальне) трансформується в інтрапсихічне (емоційно-особистісне) і знову повертається в інтерпсихічне (соціальне). Те, про що й казав Л.Виготський.

Одним з елементів культурно-історичної теорії Л. Виготського, який становить особливий інтерес для педагогіки, є поняття «зони найближчого розвитку». У Л. Виготського «зона найближчого розвитку» - це можливості мислення індивіда, які ще не сформувалися, але перебувають у процесі формування чи готові до формування.

Л.Виготський у роботі «Мислення і мова» пише про те, що навчання та розвиток не збігаються безпосередньо, а являють собою два процеси, які

перебувають у складних взаєминах. Навчання, яке йде попереду розвитку, здатне пробудити цілу низку функцій, які перебувають у стадії дозрівання і знаходяться в зоні найближчого розвитку, що і є головним завданням навчання. Л. Виготський показав, що навчання виявляється найбільш плідним лише тоді, коли відбувається в межах періоду, який визначається зоною найближчого розвитку. В інші періоди ті самі умови можуть виявитися нейтральними або навіть надати зворотну дію на хід розвитку».

Наскільки дитина навчена, настільки ж вона і розвинена. Саме навчання є чинником розвитку. Кожен новий ступінь навчання – ступінь розвитку (в нашому випадку ми розглядаємо біологічні чинники розвитку). Потрібно знати його закономірності: опора на вже сформовані функції мислення і ті функції, які готові сформуватися. А отже, концепція «зони найближчого розвитку» - це тема не стільки психологічна, скільки педагогічна.

Концепція Виготського – джерело формування педагогічних методів. Саме цим шляхом пішов Дж. Брунер, беручи участь свого часу в реформуванні системи освіти в США. Дж. Брунер використав теорію Л.Виготського, адаптувавши її до американського середовища. І сьогодні елементи цієї моделі існують у системі американської освіти.

Бессарабова, дослідник педагогічної діяльності Дж. Брунера, зазначає суть підходу Дж. Брунера: «Школа має стати місцем практики «культурної спільності», пише Дж. Брунер, підтверджуючи тезу про «соціальну ситуацію розвитку», яка фактично має відтворювати соціально-культурну систему конкретного суспільства, тобто систему конкретних соціальних цінностей» (Бессарабова).

#### **4. Культурно-історична теорія Л. Виготського як педагогічна методологія**

**Методологія.** Не меншу цінність культурно-історична теорія Виготського має для педагогіки у сфері методології науки як системи принципів і підходів у дослідницькій діяльності. В освіті велике місце займають закономірності практичного застосування педагогічних методів, інструментів та технологій, які зі свого боку залежать від багатьох факторів: вік об'єкта, середовище, соціальні умови, культура, цілі, завдання тощо. Отже, загальні закони педагогіки в практичному сенсі не можуть бути універсальними і справедливими для кожного нового етапу розвитку суспільства. Але це лише на перший погляд. Насправді, можуть. Але для

цього необхідні умови, які роблять педагогічні процеси стабільними та більш стійкими перед соціальними кризами. Одну з таких умов, на нашу думку, ми знаходимо в культурно-історичній теорії Л. Виготського, як методологічну основу теорії та практики педагогіки, тобто один із підходів до проектування процесу навчання та виховання. Підставою для таких тверджень є кілька факторів. Перший – Л. Виготський розкрив природу формування вищих психічних функцій індивіда (пам'ять, мова, спосіб мислення тощо) як закономірне і обґрунтоване, де пояснюється універсальний механізм пізнання та засвоєння знань. Другий – культурно-історичний чинник, через який реалізуються соціальні відносини спочатку групи людей, потім суспільства загалом, явища, які знаходяться в одному ряду з такими поняттями, як менталітет, традиція, культурний архетип тощо, в окремих випадках ці явища не просто знаходяться в одному ряду, а саме ними й є. Іншими словами, коли ми вказуємо другий фактор, ми маємо на увазі ті соціальні цінності, які утворюють універсальний базис функціонування суспільства за умови, що ці цінності мають не волюнтаристську природу, а сформовані історично.

Як зразок культурно-історичного дискурсу в педагогіці доречно згадати успішну педагогічну практику А. Макаренка у 20-30 рр. ХХ століття. У діяльності Макаренка як письменника та педагога посилення на роботи Л.Виготського відсутні, хоча творчість обох припадає на один історичний період. Важливо те, що обидва дійшли єдиного висновку: А.Макаренко як педагог - інтуїтивно, Л. Виготський як психолог – науково. А.Макаренко, починаючи роботу в колонії ім.М.Горького, із сумом зізнавався: «І справи своєї ми, власне, не знали: наш робочий день сповнений був помилок, невпевнених рухів, плутаної думки. А попереду стояв нескінченний туман, в якому з великими труднощами ми розрізняли уривки контурів майбутнього педагогічного життя. Про кожен наш крок можна було сказати будь-що, настільки наші кроки були випадковими». Інтуїція Макаренка та його педагогічна майстерність у роботі з підлітками, безумовно, будувалася на основі принципів культурної традиції. Звідси й вчення А.Макаренка про дитячий колектив як культурно-історичний інструмент формування особистості (колективізм як історична форма соціального функціонування). А.Макаренко конструює «соціальну ситуацію розвитку», визначає «зону найближчого розвитку» з опорою на цінності колективу і тому за короткий термін отримує фантастичний результат. Культурно-історичний дискурс

виступає головним підходом у вирішенні проблем виховання у відповідному соціальному середовищі.

У нашому випадку принциповим є питання підходу до реалізації педагогічних завдань. Педагогіка, яка є соціальним інститутом, об'єктивно прагне до відтворення «ближнього культурного кола» (родина та інші агенти неформального та формального впливу, тобто мала соціальна група) як елементу внутрішньої потреби свідомості і лише після цього звертається до відтворення «дальнього культурного кола» (велика соціальна група), тобто загального культурного досвіду.

Саме «ближнє культурне коло», або «соціальна ситуація розвитку», за словами Л. Виготського, «визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, прямуючи яким дитина набуває все нових і нових якостей своєї особистості, черпаючи їх із середовища як з основного джерела свого розвитку той шлях, яким соціальне стає індивідуальним» [20]. Бессарабова виділяє цю думку Л.Виготського словами Дж. Брунера: «Неможливо досліджувати розумову діяльність людини, – пише Дж. Брунер, – поза її культурним простором, який визначає форму і межі розуму».

Мова йде не про культуру взагалі, але про культуру конкретного суспільства, тобто про соціальне середовище тих традицій, звичок і правил, в яких традиційно функціонує «ближнє культурне коло», або формується конкретна «соціальна ситуація розвитку». Конкретні «соціальні ситуації розвитку» у всіх культурах багато в чому проявляються однаково, але в різних соціокультурних суспільствах зазвичай вирішуються по-різному. Саме в цьому проявляється різноманіття соціокультурних відносин різних суспільств.

Розглядаючи культурно-історичну теорію Л. Виготського з позицій методології педагогічної науки, необхідно згадати ще один дуже суттєвий аспект.

У роботі «Мислення і мова» Л. Виготський аналізує процеси формування понять (знаків) у дітей. Тема знака у Л. Виготського є одним з ключових елементів його теорії. У статті «Проблема культурного розвитку дитини» він прямо вказує: «Є всі підстави припустити, що культурний розвиток полягає в засвоєнні таких прийомів поведінки, які ґрунтуються на використанні та вживанні знаків як засобів для здійснення тієї чи іншої психологічної операції; що культурний розвиток полягає саме в оволодінні такими допоміжними засобами поведінки, які людство створило в процесі свого історичного розвитку, і якими є мова, письмо, система числення та ін.

У цьому переконує нас не лише вивчення психологічного розвитку примітивної людини, а й прямі та безпосередні спостереження за дітьми».

Так само мова в системі знаків, на думку Л.Виготського, є ключовим елементом у культурно-історичній системі формування розумової діяльності. Її роль настільки велика, що у Л. Виготського мова - це головне знаряддя логічного мислення, особливо на стадії її формування у дитини. «Затримка в розвитку логічного мислення і в утворенні понять відбувається безпосередньо через те, що діти ще не достатньо опанували мову, цим головним знаряддям логічного мислення та утворення понять. Наші численні спостереження доводять, – каже А.Петрова у дослідженнях, з яких ми запозичуємо наведені вище приклади, - що повна заміна однієї незміцнілої мови іншою, також не завершеною, не проходить безкарно для психіки. Ця заміна однієї форми мислення іншою особливо знижує психічну діяльність там, де і без того вона небагата». Далі, в тій же роботі Л. Виготський продовжує свою думку: «Дитина, яка засвоює російську або англійську мову, і дитина, яка засвоює мову примітивного племені, опановують залежно від середовища, в якому відбувається їх розвиток, двома абсолютно різними системами мислення. Якщо в будь-якій сфері твердження про те, що поведінка індивіда є функцією поведінки соціального цілого, до якого він належить, має сенс, то це саме можна сказати і про сферу культурного розвитку дитини. Цей розвиток іде ніби ззовні. Він може бути визначений скоріше як екзо – ніж ендозростання. Він є функцією соціально-культурного досвіду дитини».

Л. Виготський підкреслює соціальний чинник у розвитку індивіда як елемента *єдиного* культурного цілого.

Отже, розвиток мислення відбувається не сам по собі, а через систему знаків (понять), вироблених конкретним соціальним об'єднанням людей протягом тривалого часу на основі конкретних культурних артефактів, чи, як зазначає І. Зашихіна, утворених в соціумі саме *системи* артефактів, *системи* знаків та символів.

Розглядаючи цю думку з позицій діалектики, ми повинні розуміти, що будь-яка система передбачає стійкі, взаємозалежні, логічні зв'язки її елементів та щось спільне, що поєднує ці елементи в стійке, взаємозалежне єдине ціле. Соціальні знаки і символи – це також система, яка має у своєму змісті стійку конструкцію, побудовану на певних закономірностях, і має базисні чинники. Процес формування цих факторів відбувається не випадково і не раптово, він має тривалий історично-культурний характер. І

невипадково наукові розробки Л.Виготського в напрямку теми формування вищих психічних функцій у різних варіаціях потім і отримали назву - «культурно-історична теорія».

Розмірковуючи про знаки та символи як систему, необхідно підкреслити, що система є цінною саме як система, а не як механічна сукупність її елементів чи елементи як самостійні фактори. До того ж, якщо окремі її елементи неприродно заміщуються іншими елементами, то система перестає бути системою, і процес формування вищих психічних функцій найімовірніше буде мати дисонансні явища у формуванні мислення індивіда. У цих умовах процес засвоєння індивідом понять (знаків) не буде мати системного характеру.

Реалії сьогодення такі, що в системі формування понять (знаків) бере участь дуже багато суб'єктів, інтереси яких часом не збігаються, що створює певний дисбаланс в процесі формування мислення індивіда, який не може самостійно вичленувати ціннісні аспекти в системі функціонування суспільства. Отже, роль педагогіки багато в чому буде визначальною у формуванні соціально-ціннісних орієнтирів індивіда.

Все разом і дозволяє нам говорити про культурно-історичну теорію Л.Виготського як методологічну базу в розробці напрямів та характеру педагогічних процесів.

Отже, реалізуючи мету цього дослідження – розглянути сутність культурно-історичної теорії Виготського з позиції педагогічних сенсів, ми зробили спробу певною мірою узагальнити та конкретизувати теоретичний матеріал з вказаної теми. Це зроблено як для з'ясування позицій самої теорії Л.Виготського, так і з науково-педагогічного погляду де ідеї Л. Виготського проявляються фрагментарно або мають характер конкретно-ситуативний. Виконуючи завдання дослідження, педагогічні сенси теорії Л.Виготського ми визначили з позиції двох взаємопов'язаних елементів – методу та методології, як базових складових педагогічних форм, принципів та підходів у вирішенні педагогічних завдань.

Культурно-історична теорія Л. Виготського у сфері педагогічної науки може бути реалізована як метод або група методів у сфері практики навчання. Як методологія, це основний базисний концепт вже в загальній теорії освіти. До того ж, ці поняття діалектичні, як у собі, так і у ширшому сенсі, тобто вони мають тенденцію до розвитку. Свого часу Л. Божович також відзначала стосовно психології Л. Виготського: «У концепції культурно-історичного розвитку психіки Л.С. Виготського закладено ряд



ідей, які стали в радянській психології вихідними для нових досліджень та для побудови нових оригінальних концепцій. Ми маємо на увазі насамперед ідею про провідну роль діяльності в психічному розвитку дитини; на основі цієї ідеї А.М.Леонт'євим створено самостійний напрямок - теорія діяльності, в межах якої нині ведеться багато досліджень. Набуло також розвитку положення про те, що вищі психічні функції є результатом інтеріоризації спочатку практичних людських форм діяльності, – теорія поетапного формування психічних процесів (П.Я. Гальперін та його школа). Думка про те, що справжнє навчання повинне вести за собою розвиток, дозволило зрозуміти процес вчення як особливу за структурою та змістом діяльність, спеціально організовану та керовану (В.В. Давидов зі співробітниками). Змістовно розроблена ідея про зв'язок процесів формування вищих психічних функцій та нових фізіологічних структур (А.Р. Лурія та його учні)».

Л.Виготський концепцією формування вищих психічних функцій дав поштовх подальшому розвитку культурно-історичної теорії. Тут необхідно підкреслити деяку закономірність у системі реалізації ідей Л.Виготського. Ця закономірність проявляється в тому, що розробки вчених психологів так чи інакше приводили їх до конструкції педагогічних технологій. Мабуть, немає жодного послідовника психологічної школи Л. Виготського, який не переходив би зрештою до питань навчання дітей, тобто до педагогіки. І це природно, оскільки центральна ланка теорії Л. Виготського – механізми навчання. Інша закономірність проявляється в тому, що з часом концепція Л.Виготського породжує дедалі нові напрями досліджень не тільки у сфері психології (філософія, соціологія, культурологія тощо.). У теорії Л.Виготського закладено величезний потенціал педагогічного характеру, який так само, як і в психології може дати привід для розвитку безлічі наукових напрямів. На жаль, сучасна педагогічна наука, захоплена наслідками глобалізації, мало уваги звертає на культурно-історичні фактори та закономірності їхнього прояву.

Потенціал культурно-історичної теорії Л. Виготського – це її необмежений розвиток. Зміни сучасного світу дають привід так говорити. У цьому ж значенні необмежений потенціал теорії Л. Виготського відкривається також і в педагогіці як практичній складовій культурно-історичної теорії.

Теоретичний прояв необхідності глибшого тлумачення подальшого розвитку концепції Л. Виготського ми спостерігаємо в ідеях культурного релятивізму. Дослідник теорії Л. Виготського М. Дафермос виділяє наступне

в характеристиці культурно-історичної підходу: «...розуміння розвитку людини з соціокультурного погляду містить такі аспекти: відхід від етноцентризму для врахування різних позицій; врахування різних цілей розвитку; визнання цінності знань своїх та зовнішніх носіїв для конкретної культурної спільноти; систематичний і чесний аналіз, власне, неминучого вузького розуміння для того, щоб знання ставали об'ємнішими». Ідея культурного релятивізму починала свій розвиток у сфері антропології (Ф.Боас, М. Херсковіц). Як зазначає Дафермос: «Культурний релятивізм створений як заперечення етноцентризму і визнання культурних відмінностей. Він спирається на фрагментацію культури та підкреслення культурних відмінностей. (...) Сучасний культурний релятивізм пов'язаний з мультикультуралізмом, заснованим на виділенні різних культур та підкреслення культурних відмінностей».

За своєю суттю культурно-історична теорія Л. Виготського і є зразком культурного релятивізму, що може бути протиставлено сучасним процесам культурної дифузії.

На жаль, однобічні культурно-дифузійні процеси не враховують культурно-історичні особливості соціального суб'єкта культури, зокрема систему освіти. Відбувається процес культурної аберації. У педагогічній сфері порушується культурно-історичний принцип (принцип культуровідповідності), що безпосередньо впливає на педагогічні форми у негативному сенсі, про що й говорив свого часу Е. Дюркгейм.

Відбувається порушення зв'язку «освіта – педагогіка» (теорія та практика), причина – порушення внутрішніх соціокультурних зв'язків. Система освіти перестає бути системою. Освіта, яка орієнтована на глобалізаційні процеси (зовнішні чинники), входить у суперечність з практичною педагогікою (внутрішні чинники), переважно за інерцією ще зберігає соціокультурний сенс, що зі свого боку формує системні протиріччя. У культурному суспільстві, яке піддається активним культурно-дифузійним процесам, цінність освіти поступово втрачає практичний сенс, що може призвести до катастрофічних наслідків.

У нашому випадку можна говорити про певний перехідний період від «старого до нового», але це швидше виправдання, ніж пояснення, оскільки «нове» не виходить, а «старе» втрачається.

Тим часом, на нашу думку, культурно-історична теорія Л.Виготського – це звернення до внутрішніх витоків ефективності педагогіки, тобто тим механізмам виховання та навчання, які мають природний характер і закладені

в природу процесу пізнання як певна закономірність та алгоритм формування розумової діяльності індивіда. Як зазначає академік В. Розін, «у разі онтогенезу важливим фактором становлення психіки є освіта та виховання».

У якому б сенсі ми не розглядали теорію Л. Виготського, для нас найважливішим її елементом виступає наявність у ній соціального чинника, який формує основи світогляду людини. При цьому йдеться не про соціальний фактор взагалі як абстрактне явище, а про соціальний фактор конкретного культурного змісту.

### Література:

1. Виготський Л.С. «Думка та мова» (1934)  
<https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf>
2. Виготський Л.С. Розвиток вищих психічних функцій: з невиданих праць / Л.С. Виготський. – М.: Видавництво Академії педагогічних наук РСФРР, 1960. 500 с.
3. Божович Л.И. Про культурно-історичну концепцію Л.С. Виготського та її значення для сучасних досліджень психології особистості// Питання психології. № 5. 1988. С.108–117.
4. Вересов Н. Культурно-історична психологія Л.С. Выготського: важка праця розуміння. Нотатки читача. 2007. <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>
5. Ельконін Д. Б. Проблема навчання та розвитку в працях Л.С. Выготського // Питання психології. 1966. № 6
6. Дафермос М. Критичний аналіз прийняття теорії Л.С. Виготського в міжнародному академічному суспільстві. Культурно-історична психологія 2016. Т. 12. № 3. С. 12.
7. Розін В.М. Культурно-историческая теория: от взглядов Льва Выготского к современным представлениям. 2010. <https://gtmarket.ru/library/articles/3385>
8. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПА, 2024. 344 с.
9. Кайлер П., Keiler P. (2012). “Cultural-Historical Theory” and “Cultural-Historical School”: From Myth (Back) to Reality) *Psychological Journal*. Dubna No 1, с. 1-33. URL:  
<https://marxismocritico.files.wordpress.com/2013/02/2012n1a1-1.pdf>

## РОЗДІЛ III

### ПЕДАГОГІЧНІ ПРОЦЕСИ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ

#### ВСТУП

Логіка цього розділу лекційного матеріалу полягає в загальній характеристиці процесів і тенденцій, які відбуваються в галузі освіти в культурно-педагогічному просторі США та західноєвропейському культурному просторі в період від кінця XIX і протягом XX століття, які визначили педагогічні наративи сьогодення. Для цього періоду характерні такі риси, як гуманізація, політизація, глобалізація освіти та динаміка її змін від антропоцентризму до соціоцентризму.

Необхідно підкреслити, що наш аналіз процесів лише окреслює тенденції та явища, часом показує факт, але не розкриває глибинних причин їхнього виникнення, іншого завдання в нашому дослідженні й не ставилося.

У нашому випадку ми можемо спостерігати причинно-наслідкові зв'язки в соціокультурних процесах, які трансформуються в системі освіти.

Соціокультурний метод показує взаємозумовленість соціальних процесів: епоха Відродження підготувала духовне підґрунтя протестантизму, протестантизм сформував ідейну основу Просвітництва. Діалектика явищ створила наявну модель Західної Європи. В основі цієї моделі – економічні інтереси, які імплікативно впливають на соціально-культурні відносини, в структурі яких освіта виявляє органічну релевантність. Реалізація економічних інтересів (вільний ринок, промислова революція і реальна конкуренція юридично рівних суб'єктів) була неможлива без створення основ демократичного суспільства (рівність прав усіх станів). Епоха Відродження створила більш людяну «масову культуру», протестантизм сформував трудову етику, епоха Просвітництва наділила суспільство новою (буржуазною) ідеологією. Так чи інакше, економічні інтереси сприяли культивуванню теорії прав і свобод людини і громадянина, що спричинило необхідність формувати нову модель педагогіки, відповідно ґрунтовану на антропоцентризмі та гуманізмі. Таким чином, особистість продовжувала свій шлях від суверенітету в релігії (протестантизм) до суверенітету в суспільстві та державі (демократія). Раціональна і найбільш ефективна на період XVII-XVIII століть (період становлення системи) господарська діяльність, яка

ґрунтувалася на приватній власності та вільному підприємництві і конкуренції, забезпечувала соціальний та економічний добробут. Завдання освіти – підтримання, культивування та світоглядне забезпечення цих процесів.

Таким чином, права і свободи людини, демократичні цінності – політичні, надбудовні елементи обслуговування економічних інтересів соціальних груп, головним чином представників нового класу – буржуазії.

У цій же царині перебуває і поняття гуманізму як наслідок розвитку ідей прав людини. Слід пам'ятати, що гуманізм як теорія та ідея має загальнолюдський характер, проте його розуміння та походження в різних культурах суттєво відрізняється. В основі гуманізму західноєвропейської культури – індивідуалізм, який виріс генетично з поняття права приватної власності та прав людини. У православних країнах гуманізм пов'язаний із зовсім іншими процесами. Він за своєю природою не має раціонального характеру (радіше ірраціональний) і значною мірою спирається на духовні ідеали. Тому в західноєвропейських країнах гуманізм характеризується своєю соціальною доцільністю, у східноєвропейських – ідеал, який спирається на православні цінності. Усе це об'єктивно знаходить відображення в освітніх системах і педагогічних моделях.

У сучасних умовах, коли ми ведемо мову про централізацію освіти, то головні причини так само знаходяться в економіці. Інтереси транснаціональних корпорацій і великого капіталу проникають у сферу освіти, змушуючи її підлаштовуватися під економічні потреби корпорацій і регулювальні ролі держави. Тенденції, пов'язані з глобалізацією економіки (інтернаціоналізація), природним чином призводять і до глобалізації освіти (інтернаціоналізації), а її стандартизація та централізація за цих умов стає необхідністю. Саме ці процеси як завершальний етап ми і спостерігаємо з 1999 року, коли 29 європейських країн підписали Болонські угоди.

У підсумку розділу наведено лекційний матеріал, що присвячений педагогічній теорії Джерома Брунера як типового представника американської наукової педагогіки кінця ХХ століття.

Педагогічні погляди Брунера ілюструють ті тенденції та процеси в освіті, що й зазначалось у цьому розділі. Доказом цього є культурологічний підхід до педагогічних процесів як метод колективної діяльності та постійні апеляції автора до держави про необхідність реформування системи освіти. Культура, згідно з Брунером – суто соціальне явище, вона є і фундаментом, і методом педагогічної динаміки. Така ситуація визначається тим, що

педагогіка Брунера – це більше педагогіка виховання і лише потім – педагогіка навчання. Soft skills як мета та толерантність, як метод і їхні приховані змісти – це прикрий результат шляху, який пройшла Західна педагогіка, починаючи з часів Я.А.Каменського й до сьогодні.

Сьогодні, незважаючи на гучні декларації, соціокультурна реальність є такою, що євроатлантична система освіти об'єктивно продовжує процеси централізації та «котиться» у бік соціоцентризму.

Таким чином, педагогіка й освіта сьогодні вже не сфера вільного вибору, а обов'язок, який контролює і спрямовує держава.

Об'єктивно освітня модель суспільства має відповідати економічній моделі, економічна модель є чинником визначальним.

Таким чином, можливо припустити, що в разі невідповідності освітньої моделі економічним процесам, які історично склалися, освіта створюватиме більше видимість, ніж представлятиме реальний результат. Культурно-історичний чинник діє в усіх сферах функціонування суспільства, але найгостріше він проявляється в системі принципів і методів господарювання. Головне завдання системи освіти якраз і полягає в дуалізмі реалізації педагогічних цілей: 1) навчання і виховання особистості для успішного соціального функціонування; 2) відтворення робочої сили відповідної кваліфікації. Обидві цілі взаємозалежні та взаємообумовлені в процесі досягнення і взаємодіють на основі культурно-історичної традиції.

Необхідно підкреслити, що ця теза має об'єктивний характер, спроба порушити цю схему рано чи пізно призведе до негативних наслідків соціального характеру.

## **ЛЕКЦІЯ № 12**

### **ЄВРОПЕЙСЬКА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ**

#### ***ПЛАН***

- 1. Умови формування Європейської гуманістичної педагогічної моделі з позиції історії педагогіки***
- 2. Сутнісні (соціокультурні) характеристики процесу гуманізації педагогіки в країнах Західної Європи та історичні закономірності процесів гуманізації системи освіти***

## 1. Предпосілки формування Європейської гуманістичної педагогічної моделі з позиції історії педагогіки

Гуманістичні погляди в педагогіці виникли і розвивалися не власними силами, а мали свої причини і передумови. Зміна характеру державної влади в Європі, починаючи з епохи Реформації, об'єктивно не могли не торкнутися проблеми формування іншої олюдненої педагогіки, яка повинна була сприяти виникненню нової людини, як у плані її виховання, яка володіє новим світоглядом, новою ідеологією, новою мораллю, так і в плані її професійних якостей, орієнтованих на нові виробничі відносини, пов'язані з процесом товарного виробництва (з подальшою його капіталізацією) і супутні йому соціально-економічні явища. Наприклад, товарне виробництво вимагає свободи конкуренції, свобода конкуренції вимагає скасування станових привілеїв, скасування привілеїв в економічній сфері вимагає їх скасування в соціально-політичних відносинах, які зі свого боку припускають узаконену демократію та обмеження законом державної влади (*в інтересах суспільства, т.е. конкуруючих в економіке суб'єктів*). Позначені процеси спочатку супроводжуються філософським ідеологічним обґрунтуванням.

Необхідно відзначити (як закономірність), що представники (засновники) нової ідеології (починаючи з Д. Локка, Ж-Ж. Руссо, Монтеस्क'є та ін.), як правило, велику увагу у своїх навчаннях приділяли питанням виховання та освіти, обґрунтовуючи перспективи, інтереси нового соціального устрою європейського співтовариства, вихід на політичну арену нового класу – буржуазії.

Яка ж роль і місце педагогіки (освіта та виховання) в цих процесах? Дуже й дуже суттєві, адже світоглядна (ідейна), професійна підготовка ключових соціальних груп для підтримки та просування нових соціально-економічних процесів є явищем обов'язковим. Мова тут так само йде про формування певного соціального середовища, яке спирається на культурні традиції, що є обставиною, яка забезпечує стійке та гарантоване просування певних соціальних процесів у майбутньому.

Ця тема висвітлена у М. Вебера, соціолога, одного із засновників наукової західної соціології, у праці «Протестантська етика та дух капіталізму», виданому автором ще в 1905 році. До того ж, якщо використовувати результати досліджень М.Вебера з позицій методології в підході до аналізу педагогічних процесів (як проєкція соціально-економічних

процесів), то багато тенденцій у Західній педагогіці стають більш зрозумілими. Отже, звернення до наукової діяльності М. Вебера цілком виправдане. М.Вебер, на противагу марксистській теорії історичного матеріалізму, наголошував на важливості впливу культури, який вчиняється релігією (як явища соціально світоглядного, яке бере участь у процесі формування національного менталітету).

Саме тут він бачив ключ до розуміння генезису капіталістичної системи, а значить до розуміння культурних, соціальних, ідейних явищ, які існували на той час. Ми можемо спробувати застосувати підхід М.Вебера в розгляді процесів, пов'язаних з гуманізацією освіти в країнах Західної Європи. А також і причини, які спричинили ці процеси. Отже, звернення до М. Вебера – це один із варіантів (підходів) у загальних рисах розглянути проблему відповідності освітньої парадигми суспільства (держави) культурним (ментальним) традиціям народу. Власне, М.Вебер пояснює високий рівень матеріального благополуччя європейського суспільства існуванням особливої системи стійких соціально-культурних традицій, «вплетених» у педагогіку соціальної системи. У першому розділі своєї роботи «Віросповідання та соціальне розшарування» М.Вебер пише: «При ознайомленні з професійною статистикою будь-якої країни зі змішаним віросповідним складом населення незмінно привертає увагу одне явище, яке неодноразово обговорювалося в католицькій пресі, літературі та на католицьких з'їздах Німеччини. Ми маємо на увазі безперечну перевагу протестантів серед власників капіталу та підприємців, а також серед вищих кваліфікованих верств робітників, і насамперед серед вищого технічного та комерційного персоналу сучасних підприємств. Це знаходить своє відображення в статистичних даних не тільки там, де відмінність віросповідань збігається з національними відмінностями і тим самим з різницею на рівні культурного розвитку, як, наприклад, у східній Німеччині з її німецьким та польським складом населення, але майже повсюдно, де капіталізм у пору свого розквіту міг безперешкодно здійснювати необхідні йому соціальні та професійні перетворення; і що інтенсивніше йшов цей процес, то чіткіше конфесійна статистика відбиває згадане явище. Щоправда, відносне переважання протестантів серед власників капіталу, керівників великих торгово-промислових підприємств та кваліфікованих робітників, той факт, що відсоток протестантів у цих колах перевищує їх відсоткове співвідношення до населення загалом, частково пояснюються історичними причинами, яке йдуть у далеке минуле; у цьому випадку приналежність до



певного віросповідання виступає не як причина економічних явищ, а певною мірою як їх наслідок. Виконання певних економічних функцій передбачає або володіння капіталом, або наявність дорогої освіти, а здебільшого те й інше; нині ці функції пов'язані зі спадковим багатством чи у будь-якому випадку з відомим достатком. У XVI ст. багато найбагатших областей імперії, найбільш розвинені економічно через сприятливі природні умови і близькість торговельних шляхів, зокрема більшість багатих міст, прийняли протестантську віру; наслідки цього факту відчуються аж до теперішнього часу та сприяють успіхам протестантів у їх боротьбі за існування та економічне процвітання. Але тут виникає наступне питання історичного характеру: у чому причина цієї сильної схильності економічно найрозвиненіших областей до церковної революції? Відповісти на нього зовсім не так просто, як може здатися на перший погляд. Звичайно, розрив з економічним традиціоналізмом мав значною мірою посилити схильність до сумніву в непорушності релігійних традицій, до повстання проти традиційних авторитетів взагалі. Але не слід випускати з уваги те, про що тепер часто забувають: Реформація означала не повне усунення панування церкви в повсякденному житті, а лише заміну колишньої форми панування іншою; причому заміну панування необтяжливого, практично в ті часи маловідчутного, часом майже чисто формального, надзвичайно обтяжливою і жорсткою регламентацією всієї поведінки, яка глибоко проникає у всі сфери приватного та суспільного життя. З пануванням католицької церкви, яка «карає єретиків, але милує грішників» (раніше більше, ніж тепер), погоджуються в наші дні народи, які володіють цілком сучасним економічним ладом, мирилися з ним і найбагатші, економічно найрозвиненіші країни на межі XV та XVI ст. Панування ж кальвінізму тією мірою, якою воно існувало в XVI ст. у Женеві та Шотландії, наприкінці XVI та на початку XVII ст. у більшій частині Нідерландів, у XVII ст. у Новій Англії, а часом і в самій Англії, відчувалося б нами тепер як найнестерпніша форма церковного контролю над особистістю. Саме так і сприймали це панування широкі верстви тодішнього старого патриціату як у Женеві, так і в Голландії та Англії. Адже реформатори, які проповідували в економічно найрозвиненіших країнах, засуджували не надмірність, а недостатність церковно-релігійного панування над життям. Чим же пояснюється те, що саме найбільш розвинені економічно країни того часу, а в цих країнах (як ми побачимо з подальшого викладу) саме носії економічного підйому – «буржуазні» середні класи, не лише мирилися з до того часу незнайомою їм

пуританською тиранією, а й захищали її з таким героїзмом, який до того буржуазні класи виявляли рідко, а згодом не виявляли більше ніколи? Це було «the last of our heroism», за справедливим визначенням Карлейля.

Далі, і це найголовніше: якщо навіть (як вже було сказано) більша кількість протестантів серед власників капіталу та провідних діячів сучасної промисловості частково можна пояснити їх історично сформованим порівняно сприятливим майновим становищем, то низка інших явищ свідчить про те, що причинний зв'язок у деяких випадках, безсумнівно, має інший характер...

Зупинимося передусім хоча б на наступному: на повсюдно помітній (чи то в Бадені, Баварії чи Угорщині) відмінності в характері середньої освіти, яку батьки-католики зазвичай дають своїм дітям на відміну від протестантів. Той факт, що відсоток католиків серед учнів та випускників середніх навчальних закладів «підвищеного типу» значно нижчий за відсоткову частку до всього населення, можна, щоправда, певною мірою пояснити вищезгаданими майновими відмінностями. Але той факт, що серед абітурієнтів-католиків відсоток тих, хто закінчив навчальні заклади, які готують до технічної та торговельно-промислової діяльності, тобто взагалі до буржуазного підприємництва (реальні гімназії, реальні училища, цивільні училища підвищеного типу тощо), також значно нижчий, ніж серед протестантів оскільки католики явно віддають перевагу гуманітарній підготовці класичних гімназій, – цей факт ніяк не можна пояснити вищезазваною причиною; до того ж, він сам має бути використаний для пояснення незначної участі католиків у капіталістичному підприємстві. Більш показовим є ще одне спостереження, яке свідчить, що серед кваліфікованих робітників сучасної великої промисловості мало католиків. Ми маємо на увазі наступне явище. Як відомо, промислові підприємства одержують значну частину своєї кваліфікованої робочої сили з ремісничого середовища, ніби надаючи ремеслу справу підготовки необхідної їм робочої сили, яку вони по закінченні підготовки забирають у ремесла; серед цих робітників, які рекрутуються промисловими підприємствами, значно більше протестантів, ніж католиків».

Принципове значення у нашому дослідженні має висновок, який робить М.Вебер: «Інакше кажучи, зайняті в ремеслі католики виявляють більше схильності залишитися ремісниками, тобто відносно більша їхня кількість стає майстрами всередині певного ремесла, тоді як протестанти у відносно більшій кількості прямують у промисловість, де вони поповнюють

ряди кваліфікованих робітників та службовців підприємств. У цих випадках, безсумнівно, є наступне причинне співвідношення: своєрідний склад психіки, щеплений вихованням, зокрема тим напрямом виховання, яке було обумовлено релігійною атмосферою батьківщини та сім'ї, визначає вибір професії та подальший напрямок професійної діяльності».

Принциповість і важливість дослідження Вебера тут виявляється в тому, що, згідно з висновками автора, ми отримуємо не стільки якийсь факт (він відомий), скільки метод для подальших досліджень (він цікавий). М.Вебер у своїй роботі хоч і суб'єктивізує багато проблем соціального розвитку суспільства, але фактично об'єднавши три фактори – культурну традицію (культурний архетип), виховання, освіту, бачить у цих явищах елементи та причини розвитку суспільства в історичному ракурсі. До того ж розвитку природного, послідовного та зрозумілого. Отже, М.Вебер зачіпає ідею дуже актуальну сьогодні. В умовах процесів глобалізації, коли ламаються історичні традиції, нав'язуються інші цінності під приводом певних реформ, метод М.Вебера – один із факторів розуміння причин неспроможності цих реформ, і тим більше – в системі освіти та виховання.

У сучасній науковій літературі питання формування гуманістичної педагогіки висвітлено досить широко.

**Наше завдання – визначити сутнісні (соціокультурні) характеристики процесу гуманізації педагогіки в країнах Західної Європи, розглянути історичні закономірності процесів гуманізації системи освіти та тенденції його розвитку на основі соціокультурного методу, викладеного у роботі М.Вебера «Протестантська етика та дух капіталізму».**

## **2. Сутнісні (соціокультурні) характеристики процесу гуманізації педагогіки в країнах Західної Європи та історичні закономірності процесів гуманізації системи освіти**

М. Вебер, характеризуючи європейське суспільство XVIII-XIX ст. звертається до протестантизму, який сформував певні соціальні та особистісні канони, що природним чином відображається в системі освіти. Тут необхідно виділити найбільш базові характеристики протестантизму в руслі історичного формування певного соціального світогляду суспільства. Мова йде про фактори, які не могли не зіграти важливу роль у будівництві західної педагогічної моделі, визначення тактичних та стратегічних цілей у навчанні та вихованні: протестантська етика звеличувала працю та

засуджувала ледарство; допомога жебракам протестантизмом засуджувалася, а милосердя розумілося насамперед як надання можливості навчитися ремеслу та працювати; набуття професії – моральний обов'язок кожного; гріховним вважалося марнотратство або невігідне капіталовкладення; грамотність – богоугодна справа.

Протестантська етика регламентувала весь спосіб життя: законслухняність, дисципліна і якість праці, засудження пияцтва, зміцнення сім'ї, прилучення дітей до праці, істинний християнин мав бути охайним у побуті, акуратним і старанним у праці, чесним у виконанні зобов'язань.

Багато соціологів пояснювали економічний успіх протестантських суспільств тим, що відповідна трудова етика поширювалася не тільки на основну масу населення, а й на елітні групи, включаючи підприємницький клас. *У цих суспільствах досягнення матеріального достатку розглядалося як критерій старанності та сумлінності трудової діяльності.* Саме це і має на увазі М.Вебер, коли пише: «.. той факт, що серед абітурієнтів-католиків відсоток тих, хто закінчив навчальні заклади, які готують до технічної та торгово-промислової діяльності, взагалі до буржуазного підприємництва (реальні гімназії, реальні училища, цивільні училища підвищеного типу і т.п.), також значно нижчий, ніж серед протестантів, оскільки католики явно віддають перевагу гуманітарній підготовці класичних гімназій. ... У цих випадках, безсумнівно, очевидне таке причинне співвідношення: своєрідний склад психіки, щеплений вихованням, зокрема тим напрямком виховання, яке було обумовлено релігійною атмосферою батьківщини та сім'ї, визначає вибір професії та подальший напрямок професійної діяльності».

Нова система виховання та освіти мала на меті формування нової людини як умова створення нового суспільства (паралельно з новим трактуванням місця та ролі Людини в суспільстві, отже гуманізація освіти – неодмінна умова цього процесу).

При аналізі питання впливу протестантизму на формування західноєвропейського світогляду необхідно враховувати серед інших дуже суттєвий чинник, який походить від католицизму. Протестантизм формується не на порожньому місці, а насамперед має економічну базу (вона непохитна з часів Римської імперії) – святенність приватної власності.

По суті, вся історія європейської цивілізації, її соціально-економічна основа – «власність», явище, яке визначило європейський історичний розвиток (починаючи з Стародавньої Греції та Риму (Римське приватне право), Священної Римської імперії, Реформації, французького

Просвітництва тощо), як матеріальний (основний), так і духовний (вторинний, для забезпечення основного) у вигляді формування ідеології практицизму, меркантилізму, монетаризму (тією чи іншою мірою, див. Енгельс Ф. «Походження сім'ї, приватної власності, держави»).

Навіть процеси гуманізації в педагогіці, особлива увага до особи дитини, проблем її розвитку – це не що інше, як спроби її соціалізації та адаптації до системи вже визначених цінностей, а також з метою подальшого підтримання існування цих цінностей. Інакше, як можна пояснити, що тисячолітні проповіді про християнську мораль сьогодні результат мають дуже незначний (дві світові війни лише у ХХ столітті). Пояснення можна знайти в апріорному протиріччі між давно проголошеними моральними (християнськими) цінностями та існуючими соціальними цінностями, орієнтованими на матеріальний добробут, практицизм, зиск, достаток тощо.

Наприклад, можна знову звернутися до думки М. Вебера. Він аналізує погляди американського політичного діяча, одного з лідерів війни за незалежність США, Бенджаміна Франкліна (п'ятнадцята дитина в сім'ї англійського емігранта, ремісника-протестанта), викладені Б.Франкліном у «Автобіографії».

Аналізуючи думки Франкліна, Вебер пише: «Усі моральні правила Франкліна мають утилітарне обґрунтування: чесність корисна, тому що вона приносить кредит, те ж стосується і пунктуальності, старанності, помірності – всі ці якості саме тому і є чеснотами. З цього можна зробити висновок, що там, де видимість чесності досягає того ж ефекту, вона цілком може замінити справжню чесність – адже легко можна припустити, що в очах Франкліна надлишок чесноти - лише непотрібна марнотратність, яка варта засудження. Тепер уже не набування служить людині засобом задоволення її матеріальних потреб, а все існування людини спрямоване на набування, яке стає метою його життя».

В аналізі Вебера бачимо дух протиріччя, закладений у системі цінностей, те що згадувалося вище: існування поняття моральних цінностей «взагалі» і моральних цінностей з позицій «доцільності».

Описане протиріччя має культурологічний характер, і при цьому є важливим елементом існуючої конструкції європейської американізованої цивілізації.

Розуміння цих закономірностей та зв'язків дозволяє розглядати явища гуманізації педагогіки з двох позицій: перша, історична – спроба суспільства вирватися за межі державного та церковного патронату (у формі абсолютної

монархії, звідси прагнення реалізувати поняття «свобода особистості» з метою створення відносно незалежної особистості (конкурентноздатної), та інша – забезпечення функціонування створюваної системи виробничих та соціальних відносин, їх вдосконалення та подальше історичне просування.

Наприклад, період активного реформування системи виховання та освіти в Європі в другій половині XIX століття, поява нових педагогічних ідей та моделей («Педагогіка вільного виховання», «Трудова школа», «Експериментальна педагогіка», «Педагогіка прагматизму» тощо). Прагнення збільшення норми прибутку призвело до збільшення продуктивності праці. Отже, інтенсифікація праці можлива через її модернізацію (на відміну від екстенсивної праці в Східній Європі), технічне переоснащення виробництва стає явищем необхідним та обов'язковим. Тепер для підприємств, оснащених новітнім обладнанням, потребувалися працівники нового типу (технічно грамотні, ініціативні, самостійні, здатні до творчого підходу під час трудової діяльності). Стара школа не могла виконати завдання підготовки такого працівника. Саме друга половина XIX століття в Європі та в США підготувала кадрову основу реалізації та забезпечення необхідних соціально-економічних процесів (у сфері педагогіки також). Подібних тенденцій у країнах Східної Європи не було, що багато в чому визначило їхнє технологічне відставання на хронічному рівні.

Зростання економіки та розвиток технологій на Заході супроводжується змінами в соціально-правовій галузі. Питання законодавчого закріплення прав людини та свободи особистості – об'єктивне явище, без якого економічного розвитку не буде. Необхідно також пам'ятати, що в Європі історично лінійне формування освітнього (соціального) середовища – явище тривале, але логічне і послідовне, коли один період становлення педагогічних теорій природним чином змінюється іншим (не руйнуючи і не змінюючи соціальних цінностей попереднього періоду), взаємоприйнятним, таким, який ніби впливає один з одного, коли йде процес удосконалення цих ідей та його адаптація до нових історичних обставин.

Дуже важливо розуміти, що інтегративна характеристика педагогічного середовища суспільства завжди спирається на систему реально дієвих, традиційно усталених, загальноприйнятих, незаперечних соціальних цінностей (що власне формує ментальність суспільства). Наприклад, реформування системи освіти в країнах Західної Європи та США в другій половині XIX століття призвело в подальшому до позитивних змін у

суспільстві та відповідало поставленим цілям (гуманізація освіти та виховання, спрямовані на особистість учня) та спиралося на соціальні традиції, які виникли ще в період Реформації та епохи Просвітництва. Іншими словами, педагогіка Я. А. Коменського трансформується в педагогічних ідеях Песталоцці, теорія та практика якого формується під впливом Ж.Ж. Руссо, Дж.Локка. Тут необхідно виділити той факт, що педагогічні погляди Песталоцці формувалися в протестантській країні (Швейцарія), і, безумовно, присутній вплив ідей Великої Французької революції та буржуазної революції у Швейцарії в 1798 році.

Саме на межі XVIII-XIX століть в європейській педагогіці формується фундамент гуманістичного спрямування її розвитку, цілі та завдання якої остаточно набувають характеру життєзабезпечення, наповнюються соціальним змістом та соціальними функціями.

Загальний аналіз ідей найяскравіших представників німецької педагогіки першої половини XIX ст. (Дистервег, Герbart, Фребель та інших.) показує з одного боку гуманістичний характер педагогіки, з іншого – її соціальну (економічну) спрямованість, яка відзеркалює спрямованість суспільного розвитку. Німецький філантропізм кінця XVIII століття разом із діяльністю представників німецької гуманної педагогіки загалом логічно призводять до реформ у педагогіці другої половини XIX століття, які викликані економічною необхідністю. Таким чином, чітко видно тенденцію, де спостерігається розвиток педагогічної думки в єдиному руслі виконання соціальних завдань з опорою на створену систему соціальних цінностей. А це вже культурологічна сторона питання, яка проявляється у взаємодії педагогіки та суспільства. Саме культурологічний аспект у педагогіці і мав на увазі К.Ушинський, проголошуючи принцип «народності» в педагогіці як продовження теми «культуровідповідності» в працях А. Дистервега, застерігаючи від бездумного копіювання педагогічної практики інших країн.

Тому культурологічний аспект історії педагогіки є значно глибшою темою, ніж може здатися на перший погляд. І часом важко не погодитися з Освальдом Шпенглером (робота «Присмерк Європи») та його розумінням категорій «Культура» та «Цивілізація». І враховуючи те, що педагогічна практика – це «авансове» (яке працює на перспективу) завдання освіти та практична реалізація культури суспільства, важливість культурологічної оцінки та розуміння історії педагогіки набуває методологічного характеру в системі підходів до характеристики та побудови сучасної педагогіки тієї чи іншої країни (моделі).

Тут необхідно враховувати об'єктивність історико-педагогічних процесів. Педагогіка завжди рухається в тому напрямі, якого потребує суспільство (або нав'язується суспільству), це ніби довгострокове «соціальне, економічне, політичне замовлення на майбутнє», інакше педагогічна теорія найімовірніше не матиме практичного успіху. Будь-яка педагогічна теорія користується попитом тоді, коли вона з'являється в потрібний час і в потрібному місці. Наприклад, педагогічні ідеї К.Ушинського, викладені у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання», не були затребувані суспільством за життя автора, тоді ці ідеї суспільству були не потрібні, бо інші завдання стояли перед країною. І лише згодом виникла потреба в соціально-економічних змінах: ідеї Ушинського стали затребуваними.

Безумовно те, що педагогічна модель суспільства має вписуватися у систему соціальних відносин, і неважливо, «викривлені» ці відносини чи ні. Система виховання відповідатиме громадській думці та тенденціям державної ідеології, і знову неважливо, правильна вона чи ні, педагогічна модель іде за цілями суспільного розвитку. Тут важливо розуміти, на що вона спирається в ціннісно-духовному сенсі, якщо це «соціальний каприз», то глухий кут рано чи пізно неминучий (моральний, економічний, політичний тощо).

Завершенням становлення Західної гуманістичної педагогіки можна назвати ідеї американського філософа та педагога Д. Дьюї (перша половина ХХ ст.) – його педагогіка прагматизму та трудової школи є логічним етапом процесу формування гуманістичної складової західної педагогічної сфери, де здійснюється спроба поєднати особистісні цінності із суспільними. Георг Кершенштейнер (початок ХХ ст., Німеччина) йде ще далі у своїй педагогіці «цивільного виховання» та «трудої школи» – тут проявляється тенденція пріоритетів вже не суспільства, а переважно держави. Залишається ще крок до ідеологізації виховання та навчання, і незабаром його буде зроблено. Цю тенденцію зазначав М. Вебер (кінець ХІХ ст.), у цьому сенсі дуже цікава його думка: «Слід пам'ятати, що хоча національні держави почали утворюватися ще до запровадження системи загальної обов'язкової освіти, лише з її допомогою вони змогли укорінитися і зміцніти. Найвищим пріоритетом державної педагогіки від початку стало поширення пересащеної «національної пам'яті», а серцем її – національна історіографія. Вирощування однорідних колективів у новітню епоху вимагає, серед іншого, побудови довгострокової історичної фабули, що демонструє безперервний зв'язок у



часі та просторі між сьогоднішніми членами цих колективів та їх давніми «предками».

Тенденція така, що у ХХ столітті педагогіка вже органічно пов'язана з державою, а тому починає набувати політичного характеру. Педагогіка знову повертається до системи державної влади і вже цілеспрямовано ідеологізується.

Отже, гуманізація педагогіки – результат соціально-економічних (матеріальних) потреб суспільства. Процес гуманізації педагогіки відповідав традиціям суспільства, відображав характеристики його менталітету та опосередковано відповідав духовним канонам. Протестантизм, за Вебером, сформував особливий тип особистості, орієнтованої на матеріальні цінності. Педагогічні процеси стали засобом та механізмом забезпечення функціонування цих цінностей. У подальшому розвитку Європейської гуманістичної педагогіки (особливо реформаторська педагогіка кінця ХІХ початку ХХ століть), вона дедалі більше зверталася до «людини» і дедалі менше орієнтувалася на її духовне вдосконалення.

Соціокультурний метод М. Вебера в оцінці параметрів суспільства можна використовувати при створенні освітньої парадигми суспільства, яка спирається на історично сформовані соціальні традиції. Важко не погодитись з Е. Дюркгеймом, який стверджував, що основна функція освіти – передавати цінності конкретної культури.

Реформаторська педагогіка Західної Європи ХІХ століття заклала кадрові основи науково-технічного прогресу та розвитку економіки у ХХ столітті (тобто виконала своє економічне завдання), але не змогла сформувати у населення європейських країн органічного сприйняття моралі.

Наступним етапом нашого дослідження буде розгляд змісту та соціокультурний аналіз гуманізації педагогіки в країнах Східної Європи.

## **Література:**

1. Вебер Макс. Протестантська етика та дух капіталізму. Обрані твори: Пер. з нім./Скл., заг. ред. та післямова Ю. Н. Давидова; Передмова. П.П.Гайденко. К.: Прогресс, 1990. 808 с. (Соціологіч. думка Заходу)
2. Дістервег Адольф. «Про природовідність та культуровідповідність у навчанні» «Народна освіта», 1998, № 7.  
URL:[http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm)

3. Дьюи Д. Мое педагогическое кредо /Д.Дьюи. Режим доступу: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9>
4. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.
5. Франклін Б. Автобіографія / підгот. текста та комент. М. Кореневої. К.: 1988. 47 с. URL: [https://librebook.me/the\\_autobiography\\_of\\_benjamin\\_franklin](https://librebook.me/the_autobiography_of_benjamin_franklin)

## ЛЕКЦІЯ № 13

### ЄВРОПЕЙСЬКА ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА В СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТІВ

#### ПЛАН

1. *Закономірності та етапи гуманізації європейської педагогічної системи*
2. *Сутнісні відмінності гуманізації освіти у країнах Східної Європи*

#### **1. Закономірності та етапи гуманізації європейської педагогічної системи**

Еволюція гуманізації освіти в країнах є тривалим історико-культурним процесом, який охоплює кілька століть. В основі генезису цього явища знаходяться соціально-економічні передумови, дія яких забезпечувалася особливостями культури європейських народів.

Східноєвропейські країни мають свою історичну традицію, особливі соціально-економічні характеристики, іншу культуру за своїм змістом. Ці відмінності виявляються і в процесі гуманізації педагогічної системи. Прагнення східноєвропейських держав брати активну участь сьогодні у світових глобалізаційних процесах у галузі освіти свідомо ставить їх у позицію пристосування до тих вимог, які висуваються країнами Західної Європи.

«Можна стверджувати, що культурна глобалізація вищої освіти є нерівномірним, суперечливим і складним явищем. Для країн, які не вписуються в цю модель, зокрема і для України, культурна глобалізація вищої школи матиме, ймовірно, такі наслідки: популяризація глобальних мультикультурних цінностей; посилення світового домінування євроатлантичної культури; поява зарубіжних освітніх провайдерів на

територіях національних держав; втрата національної культури та ідентичності».

Ідеологічно Болонський процес відображає єдину систему саме євроатлантичної культури. Більшість вітчизняних авторів, так чи інакше, відзначають негативний реальний та потенційний вплив глобалізації. Основним є збільшення технологічного розриву і «цифрового бар'єру» між розвиненими країнами і країнами, які розвиваються, що порушує принцип рівних можливостей для справедливого спільного використання знань, навичок та інтелектуальних ресурсів у світовому масштабі; насадження панівних у розвинених регіонах культур і цінностей, а також щораз більші масштаби культурних запозичень.

У таких умовах національна педагогіка втрачає базисні основи (освітньо-культурну, історично-традиційну, ціннісно-орієнтовану тощо). Відбувається «розрив» між педагогічною метою та результатом.

Сучасна педагогіка не може бути не гуманною. Центром її дії є людина, особистість, індивідуальність. Кожна країна пройшла свій історичний етап розуміння цього явища. Кожна країна в цьому сенсі має свої особливості, які диктуються специфікою історичного розвитку, культури і традиції. Отже, у різних соціокультурних суспільствах формувалася власний зміст і наповнення такого явища, як гуманізація педагогіки. Розгляд особливостей гуманізації європейської педагогіки в геополітичному сенсі, з позицій культурології, дозволить побачити та зрозуміти ці особливості, ігнорувати які було би абсурдно, оскільки особливості освіти та виховання в окремій країні ставлять перед педагогікою свої специфічні цілі та завдання. Ці цілі та завдання диктуються конкретними та перспективними соціально-економічними умовами, які багато в чому визначаються культурологією соціальної генези. Ось чому багатостороннє вивчення причинно-наслідкових зв'язків у процесі еволюції педагогіки із застосуванням культурологічного методу є важливим, оскільки дозволяє визначити ефективність педагогічного впливу в перспективі.

Тема гуманізму в педагогіці висловлює фундаментальні засади функціонування системи освіти. Тема, яка багато в чому визначає парадигму педагогічних процесів. Гуманізм - сфера аксіології соціальних явищ, транслятором якої виступає педагогіка.

Гуманізм – явище багатогранне, складне, теоретичні витoki якого потрібно шукати у філософії, культурології, соціології та історії. Звідси й інтерес дослідників у цій галузі та різноманітність педагогічних концепцій.

**Наше завдання – огляд особливостей культурологічного характеру процесу гуманізації педагогіки, аналіз особливостей процесу гуманізації педагогіки Західної та Східних Європи.**

Процес гуманізації педагогічних процесів – явище закономірне. Об'єктивність, закономірність та необхідність зміни системи освіти завжди диктувалося насамперед економічними, і лише потім – соціальними потребами. Суперечності між соціальними потребами та соціальними можливостями призводило до пошуку та застосування нових інструментів у реалізації цих потреб. Таким інструментом завжди виступала система освіти. Вона зі свого боку мала забезпечити кадровий потенціал для реалізації соціальних цілей (потреб та можливостей), а також забезпечити закріплення соціальних цінностей через спадкоємність поколінь. Засновником цих процесів стала Західна Європа. Умовно, використовуючи історико-культурологічний метод, слід виділити кілька етапів становлення та розвитку теорії та практики гуманізації педагогічних процесів.

*Перший етап* безумовно пов'язаний з педагогічною теорією та практикою Я.А. Каменського (XVII століття). Феномен педагогіки Я.А.Каменського видно в протиріччі форми та змісту. Я. А. Каменський, священник, носій протестантської ідеології, у своєму світогляді відображає суть боротьби європейської Реформації та Контрреформації. «Історія педагогіки показує, що в процесі виникнення християнства практично немає жодної педагогічної системи, яка не зазнала би впливу ідей християнства або не спиралася б на нього у своєму становленні та розвитку» [3]. І це є ключовим моментом. Саме протестантизм визначив напрямок розвитку педагогіки в країнах Західної Європи (православ'я ж дало інший вектор розвитку гуманізму в педагогіці). Для свого часу педагогічна діяльність Я.А. Каменського була революційною за суттю. Він індивідуалізує педагогіку в принципі, його педагогіка звернена до *Людини*. Суспільству ця *Людина-особистість* необхідна об'єктивно. Педагогіка Я.А. Каменського визначила перспективну лінію розвитку західноєвропейської педагогіки.

*Другий етап.* Становлення гуманістичної педагогіки в Європі - період Великої французької революції. Епоха просвітництва ідеологічно підготувала революційні процеси кінця XVIII століття. Вольтер, Шарль Луї де Монтеск'є, Дені Дідро, особливо Жан-Жак Руссо несли у своїй соціальній філософії ідеї природних прав людини, цінності його особистості, засудження соціальної нерівності, критику церкви, нові підходи до осмислення суспільного та державного розвитку і педагогіки тощо.

У цих соціальних умовах передова педагогічна думка концентрується в ідеях Й. Песталоцці. Фактично він є засновником нової педагогіки та визначає її сутнісний зміст. Педагогіка набуває «людське обличчя», аксіологію її сутності – гуманізм. Усі наступні етапи генези передової європейської педагогічної думки – це варіації на тему Й.Песталоцці в конкретних соціально-економічних та політичних умовах. Це період, коли в західноєвропейських країнах активізуються закономірні процеси: формування класу буржуазії та поширення буржуазних соціальних цінностей, що пов'язано з початком промислового перевороту економіки; приватна власність, як реалізація ідеї суверенітету особистості, входить у всі соціальні верстви населення і стає всеосяжним не лише економічним, а й соціальним явищем, оскільки спирається на ідеологію протестантизму.

Отже, формуються нові соціокультурні умови, засновані на традиційному світогляді – протестантизмі. Тут слід зазначити закономірність процесу: від суверенітету особистості в релігії до суверенітету особистості в державі (демократія як політичний режим є формою забезпечення цього суверенітету). Протестантський індивідуалізм отримує подальший соціально-економічний та етичний розвиток. У цьому сенсі цікаві результати досліджень М. Вебера в роботі «Протестантська етика та дух капіталізму».

У своєму дослідженні він виявляє культурологічні та деякі педагогічні закономірності, які визначили в подальшому темпи економічного зростання в західноєвропейських країнах. Концепція індивідуалізму (культурний архетип) – форма соціально-економічного «кредо», сформованого тривалим, поступальним культурним процесом. Для країн західноєвропейських, з позицій економічної ефективності, індивідуалізм ефективніший, ніж колективізм. Саме на підтримку та розвиток цього «кредо» буде націлений педагогічний гуманізм А.Дистервега та його яскравий прояв у принципі культуровідповідності.

*Третій етап* гуманізації педагогіки – це німецький філантропізм та німецька педагогіка в діяльності А.Дістервега, Й.Гербарта, Ф.Фребель тощо. Тепер передову практичну педагогіку першої половини XIX століття представлятиме Німеччина. Західна Європа починає випробовувати нову якість суспільного розвитку, пов'язану з промисловою революцією, формуванням робітничого класу та загостренням класових протиріч. Усвідомлення нових соціальних цінностей, опора на культурні цінності та національний менталітет, участь у вирішенні соціальних завдань та політична підтримка формує в Німеччині потужний блок педагогічного

новаторства в напрямі гуманізації педагогіки. Цьому сприяє і культурологія протестантської етики, і німецька класична філософія в працях І. Канта («Критика чистого розуму»), І. Фіхте («Призначення людини»), Ф. Шеллінга («Система трансцендентального ідеалізму»), Г. Гегеля («Феноменологія духу», «Основи філософії права»).

Ідея гуманізму набуває філософського, наукового обґрунтування. Тут педагогічні процеси отримують свою логіку та системність. Педагогіка стає справою держави, виникає термін «система освіти».

*Четвертий етап.* Реформаторська педагогіка другої половини ХІХ – початку ХХ століть. Педагогіка «Вільного виховання» – М.Монтессорі, Г.Шаррельман, «Експериментальна педагогіка» – В. Лай, Є. Мейман, Е.Торндайк, А. Біне, «Педагогіка прагматизму» – Д. Дьюї, педагогіка «Нового виховання» та «Нових шкіл» – Є. Демолен тощо. Європа входить у стадію панування монополій, змінюються умови функціонування суспільства, змінюються його потреби, виникають потреби в робочій силі нової якості. Зростання промислового виробництва (у гонитві за збільшенням додаткової вартості) забезпечується застосуванням нових технологій. Звідси, завдання системи освіти – виховання нового працівника, здатного не лише сумлінно виконувати свої обов'язки, мати високу професійну кваліфікацію, але й бути активним, ініціативним, вміти творчо виконувати роботу. Тому пошук нових педагогічних технологій, різноманітні педагогічні експерименти, спрямовані на можливість ефективнішої підготовки кадрів – характерна риса четвертого етапу гуманізації західноєвропейської педагогіки. Педагогічний гуманізм тут, як і раніше, виходить з практицизму та доцільності (наприклад, педагогіка практицизму Д. Дьюї).

Ці явища не можуть оминати звернення до особистісних резервів індивіда як об'єкта виховання. Саме цим пояснюється поява наприкінці ХІХ століття нових напрямів у педагогіці (педологія, соціальна педагогіка, педагогічна психологія тощо). Тут педагогіка звернена до людини, особистості, вона сприяє розкриттю всіх її здібностей та якостей – у цьому її гуманізм. Проте гуманізм цей індивідуальний і вибірковий, і цілі його меркантильні.

Часто мірилом цього гуманізму є матеріальна цінність і вигода, «соціально успішний означає багатий». Загалом, сучасна система виховання (освіти) у західноєвропейських країнах націлена на формування в індивідуумі здатності до досягнення головної соціальної цінності – матеріального добробуту.

## **2. Сутнісні відмінності гуманізації освіти у країнах Східної Європи**

Історичний аналіз процесу гуманізації педагогіки в країнах Східної Європи показує суттєві відмінності (особливості) та проявляється в гуманізмі Г.Сковороди, К. Ушинського, Л. Толстого. Систематизація цього процесу дуже складна (для ХІХ століття), оскільки ідеї гуманізації педагогіки мали не системний характер і часто формувалися як «обмежувач» проникнення західних культурних традицій у національну освітню систему.

Якщо філософія та педагогіка Г. Сковороди та Л. Толстого мають суто духовний зміст, то педагогіка К. Ушинського враховує в суб'єкті освіти та виховання всі його сторони («Людина як предмет виховання»). Вплив західної передової педагогіки відчувається і в ідеях Л. Толстого, і в теорії К.Ушинського. Проте їхня педагогіка адаптивна, вона прагне «культуростворення», «духовності», «народності» [6]. Вона багато в чому відповідає культурному архетипу православного суспільства. Хоча й тут було не все так просто, як здається.

Поряд із традиційним гуманізмом православ'я (А. С. Хом'яков) виникали теорії педагогів – практиків (К.Д.Ушинський, Л.М. Толстой, Н.І.Пирогов, В.І.Водовозов, Н.А. Корф та ін), деякі ж вимагали перетворень у вихованні через революційні зміни в державному устрої (О.М. Добролюбов, Н.Г.Чернишевський, Д.М. Писарєв та ін.).

У другій половині ХІХ століття простежувалося кілька напрямів у теорії та практиці проблем гуманізму у вихованні та освіті. Слов'янофіли вважали, що найкориснішим в істинно народному вихованні є опора на самобутність народу, особливою рисою якого є істинна мудрість, що живиться терплячою любов'ю в душі православ'я, яке йде від серця і забезпечує єдність розуму, почуття та поведінки людини.

Західники вважали, що справді гуманні відносини в суспільстві може забезпечити лише єднання православного народу, відсталого в розвитку, з іншими народами. По-справжньому науковою та гуманістичною стала теорія народності, розроблена К. Ушинським, яка дозволяла кожному народу будувати освіту та виховання своїх дітей за характером та на основі системи виховання, створеної самим народом ще в дошкільний період його розвитку, завдяки наявності найбільшого вчителя – рідної мови, яка живила невпинно народ мудрістю протягом життя багатьох поколінь. Саме тому вона має бути в основі змісту освіти в народній школі.

К. Ушинський довів загальнолюдську цінність ідеї народності у вихованні, наголошуючи, що в досвіді різних народів є її дорогоцінна спадщина, яка належить усім народам.

У цей час у культурно-освітнє середовище входить гуманістична концепція загальнолюдського виховання представників усіх станів, розробка якої розпочата М. Піроговим. Вона будувалась на ідеях гармонійного розвитку всіх вроджених сил народу, переконаності в тому, що могутнім засобом виховання «істинних людей» з розвиненими розумовими здібностями, жорсткою волею є загальнолюдська наукова освіта, яка здійснюється з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей учнів.

Теорія та практика вільного виховання, створені Л. Толстим, базувалась на ідеї добра, любові до людей, усього кращого, що є у людині. Його унікальна філософія та етика ненасильства обґрунтовувала принцип свободи особистості та зміну життя всього суспільства шляхом непротивлення злу злом. Метою життя він проголошував збільшення любові у світі, служіння людству через самовдосконалення. Л.Толстой трактує виховання як сприяння гармонії моральних якостей, які він вважав уродженими. Свободу вихованця він характеризує як свободу суджень, оцінки, вибору вчинків, творення добра для оточуючих, право жити у світі, відсутність примусу в навчанні, самостійність пізнавальної діяльності у формі вільної творчості та співтворчості з дорослим наставником.

Як може здатися на перший погляд, гуманістичні ідеї в педагогіці Східної Європи є явищем, яке запізнилося порівняно із Західною Європою, якщо розглядати ситуацію відповідно до історичної хронології. Але з позицій історичної логіки, діалектичного підходу та принципів культурології це не так. Протягом століть створювався особливий культурний простір, який сформував особливу систему соціального світогляду, дуже несхожу на західноєвропейську. Слов'янське суспільство – це соціоцентричне суспільство. Людина в ньому вторинна. Слов'янсько-православний культурний архетип формувал соціальну позицію «бути як усі», західноєвропейський – «бути особистістю» (антропоцентричне суспільство). Східно-слов'янський культурний архетип формувал позицію «бути не гірше, ніж усі», західноєвропейський – «стати краще за всіх» (М. Вебер, М. Бердяєв, Н. Струве, П. Сорокін, К.Юнг). Есхатологія православ'я наділяє людину гострою відмінністю добра і зла, змушує шукати «досконале добро».

Як класичний приклад можна згадати деякі елементи філософії Г.Сковороди. Г. Сковорода рухається слов'янським, православним шляхом –



душа, серце, любов до людей, колективізм. У цьому сенсі характерні його погляди, викладені, наприклад, у вченні про «спорідненість і неспорідненість». Спорідненість і неспорідненість – поняття, які характеризують зміст морально-релігійного вчення Сковороди. Спорідненість у найзагальнішому її вираженні – це структурна впорядкованість людського буття, яка визначається насамперед причетністю і подобою людини до Бога: «Боже ім'я та єство його є те саме». Неспорідненість як протилежність спорідненості, є особистісноетичним втіленням гріха, людської злої волі, яка розходиться з Божим промислом. Ухилення від «неспорідненої подоби» відбувається в результаті самопізнання, розуміння людиною свого духу, природи, призначення, покликання. Ті, хто пізнав свою спорідненість, становлять, за Сковородою, «родючий сад», гармонійне співтовариство щасливих людей, з'єднаних між собою як «частини годинникової машини» через причетність до «спорідненої праці» (спорідненість у медицині, живописі, архітектурі, хліборобстві, війнстві, богослов'ї тощо).

У вченні про схожість і несхожість Сковорода переосмислює в християнському дусі традиції греко-римської філософії – людина як міра всіх речей (Протагор); наближення людини до прекрасного (ерос у Платона); життя згідно з природою (стоїки). Спорідненість – це близькість людини до її природи, те, що відповідає її моральній гідності, життєвим принципам. Наближення до спорідненості Сковорода трактує як особливий різновид пізнання – не доктринального, а практичного, придатного для застосування в житті. Спорідненість – це також своєрідна гармонія, злиття моральних та естетичних засад, ідеал гармонійного життя, образ поведінки досконалої людини, до якого слід прагнути: «Спорідненість живе в Царстві Божому».

І нарешті, спорідненість – це розвиток за органічним типом, обумовлений задумом Бога процес, де кожна наступна фаза підготовлена попередньою і впливає з неї: «Природа і спорідненість означає вроджене Боже благовоління та таємний його закон». Дізнатися про таємні пружини прихованого від очей механізму розвитку людини, світобудови і означає, за Сковородою, пізнати спорідненість.

Це не європейський гуманізм, де особистісний розвиток – прояв власної індивідуальності, тут мало соціальності, вона тільки передбачається у вигляді сукупності суверенних особистостей (індивідуальностей). З позицій соціально-політичної доцільності таке суспільство може функціонувати лише в умовах демократії (у тому значенні, в якому його розуміють європейці:

права та свободи людини, верховенство права тощо – явища необхідні для функціонування громадянського суспільства як сукупності суверенних особистостей).

Тут закладений інший сенс у трактуванні поняття «особистість», ніж у країнах Східної Європи. Воно проявляється в прагненні «бути особистістю», коли людина прагне індивідуальної свободи та відповідальності. Православний архетип особистості відчуває радше єдність соціуму, ніж себе у соціумі. Тільки в православній традиції можна спостерігати зрощення понять «краса», «добро» і «мудрість». Характерний прояв цієї тези ми спостерігаємо і в діяльності, і в особистостях Г.Сковороди, К. Ушинського, Л. Толстого. Наприклад, метою виховання Г. Сковорода бачив у формуванні здатності людини знаходити істину, прищеплювати «соціальні» почуття, такі як дружба, вдячність, кохання, добру волю, добре серце, добрі вчинки.

К. Ушинський, Л. Толстой будують свою педагогічну теорію та практику на основі моральних цінностей, які черпають із православ'я. Вони мають на меті формування особистості для суспільства (філософія і педагогіка Г.Сковороди). Власне, історичний процес гуманізації педагогіки у Східній Європі – це не європейська модель. Цей процес має інший напрямок та акценти. Він має свої позитивні та негативні сторони (так само як і гуманізм західноєвропейський). Західноєвропейський гуманізм сприяв формуванню суспільства споживання. Багато соціологів, культурологів відзначають кризові ознаки сучасної Європейської цивілізації. Гуманізм східноєвропейський на окресленому історичному етапі ще знаходиться «в дорозі», він не завжди ефективно протистоїть тиску сторонніх культур, але, маючи у своєму змісті аксіологію духовності, має потужний моральний потенціал.

Гуманізм східноєвропейський характерно проявляється в тезі: «Знання важливі, але не є самоціллю, вони є лише засобом розуміння істини, добра і справедливості. Необхідно духовно насичувати, збагачувати знання, оскільки вони мають служити лише добру, любові до ближнього».

Хронологія формування ідей гуманізації в країнах Західної та Східної Європи не збігається.

Різні соціально-економічні системи мали різні культурні особливості, закладені в систему релігійного, а потім і філософського сприйняття світу. Культурологічна специфіка розвитку народів підтримувалася своєрідністю політичних режимів та напрямів розвитку громадянського суспільства.

На ці процеси сильно впливала соціальна традиція, живучість якої забезпечувалася системою освіти та вихованням. Наявність чи відсутність громадянського суспільства, умов та напрямів його розвитку та вдосконалення багато в чому визначалися потребою суверенної особистості та соціальної успішності. Розширення процесів гуманізації в суспільстві знаходило своє відображення в педагогіці західноєвропейських країн. Процес гуманізації педагогіки в Європі повинен був виконати дві основні функції:

- 1) через систему виховання зберегти існуючий стан суверенітету особистості;
- 2) забезпечити його подальший розвиток.

Базисом цього процесу виступали (і виступають) такі явища, як історична наступність соціальних цінностей, збереження соціокультурних традицій та цінностей. У західноєвропейських країнах з початку XVI століття складається принципово специфічне ставлення до праці, яскравим прикладом тому є протестантська трудова етика. Тут індивідуальна праця – служіння Богу – догма, яка поширюється на всі сторони соціального життя та проникає у всі її сфери. На думку М.Вебера, протестантський трудовий «кодекс» – спосіб життя, він стає нормою, правилом всіх верств населення, включаючи політичну еліту.

Гуманізм у педагогіці – це педагогічний інструмент. Отже гуманізація педагогіки – процес закономірний, об'єктивний. Тут слід зазначити логіку цього процесу: протестантизм формував індивідуалізм, що призвело до загальності права приватної власності, який зі свого боку сформував американський і пізніше європейський прагматизм. Культурологічно, вище викладені характеристики становлять суть гуманізації педагогіки країн Західної Європи. Східноєвропейський гуманізм має іншу природу. У його основі - православ'я та соціальна традиція. Тут на першому місці перебуває духовність особистості, духовність суспільства (як протиположна державній політичній системі). Індивідуалізм тут відносний, а прагматизм має колективні риси. Це можна пояснити тим, що традиційно та історично політичний режим завжди протистояв особистості, як і колектив знаходився над особистістю. Соціальні інтереси ставилися вище за інтереси особистості. Ці явища формували особливу систему соціального світогляду – «непрагматичний» аскетизм, «нераціональна» самопожертва, почуття обов'язку (але не повинності), терпіння (але не байдужість), готовність визнати «доброго царя» тощо.

Трансформація подібних явищ у суспільній свідомості визначалася колективним (соборним) способом мислення. У таких соціально-історичних

умовах, які утворили певну соціальну традицію гуманізму, як правило, черпалися з православної тези про душу та духовність. Незначність особистості змушувала шукати відповіді в православній моралі. Якщо західноєвропейський педагогічний гуманізм «вчив» індивіда, то східноєвропейський – «виховував» колектив.

Культурологія питання в тому, що соціальний гуманізм відбивається в гуманізмі педагогічному. Філософія Г. Сковороди, педагогіка К. Ушинського та Л. Толстого, педагогічні ідеї А. Макаренка, Н. Струве, П. Сорокіна, К.Юнга, гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі – сутнісні прояви наповнення педагогіки духовним змістом, що ми і називаємо гуманізацією педагогіки, націленої на користь суспільства, на суто моральні сторони життя особистості та суспільства. «Духовність не є абстрактом, а гуманна педагогіка не є фантазією. Вся педагогічна класика – від Квінтіліана до Сухомлинського – тому і є класикою, що вона спирається на вимір Вічності-Духовності, через яку мислиться матеріальний світ».

### **Література:**

1. Амонашвілі Ш. Що таке гуманна педагогіка? URL: <http://kvest.travel/gruziya/1041-что-такое-gumannaya-pedagogika.htm>
- Тихомірова О.Б., Фоміна Н.І. Концепція гуманної педагогіки у сучасному навчанні. Педагогічні науки. 2016. № 7 (49). С. 61–63. DOI: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.49.15>
2. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.
3. Скотна Н. Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. URL: [http://ddpu.drohobych.net/filos\\_lud/wpcontent/uploads/2016/04/2013\\_3.pdf](http://ddpu.drohobych.net/filos_lud/wpcontent/uploads/2016/04/2013_3.pdf). (дата звернення: 26.02.2018).

## **ЛЕКЦІЯ № 14**

### **ПОЛІТИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ**

#### **ПЛАН**

1. *Соціально-політичні причини політизації освіти*
2. *Історичні закономірності процесу політизації освітніх процесів та їх прояв у педагогічних ідеях*

## 1. Соціально-політичні причини політизації освіти

У західноєвропейській педагогіці другої половини XIX століття процеси, пов'язані з пошуками більш ефективних форм виховання та освіти, призводять до явищ, які багато в чому визначили педагогічне мислення у XX столітті та продовжують впливати на них і дотепер. Це саме ті явища, які сьогодні зветься глобалізацією. XIX століття заклало підґрунтя глобалізаційних процесів у педагогіці. Сучасна глобальна педагогіка – це просування західноєвропейської педагогіки в симбіозі з педагогікою США та проникнення її форм і методів у педагогічні системи інших регіонів світу. Раніше ми розглядали процеси глобалізації освіти з позицій культурології, проте зміни в змісті та формах національних педагогічних систем диктуються особливими умовами, які закономірно забезпечують ці процеси.

Мова буде йти про процеси соціально-політичні. Реформаторська західноєвропейська педагогіка кінця XIX - початку XX ст. – це відгук на фундаментальні зміни в світі. Ці зміни викликані не тільки потребою формування «нового» працівника – творчої, самостійної, активної особистості, а й необхідністю «вбудуватися» в нові соціально-політичні умови. Під новими умовами слід розуміти процеси монополізації економіки, появу транснаціональних корпорацій, зрощення держави з монополіями.

Природа глобалізації, в сучасному розумінні, перебуває в галузі економіки та поширюється на політику. У цих умовах система освіти має коригувати свою функцію в бік виховного забезпечення нової економічної та політичної ідеології. Система освіти стає справою держави, завдання якої є не лише координація діяльності суб'єктів освітнього процесу, а й ідеологічне виправдання нової соціально-економічної системи.

**Наше завдання – визначити загальні закономірності процесів трансформації європейської освітньої системи на кордоні XIX-XX століть та їх головний напрямок. Розглянути причини глобалізаційних процесів в педагогічних системах європейських стран, як підсумок політизації системи освіти.**

Свого часу ще П. Сорокін наголошував у цьому сенсі на певних закономірностях. Наприкінці XIX ст. з'явилися ознаки реакції проти стану *laissez-faire* (невтручання – авт.), що виявлялося в посиленні державного контролю за працею, промисловістю, комерцією, а потім і деякими іншими сферами діяльності (значна кількість заходів, спрямованих на охорону дитячої праці, встановлення мінімальної зарплатні, соціальне страхування від хвороби, старості тощо; регулювання торгівлі, втручання у відносини між

робітниками та роботодавцями; розвиток державної системи освіти та законів про обов'язкове навчання; загальний військовий обов'язок; втручання в сімейні взаємини; реєстрація та регулювання шлюбів, народжень, розлучень, значне посилення заходів, спрямованих на підтримку громадського здоров'я та санітарії тощо).

Відтак урядовий контроль та регулювання знову почали розширюватися, хоча спочатку дуже повільно та поступово. З початком світової війни вони одразу зробили величезний стрибок і здійнялися до самої стратосфери завдяки такому фактору, як війна.

Після її закінчення в ряді країн контроль та регулювання в деяких сферах діяльності були дещо ослаблені, але лише на короткий час. Незабаром вони відновили свій рух нагору. Зараз ми живемо в епоху надзвичайного сповзання до державного тоталітаризму. Подобається нам це чи ні, але ми живемо в епоху різкого посилення «тоталітаризму», надзвичайного «ущільнення» західної державної системи, абсолютизму державної влади та щораз більшого втручання уряду в усі питання та у всі справи, які його не стосуються і не мають стосуватися. Під час Другої світової війни ця тенденція посилилася надзвичайно і після невеликого спаду, спричиненого перемир'ям, як і раніше, залишилася на дуже високому рівні в усіх країнах. (...).

Переміщення чи «мобільності» соціальних відносин із однієї соціальної системи до іншої. Це один із найважливіших та вічних соціальних процесів. Він флюктує. У якийсь час, наприклад, у Середні віки, церква може бути наймогутнішою групою, в інший – як зараз – її влада і всеосяжність знижуються, а держави, навпаки, зростають».

П. Сорокін відмітив тенденцію, і сучасність її підтверджує. Процеси «тоталітаризму» в тому сенсі, про який говорив П. Сорокін, сьогодні охоплюють уже не окремі держави, а групи країн, що проявляється в посиленні ролі політичних процесів. Тим часом економічні інтереси залишаються первинними, іноді ця первинність може бути прихована політичною діяльністю та різноманітними ідеологічними теоріями. Саме економічні інтереси формують світові процеси в усіх сферах функціонування суспільств та глобалізаційні процеси зокрема.

Глобалізація економіки провокує найгострішу конкуренцію та боротьбу за сфери впливу вже на світовому ринку. В умовах зрощування монополій з державою (олігархія) економічне панування не може обійтися без державного апарату. Виникає поняття «монопольне право», де чітко

окреслюються сфери впливу, зокрема у сфері ідеології, і система освіти тут відіграє значну роль. Спільки транснаціональних корпорацій – це перший крок народження глобалізаційних процесів і у педагогіці.

Після Другої світової війни глобалізація набуде інших характеристик, у світі сформується дві ідеологічні сили Захід-Схід. Захід почне об'єднуватися для протистояння зі спільним для них політичним конкурентом.

Консолідації сприяють світові інтеграційні процеси економіки, міжнародний поділ праці. У цих соціально-політичних умовах процеси глобалізації освіти набувають стабільного поступального характеру.

Тенденції, спрямовані на консолідацію, є закономірними для західноєвропейських країн, тяжіння до об'єднання тут фактично почалося ще з часів Римської імперії (імперія Карла Великого, Священна Римська імперія, ідеологічна консолідуєча роль католицизму тощо). Формування загальних культурних характеристик у країнах Західної Європи – це ідейно-історична база та пояснення деяких причин сучасної глобалізації.

Знання та розуміння витоків глобальних процесів є важливим для того, щоб знати та розуміти завдання сучасної національної освіти та її мети. Глобалізація – об'єктивний процес, національна педагогічна система повинна вміти «логічно вбудовуватися» в цей процес без обмеження інтересів національної культури і при цьому доцільно використати досягнення світової педагогіки.

## **2. Історичні закономірності процесу політизації освітніх процесів та їх прояв у педагогічних ідеях**

Найпоширеніші педагогічні ідеї, пов'язані з реформаторською та експериментальною педагогікою в США та країнах Західної Європи, отримали відображення в теоріях трудового та цивільного виховання. Наприкінці XIX і вже до середини XX століття ці теорії проникають практично у всі країни Європи і починають впливати на формування педагогічних систем більшості європейських держав. Держава, як політична організація суспільства зацікавлена в просуванні таких ідей, оскільки бачить в них інструмент ідеологічного виховання.

Нині ці процеси викликають величезний інтерес у вітчизняних та зарубіжних дослідників. Це пов'язано з тим, що тенденції в педагогіці, визначені ще понад сто років тому, зберігаються і сьогодні.

Питання теорії та практики трудового, громадянського виховання знайшли свій відбиток у працях зарубіжних авторів Д. Кісінджера, У.Коннела, Е. Ладжманна, Р. Раска, Дж. Скотланда, Дж. Фроста, Е.Каллана, Р. Путнама тощо. Ідеї реформаторської педагогіки особливо активно вивчалися під час 20-30-х років ХХ століття в СРСР. У пізніший період ця тенденція зберігалася, що диктувалося необхідністю перебудови всієї системи освіти, вибіркового адаптування західного досвіду до радянської педагогічної системи. Тут слід назвати діяльність таких дослідників, як Л. Богомолів, Р. Вендровська, М.Турчина, М. Яновська та ін. Окремі аспекти ідей Д.Дьюї вивчалися вітчизняними дослідниками М. Битяною, М. Богуславським, Н.Виноградовим, В.Макаєвим, М. Нікандровим, О.Богомолівим, О.Піскуновим, О.Кузнецовою, Г. Васькович, О.Піскуновим.

У контексті теорії трудового та цивільного виховання, поглядів Д.Дьюї, Г.Кершенштейнера, В. Лая заслуговують на увагу роботи О. Дядева, Д.Гавриленка, Г. Карпової, Г. Максимової. Діяльності Г.Кіршенштейнера присвячені дослідження Т. Токаревої та ін.

Необхідно відзначити, що дослідники відмічають існування двох елементів у змісті трудового та громадянського виховання: гуманістичного та соціократичного, в останньому елементі відзначається присутність ідеологічного фактору в системі навчання та виховання.

У зв'язку з цим необхідно відзначити роботи С. Шацького, який впритул підійшов до практичної реалізації ідей Д. Дьюї та вважав, що соціальне виховання має бути орієнтоване на активне залучення молоді в соцбудівництві.

Вивчаючи цю тему, наше здання – виявити загальні закономірності процесів трансформації європейської освітньої системи наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. та її основний напрямок. Розглядаючи основний зміст розділу, необхідно визначити основні терміни, які визначатимуть смислову ідею ключових понять:

– політизація освіти – правове закріплення інтересів держави як політичної організації суспільства в системі освіти, включення освіти до системи державного управління (бюрократії);

–глобалізація освітнього процесу – проникнення євроамериканських технологій та культурологічних особливостей у педагогічні системи інших країн, які мають власні традиції та культурний архетип;



– ідеологізація освіти – підпорядкування освітнього та виховного процесу політичним цілям держави, філософське, світоглядне забезпечення цих цілей через систему організації виховного процесу та її контролю.

Наприкінці XIX століття відбуваються зміни в світі. Ці зміни пов'язані з появою транснаціональних корпорацій. Економіка стає світовою, міжнародною. Світова колоніальна система набуває нової якості, тепер це не джерело сировини та ринки збуту, а об'єкт вивезення капіталу. Капітал остаточно втрачає національну приналежність і стає міжнародним. Це був початок справді глобалізаційних процесів.

Наприкінці XIX - початку XX століть інтернаціоналізація капіталу потребує вироблення загальних правил для всіх учасників цього процесу.

Будь-які правила ефективно діють тоді, коли вони забезпечені ідеологічно, тобто суспільна свідомість готова їх приймати. І якщо колоніальна система Нового часу в цьому сенсі спиралася на церкву (яка в цій схемі мала свої інтереси), то в умовах панування транснаціонального капіталу, де світові сфери впливу вже були розмежовані, місце церкви займає ідеологія, а система освіти та виховання стає носієм та реалізатором цієї ідеології. Іншими словами, початок XX століття – це період, коли система освіти зрощується з державою та починає забезпечувати інтереси держави.

Відмінності в різних регіонах та країнах Європи виявлялися лише в тому, яке місце в цій системі займала Людина. Держава або підпорядковує її інтереси своїм політичним цілям, або дає їй можливість реалізовувати свої інтереси, але у будь-якому разі інтереси держави стають пріоритетними. Ця ситуація стає необхідною в зв'язку з загостренням економічної конкуренції в міжнародному масштабі та переростання її в конкуренцію політичну, тому що економічна влада корпорацій тяжіє до політичної влади в національних державах. Злиття державної влади з монополіями веде до появи олігархії. Таким чином, держава не може обійтися без ідеологізації всіх сторін соціального життя.

Наприклад, таке явище, як «патріотизм» із площини моральної переходить у площину політичну і стає монополією національної держави та інструментом просування тієї чи іншої ідеології. У Східній Європі це ідеологія марксизму (суверенітет особистості відсутній, і це не суперечить культурному архетипу суспільства, оскільки поняття приватної власності не охоплює більшість населення, яке має глибокі історичні традиції). У Західній Європі цінностями виступають соціальна успішність та матеріальні блага. Тут суверенітет особистості зберігається (він не може не зберегтися априорі,

бо над цим явищем панує примат приватної власності, якому підпорядкована вся система правових, соціальних та економічних процесів, так склалося історично).

І скрізь спостерігається процес ідеологізації виховання з урахуванням історико-культурної наступності, тому ідеологізація системи виховання, суспільством не відкидається і сприймається органічно. Це був період формування процесів глобалізації на початку ХХ століття, які об'єктивно тривали і на початку ХХІ століття.

Система освіти зазнає впливу глобальних процесів, а інакше і бути не могло. Саме система освіти забезпечувала просування цих процесів (політизація, ідеологізація, глобалізація). Вивезення капіталу як явище, спочатку – економічне, пізніше – політичне, завжди супроводжувалося інтелектуальним експортом чи імпортом. Міжнародний характер економіки призводить до інтернаціоналізації освіти, яка формує ідеологічне забезпечення впливу всієї цієї економічної моделі. Система освіти в країнах Західної Європи стає загальною. Як елемент глобалізаційних процесів в економіці і як наслідок ідеології, в інші культурні спільноти разом з капіталом починають проникати освітні моделі метрополій (ідеї, цілі, системи, цінності, які формують інші ідеали і т.і.). Між тим, компрадорська частина національних представників ділових кіл прагне диверсифікувати західні моделі освіти в національні системи з метою забезпечення ефективності власного капіталу, часом на шкоду національним інтересам.

Звертаючись до історії процесу політизації освіти, необхідно виділити деякі закономірності. Кінець ХІХ-початок ХХ століття – це період пошуку нових моделей в освіті в протестантській Європі та США. Виникає велика група освітніх моделей, об'єднаних загальною назвою «реформаторська педагогіка»: колективне, трудове, громадянське виховання (В. Лай, Г. Кіршенштейнер, Д. Дьюї ). Це тенденції, які відображають державне замовлення до виховання юного покоління громадян. Тут експерименти та моделювання освітніх проєктів не суперечать культурним традиціям, часто принцип культуровідповідності зберігається. Звідси – відносна успішність та стійкість нових педагогічних моделей, що проявляється у стійких тенденціях.

На початку ХХ ст. найвідоміші процеси в західноєвропейській педагогіці можна спостерігати в низці педагогічних концепцій. В. Лай (1862-1926) пропонує здійснювати процес навчання та виховання в школі через відповідне соціальне середовище. Воля суспільства стає основним елементом

формування особистості. На думку В. Лая, школа має вирішувати завдання соціального виховання дітей, виховання гідних громадян держави [56].

Педагогічні ідеї В. Лая знаходять відображення та розвиток у педагогіці Г.Кіршенштейнера (1854-1932). Він висунув концепцію «громадянського виховання», згідно з якою народна «трудова» школа має вчити дітей безумовній покорі сучасній державі та готувати до майбутньої професійної діяльності, яка відповідає соціальному походженню. Дитина має здобути знання, вміння та навички, необхідні для майбутньої роботи, зрозуміти її логіку, визначитися професійно і в результаті знайти своє місце в загальному трудовому ладі держави, набути готовність і волю до праці. Кершенштейнер доводив необхідність надати професійно-трудоваї підготовці морального значення, сформувати розуміння будь-якої роботи, спрямованої на благо суспільства, як справи гідної та почесної [90].

Кіршенштейнер визначає кілька рівнів громадянського виховання.

Перший рівень становлення громадянина – це сумлінне виконання зобов'язань. Другим рівнем є усвідомлення своїх обов'язків, потреб та потреб батьківщини. Той, хто має свої права, той поважатиме і права інших, грамотно розумітиме свої цивільні обов'язки.

Звідси випливає ще один рівень соціально-цивільного виховання - формування почуття законності, усвідомлення держави як вираження законності та порядку.

Таким чином, осмислюючи вчення Г. Кершенштейнера, М. Ільїна, М.Румянцева та інших дослідники характеризували громадянське виховання через формування солідарності, поваги до порядку, законності, вміння жертвувати собою в ім'я цілого, служити його розвитку.

Виховання громадянськості є насамперед засвоєнням обов'язків громадянина, які виходять із знайомства з установами і правовими основами учнівських організацій, побудованих на спільній розумовій і фізичній праці.

Важливим прикладом громадянського виховання, за Г.Кершенштейнером, є перетворення шкіл на дрібні трудові громади. Це новоутворення має зробити навчання майстерності могутнім виховним чинником життя. Правильно організована трудова громада намагається пов'язати себе тисячею ниток із домашніми роботами, з роботою в майстерні, на селянському дворі та інше.

Трудові школи в Мюнхені, створені Г. Кершенштейнером, відрізнялися саме тим, що вони встановили тісний зв'язок між життям та діяльністю в школі та майстернях. У багатьох випадках самі майстри брали

активну участь у здійсненні виховних завдань школи, але й школа також сприяла здійсненню виховних завдань майстра. Г. Кершенштейнер називав це розширенням сфери виховного впливу школи.

Невипадково на XXV Загальному з'їзді в червні 1908 р. всі баварські ремісники висловилися за подібне практичне навчання в професійних додаткових класах.

На думку Г. Кершенштейнера, систематичне навчання громадянськості є недосяжним у народній школі. Тут не вистачає не лише досвіду, який випливає із зіткнення з громадським життям, а й розумової зрілості, необхідної для плідної переробки пережитих ними фактів, повідомлених під час уроків, у громадянське знання.

Проте народні школи можуть до певної міри служити справі виховання громадянськості. Для цього необхідно тільки, щоб навчання ставилося на фундамент трудової громади там, де це доцільно і природно. Шкільні сади, шкільні майстерні, городи, лабораторії створюють природний ґрунт для цивільного виховання, особливо в старших класах.

На заклик Г. Кершенштейнера створювати трудові школи відомий педагог П.Соколов всіляко підтримав його починання, відзначаючи, що стара «книжкова» школа, можливо, тому мало впливала на життя, що вчення в ній стояло відокремлено від життя, не виростало з живого досвіду, із дій самого учня. Школа не формувала вміння осмислювати життя. У новій школі робота буде вихідним пунктом думки і взагалі розумових інтересів учня, тому він перенесе цей зв'язок та їхнє звичне співвідношення в саме життя.

Таким чином, роботи Г. Кершенштейнера стверджували уявлення про громадянське виховання як формування солідарності, законності, вміння жертвувати власними інтересами, поваги до громадського порядку, любові до Батьківщини.

Основні положення теорії Г. Кершенштейнера були відомі в царській Росії. Свідченням цього є численні переклади практично всіх праць дослідника.

У 1913 році Г. Кершенштейнер приїжджав до Росії, де взяв участь у Всеросійському з'їзді з народної освіти. Аналізуючи цю подію, З.Васильєва вважає, що його доповідь на з'їзді зустріли неоднозначно. Предметом обговорення стало питання про цілі виховання – надання можливості дітям багатосторонньої освіти для процвітання держави та культури суспільства. Громадяни повинні мати однакові права в освіті, оскільки в майбутньому їм

доведеться виконувати всі обов'язки однаково. Виходячи з цього, Г.Кершенштейнера звинуватили у відході від гуманістичних поглядів.

Проте російська громадськість із симпатією поставилася до ідеї єдиного фундаменту школи. Заглиблюючись в одну сферу людської культури, людина сягає мети освіти – духовно-морального розвитку. Кожен рухається своїм шляхом, тому потрібні різні типи шкіл.

Неоднозначність поглядів Г.Кершенштейнера пояснювалася його позицією на потребу держави у фахівцях для різноманітних сфер діяльності. Держава потребує наступних категорій: сільськогосподарських, фабричних робітників та ін. Набагато менше потрібні кваліфіковані працівники інтелектуальної праці. Цьому відповідають, як стверджує Г.Кершенштейнер, також і різні біологічні особливості населення. Частина їх має схильність до фізичної праці, інші – до розумової праці. Відповідно до цього слід вибудовувати освітній процес. Народна школа має випускати спеціалістів фізичної праці. Теоретичні знання даються для оволодіння робітничою професією. Досить невелика кількість шкіл мала готувати своїх дітей до інтелектуальної праці.

На думку К. Левінсона, яка сформульована ним у роботі «Модернізація та школа в Німеччині на рубежі XIX і XX ст.», виховання слухняної людини - одне з завдань, яке ставилося багатьма німецькими педагогами. Слухняний підліток – це добрий учень, і надалі – добрий працівник і громадянин, і до того ж, слухняна поведінка – це було добре для учня, оскільки саме вона, а не власні вибір та мислення, являла собою успіх у навчанні.

Серйозна діяльність педагогів щодо формування «слухняності» не могла не позначатися на тому, кого випускала школа в життя. Німецькі школи та гімназії кінця XIX - початку XX ст. сформували кілька поколінь «слухняних» людей, тобто навчених приймати рішення керівництва некритично. Напевно, це зіграло свою певну роль у культивуванні націонал-соціалістичних поглядів у 1930-ті рр.

Теорія «трудової школи» та «громадянського виховання» багато в чому визначатиме напрям німецької педагогіки в першій половині XX ст.

На думку Г. Кершенштейнера, трудова школа, готуючи дітей з народу до майбутньої трудової діяльності, повинна давати учням мінімум знань, максимум умінь і трудових навичок, а головне – міцні громадянські переконання.

У США наприкінці ХІХ століття набула поширення «філософія прагматизму» (засновники Ч. Пірс та У. Джеймс). Головне кредо філософії: «істинно те, що корисно». Яскравим представником прагматизму в педагогічній сфері був американський філософ та педагог Д. Дьюї. У праці «Школа майбутнього» він розглядав виховання з позицій соціальності, коли накопичення дитиною соціального досвіду веде до формування його особистості.

Основними критеріями моральності Дьюї та його прибічники вважали індивідуальний досвід і особистий успіх у засвоєнні суспільних цінностей, маючи на увазі насамперед багатство та соціальний престиж. Школа, яка є «суспільством у мініатюрі», має максимально сприяти такому успіху та запобігати соціальним конфліктам. Як і в суспільстві, їй потрібні «лідери» – найавторитетніші учні. До них, і взагалі в еліту, потрапляють учні, які мають вроджену високу обдарованість, «інтелектуальні імпульси» і відповідну їм діяльність - робітничі професії.

Дьюї писав про те, що нова течія в шкільному житті становить такий же продукт змінених суспільних умов і зусиль іти назустріч потребам нового суспільства, яке народжується, як і зміни в промисловості та торгівлі. На практиці ж школа була така відокремлена від життя, така далека від звичайних умов і життєвих спонукань, що місце, куди відправляли дітей, щоб їх дисциплінувати, позбавляло їх можливості набути досвіду, який тільки один має розумну силу, яка дисциплінує.

Тільки укорінений традиційно вузький погляд на шкільний порядок відлякує від тієї глибокої, всеохоплюючої трудової дисципліни, яка виробляється участю в творчій роботі, коли дитина бачить, що її зусиллями створюється суспільно-корисна річ. Ця думка виховує в ньому свідомість своєї громадськості, точність і старанність у роботі.

Прагматизм у педагогіці відбивається в ідеях Х. Паркхерст (1887-1959). Філософія освіти Х. Паркхерст – індивідуальний розвиток учня, відданість соціуму.

Західна реформаторська педагогіка зіграла величезну роль у розвитку європейської педагогіки в ХХ столітті, включаючи СРСР. Деякі її елементи застосовуються сьогодні (Дальтон-план, лабораторний метод, навчальні дисципліни на вибір учнів, метод проєктів тощо). Закономірно, що в США та Західній Європі широке застосування педагогіки трудової школи та прагматизму мало результат, а в СРСР вона так і залишилася лише на рівні експерименту і не стала органічним елементом у системі освіти. (Тут окремо

можна назвати педагогіку А. Макаренка і В.Сухомлинського, але це тема окремого вивчення). Причини цієї ситуації можна довго аналізувати, але головну з них слід шукати в педагогічному принципі культуровідповідності.

Таким чином, сучасні педагогічні системи більшості європейських держав пройшли загальний закономірний шлях свого становлення під диктатом економічних, політичних, культурних причин. У період з кінця ХІХ і до середини ХХ століття в європейській педагогіці відбулися зміни, пов'язані з політизацією та ідеологізацією національних систем освіти. Трансформація європейських освітніх моделей в єдину систему є результатом тривалого історичного процесу, викликаним потребою оптимізації сфери суспільних відносин, і це перший бік глобалізації. Так само, європейські країни зазнають величезного впливу американської системи освіти, її принципів, цінностей та механізмів. У цьому виявляється другий бік прояву глобалізації в освіті. Третій бік глобалізації – вплив євроамериканської системи освіти на східноєвропейські країни. Якщо перші два мають свою логіку і наступність за своїм духом, то проникнення іншої освітньої системи в педагогічну культуру східноєвропейських країн часом викликають негативні наслідки.

Посилення інтеграційних процесів чи протиріч в економічній та політичній сферах у західноєвропейських країнах і надалі впливатиме на зміст педагогічних процесів.

У перспективі напрям розвитку економічних і політичних процесів визначатиме і напрям розвитку педагогіки.

## **Література:**

1. Беленцов С. І. Соціально-педагогічні ідеї у творчості Георга Кершенштейнера <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnopedagogicheskie-idei-v-tvorchestve-georga-kershenshteynera>.
2. Беленцов С. І. Реформування народної школи у працях німецького педагога Георга Кершенштейнера. Інтернет - журнал. Проблеми сучасної освіти № 1. 2017. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovaniienarodnoy-shkoly-v-trudah-nemetskogo-pedagoga-georga-kershenshteyner>
3. Лай В. Експериментальна дидактика. Переклад за ред. А.П.Нечаєва. К.; 1914. 510 с. URL: [http:// elib.gnpbu.ru/text/lay\\_eksperimentalnayadidaktika-obschaya\\_1914/fs,1](http://elibrary.gnpbu.ru/text/lay_eksperimentalnayadidaktika-obschaya_1914/fs,1).
4. Петrenchенко М. Особливості індивідуального навчання у педагогічній системі Хелен Паркхерст. / Актуальні питання гуманітарних наук. вип. 10.

Дрогобич 2014 с. 259-264.

[http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2014\\_10/Pedagogy/259-264.pdf](http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2014_10/Pedagogy/259-264.pdf)

5. Савченкова Е.В. Громадянське суспільство в роботах Дж. Д'юї.

Педагогічна освіта та наука. №3. 2013. С. 27-30 URL:

<http://library.ua/m/articles/view>

6. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

7. Sizov V.V. Sociological aspect of the European humanistic pedagogical model from a viewpoint of the pedagogical history. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 6 (81). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 199 – 209.

## ЛЕКЦІЯ № 15

### ВІД АНТРОПОЦЕНТРИЗМУ ДО СОЦІОЦЕНТРИЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ НАРАТИВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

#### *ПЛАН*

*1. Сутність двох основних педагогічних систем - соціоцентричної та антропоцентричної*

*2. Соціально-економічні тенденції: закономірності переходу від антропоцентризму до соціоцентризму*

#### **1. Сутність двох основних педагогічних систем - соціоцентричної та антропоцентричної**

Будь-яка педагогічна модель є елементом педагогічної системи. Педагогічна система може класифікуватися з урахуванням певних критеріїв, основним з яких є ціннісне місце людини в педагогіці. Тут можна назвати дві великі групи педагогічних шкіл, моделей, систем тощо: антропоцентричні та соціоцентричні педагогічні системи. Вважають, що західноєвропейська педагогічна модель – антропоцентрична система. Однак у сучасних умовах глобалізації освіти це явище можливо заперечувати. Тенденції такі, що глобалізаційні процеси прагнуть уніфікувати та стандартизувати національні освітні системи різних країн. Об'єктивно антропоцентрична педагогіка поступово стає соціоцентричною. У цьому проявляється природна відповідь педагогічної системи на соціальні, економічні, політичні цілі держави.



Сьогодні одним із завдань педагогічної теорії є аналіз та осмислення нових процесів і тенденцій у системі виховання та освіти.

З позицій класичної філософсько-педагогічної наукової літератури ідеї антропоцентризму в педагогіці розвивали В. Вахтеров та Л. Толстой. У вітчизняній педагогіці ідеї антропоцентризму відображені в роботах К.Ушинського та С.Шацького, П. Каптерьова. Сучасна, особистісно орієнтована педагогіка з позицій соціальної педагогіки відображена в працях А.Нісимчук, О.Падалки, О.Піхоти, Г.Андрєєва та ін. В основному ідеї антропоцентричної педагогіки активно розвивалися на Заході. У межах ідеї формування вільного творчого індивіда брали участь і педагоги, і філософи, і психологи (Ш. Бюлер, К. Гольдштейн, А.Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Р.Мей, Е. Фромм, К. Хорні, В.Франкл, К. Гольдштейн, Р. Бернс, А. Маслоу, В. Зінківський, С.Гессен та ін.). Необхідно відзначити, що активні дослідження проблем антропоцентризму і соціоцентризму в педагогіці здійснювалися в середині ХХ століття, коли глобалізаційні процеси мали обмежений характер і не охоплювали країни Центральної та Східної Європи. Розглядаючи результати сучасних досліджень у цій галузі, слід звернути увагу на дослідження І. Фомічевої.

**Наше завдання – визначення процесів динаміки антропоцентричної західноєвропейської педагогіки в систему педагогічного соціоцентризму, під впливом глобалізаційних процесів.**

Наявність різних напрямів у педагогіці формує дві основні педагогічні системи: соціоцентричну, та - антропоцентричну.

Соціоцентрична педагогіка. Одним з коренів терміну «соціоцентричний» є «соціо» (societas – лат.) – корінь, який означає «суспільство». Отже, соціоцентрична модель виховання - це така модель, в основу якої покладено мету виховання, яка виходить не від індивіда, а від суспільства, соціуму. Соціоцентричний підхід стверджує, що людина (дитина) – істота соціальна, виховується на смислах, цінностях, традиціях, культурі соціуму тощо. Основу виховання дитини становлять соціально задані, особистісно орієнтовані світоглядні засади.

Цілі виховання тут – корисність суспільству, пріоритет соціального перед індивідуальним. Наприклад, свого часу Г. Кершенштейнер писав, що:

– завдання школи – забезпечення учнів професійною підготовкою з наданням їй морального значення і виховання громадянина – патріота; задля реалізації цих ідей організація шкільного виробництва має здійснюватися на кшталт трудової громади;

– основні принципи організації трудової школи – готувати дітей, головним чином з народу, до майбутньої трудової діяльності, і основна мета – не повідомлення знань, а вироблення в учнів елементарних трудових навичок та виховання дисципліни поведінки; для дітей тільки те має значення, чого вони досягають шляхом самодіяльності; ось чому в школі має бути запроваджена ручна праця;

– при організації народної школи найкраще було би поєднати викладання з ручною працею та образотворчо – ілюстративною діяльністю; ручна праця має впроваджуватися в школі як самостійний навчальний предмет, сама організація навчання на ранніх стадіях має поєднуватися з ігровою діяльністю;

– народна школа та армія – найбільш дієві державні виховні інститути, здатні формувати в молоді бажання працювати на благо Батьківщини та захищати її.

*Мета держави та завдання суспільної школи:*

– державний устрій, що втілює у своїх цілях моральну ідею, є найвищим зовнішнім моральним благом;

– найкраще виховання те, яке робить самого вихователя дедалі зайвим;

Мета громадської державної школи – виховати цінних громадян.

Завдання громадської школи – допомогти вибрати професію, привчити сприймати професію як службу.

Сенс трудової школи полягає в тому, щоб за мінімуму наукового матеріалу виявити максимум умінь, здатності до радості від праці. Трудова школа – це така організація школи, для якої формування характеру переважає над усім [98].

У Г. Кершенштейнера громадянське і трудове виховання є ніби поза педагогічним середовищем, його доповнення, обов'язок. У А.Макаренка громадянське виховання та трудова школа – це і є педагогічне середовище, воно саме по собі є інструментом і методом.

Педагогічна система, створена А.Макаренком, ментально близька вихованцям і тому успішна. Суть цієї системи полягає в необхідності формування єдиного трудового колективу педагогів та вихованців, життєдіяльність якого є живильним середовищем для розвитку особистості та індивідуальності. А.Макаренко, незважаючи на прийняті в освіті, як і в усій країні в 30-ті роки, командно-адміністративні методи управління, протиставив їм педагогіку, гуманістичну по суті, оптимістичну за духом, з

вірою у творчі сили та можливості людини. Характерними рисами педагогіки А.Макаренка є:

1. Виховання дітей у колективі. Колектив – це контактна сукупність людей, заснована на таких засадах: загальна мета; загальна діяльність; дисципліна; органи самоврядування; зв'язок конкретного колективу із суспільством. За своєю структурою колектив ділиться на 2 види: загальний та первинний.

Виховання має починатися з первинного колективу. Це такий колектив, в якому окремі його члени перебувають у постійному діловому, побутовому, дружньому та ідеологічному об'єднанні.

Первинний колектив може створюватися з урахуванням різних принципів. Первинний колектив називається загонем, на чолі якого стоїть командир, який обирається терміном від 3 до 6 місяців. А.Макаренко будував свої первинні колективи за віковим та виробничим принципом. Потім, коли склався дружний колектив, він створив різновікові загони. Виховання має відбуватися і через загальний колектив, головна умова існування якого є можливість зібратися разом.

Колектив проходить кілька стадій свого розвитку. Він їх пов'язує з педагогічною вимогою: педагог сам висуває вимоги; створюється актив та педагог пред'являє вимоги до активу; створюється громадська думка, тобто створюється згуртований колектив, який висуває вимоги до особистості; особистість висуває вимоги до самої себе.

Педагогічний колектив – це колектив вихованців та дорослих. Добре працювали органи дитячого самоврядування. Законодавчий орган – це загальні збори всього педагогічного колективу, де кожен має право голосу (вирішального). Загальні збори вирішують найважливіші питання життя колективу. Виконавчий орган – це рада командирів, куди входили командири первинних загонів та голови комісій. Існували комісії на чолі із головою.

2. Дисципліна та режим. Дисципліна – це засіб і метод виховання. Це результат усієї виховної системи. Виховання – це моралізування, це добре організоване життя дітей. Логіка дисципліни: дисципліна має насамперед вимагатися від колективу; інтереси колективу стоять вище за інтереси особистості, якщо особистість свідомо виступає проти колективу.

Режим – засіб (метод) виховання. Він повинен бути обов'язковим для всіх, точно за часом. Властивості режиму: має бути доцільним; точним за часом; обов'язковим для всіх; має змінний характер.

Покарання та заохочення. Виховання має бути без покарання, якщо, звичайно, виховання правильно організоване. Покарання не має приносити дитині моральні і фізичні страждання. Суть покарання в тому, що дитина переживає за те, що її засудив колектив, її однолітки.

3. Трудове виховання. Макаренко не мислив свою систему виховання без участі в продуктивній праці. У його комуні праця мала промисловий характер. Діти працювали та навчалися по 4 години на день. Був відкритий вечірній індустріальний технікум. Здійснювався принцип повної самоокупності комуні.

Безумовно, вихованець, з усіма своїми індивідуальними характеристиками знаходиться в центрі педагогічних відносин, але мета вихователя – адаптувати його до суспільства, сформувати соціальність особистості, вбудувати його особистість у систему дійсних соціальних відносин для комфортного існування в ньому.

Необхідно відзначити, в 1988 році ЮНЕСКО назвало Антона Макаренка одним із чотирьох педагогів, які визначили напрям освіти у ХХ столітті. У тому ж списку знаходяться Джон Дьюї, Георг Кершенштейнер та Марія Монтесорі.

Твори А. Макаренка були перекладені майже всіма мовами світу. А «Педагогічна поема» увійшла до топ 10 найзначущих книг з виховання ХХ століття.

У антропоцентричній педагогіці як науковій концепції чи системі поглядів людина посідає центральне місце в системі педагогічних цінностей. Антропоцентризм у педагогіці має свій зміст, який містить такі узагальнені поняття: освіту і виховання особистості спрямовано на розвиток його моральних якостей; найвища цінність виховання – розвиток дитини; виховання з урахуванням загальнолюдських ідеалів; індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; творчий розвиток особистості; саморозвиток особистості тощо.

Антропоцентричний підхід стверджує, що людина є найвищою цінністю. Місія людини бачиться в гуманізації поведінки, діяльності, відносин для збереження Всесвіту, миру, Землі. Тут виховання спрямовано на олюднення дитини в усіх відношеннях для самоактуалізації, самодіяльності, саморозвитку, самореалізації.

Необхідно підкреслити, що антропоцентризм багато авторів ототожнюють із гуманістичною педагогікою. З такою позицією погодитись

не можна, бо соціоцентрична педагогіка багато в чому містить гуманістичні цілі, застосовує гуманістичні форми та методи навчання та виховання.

Антропоцентризм – явище західноєвропейське, він формувався під впливом особливих соціально-економічних умов (починаючи з періоду Реформації та діяльності Я. А.Коменського).

Глобалізаційні процеси вивели ідеї антропоцентричної педагогіки на загальносвітовий рівень. Антропоцентризм у педагогіці став виступати еталоном організації освітнього процесу в усьому світі (включаючи країни Східної Європи). Однак на рубежі ХХ-ХХІ століть ситуація починає змінюватися. Антропоцентризм у педагогіці під впливом різних факторів (економічних, політичних, ідеологічних і т.д.) починає трансформуватися.

Глобалізація в педагогіці – це уніфікація та стандартизація освіти, своєрідний «конвеєр» з виробництва суб'єктів, здатних успішно вбудовуватися в сучасні соціально-економічні процеси. Глобалізація світової економіки як базисне явище формує і свою надбудову у вигляді соціальних, політичних, культурних моделей та відносин. У цих умовах формується світова освітня система. Це об'єктивний процес, бо саме освіта та виховання покликане постійно зберігати та відтворювати існуючі соціально-економічні системи та правила їх функціонування.

Між тим, домінування економічних інтересів суспільства (при панівній моделі його існування) підпорядковує собі надбудовні інститути та процеси в системі соціальних інтересів. Стандартизація освіти - прямий наслідок цих процесів, де антропоцентрична педагогіка посідає скромне місце і не здатна суттєво впливати на загальний педагогічний простір суспільства.

Антропоцентрична освітня модель не може служити цілям «загального навчання», вона не може бути застосована в масовій загальноосвітній школі, принаймні сьогодні.

Закономірність проявляється в тому, що в нашій країні шкільні навчальні заклади творчого спрямування чи альтернативні школи (в Україні діють лише чотири Вальдорфські школи) широкого поширення не мають. На думку І.Фомичевої, в останні роки вони стають помітно менш популярними, оскільки діти виходять з них малограмотними і малоосвіченими, хоча й мають інші якості, які не розвивають традиційні школи.

В останні роки увага і американської громадськості, і органів освіти звернена на досвід радянської, японської, корейської шкіл, які будують освітній процес у руслі зовсім інших моделей.

Відбувається процес переходу від антропоцентричної до соціоцентричної моделі виховання, і цей процес переводить поняття гуманістичної педагогіки (як педагогічної категорії) в бік соціоцентризму та адаптується в ній (з усіма варіантами, технологіями і навіть цілями навчання та виховання).

Закономірності цього процесу можна відстежити хронологічно. Якщо передова педагогічна думка XVIII-XIX століть (Ж.-Ж. Руссо, Песталоцці, Дістервег, Герbart, Фребель та ін.) орієнтує на антропоцентричну педагогіку, то тенденції в педагогічних процесах кінця XIX-початку XX століть характеризують її соціальність.

Європа починає уникати ідеї індивідуалізації педагогіки та активно зрощує її із соціальним виховним чинником, проте зберігає елементи антропоцентричності, намагаючись вбудувати їх у нові соціальні умови. Тут чітко проявляється такий напрямок у педагогіці, як гуманна педагогіка (педагогіка гуманізму, гуманістична педагогіка). Однак обставини економічного та політичного характерів змушують пристосовувати педагогічну систему до цих нових умов. Гуманістичне виховання тепер іде у сферу соціального, де індивідуальність не є абсолютною основою і метою педагогіки, але все більше підпорядковується суспільним (державним) інтересам. Ці інтереси тепер мають характер політичний (ідеологічний).

## **2. Соціально-економічні тенденції: закономірності переходу від антропоцентризму до соціоцентризму**

Саме в період кінця XIX-початку XX століть з'являється самостійна галузь педагогіки – «соціальна педагогіка» (А. Дістервег, П.Наторп, Д.Магер). У цей час характерною умовою функціонування гуманістичної педагогіки Західної Європи є її соціальний характер, суверенітет особистості стає умовним. Збереження індивідуалізації навчання тепер підпорядковується не інтересам особистості, а інтересам держави.

Держава прагне підпорядковувати педагогічний процес загальнонаціональним інтересам. Прояв цих явищ мав поступовий, еволюційний характер. Умовно, початковий етап – загальна, обов'язкова освіта, далі – бюрократизація педагогічних процесів. Результатом є створення загальнонаціональної системи освіти та державне управління і контроль, тобто регламентування механізму роботи цієї системи (єдині навчальні плани, єдині освітні стандарти, єдині критерії оцінки знань та

результатів навчання тощо). Система освіти стандартизується і набуває рис соціоцентричних.

Слід визнати, що це об'єктивний процес. Згодом організуюча роль держави в суспільних відносинах підвищується, та система освіти (виховання) стає найважливішим елементом внутрішньої політики держави. Соціально-економічні, політичні процеси у світі (глобалізація) змушують соціоцентрувати систему освіти. Педагогічна теорія і практика кінця XIX-початку XX століть – «цивільне виховання», «трудові школи», «виховання колективом» (Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Макаренко тощо) – пряме тому підтвердження.

Соціоцентричне суспільство формуватиме лише соціоцентричну модель виховання та освіти. Тому антропоцентричні моделі слабо вбудовуються в існуючу систему. На заході теоретична розробка антропоцентричних моделей набула більш широкого розвитку, проте в сучасних умовах їх застосування обмежене (глобалізація), оскільки вбудоване в рамки різних «стандартів», які визначаються державою. Тенденція така, що й Захід більше схильний до впровадження соціоцентричної моделі виховання, прикладом чого є Німеччина, Фінляндія, Японія, Корея, США тощо, коли практично і досить успішно використовуються елементи радянської системи виховання та освіти, яка історично традиційно завжди була соціоцентричною.

Важко не погодитися з думкою І.Г.Фомічевої, що «соціоцентрична модель не відкидає принципу індивідуалізації, але він розглядається швидше як принцип індивідуального підходу і використовується в тому випадку, коли колективний спосіб впливу на окрему особу з метою «доведення» її до номінального стандарту не спрацьовує, або виявляється малопродуктивним у зв'язку з якимись особистісними особливостями. У цих випадках допускається, і навіть вітається, застосування індивідуального підходу до окремого суб'єкта з метою індивідуального коригування формування особистості та виведення її на стандартну траєкторію розвитку».

Соціоцентрична педагогіка не характерна для Західної Європи та США через інші культурні традиції, проте глобалізаційні процеси змушують змінювати пріоритети в педагогіці та наголошувати на соціальності як формуючому факторі.

Отже, епоха первісного накопичення капіталу формує нову європейську педагогіку в особі Я.А. Каменського, педагогіку, яка прагне вбудувати людину в нові соціально-економічні умови та забезпечити

подальше відтворення цих умов через виховання та навчання нових поколінь. Педагогіка тут апелює до антропоцентризму, однак у період занепаду класичного капіталізму (друга половина XIX століття) спостерігається тенденція переходу антропоцентризму в педагогічних моделях до соціоцентризму в кінці XIX-початку XX століть. Процес глобалізації соціально-економічних відносин змушує педагогічну сферу суспільства вбудовуватись у нього. Соціоцентризм у педагогіці стає всеосяжним. Антропоцентризм не в змозі відповісти вимогам часу, його можливості обмежені і не можуть мати масового характеру.

### **Література:**

1. Валеева Л.Д. Антропоцентрична модель педагогіки: формування глобального мислення особистості. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21192>
2. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро: ЛПРА, 2024. 344
3. Сізов В.В. Sociological aspect of the European humanistic pedagogical model formation from from a viewpoint of the pedagogy history. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Вип. 6 (81). Северодонецьк: вид-во СНУ ім В. Даля, 2017. С. 199–209.
4. Сізов В.В. Culturological Aspects of A. Makarenkos Pedagogy. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Вип. 1 (82). Северодонецьк: вид-во СНУ ім В. Даля, 2018.С. 217–224.

## **ЛЕКЦІЯ № 16**

### **ПЕДАГОГІЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ СОЦІО-КУЛЬТУРНОЇ ТЕОРІЇ**

#### **ДЖЕРОМА БРУНЕРА**

#### ***ПЛАН***

1. *Сутність педагогічних ідей Джерома Брунера*
2. *Головні складові (елементи) педагогічних ідей Дж. Брунера у руслі його педагогічних експлікацій*

#### **1. Сутність педагогічних ідей Джерома Брунера**

Про вплив культури в розвитку мислення вперше заговорив Е.Дюркгейм. Здебільшого його ідеї знайшли відображення у працях



психологів. Особливо потрібно відзначити роботи французького психолога П'єра Жане, який був упевнений, що вищі форми мислення – це результат конкретної історії суспільства.

Інший вчений, філософ, антрополог **Леві-Брюль** вважав, що мислення неписьмених людей відрізнятиметься від мислення людей освічених. Примітивне мислення, на думку вченого, позбавлене логічних суджень і підпорядковується іншим правилам, ніж мислення освічених людей. Звісно, були й противники такої теорії. Наприклад, Ріверс наполягав, що мислення людей, які живуть у примітивних умовах, нічим не відрізняється від мислення людей освічених. Відмінності полягають у тому, що розумові узагальнення виражаються в інших категоріях.

Походження культурно-історичної теорії Л. Виготського також пов'язане з вивченням формування мислення. Наприклад, дослідження кочівників Узбекистану та Киргизії дали Виготському та Лурію матеріал для певних висновків, пов'язаних в основному з роллю мови та мовлення як виразників характеру та рівня мислення. **Мова – найважливіший елемент у формуванні рівня мислення.** Таким чином Виготський ніби підводить спільний знаменник до проблем формування мислення людини, надаючи рішучого значення мові та мовленню. Виготський надалі відзначатиме, що неписьменні люди у вирішенні логічних завдань слабо оперували абстрактними поняттями, а явища аргументації та дедукції пов'язували зі своїм особистим практичним досвідом. Свого часу Виготський наголошував, що зміни практичної діяльності в поєднанні з формальною освітою викликають зміни в мисленні. До того ж, «перенастроювання» мислення, на думку Л. Виготського, може статися за відносно короткий період.

Остання концепція і призводить до переходу проблеми закономірностей формування мислення зі сфери психології у сферу практичної педагогіки, і починає виступати вже як педагогічна категорія, і стає предметом подальшого вивчення.

До того ж, якщо міркувати про методологічний підхід, згідно з позиціями Дж. Брунера і Л. Виготського він матиме вигляд наступним чином. **Педагогічна сфера – це сфера соціального, тобто сфера культури. Культура в загальному значенні – це результат історичного досвіду, в конкретному – це педагогічні форми та методи формування або «переналаштування» мислення.** Необхідно розуміти, що психологія – сфера мислення (внутрішня – інтрапсихічна), педагогіка – сфера поведінки (зовнішня – інтерпсихічна), обидві сфери взаємозалежні та взаємовизначаючі.

Але, оскільки педагогіка – явище, яке залежить від культури і виконує формувальну функцію, це означає, що педагогічна сфера, в нашому контексті - базово визначає.

У цьому сенсі нас цікавить педагогічна спадщина Дж. Брунера як прихильника культурно-історичної теорії Л. Виготського та представника американської когнітивної психології, а також як вчений-психолог бачив відображення своїх ідей у практичній педагогіці. Проте ми не деталізуватимемо психологічні ідеї Дж.Брунера, оскільки в рамках однієї статті це неможливо. Тут необхідно підкреслити, що педагогіка - це те, до чого так чи інакше приходять більшість психологів, оскільки саме галузь педагогіки, як формувальна сфера людської діяльності, здатна довести об'єктивність наукових висновків психологів. Зі свого боку, педагогіка в галузі психології отримує новий науковий компонент для своєї діяльності і об'єктивно набуває ще одного предмета досліджень. Якщо психологія фіксує ситуацію, вказуючи причини, умови, варіанти, то педагогіка (як формувальний чинник) покликана реалізувати на практиці свої цілі й завдання з урахуванням цієї ситуації, причин і умов, які їх спричинили. Отже, нас буде цікавити питання: яким чином наукові висновки Дж.Брунера можуть бути використані в методиках навчання та виховання на думку самого вченого.

По суті, у цьому питанні проявляється **первинна експлікація теорії Дж. Брунера**. Тут необхідно підкреслити факт того, що огляду будуть піддані педагогічні ідеї Дж. Брунера, викладені ним у книзі **«Культура освіти»**. До того ж нам відомо, що Дж. Брунер у своїй науковій діяльності приділяв значну увагу саме педагогічній психології (зокрема цьому науковому напрямку присвячена його брошура «Процес навчання»).

Зацікавленість цією темою стимулюється ще й тим, що «психологічні та педагогічні ідеї Дж. Брунера, – як зазначає дослідник Є.Астаф'єва, – мають величезний вплив на теорію та практику освіти ось уже понад шість десятиліть. Сфери його основних наукових інтересів – когнітивна психологія та когнітивна теорія навчання, культурно-історична психологія, дитяча психологія, крос-культурні дослідження інтелекту, філософія та культурологія освіти. Одним зі своїх учителів Дж.Брунер вважав радянського психолога, педолога та педагога, творця культурно-історичної теорії розвитку психіки Лева Семеновича Виготського».

Інтерес до педагогічної теорії Брунера так само викликає і той факт, що вчений брав активну участь у підготовці реформи системи освіти в США.

Як голова дослідницької групи Національної АН США він працював над удосконаленням методів викладання природничих та точних наук. Цьому процесу присвячена книга Брунера «Процес навчання» («The process of education», 1960 рік). Ця робота здійснила великий вплив на систему освіти у багатьох країнах та перекладена 19 мовами.

Будучи прихильником культурно-історичної теорії Л. Виготського, Дж. Брунер висуває концепції застосування цієї теорії в педагогіці та зокрема в шкільній освіті. Під час ознайомлення з бібліографією наукової діяльності Дж. Брунера виявилася ситуація, яка показала, що у вітчизняній науці спадщина Дж. Брунера вивчалася дуже скромно.

**Мета лекції – розглянути теорію педагогіки Джерома Брунера в ракурсі його психологічної концепції культури, а також форми та методи її реалізації згідно з ідеями, викладеними у книзі «Культура освіти».**

Визначаючи мету дослідження, ми можемо відзначати вторинний прояв педагогічної експлікації когнітивної теорії Брунера.

Необхідно підкреслити, що, якщо у сфері когнітивної науки теорія Дж. Брунера отримала цілком гідно зароблене місце в психології, то педагогічні погляди автора в сучасній вітчизняній науковій літературі не набули розвитку. Слід зазначити, що у сфері розвитку, і навіть у сфері декларування, педагогічні ідеї Дж. Брунера з якихось причин не викликали глибокого наукового інтересу, й надалі ми спробуємо пояснити причини такої ситуації.

Однак, у науковому середовищі США в другій половині ХХ ст. Дж. Брунер посідає чільне місце. Серед зарубіжних дослідників наукової діяльності Дж. Брунера необхідно відзначити роботи Дж. Гуллетта, К. Гіртца, М. Дафермоса, Е. Каррі, Б. Кріттендена, П. Сетлера, С. Шенкера, Дж. Енгліна, вітчизняних – Н. Воробйова, Б. Вульфсона, О. Джуринського, В. Лапчинської, З. Малькової, І. Марцинковського, Г. Мікаберідзе, В. Мітіної, Н. Нікандрова, В. Пилиповського, О. Піскунова, В. Разумовського, О. Мірошніченко, Є. Астаф'євої.

Особливо необхідно виділити наукову працю І. Бессарабової в галузі дослідження педагогічної спадщини Дж. Брунера та її дисертацію на тему «Педагогічні погляди Джерома Брунера у контексті американської освіти (50-90-ті роки)». Оскільки Дж. Брунер є одним із загальновизнаних у США психологів і теоретиків педагогіки кінця ХХ - початку ХХІ ст., ми можемо бачити в його ідеях і концепціях ті тенденції в науковій педагогіці, які мають поширення в США і сьогодні.

## **2. Головні складові (елементи) педагогічних ідей Дж. Брунера у руслі його педагогічних експлікацій**

У нашому випадку, крім експлікацій, ми виділимо два елементи наукової думки Дж. Брунера, які нас цікавлять насамперед. **Перший – роль культури в системі освіти загалом, і, в педагогіці - зокрема. Другий – педагогічна практика.** Необхідно підкреслити той факт, що Дж. Брунер розглядає психолого-педагогічні процеси з позицій культурно-історичної теорії походження мислення та представляє у своїй особі когнітивний напрямок у психології.

**Третій прояв педагогічної експлікації культурологічних ідей Дж.Брунера – акценти в аналізі теми культури та освіти.** Ці акценти ми розставлятимемо в контексті взаємин позицій колективного та індивідуального в системі навчання та виховання, і головним чином специфіку цих відносин за Дж.Брунером.

На наш погляд, сумнівно, що у сфері характеристик сполучення «культура та освіта» Брунер сказав більше, ніж Е. Дюркгейм, і тим більше ніж Л. Виготський чи Леонтьєв. Цей елемент у педагогічній теорії Дж.Брунера швидше констатує факт важливості культури в навчальному процесі, ніж розвиває культурно-історичну тему. І ця констатація у Дж.Брунера проявляється виключно в рамках специфіки американської системи шкільної освіти.

І другий елемент, який ми розглянемо – практичне відображення теми культури в педагогічних формах та методах, як це бачить Дж.Брунер.

**Перший елемент.** Дж. Брунер як психолог виділяв два типи культурних чинників, які зумовлюють розвиток вищих психічних функцій: критерій значущості і мову (Якщо перекласти цю тезу Дж.Брунера зі сфери психології у сферу соціології, то виявиться, що критерій значущості – це соціальна цінність (або загальноприйнятий соціальний орієнтир), мова – мовлення як знак або символ). Дж. Брунер доводив, що найважливішим елементом у критерії значущості є індивідуалістична чи колективістська спрямованість соціальних відносин.

Виділена Дж. Брунером тема колективного та індивідуального є дуже великою, неоднозначною і виходить далеко за рамки психології або педагогіки. Однак цей напрямок у педагогіці й досі зберігає свою актуальність. І актуальність ця визначається ціннісними смислами колективного та індивідуального в соціальних відносинах.

Ця проблема походить з культури та вирізняється специфікою культури. У західній культурі переважає індивідуалістична орієнтація, у православно-слов'янській – колективістська. І полеміка про ефективність кожного з підходів є безглуздою (якщо об'єктивно враховувати закономірності культурного розвитку та не підміняти ці закономірності волюнтаристськими теоріями).

У книзі «Культура освіти» Дж. Брунер зізнається, що захоплення індивідуальною психологією на ранніх етапах його наукової діяльності були не зовсім виправдані. Після знайомства з культурно-історичною теорією походження мислення Л. Виготського, його наукові інтереси, як він пише, «стали зрушуватися у бік вивчення впливу культури» на школярів. А у цій сфері він приходив до поняття «культура» з позиції надособистісного (колективного), історичного, «як досвід минулих поколінь». Так чи інакше, від індивідуального в педагогіці він переходить до колективного і «включає» індивідуальне в культуру, яка за своєю суттю має характер колективного. «...Школа, – пише він, – повинна не тільки озброювати учнів знаннями, вміннями та навичками, а й виховувати в них почуття приналежності до соціуму».

Джером Брунер, як і Л. Виготський, вважає, що саме культура формує мислення людини. Вона дає нам певний набір засобів, з допомогою яких кожен із нас конструює не тільки своє особливе бачення світу, але й уявлення про себе, про свої можливості. «Неможливо зрозуміти мислення людини без урахування культурного середовища та тих пізнавальних ресурсів, які вона має». Дж. Брунер стверджував, що рівень розвитку мислення відбиває ступінь інтеріоризації дій, які застосовують знаряддя, надані людині цією культурою. За його словами, «свобода від культури» є просто «свободою від інтелекту». Або скажемо так: «свобода від інтелекту» – це «свобода від культури», тобто свобода від історії, традицій і правил, тих цінностей, які формувалися століттями. Ця теза наголошує на важливості теми культури та її ролі не тільки в системі освіти.

Дж. Брунер зазначає: «Освіта як офіційний інститут суспільства покликана виховувати молодь у традиціях панівної культури». Він зазначає, що сучасний світ є динамічним, мінливим, і процеси в ньому швидкоплинні. Якщо це так, то про які традиції панівної культури йдеться? А якщо панівна культура через якісь тимчасові зміни на певному етапі є соціальним експериментом? У Дж. Брунера немає відповідей на ці питання, хоча переважно вони відомі. Без соціальних цінностей, виражених у соціальних

ідеалах (які склалися історично), як педагогіка, так і суспільство неспроможні розвиватися успішно. А цей фактор у педагогічній теорії Дж.Брунера відсутній і зводиться до механічної когнітивістики. До того ж, Дж. Брунер ігнорує поняття «соціальна цінність», замінюючи його на принцип толерантності. Можливо, що в позиції вченого є певний сенс, і така позиція є загальноприйнятною в США.

Пояснення ситуації необхідно шукати і в тому, що американський соціум є полікультурним, функціонування кожної з культур відбувається відносно відокремлено. У цьому полягає причина того, що Дж. Брунер оперує поняттям «панівна культура» в суто американському сенсі. Американська полікультурність, як культурна специфіка не спромоглася через безліч історичних причин сформувати загальні, соціально-єдині цінності духовного змісту, вони змогли сформувати лише спільні цінності виключно матеріального та споживчого характеру. Отже, принцип толерантності – об'єктивне явище, яке є необхідним способом підтримки соціальної стабільності. (Толерантність від лат. *tolerantia* – «терпіння, терплячість, здатність переносити»).

**За Дж. Брунером, культура в педагогіці – це сфера індивідуального прагматизму, в якій індивід розглядає культуру та її інструменти як спосіб пізнати себе та світ для успішного функціонування в ньому з користю для себе** (чисто споживчий підхід, в основі якого бачимо відвертий прагматизм, чітко визначений як соціальний орієнтир ще на початку ХХ століття філософією та педагогікою Д. Дьюї, а ще раніше він звучав у теорії Я. А. Каменського і дуже яскраво був виведений М. Вебером). Тут немає місця емоціям, елемент духовності має вторинний характер і не є пріоритетом культури (тобто суспільства). Культура та її пізнання – це сфера адаптації людини до суспільства, його потреб, тенденцій матеріального розвитку. У Дж.Брунера – це зразок того, як формується і підтримується доктрина споживчого суспільства. Отже, у сфері педагогіки у Дж. Брунера культурологічний підхід реалізується опосередковано і виявляється у формально-когнітивній сфері.

**Другий елемент.** Брунер пропонує реалізовувати культурну концепцію через певні педагогічні форми та методи. У книзі «Культура освіти» Дж. Брунер вказує основні методи: педагогіка спільної творчості та шкільне самоврядування. Брунер визначає характер школи майбутнього і розглядає діяльність учня в колективі як варіант практичної реалізації культурно-історичної теми в практичній педагогіці. Колектив у Дж. Брунера

– формувальний інструмент. Колектив функціонує за своїми правилами і виховує людські якості, необхідні суспільству – з одного боку, з іншого – виробляє в індивіда здатність успішно функціонувати в колективі. **За Дж. Брунером, учитель - каталізатор, він перший серед рівних. Ієрархії в шкільному колективі Дж. Брунера немає.** Усі члени колективу є рівноправними, немає старших і молодших, але всі якимось чином спрямовані на вирішення спільних цілей (?!). Проте елементарна соціологія показує нам, що колектив неспроможний успішно функціонувати без наявності авторитету (формального чи неформального) і функціонування у ньому активних його учасників, наприклад, авторитету вчителя. Міркування Дж. Брунера в даному контексті – це спроба автора вийти за межі історично сформованих культурних установок американського суспільства – з одного боку, з іншого – дзеркально відобразити в педагогіці явища, які відбуваються в суспільстві.

До того ж, прагнучи вийти за рамки культурної традиції, Брунер одночасно продовжує залишатися в цих межах.

У цьому процесі спостерігаються деякі особливості культурологічної педагогіки Дж. Брунера: 1) колективізм рівних суб'єктів на основі загальної творчої діяльності; 2) колективізм Дж.Брунера є індивідуалістичним, він підпорядковується інтересам особистості (саме цей чинник проявляється з метою діяльності колективу, спільної творчості). При цьому Брунер зазначає: «Одноманітність досвіду утворює фундамент обміну значеннями». Так чи інакше, Дж. Брунер визнає факт того, що колективні відносини формують не стільки одноманітність мислення, скільки дають загальний фундамент «обміну значеннями», тобто ціннісними смислами, але ця ідея не отримала розвитку у педагогічній концепції Дж. Брунера. Далі Дж. Брунер зазначає: «Спільна діяльність призводить до вироблення певної єдності уявлень та оцінок». Зрештою він визнає об'єднувальний фактор колективної діяльності школярів, проте не виключає існування індивідуальних смислів та наявної небезпеки утиску чийось інтересів, що саме собою неминуче в умовах колективної діяльності. Характерно, що сполучним елементом спільної діяльності Дж. Брунер називає не соціальні цінності та ідеали (наприклад, критерії справедливості, правила, характерні традиції тощо), не організаційну роль вчителя, а принцип толерантності як один із соціально базових. Дуже дивна для психолога позиція, але лише на перший погляд. Завжди необхідно враховувати, що тлумачення поняття «колектив» та «колективна діяльність» мають різні значення в різних культурах.

Що означає спільна творчість та дух спільної творчості у Дж. Брунера? «Власне, будь-яка колективна діяльність людей має будуватися саме за таким принципом. Щодо школи це означає, що йде активний обмін досвідом, у класі постійно присутня готовність допомогти своїм товаришам, прагнення знайти оптимальний поділ праці та розподіл ролей, дружня критика та самокритика (...). Головною метою шкільного навчання тоді стає усвідомлення безмежного потенціалу спільної творчості, а знання та вміння починають виступати як засоби оптимізації такого роду діяльності. Вчитель бере роль каталізатора, тобто стає першим серед рівних. Це один із шляхів перетворення характеру навчання в школі....».

Складається таке враження, що ми читаємо «Педагогічну поему» А. Макаренка, написану в 30-х роках ХХ ст. Далі Дж.Брунер зазначає: «Школа – це не лише місце, де навчають якихось предметів. Школа – важливий соціальний інститут. Вона не лише готує до життя, а й учить жити. Важливо, щоб учні так і вважали». Саме в останній тезі полягає суть педагогіки прагматизму Д. Дьюї, або трудової школи Кіршенштейнера тощо. У цьому сенсі тут Дж. Брунер нічого нового не сказав.

Можливо, така ситуація пояснюється тим, що у «Культурі освіти» Дж. Брунер більше уваги приділяє питанням виховання, ніж навчання. Це загальна тенденція та характерна риса сучасної американської освіти.

Однак, якщо у Дж. Дьюї колективна діяльність школярів (наприклад, шкільне самоврядування) – це фіксація та копіювання структури державних інститутів, покликаних моделювати систему соціальних відносин у межах навчального закладу, а отже призначена адаптувати школярів до дорослого життя, то у Дж. Брунера колективна діяльність виступає в іншій формі. Вона має формувальний та виховний характер, виходить і від колективу, і від особистості, спрямована на користь особистості в інтересах суспільства (суспільство і культура у Дж.Брунера в змістовному сенсі поняття ідентичні, у цьому випадку культура є і ціллю, і критерієм цих процесів). Однак тут є принципова проблема. Хочеться поставити запитання: «А що і як треба зробити, щоб така колективна діяльність сформувалася?» Адже в цьому контексті це найголовніше та найскладніше. Розмірковуючи про «нову школу», він викладає свої побажання, але не визначає механізми створення такого колективу для здійснення плідної колективної творчості (на відміну, наприклад, від педагогіки А. Макаренка).

Давно відомо, що роль колективу у формуванні необхідних якостей учнів були практично обґрунтовані С. Шацьким, А. Макаренком, І. Івановим



ще в першій половині ХХ ст. Необхідно підкреслити, що колективізм і А. Макаренка, і Дж. Брунера був заснований на відповідній культурно-історичній традиції і має власні смисли та значення. Очевидність цієї тези підтверджує і сам Дж. Брунер: «Мислення і навчання завжди є культурно детермінованими і залежать від використання культурних ресурсів». Необхідно підкреслити, що на відміну від Дж. Брунера і З. Шацький, і А. Макаренко, і І. Іванов практично показали виховну ефективність колективної творчої діяльності.

Дивно, що Дж. Брунер у галузі психології був прихильником ідей Л. Виготського, проте в галузі педагогіки зовсім не був знайомим з діяльністю А. Макаренка. Найбільше це помітно у книзі «Культура освіти», де він коментує американську педагогічну програму «Упевнений старт», орієнтовану працювати з важкими підлітками США. В якості ілюстрації наведемо фрагмент із книги Дж. Брунера. Автор пише про злочинність та масову культурну депривацію в сім'ях чорношкірих громадян чи вихідців з Латинської Америки. «Винуватцями, – пише Дж. Брунер, – є якщо не матері, то та культура, в умовах якої вони вирости. Виходить, – продовжує він, – що культура, яка породила їх, є в чомусь дефектною. Становище матерів теж було не менш двозначним: їхні діти частину часу проводили в умовах одного культурного середовища, а частина зовсім в інших умовах».

Далі за текстом Дж. Брунер не розвиває свою думку. Однак для нашого контексту така заява автора має дуже вагоме значення. Можливо, у тезі Дж. Брунера криються не тільки причини культурної депривації, а й глибші процеси, які потребують особливого вивчення. Ці процеси пов'язані зі структурою формування світоглядної картини дитини, коли різні культурні середовища, які діють одночасно, не спроможні сформувати правильні ціннісні орієнтації індивіда, а передбачають деякі «варіанти» чи «свободу» вибору, обмежену лише груповими відносинами. Сам автор, розмірковуючи про роль культури в освіті, не помітив глибинного сенсу у своєму висловлюванні, а лише констатував своє припущення. Ми багато говоримо про заміну ментальних цінностей на цінностями іншої культури. Відбувається не так підміна, сама по собі, як видимість підміни. Інакше кажучи, руйнація характерних культурних акцентів. Проголошення нових ідеалів зазвичай покликане зруйнувати колишні цінності чи проголосити їх нікчемними. При цьому нові цінності у сучасників не інтеріоризуються, а лише декларуються. Внаслідок таких процесів суспільство отримує втрату духовності чи нездатність до духовності.

**Таким чином, прояв експлікації в педагогічній теорії Джерома Брунера формується внаслідок розуміння первинності культури як базової педагогічної галузі.** Культурно-освітня теорія Дж. Брунера, як розвиток культурно-історичної теорії Виготського, походить з когнітивістської психології. У поєднанні названих процесів формуються педагогічні ідеї вченого.

Тут необхідно виділити тезу в дусі ідей самого Брунера: педагогічні ідеї Джерома Брунера – це ідеї людини американської культури та універсальним засобом бути не можуть. Педагогічні погляди Дж. Брунера можуть використовуватися в іншому культурному середовищі, проте не як педагогічна модель, а як підхід до організації педагогічного процесу, метод його реалізації. Іншими словами, якщо Дж. Брунер говорить про вплив культури на освіту, то дослідження він проводив у певному культурному «полі» та досліджував дітей певної культурної середовища, то й результати його досліджень будуть справедливими для відповідної культури.

Основна думка Дж.Брунера в галузі освіти виглядає так: «...Освіта покликана забезпечити відтворення культури, на ґрунті якої вона виникла. До того ж, не просто відтворювати, а бути провідником економічних, політичних та культурних цілей, властивих цьому суспільству». У цій тезі і полягає основний зміст і дух педагогічної експлікації теорії Дж. Брунера.

Головне завдання школи, з погляду культурологічного підходу до освіти, Дж. Брунер вбачає у створенні так званої «шкільної культури», яке є об'єднанням учнів, залучених до спільного вирішення проблем, у ході якого діти навчаються один в одного. «Школа має стати місцем практики культурної спільності», – пише Дж. Брунер, підтверджуючи тезу «ближнього культурного кола», що фактично має відтворювати соціально-культурну систему конкретного суспільства, тобто систему конкретних соціальних цінностей.

І якщо в галузі когнітивної психології та когнітивної теорії навчання у Брунера є загально визнані досягнення, то у сфері культурології освіти йому не вдалося сказати нічого нового. Парадоксальна ситуація. Очевидно це одна з причин, через яку ця тема не викликає інтересу для вивчення сучасною вітчизняною науковою педагогічною теорією. До того ж, відіграє свою роль і те, що теорія педагогіки Дж. Брунера є культурно детермінованим явищем.

Академік А. Р. Лурія з приводу брошури Дж. Брунера «Процес навчання», перекладеної в СРСР у 1962 році, в передмові до радянського видання писав: «Відображаючи сучасний стан американської психології,

книга Дж. Брунера звісно містить поряд із положеннями, до яких слід уважно прислухатися, і такі положення, які радянський читач сприйме критично і які вже давно були розглянуті в радянській психологічній науці. (...). На жаль, автору залишилася невідомою та велика психологічна та педагогічна література, яка виходила в нашій країні і відображала серйозну теоретичну і практичну роботу з основних питань психічного розвитку дитини та психологічних основ навчання і формування знань. Немає сумнівів у тому, що уважний облік цієї літератури змусив би автора переглянути деякі викладені ним положення». З моменту висловлювання Лурія минуло понад тридцять років, а в науковій діяльності Дж. Брунера нічого не змінилося, саме таку картину ми спостерігаємо, знайомлячись із книгою «Культура освіти». Таким чином, у галузі педагогіки (теорія виховання) Дж. Брунер намагається видати за нове те, що новим є виключно для нього.

Узагальнюючи ідеї Дж. Брунера у галузі теорії педагогіки, викладені ним у книзі «Культура освіти», ми змушені констатувати факт відставання американської педагогічної теорії та практики від вітчизняної педагогічної думки більш ніж на півстоліття.

### **Література:**

1. Астафьева Е. Навчання дитини в пространстве культури: когнитивна педагогіка Джерома Брунера. 2020 р.  
<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-rebenka-v-prostranstve-kultury-kognitivnaya-pedagogika-dzheroma-brunera>
2. Брунер Дж. Культура освіти. /Брунер Джером; [пер. Л.В. Трубіциної, А.В. Соловійова] Моск. вищ. шк. соц. і екон. наук. К.: Освіта, 2006. 223 с.  
Дж. Брунер Процес навчання. Київ. 1962 р., 46 с.
3. Бесарабова И.С. (2011) Погляди Джерома Брунера на проблему взаємозв'язку культури та освіти. – Психологія освіти в ХХІ ст.: теорія та практика. [https://psyjournals.ru/education21/issue/54836\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/education21/issue/54836_full.shtml)
4. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.
5. Bruner Jerome S. The process of education. Copyright 1960, 1977 Harvard College All rights reserved Twenty-fifth printing, 1999
6. Cizov V. Tendencies of Pedagogical Process Politicization in West-European Countries of Late XIX – early XX centuries. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /Гол.редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 4 (85). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім В. Даля, 2018. С. 206–215.

## РОЗДІЛ IV

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ: КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ФАКТОР ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ

#### ВСТУП

Розділ IV почнеться з аналізу поняття «культуровідповідність» – загальновідомий принцип педагогіки та поняття «народність» у педагогіці. У лекції дається аналіз спільних характеристик і головне – їхніх відмінностей. Перше – поняття, народжене в Західній Європі, друге поняття – продукт східноєвропейський. Обидва поняття, так чи інакше, сьогодні набувають особливого значення, смислу і цінності, і пояснюється така увага з нашого боку тенденціями і процесами глобалізації в системі сучасної освіти як можлива противага глобалізаційним явищам. Тут необхідно підкреслити – і культуроподібність, і народність у педагогіці – явища, що не «висять» у повітрі, на відміну від глобалістських проявів, а мають у своєму змісті культурно-історичні підвалини, які й утворюють базис успіху в педагогічній діяльності.

Як ілюстрацію прояву культурно-історичного чинника ми наводимо аналіз педагогічної діяльності А. Макаренка. Педагогіка А.Макаренка – педагогічний феномен, особливість якого і полягає у глибинному застосуванні культурно-історичної традиції (менталітету), перенесеної на форми педагогічного впливу.

Система освіти і культурний архетип – ці поняття за своєю природою мають синкретичний характер, це самостійні явища і самостійні категорії за своєю статикою, але взаємозалежні у своїй динаміці. Культурний архетип являє собою базис функціонування суб'єктів освіти, а суб'єкти освіти – носії культурного архетипу. Освіта як інститут держави, як складова частина культури суспільства і як кожен інший державний інститут - має відповідати культурно-історичній основі суспільства, тобто культурному архетипу.

Усе це настільки очевидно, що викликає подив, прояви волюнтаризму в цій сфері. Тут повторимо ключову думку: «нове» – незрозуміле, «старе» – зруйноване. Культурно-історична відповідність педагогічних дій на всіх рівнях освітнього процесу – це закономірність, принцип, необхідна умова педагогіки (хочемо ми цього чи ні, подібно до сходу чи заходу сонця). Західні моделі не можуть впроваджуватися в освіту

без довготривалих негативних наслідків у царині і виховання, і в царині освіти. Відбувається певна експлікація явищ в освіті, коли педагогічні форми і педагогічний зміст, з одного боку – єдине явище, з іншого – існують самостійно і незалежно. Результат – втрата внутрішніх смислів педагогічної діяльності не тільки для об'єкта педагогіки, а й для її суб'єкта. Іншими словами, цілі педагогіки губляться десь у процесі її дії.

І ці наслідки ми спостерігаємо зараз і будемо спостерігати ще десятиліття (така специфіка й особливість виховання).

У заключній лекції розділу ми намагаємося показати об'єктивний прояв культурно-історичного чинника, іншими словами – культурного архетипу в педагогічній діяльності, – з одного боку. З іншого – прагнемо пояснити деякі історичні витoki слов'янсько-православного культурного архетипу. Подібно до католицького християнства, яке справило потужний вплив на культурний розвиток Європи, православ'я так само історично сформувало особливе культурне середовище, характерне лише для східноєвропейських православних суспільств. При цьому особливість цього середовища більшою мірою проявляється не тільки в прикладах матеріальної культури, а й значною мірою в культурі духовній, у специфіці світоглядній. І якщо католицизм проявило історичну динаміку через протестантизм, а дух змагання між класичним католицизмом і протестантизмом прискорив соціально-історичні процеси, то православ'я у своїй основі не мало масових протестних рухів і не прагнуло якихось змін, а пристосовувалося до процесів соціальної динаміки. З політичного погляду, ізоляціонізм, починаючи з монголо-татарського періоду між Заходом і Сходом Європи та міжконфесійне суперництво між католицизмом і православ'ям зрештою поглибили культурні відмінності між Сходом і Заходом Європи. Зіграла свою роль і дохристиянська історія європейських країн.

Вищеназване та багато іншого сформувало відмінності двох культур – західноєвропейської та східноєвропейської. Звідси, як результат, у кожній зі сторін, упродовж століть, були сформовані різні культурні архетипи (менталітет), що знайшло свій сутнісний прояв у способах мислення, соціальних смислах і соціальній практиці.

## ЛЕКЦІЯ № 17

### ПРИНЦИПИ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ ТА НАРОДНОСТІ У ПЕДАГОГІЦІ ТА ПРОЦЕСИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

#### *ПЛАН*

- 1. Сутність та зміст протиріч між тенденціями глобалізації соціальних відносин і змістом педагогічних процесів.*
- 2. Актуалізація ідеї культуровідповідності. Історико-педагогічний підхід до трактування понять «культуровідповідність» Ф.Дістервега і «народність» К.Ушинського*
- 3. Культурологічний підхід у розумінні сутності понять «культуровідповідність» та «народність» у педагогіці*

#### **1. Сутність та зміст протиріч між тенденціями глобалізації соціальних відносин і змістом педагогічних процесів.**

Сьогодні ми можемо наочно побачити, що процес занепаду суспільної моралі, криза духовності – не просто явище, а стійка тенденція. Нинішня система виховання є малоефективною внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, які зі свого боку активізують процеси деградації в галузі освіти та виховання. Освіченість та вихованість як характеристики людини сьогодні офіційно декларуються з боку держави, але не мають внутрішнього попиту в особистості, а отже – у суспільства, що розмиває ціннісні пріоритети освіти, роблячи їх дуже нечіткими. Прояв описаних процесів – наслідок сьогочасних протиріч.

Протиріччя між тенденціями глобалізації соціальних відносин і змістом педагогічних процесів. У своєму прояві ці протиріччя мають як локальний, так і загальний характер, що є базово закладеним у державну освітню політику.

«Відповідно до Національної доктрини головною метою державної політики в розвитку вищої освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, збереження і розвиток цінностей національної культури і громадянського суспільства. Пріоритетами державної політики в розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, створення

рівних можливостей для молоді в здобутті якісної освіти, .....інтеграція української освіти в європейський та світовий освітній простір».

Вже сьогодні можна з упевненістю сказати про те, що зазначені цілі, скоріше за все, досягнуті не будуть. «Слід визнати, що наміри в Україні створити модель інноваційної економіки, яка вимагатиме не сировинної орієнтації, а наукомістких технологій, що формує першочергове завдання перспективного розвитку системи освіти, особливо вищої школи – не реалізовано. В політиці продовжує діяти демагогічний принцип, коли влада захлинається від гасел про значущість освіти та освіченості, але, приймаючи бюджет, діє не адекватно».

Останнє десятиріччя стійко формуються системні протиріччя в сфері освіти. Протиріччя містяться в різниці між: задекларованістю та реальністю; цілями освіти, задекларованими в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI сторіччі, та відсутністю реальних механізмів їх реалізації; впливом процесів глобалізації на систему освіти і реальними завданнями з формування національної освітньої системи; завданнями суспільного розвитку і функціями національної педагогіки; між педагогічним процесом, його метою та кінцевим результатом тощо.

Насправді, протиріч – маса. Поодинокі випадки можна простежити на поверхні, а вияв загальних потреб усіх педагогічного, соціального, філософського і культурного аналізу.

Наприклад, І. Ланцев зачіпає проблематику філософії педагогіки, його дослідження присвячене перспективам пошуку парадигми освіти, він дивиться на проблему з позицій метапарадигмальності перспективи модернізації освітньої системи України й бачить відповіді на питання в галузі досліджень гуманітарно-культурологічної стратегії філософії освіти. Її базовою основою він визначає буттєво-ціннісні концепти: людина – наука – культура – мистецтво – стиль мислення. Його ідея виходить з того, що в онтологічному сенсі філософія освіти конституюється як філософія людини та спосіб її буття в універсумі культури.

Така думка виділяє, з одного боку, сутність фундаментальних проблем та задач, що вони існують в системі освіти, а з іншої – підкреслює їх значущість. Відсутність у суспільстві чіткого розуміння цілей педагогіки тактичних та стратегічних стихійно формує комплекс системних протиріч, умовне ігнорування гуманітарної сфери призводить до нинішніх парадоксів.

Одиним із системних парадоксів, який формує доволі суттєвий конфлікт культурологічного характеру, є відносини глобалізації освіти та

існуючої національної традиції (менталітет), що має прояв у суспільному світогляді (здатність суспільства відчувати сутнісний зміст освітньої моделі, а отже – володіти ступенем її сприйняття, участі в її реалізації з позицій суб'єкту-об'єкту).

**Наше завдання – історико-педагогічний аналіз понять принципів «культуровідповідність» Ф.Дістервега та «народність в вихованні» К. Ушинського з позицій філософського, культурологічного та педагогічного підходів.**

Комплекс протиріч сприяє формуванню соціальних когнітивно-дисонансних явищ. Реформування системи освіти без урахування культурологічних особливостей й викликає ці протиріччя. Звідси – нововведення в освіті «працюють» погано (відповідно до цілей), а сталі традиції йдуть на злам, соціальні цінності стають нечіткими. Відбуваються реформи заради реформ, цілі не відповідають кінцевому результату, процес замінює результат. Система виховання постійно хибить, що призводить до масових кризових явищ у суспільній моралі, духовності, формуванні соціально-ціннісних орієнтирів молоді. «Унифікація освіти, експансія її західних зразків – системний наслідок глобалізації, як процесу генези спільних загальносвітових систем, в різних галузях людської діяльності».

Аналізуючи сучасний стан освіти, І. Ланцев дає характеристику наявним кризовим явищам. Він наголошує, що сьогодні сучасний освітній процес все більше нагадує різновид інноваційного менеджменту, перетворюючись у технологію виробництва інтелектуальних «виробів». Він підкреслює, що інтелектуальна власність комерціалізується. Іноваційні технології вдираються до гуманітарних сфер не тільки освіти, але й культури, мистецтва, що веде до їх деградації.

Руїнування традиційної системи цінностей, невпевненість у майбутньому знаходять своє відображення в масово-психологічних процесах сучасного суспільства, в якому масова людина дегуманізується. Глобальна спільнота запобігає будь-яким відхиленням від законодавчих стандартів.

При такому підході до освіти особистість зникає («деперсоніфікується»). Відбувається розшарування освіти як цілого і неподільного організму на масову та елітарну. Одна частина готується за мінімальних стандартів, інша – за можливого максимуму. Тим самим послаблюється інтелектуальний потенціал людства загалом...

Недоліком радянської системи освіти була спроба сформувати людину-творця, а зараз завдання полягає в тому, щоб сформувати



кваліфікованого споживача, здатного кваліфіковано користуватися результатами творчості інших.

Аналіз кризових процесів в освіті дозволяє І.Ланцеву зробити висновок, з яким важко не погодитися: «Криза освіти може розглядатися як неспівпадіння її цілей та результатів. Основною ознакою кризи сучасної освіти є її невідповідність викликам часу, який вимагає змін щодо ставлення людини до себе й усвідомлення свого місця в оточуючому світі. Найбільш радикальним засобом розв'язання цієї проблеми покликано стати критичне переусвідомлення ідей, які лежать в основі сучасної цивілізації, що і складає основну мету. При розробці ідеології переходу людства до нової парадигми цивілізації необхідним є комплексний перехід з погляду наукових, філософських, культурологічних позицій».

І. Ланцев стверджує, що криза освіти – це наслідок основного протиріччя, якщо говорити про практику педагогічної діяльності. Протиріччя між цілями освіти та очікуваними результатами. Між цілями та результатом знаходиться найважливіша ланка педагогіки – механізм реалізації цих цілей, його інструменти, методи і напрямки діяльності.

Давно відомо, що сьогодні в практичній педагогіці дуже складно створити дещо нове, можливо, що в цьому немає й необхідності. Важливо правильно використовувати вже накопичений до сьогодні світовий досвід, переусвідомити його відносно сучасних умов, з метою формування освітньої парадигми.

## **2. Актуалізація ідеї культуровідповідності. Історико-педагогічний підхід до трактування понять «культуровідповідність» Ф.Дістервега і «народність» К.Ушинського**

Отже, доречно звернутися до зразків класичної педагогіки. Актуалізація ідеї культуровідповідності в навчанні А. Дістервега й народності у вихованні К. Ушинського в умовах глобалізації освіти можуть набути новий сенс, стати чи не найважливішим елементом механізму реалізації анонсованих цілей та для досягнення очікуваних результатів.

Вперше ідея культуровідповідності зустрічається в роботах Д.Локка, який стверджував, що знання формуються з досвіду людини, а відмінності в досвіді визначаються його вихованням та життєвими умовами. К. Гельвецій доводив, що людські якості в індивіда формуються під впливом зовнішнього середовища та виховання. І. Песталоцці, характеризуючи принципи народної

школи, підкреслював, що її завдання - готувати дітей до життя в конкретних соціокультурних умовах.

Культуровідповідність як принцип у педагогіці конкретно сформулював А. Дістервег. К. Ушинський та Л. Толстой доводили необхідність додержання принципу народності у вихованні та навчанні. П.Каптерев відзначав тісний взаємозв'язок виховання, соціальних умов та культури. С. Гессен відстоював ідею додержання єдності школи, суспільства, нації. Розробки в цьому ж напрямку проводили С. Шацький та В.Сухомлинський. Дослідженнями впливу соціального та виховного середовища на формування особистісних якостей учнів займався В.Ясвін.

Звідси виходить і мета дослідження – історико-педагогічний аналіз понять «культуровідповідність» (А.Дістервег) і «народність» (К. Ушинський) як педагогічних принципів у системі навчання та виховання, принципово важливих в умовах сучасної глобалізації освітніх процесів.

Будь-яка освітня система прагне до досягнення певних цілей, як поточних, так і перспективних. Ці цілі повинні визначатися потребами суспільства як в матеріальному, так і в духовному аспектах. Звідси, спрямованість та зміст навчання – соціальне замовлення, покликане вирішити певні соціальні завдання сучасності, але головним чином – у майбутньому. При цьому поточні та перспективні завдання педагогіки повинні співпадати і являти собою єдину, послідовну логічну систему.

Забезпечення вищеописаного процесу визначається багатьма факторами, але в багатьох аспектах – історико-культурними умовами (традиціями), зокрема через зв'язок поколінь, що сприяє збереженню ціннісних орієнтирів у системі освіти. Зв'язок поколінь – явище як культурологічного характеру, так і філософського (світоглядного), оскільки зачіпає тему соціальних цінностей. Соціальні цінності зі свого боку являють собою базову, опорну конструкцію всього суспільства.

Стійкість цієї конструкції підпорядкована діалектичній логіці взаємозалежності, коли одна її ланка спирається на попередню, що й забезпечує загальну єдність і досконалість. Ланками цього конструкту є покоління людей. Кожне нове покоління – це збереження цих цінностей. Через спадковість поколінь забезпечується і цінність сама по собі, і її дія. Таке суспільство є соціально стійким, важко піддається впливу зовні та може з успіхом протистояти впливу ідеологічних та політичних сил, які вимушені пристосовуватись до таких умов, але не може їх змінити.

Наприклад, історія Західної Європи протягом декількох сторіч пережила масу коливань, але врешті - решт все поверталось на етап розвитку. Причина в тому, що економічні та політичні кризи не руйнували фундаменти соціальних цінностей. Таку думку підтверджують ідеї А.Дістервега, а саме – культурологічний підхід до проблем освіти. Він зазначає: «Стан культури даного народу в певний час являє собою дещо певне й утворює те середовище, в яке потрапляє кожна окрема людина, народжена за таких обставин. Вона не створює її, а знаходить готовою, і середовище впливає на неї відповідно до свого змісту. Ось чому будь-яка людина – продукт свого часу».

Також необхідно зазначити, що якщо зв'язок поколінь уривається і втрачається будь-яка його ланка, то також зникає ідея «цінностей». Тут ми можемо спостерігати кризу моралі, падіння гідності тощо. Культурна спадщина народу – це базова і незмінна цінність суспільства, фундамент його стабільності та розвитку.

Саме цими факторами пояснюється консерватизм освітньої системи (як позитивне явище). Штучне впровадження інших моделей, які не спираються на соціальні традиції і соціальні цінності конкретного суспільства, ймовірніше, не вирішать поставлених завдань, оскільки переслідують і інші педагогічні цілі. Отже, процеси глобалізації в системі освіти вимагають знову звернутися до давно проголошених педагогічних принципів культуровідповідності та народності в освіті і вихованні.

Поняття культуровідповідності Дістервега викладено в працях «Про природовідповідність та культуровідповідність у вихованні» (1832р.), «Керівництво до освіти німецьких вчителів» (1835р.). Сутність поняття «культуровідповідність» Дістервег характеризує таким чином: «все на землі розвивається за законом безперервності. Саме тому ми повинні встановити зв'язок кожної наступної стадії розвитку з попередньою, спробувати згенерувати її з попередньої. Інакше кажучи, будь-який стан культури даного народу є основою, базисом, чимось певним та реальним, з чого розвивається наступний стан. Тому та стадія культури, на якій ми знаходимось у даний час, звертається до нас з вимогами діяти відповідно до неї, якщо ми бажаємо досягти позитивних результатів. Іншою мовою, ми повинні діяти культуровідповідно».

Культуровідповідність А. Дістервега – явище далеко не самостійне. Повний зміст культуровідповідності з'являється в комплексі з принципом природовідповідності (у даному випадку Дістервег розкриває гуманістичні

ідеї Я. Коменського та Й. Песталоцці). «Якщо ми не будемо дотримуватися принципу природовідповідності, ми нанесемо удару по святим вимогам людства; якщо ми не будемо зважати на принципи культуровідповідності, ми перетворимося або в мрійників, або в деспотів та тиранів».

Погляди А.Дістервега на принцип культуровідповідності демонструють чисто німецьке уявлення цієї ситуації.

Вони пов'язані з духом історико-культурного розвитку німецького суспільства (дух протестантизму, бурхливий розвиток класу буржуазії тощо) і необхідністю його кореляції в бік більшої ефективності залежно від тих потреб, на яких акцентується суспільство, воно ж вказує і напрям розвитку, що зі свого боку буде визначатися певними цілями. Саме в них закладені відмінності освітніх систем різних держав. Саме тому К. Ушинський неодноразово підкреслює: «Якою би не була звабливою німецька система, як би не володіла вона нашими думками, ми ніколи не перенесемо її в нашу свідомість та в наше життя».

Народність у К.Ушинського – суто слов'янсько-православне явище. Це пояснюється особливими умовами соціально-економічних відносин, головними з яких виступають абсолютна монархія, кріпацьке право, спільне землеволодіння тощо, й звідси – світоглядно, кардинально інше ставлення до приватної власності, аніж у Західній Європі. Всі ці й багато інших чинників протягом сторіч формували особливу систему соціальних відносин, традицій, звичаїв, враховуючи також систему освіти і виховання.

Принцип народності в освіті К.Ушинського виступає ще і в якості протипаги різкому становому поділу суспільства. Для Російської імперії середини ХІХ століття було проблемою, коли вищі соціальні групи населення знаходились у цілковитій ізоляції від народного духу. Ця ситуація погіршувалася і в системі народної освіти. К.Ушинський - людина провідних поглядів, ліберал, переносить ідею народництва А.Герцена (40-і роки ХІХ століття) в педагогіку та проголошує принцип народності як базовий у створенні національної системи виховання, що є відповідним як народному духові, так і духовності народу. Свої думки в цьому напрямку він викладає в статті «Про народність у суспільному вихованні», яка вперше була видана в 1857 році. К.Ушинський наголошує на змістовній сутності принципу народності в освіті: «Дивовижно...., що виховання створено самим народом, ґрунтується на народних принципах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях, або запозичених в іншого народу».

Окрім того, К.Ушинський наголошує на комплексності виховання і розглядає цей процес в тісному зв'язку з системою загальних соціальних відносин. Він був одним з перших, хто писав про вплив не тільки культурного середовища, але й соціального середовища, де система шкільного виховання займала далеко не головне місце. К.Ушинський зазначав: «Шкільне виховання не є єдиною складовою всього виховання народу. Релігія, природа, родина, літописи, поезія, закони, промисловість, література – все з чого складається історичне життя народу, складає його діючу школу, перед силою якої сила освітніх закладів, особливо побудованих на засадах штучних, абсолютно мізерна. Неможливо так ізолювати виховання, щоб оточуюче його з усіх боків життя не мало на нього вплив. Воно постійно буде вносити свої переконання і в учителів, і в учнів...». Вищезазначена тема є актуальною і сьогодні.

Фактично, К. Ушинський одним з перших звертає увагу на педагогічний характер навколишнього середовища і визначає його роль як один з ключових чинників, які створюють національний характер. Навіть сьогодні, незважаючи на незвичайно широке використання, поняття «середовище» не має чіткого й однозначного визначення в світі науки.

У найзагальнішому розумінні «середовище» розуміють як оточення. Найчастіше навколишнє середовище людини розуміють як ту чи іншу сукупність умов та впливів, які оточують людину, включаючи також інших людей, які здійснюють вплив своїми поглядами та вчинками. До того ж, поняття «середовище» може розглядати як внутрішнє соціальне явище (у вузькому розумінні) і «середовище» зовнішнє (у широкому розумінні). У зв'язку з цим поняття «середовище» слід також розглядати як систему впливів (формування) закритого та відкритого типів.

«Виховання бере всю людину, як вона є, з усіма її народними та персональними особливостями - його тіло, душу й розум – та насамперед звертається до характеру людини, а характер і є той самий ґрунт, в якому корениться народність». За логікою своїх досліджень, К.Ушинський відстоює ідею народності у вихованні, де народність ідеологічний (ментальний) базис системи, що природнім шляхом і визначає цілі виховання у відповідності з цілями суспільного розвитку. Відбувається процес соціалізації процесу освіти через створення певної ідейної бази, яка б знаходилась в основі єдиної освітньої системи.

Позиція А. Дістервега органічно вбудовується в систему соціально-політичної, економічної необхідності Німеччини першої половини ХІХ

століття (Німецький союз в цей період був репрезентований 35 монархіями та 4 незалежними містами. Це був період боротьби ліберальних та національних сил за волю та об'єднання Німеччини, період підйому національного духу. Окрім того, в середині XIX століття Німеччина увійшла до періоду промислової революції). Звідси культуровідповідність А.Дістервега можна розглядати як суто німецький елемент для німців, який бачить у культуровідповідності інструмент збереження культурних особливостей кожного суб'єкту Німецького союзу – з одного боку, з іншого – фактор, який об'єднує германську націю. А. Дистервег дуже пишався тим, що він – німець: «Людина - моє ім'я, німець - прізвисько», – писав він.

Необхідно завжди пам'ятати про те, що Німеччина – протестантська країна, де практицизм, раціоналізм є присутнім завжди, де навіть ідея гуманної педагогіки – «розвиток особистості для користі цієї особистості», тобто уособлюється (явище не характерне для країн Східної Європи). Саме тому К. Ушинський зазначає: «Але ми дивимось на предмет з боку, без захоплення щодо його обробки, і бачимо в цьому прагненні до універсальності безпосередній вираз суто німецького характеру, в цій універсальній науці – суто німецьку систему виховання, що цілком відповідає німецькому характеру, але є несумісною з характерами інших народів».

К.Ушинський, аналізуючи відмінності освітніх систем європейських країн, зазначає, що, незважаючи на зовнішню відкритість європейської спільноти, вільну міграцію студентства, загальний для європейських країн напрямок розвитку науки тощо, все сприяє унифікації освіти. І це насправді так, К.Ушинський зазначає в статті: «Така єдність спостерігається не тільки в університетах, але і в усіх школах середньовічної Європи, тому що всі вони, за деяким винятком, зобов'язані своїм існуванням та своїм устроєм римській церкві, яка зв'язала всю Європу мережею своїх закладів. Це єдиний європейський народ, який розкидано великими та малими корпораціями в усіх країнах Європи, - народ схоластиків (scholastici). Небагатоскладна середньовічна наука (trivium et quadrivium), ще не остаточно відокремившись від богослов'я, крізь та сама, говорить тією самою латиною й спирається усюди на ті ж самі педагогічні закони і настанови».

Це стисла характеристика Європи. Далі К.Ушинський зазначає: «Разом з тим і суспільна освіта також підкорилася загальному закону поділу по державах і народах. Вона не могла вже боротися з державним і народним чинниками, як боролася перед цим з племінним різноманіттям, яке становило

характеристику середніх віків. Все скорилося перед державою, і все життя Європи містилося всередині держав, підпорядковуючись власному особистому розвитку. Народне виховання підпало під загальну долю, і тільки наука лишилася загальною для всіх народностей «...». «...А втім, залишки колишньої єдності суспільної освіти Європи збереглися і досі. Класичні мови, класичні письменники і досі складають основу виховання всіх європейських народів, і новітня педагогіка, незважаючи на різноманіття педагогічних систем, що змінювали одна одну, не спромоглася відірватися від цієї основи».

У результаті аналізу освітніх систем європейських країн К.Ушинський виокремлює два основні аспекти: національна самобутність народу, що визначається власною історією та традиціями – перший аспект, а другий виходить з першого – різні системи ставлять різні цілі і завдання щодо виховання (те, чого не бачив А.Дістервег, і К.Ушинський звертає на це увагу). Отже, не зважаючи на спільність історичних процесів, у кожній країні існують свої особливості, те культурне, духовне середовище, яке вирізняє один народ від іншого. «Він (Дістервег – авт.) не бачить, а отже – не враховує те, що саме основи виховання і його цілі, а отже – і головний його напрямок відрізняються в кожного народу та визначаються народним характером, тоді як педагогічні нюанси можуть вільно переходити, і часто-густо переходять від одного народу до іншого. Чом би й не користуватися педагогічним досвідом іншої держави? Але це використання виявляється безпечним лише тоді, коли основи суспільної освіти є міцно закладеними самим народом».

«Основи» виховання у К. Ушинського – це база, фундамент, принципи, традиції, культура, навколишнє середовище; характер народу і «мета» виховання в Ушинського – головні елементи, на яких повинна будуватися національна освітня система. При цьому «основи» виховання є первинними, бо саме вони формують його ціль.

«Загальної системи народного виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, але і в теорії. У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем є неможливим».

Єдину (наприклад європейську) систему освіти створити можливо, але результат крізь буде різним, які б високі цілі не декларувалися.

Ті ж думки простежуються і в ідеях А. Дістервега. Розглядаючи зміст поняття «культуровідповідність», він не обмежується культурною

спадщиною, а чітко вказує на те, що культуровідповідна поведінка повинна відповідати також сучасним вимогам.

Окрім того, він підкреслює, що освітня діяльність, всі зусилля та намагання в цій галузі можуть бути зведені на нівець і виявитися цілком безглуздими, якщо діяльність педагога не відповідає вимогам сучасності, не спирається на дійсність, не зважає на неї, ігнорує її. А. Дістервег вважає, що будь-який позитивний вплив на окремого індивідуума та цілий народ повинен відповідати часу і враховувати рівень розвитку цієї людини й той ступінь культури, на якому знаходиться увесь народ.

Кожна людина повинна бути продуктом свого часу та його вимог. На думку А. Дістервега «сучасне» – це рівень розвитку культури народу в певний період, тому він робить висновок, що необхідно рахуватися з дійсними в цьому суспільстві звичаями, звичками, традиціями, з усім, що в ньому визнається та є прийнятним. Іншою мовою, саме звички і традиції формують сучасний стан суспільства, і їх ігнорування не є припустимим. Дістервег пише: «Насправді, я не допускаю неузгодженості між теорією та практикою, оскільки все, що є правильним, завжди можна застосувати в житті. Коли ж теорія пропонує що-небудь, що є нездійсненним на практиці, то вона є неправильною, або ж намагається привласнити собі засади, які не мають відношення до її парафії. Проте не можна відкидати той факт, що теоретичні вимоги повинні впроваджуватися в життя з обережністю та мудрою далекоглядністю. Ми не починаємо своє життя з порожнього місця, з самого початку, але продовжуємо життя попередніх поколінь. Отже, наше існування частково визначається успадкованими настановами, частково – загальноприйнятними нормами та звичаями: тобто взагалі воно визначається історією. Якщо ми виявляємо протиріччя між тим, що існує, й тим, що повинно бути, то ми маємо час схилити наших сучасників до кращого і погане перетворити на гарне. Саме для цього, для правильного пізнання істини та вірного судження про те, що саме з істини та добра може бути здійснено за даних умов і в певний час, необхідним є просвітницький розум та детальне вивчення всіх наявних умов, оскільки не все, що є правильним та гарним взагалі, є потрібним за будь-яких обставин». Важко не погодитися з автором в актуальності та справедливості його слів і сьогодні.

### **3. Культурологічний підхід у розумінні сутності понять «культуровідповідність» та «народність» у педагогіці**



Дуже важко розуміти, що інтегративна характеристика педагогічного середовища суспільства завжди спирається на систему реально дійсних, традиційно сталих, загальноприйнятих, безперечних соціальних цінностей (що власне і формує ментальність суспільства).

В умовах глобалізації освітніх процесів дотримання педагогічних принципів культуровідповідності та народності набуває культурологічного та філософського характеру, оскільки має відношення до системи світоглядного сприйняття соціального середовища. Той факт, що ці принципи розглядалися представниками однієї доби, але з позиції абсолютно різних соціальних систем, говорить про об'єктивність процесів, які досліджуються. Вже в XIX столітті інтегрована християнством Західна Європа починає відчувати необхідність у збереженні національного духу.

Тема культуровідповідності повинна також вирішити й інше, суто педагогічне завдання в межах гуманізації педагогіки - процес навчання та виховання тепер орієнтований на практичний результат, тому що економічна ситуація, особливо в Німеччині, вимагає від системи освіти здатності швидко, якісно та масово підготувати освіченого, обов'язкового, вмілого робітника. Більш того, національне відродження та об'єднання Німеччини вимагає пошуку ідеологічної бази і в педагогіці. Віддзеркалення подібних процесів ми бачимо в діяльності А. Дістервега.

Позиція А. Дістервега – це позиція культуролога, його культуровідповідність спирається на культурну спадщину, фактично він закликає до відновлення культури через навчання та виховання – це світоглядний підхід. Як закономірне явище його ідеї за духом віддзеркалюються в німецькій соціології кінця XIX століття. Показовою, наприклад, виступає робота М. Вебера «Протестантська етика і дух капіталізму» (1905р).

М. Вебер, на противагу марксистській теорії історичного матеріалізму, зазначав важливість культурного впливу, який здійснюється релігією (як явища соціально-світоглядного, яке бере участь у процесі формування національного менталітету). Саме тут він бачив ключ до розуміння генези капіталістичної системи, а отже – до розуміння тогочасних на Заході культурних, соціальних, ідейних явищ.

М.Вебер відмічає закономірне явище, яке полягає в тому, що в умовах становлення національних держав використовується загальна обов'язкова освіта, тільки за її допомогою ці держави змогли здійснитися та зміцнитися. Саме тому найвищим пріоритетом державної педагогіки від самого початку

стало розповсюдження пересащеної «національної пам'яті», а її серцем – національна історіографія.

Продуктування однорідних колективів у новітню добу вимагає, серед іншого, побудови довгострокової історичної фабули, що демонструватиме безперервний зв'язок у часі та просторі між сьгоднішніми членами таких колективів та їх давніми «прабатьками».

У цьому зв'язку необхідно зазначити, що педагогіка А. Дістервега – це педагогіка першої половини ХІХ століття, коли німецька держава тільки ставала на ноги, тому перед педагогікою були конкретні завдання, діяльність А.Дістервега відповідає цим завданням. Але вже наприкінці ХІХ століття вимоги суспільства стають іншими. Держава ще більше уніфікує та ідеологізує систему освіти, робить її масовою (питання гуманізації освіти більше підкорюються інтересам суспільства, а не окремої особистості).

У другій половині ХІХ століття Європа, зокрема і Німеччина, вступають у стадію нових реформ в освіті. Педагогічні ідеї А. Дістервега із галузі культурології переходять у сферу політики. І тут важко не погодитися з висновками М. Вебера.

Ідея народності К.Ушинського має інший характер, тут значно менше практицизму та більше духовності, тут відсутня національна ідея і немає місця державі, народ і народний характер - аксіома істинності. До того ж, К.Ушинський вкладає в зміст поняття «народність» ідеї моралі, заснованої на православ'ї як абсолютної складової народного духу. Народність К.Ушинського – це не тільки явище культури в духовному розумінні, це навколишнє соціальне середовище. К. Ушинський принцип народності розглядає ширше, ніж А. Дістервег – культуровідповідність. І звісно, народність К.Ушинського – спроба протистояння проникненню західних педагогічних моделей та ідей. Фактично, немає дослідження феномену народності, де К.Ушинський не казав би про це явище, крізь лунає його основна ідея: «Досвід інших народів у справі виховання є цінною спадщиною для всіх, але точно в тому ж сенсі, в якому багатодосвідність всесвітньої історії належить всім народам. Як не можна жити за взірцем іншого народу, яким би привабливим не був цей взірець, так само не можна виховуватися за чужою педагогічною системою, наскільки б стрункою та гарно продуманою вона б не була. Кожен народ в цьому відношенні повинен випробувати власні сили». Вся система доказів та пояснень К.Ушинського, його аргументація ведуть саме до єдиного головного висновку - «не можна виховуватися за чужою педагогічною системою». У цьому і полягає

центральна думка К.Ушинського, саме в цьому - основний сенс принципу народності.

Ідеї А. Дістервега відповідали потребам як суспільства, так і держави. Тому він стає «Вчителем німецьких вчителів», а педагогічна спадщина К.Ушинського буде надовго забутою, бо його ідеї на той період не відповідали цілям освіти та інтересам держави.

Глобалізація в сучасному розумінні – це проникнення в національну культуру інших соціальних цінностей, які завдяки особистій активності та агресивності розмивають національний характер, роблячи його не органічним фактором (по духу) соціальних відносин, а переводять його на рівень окремо розташованого елемента життя суспільства. Соціальні цінності національного суспільства в кінцевому підсумку втрачають статус «цінностей», та підмінюються цінностями глобального характеру (такими, які належать іншій культурі), які не розуміються суспільством по суті і не можуть повністю інтернаціоналізуватися в соціальній свідомості. Така ситуація формує особливий різновид соціального світогляду, де «витоки» втрачені, цінності – примарні, поведінка – соціально нестабільна.

В умовах інформаційного суспільства уникнути впливу глобалізації неможливо. Можливо навчити молодь чітко виокремлювати ціннісні характеристики тих чи інших процесів та явищ. Звідси принципи культуровідповідності та народності можуть виступати ефективним інструментом спрямованого виховання, але тут необхідне філософське, культурологічне, соціологічне усвідомлення та обґрунтування.

У роботі І. Бірич «У пошуках нової філософської парадигми освіти (Огляд дискусії)» підкреслюється думка про те, що причиною кризових явищ у суспільстві, протиріч всередині соціального організму є «хронічне запізнення» освітньої системи в справі відтворення високоморальної та творчої особистості. Авторка стверджує, що освіта не виконує своєї основної функції в суспільстві, яка полягає в тому, що тільки освіта в якості соціального інституту покликана бути тим перехрестям, центром, де відбувається перехід культури в цивілізацію, відбувається процес переходу можливого в реальне на рівні масової свідомості, перетворення теоретичного знання в практичне, ідеального в конкретику вольового акту кожної людини. Але щоб освіта виявилась здатною виконувати цю найважливішу функцію в суспільстві в повному обсязі, необхідно кардинально змінити її філософську концепцію».

Основним організуючим чинником сучасного суспільства є держава. Це той інститут, до обов'язків якого входить координація дій вчених та спеціалістів, як у сфері навчання, так і у сфері виховання, розробка, аналіз та експертиза поточних, а головним чином – перспективних філософських, культурологічних, соціальних концепцій по відношенню до системи освіти. При цьому розробка таких концепцій, які діалектично та органічно можуть бути вбудованими як в економічні, так і в політичні сфери розвитку суспільства. Адже вочевидь, що плановий приріст економіки, зростання матеріального виробництва, його ефективність вимагає такої ж планової роботи в підготовці та вихованні кадрів. Формальний менеджмент говорить про те, що побудувати велике промислове підприємство можливо за 2-3 роки, підготувати профільного спеціаліста – 4-5 років, висококваліфікованого робітника – 10-15 років. І в цьому випадку мова не йде про підготовку фахівця, який володіє такими якостями, як ініціатива, творчість, активність тощо. Роль освіти – очевидна! Незрозуміла політика держави.

Й А. Дістервег, і К. Ушинський – люди однієї епохи, але різних культур, намагаються донести спільну думку у своїх дослідженнях: культуровідповідність та народність – поняття фундаментальні, відповідають логіці життя людини, народу, суспільства. Культуровідповідність та народність за своїм змістом мають різні ознаки, за внутрішньою сутністю – захищають традицію, духовні цінності, моральні засади людини. Висуваючи культуровідповідність та народність як принципи педагогіки, вони прагнуть підпорядкувати виховання та освіту тим витокам, на яких базується та функціонує суспільство – родина, віра, звичай, традиція тощо. Це ті явища, які є наочними, зрозумілими, близькими за духом як учителю, так і учню. Це ті явища, які сприяють і отриманню знань, і вихованню соціальних цінностей, а сам процес отримання знань, моральних норм роблять сприйнятливим. У цьому зв'язку слід пам'ятати, що і А.Дістервег, і К.Ушинський – це представники народної педагогіки, педагогіки для народу. У своїй практичній та науковій діяльності вони відзначають закономірність педагогічного впливу навколишнього соціального середовища – теми, яка сьогодні викликає широку зацікавленість у дослідників. Німецькі «філантропіни» та дитячі сади Ф.Фребеля поклали початок цій тематиці, А.Дістервег і К. Ушинський заклали в неї глибший зміст.

Принципи культуровідповідності та народності в педагогіці сьогодні повинні отримати новий зміст. Буквальне трактування, імовірно, може проявитися у формальному виконанні і до очікуваного результату не

приведе. Дух та зміст культуровідповідності та народності повинні вплітатися в систему освіти та виховання, повинні утворювати їхній базис, якщо мова йде про принципи як фундаментальне явище. І ці принципи не повинні позиціонуватися відокремлено та проявлятися тільки в зовнішній атрибутиці національної культури, бути внутрішньо (духовно) відірваними від процесу навчання як такого.

Відповідно до внутрішньої логіки А. Дістервега та К.Ушинського принципи культуровідповідності та народності не ті явища, які накладаються на процес виховання та освіти, коли освітня система вже відчуває на собі вплив глобалізації, а отже – знаходиться в кризовому стані. Культуровідповідність та народність – це явища, які формують педагогічні механізми, форми, методи та інструменти (виховні та дидактичні), формують саму систему освіти. Іншими словами, національний менталітет виступає базовим інструментом у навчанні та вихованні. І це явище буде сприяти протистоянню глобальним процесам. Звідси завдання філософії освіти, культурології, соціології – розробити наукові основи, методологію, дію принципів культуровідповідності та народності в педагогіці.

### **Література:**

1. Дістервег Адольф. «Про природовідність та культуровідповідність у навчанні» «Народна освіта», 1998, № 7.  
[URL:http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm)
2. Ушинський К.Д. Про народність у суспільному вихованні. Педагогічні твори: В 6 т. Т. 1 / Упор. С.Ф. Єгоров. К.: Педагогіка, 1990. 416 с.
3. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛПА, 2024. 344 с.
4. Sizov V.V. The Problems of Pedagogical Influence on Behavior Qualities of College Students in Conditions of the Present-Day Environment / V.V. Sizov //Spirituality of personality i methodology, theory and practice: collection of research materials/chief editor G.P.Shevchenko. Issue 5(74). – Severodonetsk: Publishing House of the V. Dahl East Ukrainian National University, 2016. P. 214–221.
5. Сизов В.В. Об особенностях образовательной среды высшего учебного заведения творческого направления /В.В. Сизов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць /Гол.редактор Г.П. Шевченко. Вип. 4 (67). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 143–149.

## ЛЕКЦІЯ 18

### СОЦІОКУЛЬТУРНІ СЕНСИ ПЕДАГОГІКИ А. МАКАРЕНКА

#### *ПЛАН*

- 1. Методологічні основи вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка*
- 2. Культурологічні основи педагогіки А. Макаренка*
- 3. Головні елементи та складові педагогіки А. Макаренка у соціально-культурних наративах*

#### **1. Методологічні основи вивчення педагогічної спадщини**

##### **А. Макаренка**

Процеси глобалізації безпосередньо проникають у систему виховання та освіти. Викликані цим процесом дисонансні явища в соціальному світогляді призводять до протиріч у визначенні базових моральних цінностей. Система освіти не виконує своєї виховної функції, оскільки орієнтована на цілі, які не мають механізмів реалізації та ігнорують історичну традицію народу, суспільства, держави. Звідси, звернення до предмета, цілей та функцій культурології особливо важливе.

Застосування методів культурології дозволяє будувати систему виховання та освіти об'єктивно, закономірно, спадкоємно, історично. Поняття «традиція» та «консерватизм» набувають тут суто позитивних характеристик. Саме культурологічний підхід у педагогіці (педагогіка – практична реалізація культури та культурної спадщини народу), дозволяє адекватно оцінити вплив феномена культури на процес формування соціальних та духовних якостей особистості, соціальної групи, суспільства. При цьому система освіти та виховання – агент та інститут культури. До того ж, застосування культурологічного підходу в розробці напрямів реалізації соціальних ідеалів у середовищі конкретної культури – явище необхідне в педагогіці (див. принципи культуристворення та народності в педагогіці).

Одна з найважливіших функцій культурології – наукове обґрунтування особливостей культурних комплементацій, які інтегрують в єдиний комплекс явища, факти, процеси та механізми діяльності агентів та інститутів культури, їх впливу на формування особистості на основі наукових закономірностей розвитку соціокультурних процесів.

Педагогіка А. Макаренка об'єктивна, вона отримала реалізацію в потрібний час у потрібному місці. Вона на практиці виконала ті педагогічні завдання, які стояли перед суспільством та особистістю, коли збіглися інтереси особистості та суспільства.

В умовах глобалізації сучасного суспільства, прояву кризових процесів у системі духовного та морального виховання доцільно звернутися до витоків народної педагогіки.

Дослідження педагогічної діяльності А. Макаренка, його педагогічної теорії та практики розпочалися з середини ХХ століття, починаючи з кандидатської дисертації І. Козлова, який з наукового погляду спробував узагальнити педагогічний досвід А. Макаренка. Надалі науковим осмисленням педагогічної теорії А. Макаренка присвятили свої праці І. Іванов, Р.Соколов, Т. Корабльова, В.Кумарін, І. Зязюн, А. Католиків, А. Захаренко, А. Гуревич, А. Фролов, С. Аксьонов, Г. Кубраков, В. Макаренков та ін.

У 70-ті - 80-ті роки ХХ століття інтерес до теоретичної спадщини А.Макаренка значно зріс. Різним його аспектам були присвячені численні публікації, кандидатські та перші докторські дисертації, де представлено концептуальне осмислення педагогічної спадщини А. Макаренка. Це особливо чітко виявилось у працях Г. Батуріної, О. Богданової, М.Виноградової, Г. Волкова, М. Гетьманця, І. Глікмана, А.Гордєєвої, А.Гордіна, Л. Гордіна, Р. Гурової, Г. Дежникової, А. Єрмоліна, В.Караковського, С. Каркліної, Л. Катаєвої, М. Кондакова, В.Коротова, Т. Кузіної, В. Кумаріна, Л. Левшина, Б. Ліхачова, Н. Ляліна, В.Максакової, Е.Моносзона, В. Морозова, А. Мудрика, Ф. Науменко, І.Невського, С.Невської, Н. Ніжинського, А. Новікова, Л. Новікової, М.Павлової, Р.Рогової, Н.Селіванової, В. Слободчикова, Ю.Сокольнікова, М. Стурової, Г. Філонова, Ф. Фрадкіна, Н.Ярмаченко.

У роботах Т. Блюміна, М. Гетьманця, З. Готкіна, Г. Дьяконова, В.Колбановського, В. Моргуна, Е. Натанзон, А. Петровського, Ю.Флоревського, Д. Фельдштейна, В. Чудновського аналізувалися психолого-педагогічні погляди А. Макаренка.

Загалом досягненням цього історіографічного періоду дослідження спадщини А. Макаренка стало обґрунтування комплексного підходу до трактування аксіологічних основ виховної системи А.Макаренка.

Наприкінці 1980-х років сформувалась тенденція, пов'язана з критикою спадщини А. Макаренка, спричинена публікацією книги Ю.Азарова «Не піднятися тобі, старий» (1989).

З 90-х років до 2019 року домінує підхід до цілісного трактування соціально-педагогічної концепції А. С. Макаренка, рельєфно представлений у працях С.Аксьонова, В. Беляєва, М. Богуславського, Л.Гриценко, Є.Ілалтдінової, Л. Кільянової, І. Козлової, Т. Корабльової, С. Невської, А.Повшедного, Д.Сочнева, М.Стурової, А. Фролова, Н.Ярмаченка.

У цей період спеціально досліджувалися як методологічні аспекти виховної теорії А.Макаренка (Є. Ілалтдінова, В.Кумарін, М. Зиков, А.Фролов), так і питання, пов'язані з особистісно-соціальною концепцією виховання А. Макаренка та з його підходами до громадянського виховання особистості.

Починаючи з 1950-х років, педагогічній спадщині А. Макаренка та вивченню його біографії були присвячені роботи зарубіжних вчених (Л.Адольф, О. Анвайєр, Б. Бейкер, М. Біблюк, З. Вайтц, Т. Глантц, В. Зюнкель, Д. Данстон, А. Левін, І. Лезіне, Е. Манншатц, Гу Мінюань, Нгуен Тхань Бінь, Г. Нооль, Ф. Патакі, А. Петрікаш, Л. Пеха, І.Рюттенауер, Л. Фрезе, Е. Хаймпель, Г. Хілліг, Р. Едвардс та ін).

У наукових публікаціях італійських учених розкривалися закономірності сприйняття теоретичних поглядів А. Макаренка в зарубіжних країнах, активно обговорювалося питання щодо можливого використання ідей А.Макаренка на практиці (А. Баньято, Б. Беллерате, Д.Бертін, Д. Бертоні Йовіне, А. Візальберги, Г. Кавалліні, Н. Січіліані, Н.Де Куміс). Наприклад, наприкінці 60-х років у Західній Німеччині створюється лабораторія з вивчення спадщини А. Макаренка з метою застосування його методів у німецькій педагогіці. Тут заслуговують на увагу праці європейських учених – педагогів, філософів Г.Хілліга (ФРН) та З. Вайца (Франція), Н. де Куміс (Італія).

Інтерес німецьких дослідників до науково-педагогічної творчості та діяльності А. Макаренка давній та різноманітний. Пов'язано це з тим, що ціла низка фахівців теоретично розробляли питання трудового виховання та навчання, а потім і намагалися втілювати їх у життя. Серед них найбільшої популярності набули американець Джон Дьюї (1859-1952) з його «школою досвіду», два німці: Георг Кершенштейнер (1854-1932) з його «школою роботи» і Вільгельм Лай (1862-1926) з його «школою дії», а також Станіслав Шацький (1878-1934) з його колонією «Бадьоре життя».



Проте А. Макаренку, судячи з усього, знайомому з основними зі згаданих робіт, вдалося, як зазначає ціла низка фахівців, просунути помітно далі. Київський педагог М. Абашкіна, наприклад, провела порівняльний аналіз творчості Г. Кершенштейнера та А. Макаренка. Вона і сучасні німецькі вчені сходяться на тому, що А.Макаренко перевершує Г.Кершенштейнера за трьома позиціями. Якщо Г.Кершенштейнер більше наполягав на трудових навичках, необхідних для робітничих професій, А.Макаренко забезпечував зростання своїх вихованців до «робфаків» і вищої освіти. Робота у Г.Кершенштейнера була елементом скоріше навчання, а у Макаренка - справжньою трудовою діяльністю («праця-турбота» та «госпрозрахунок» – найкращі вихователі). Кершенштейнер обмежувався освоєнням технологічних процесів, а Макаренко піднімався до організації колективної праці (його вихованці були в ролі майстрів, бригадирів, конструкторів та ін.).

Однак доля розпорядилася так, що Г.Кершенштейнер, втілюючи чотири (з восьми можливих і повністю досягнутих А.Макаренко) рівнів трудової підготовки, вважається з педагогічного боку одним з батьків «німецького дива» (прискороеного повоєнного відновлення німецької економіки), визнаний легендою світової педагогіки, а досвід А.Макаренка, за рідкісними винятками, залишається непотрібним, припадаючи пилом на книжкових полицях більшості шкіл і педвишів пострадянського простору.

Загалом педагогічна спадщина А. Макаренка з позицій педагогічної теорії та практики вивчена досить детально. Феномен А.Макаренка як педагога-«вихователя» цілком закономірний. Важливо визначити причини цієї закономірності, це й буде наше завдання.

**Наше завдання - розглянути педагогічний досвід А.Макаренка з позиції культурологічної (історико-культурний підхід як метод дослідження).**

В останнє десятиліття виникла тенденція до відмови від виховання. Вона стала серйозною перешкодою на шляху сучасних не лише соціально-гуманітарних, а й економічних перетворень. Тому сьогодні й робляться скромні спроби розглядати комунарство як соціальне явище, і навіть як частину культури. І за такого широкого культурологічного розгляду «комунарська методика» буде лише складовою. І дійсно, це явище не «вузько» педагогічне, а, безумовно, культурне (принаймні субкультурне).

## **2. Культурологічні основи педагогіки А. Макаренка**

Використовуючи історико-культурний метод, спробуємо відповісти на поставлене питання з позиції культурно-історичної. Насамперед педагогіка А.Макаренка відповідала народній культурології освіти. Вона відповідала культурному коду суспільства, тобто нормам, цінностям та символам культури суспільства та держави (з політичного погляду поняття «суспільство» та «держава» явища не ідентичні). У східних слов'ян суспільство та держава – явища радше спільні, ніж на Заході. Так склалося історично і виявилось у ментальності. Диктувалося слабким рівнем суверенітету населення, навіть елітарна частина суспільства завжди значно залежала від держави (абсолютизація влади монарха, як в економічному, так і в політичному сенсах – явище характерне та типове для країн Азії та Сходу) на відміну від Заходу, де суверенітет та незалежність суспільства – явище історичне, отже – традиційне.

За тенденцією, ще з перших Рюриковичів сильна державна влада вела до зміцнення та розвитку держави, слабкість центральної влади означала занепад та кризу держави. Посилення централізованої влади завжди супроводжувалося жорстокістю та насильством щодо населення, яке зі свого боку прагнуло протистояти цим процесам (постійні бунти та народні повстання).

Поступово формується особливий стан світогляду суспільства, де поєднується дух бунтарства та смиренності, протесту та покірності, раціоналізму та духовності. Через протиріччя складається схема: цар – держава, православ'я – духовність. Типовий приклад: якщо на «прапорах» Великої Французької революції було накреслено «Свобода, Рівність, Братерство!», то головна ідея народного повстання під керівництвом Пугачова – «Геть Поганого царя, Хай живе цар Хороший!» (обидві події – кінець XVIII століття).

Отже, історично, у Східній Європі формується особливий тип суспільного та індивідуального світогляду, який проявляється в таких рисах як духовність, народність, державність (історик Новіков).

О.Базалук виділяє такі ознаки цих характеристик. Духовність – подвижництво, самозречення, самовдосконалення. Народність – обцинність (соборність, колективізм), на відміну від західного індивідуалізму. Прояв цієї риси у народній культурі, народній традиції, народній педагогіці, народних обрядах тощо. Державність – любов до малої та великої Батьківщини, свого будинку, готовність самовіддано її захищати та дуже характерне – визнання необхідності сильної державної (центральної – авт.) влади. У цьому

формується особливий тип свідомості – моральна цінність не екзистенційна. Необхідно відзначити, що приблизно такі ж думки та настрої ми зустрічаємо у працях національних істориків та філософів.

Особливе місце тут займає соціально-світоглядне коріння України. Історична доля України така, що починаючи з XIV ст. і до сьогодні в історію країни були закладені протиріччя, які не можна розв'язати всередині суспільства, але які загасають під зовнішнім керівництвом інших держав. Ці протиріччя екзистенційні через формування особливого менталітету, що формувався зовнішнім середовищем: католицькою Польщею, православною Росією, мусульманським Кримом. Зі свого боку цей вплив провокував внутрішнє протистояння між світоглядами католицьким і православним (езуїтські колегіуми та православні братські школи, початково парафіяльні школи) і, зрештою, між Правобережною та Лівобережною Україною, між Західною Україною та Східною, що й призвело до системи суперечливої дихотомії культурного архетипу.

Публіцистичні, художні твори А. Макаренка торкаються названих тенденцій лише побічно, прямі посилання на теми ментальності у А.Макаренка практично відсутні. Народження педагогіки А.Макаренка – це скоріше експромт, який виходить не від педагогічних знань, а з форми світогляду. Педагогіка «виховання» у Макаренка прагнула «результату», а офіційна педагогіка, яка існувала на той період, бажала «процесу», де «результат» був необов'язковим.

А. Макаренко пише: «Мене обурювали потворно організована педагогічна техніка та моє технічне безсилля. І я з огидою і злістю думав про педагогічну науку: «Скільки тисяч років вона існує! Які імена, які блискучі думки: Песталоцці, Руссо, Нарторп, Блонський! Скільки книг, скільки паперів, скільки слави! А водночас порожнє місце, нічого немає, з одним хуліганом не можна впоратися, немає ні методу, ні інструменту, ні логіки, просто нічого немає. Якесь шарлатанство».

У європейській історико-педагогічній спадщині А.Макаренко не знаходить відповідей на поставлені життям питання. Європейський педагогічний гуманізм був безсилий в іншому соціально-культурному середовищі, для Макаренка це очевидно.

Спроби синтезу різних культурно-педагогічних систем не лише не давали результату, а й відкрито шкодили практиці виховання. Слід зазначити, що період 20-х-30-х рр. у СРСР був періодом пошуку нових педагогічних моделей. Були спроби застосувати педагогічний досвід і

Д.Дьюї, і Г. Кіршенштейнера та ін. Проте особливого успіху вони не мали. Дуже сумнівно, що А.Макаренко, як педагог зі значним досвідом, не був знайомий з цими процесами, що й дало йому привід заявити: «На мою думку, наше радянське виховання так, як воно визначається в нашій літературі, і особливо, як воно сформувалося на практиці не представляє нічого ні революційного, ні радянського, ні просто навіть розумного. Ми опинилися без певної системи, без суворої лінії, а найголовніше – без будь-якого виховання».

Тому, починаючи роботу в колонії ім. М. Горького, А.Макаренко і будує свою педагогічну систему на основі інтуїції, «методом проб та помилок», він зазначає: «Люди ми були звичайні, і в нас була прірва різноманітних недоліків. І справи своєї ми, власне кажучи, не знали: наш робочий день був сповненим помилок, невпевнених рухів, плутаної думки. А попереду стояв нескінченний туман, в якому насилу ми розрізняли уривки контурів майбутнього педагогічного життя».

Про кожен наш крок можна було сказати будь-що, настільки наші кроки були випадковими. Нічого не було безперечного в нашій роботі. А коли ми починали сперечатися, виходило ще гірше: у наших суперечках чомусь не народжувалася істина».

### **3. Головні елементи та складові педагогіки А. Макаренка у соціально-культурних наративах**

Центральне місце в педагогічній системі А. Макаренка посідає вчення про колектив і, ймовірно, це не випадковість. Функціонування особистості в умовах колективних відносин – у цьому А.Макаренко побачив потужний виховний чинник. Взаємний обов'язок і взаємна відповідальність особистості і колективу за певною мірою зовнішнього управління (напрямку) створюють особливе виховне середовище, здатне до формування необхідних особистісних якостей. Чому у А.Макаренка колектив та спільна праця – вихователь? Ми пам'ятаємо, що А.Макаренку та його педагогічному колективу знадобився всього лише рік для того, щоб отримати бажаний педагогічний результат, при цьому вік його деяких вихованців – 18-20 років. Здавалося б, це особи, які цілком сформувалися. Однак за наявності базисних цінностей у свідомості вихованця, в його усвідомленому та неусвідомленому прояві, за умови зміни соціального середовища, усунення факторів, які сприяють соціальній девіації, це можливо.

Яка ще педагогічна система може показати такий ефект? Лише система А.Макаренка. Причина в особі А. Макаренка? Так, це перша причина. У листі до М. Горького він зізнається: «Я тому й віддався колонії, що захотів потонути в здоровому людському колективі, дисциплінованому, культурному, який прагне вперед, ....., з розмахом та пристрасстю. Завдання якраз з моїх сил. Я тепер переконався, що такий колектив створити можна, принаймні з дітей. Розчинитися в ньому, загинути особисто – найкращий спосіб розрахуватися із собою».

Однак не лише особистість А.Макаренка та здатність його до роботи є головною причиною ефективності його педагогічної системи. Інший компонент успіху – створення певного середовища та духу, коли вихованці були готові «відгукнутися» на діяльність педагога, коли самі вихованці хотіли цього. Педагоги-вихователі розуміють, наскільки це важливо в роботі з дитячим колективом. У А.Макаренка колонія стає комуною, і питання не в назві, а в душі виховного процесу. Общинність господарської діяльності, спільна праця вихованців та педагогів, спільні цілі та завдання – це техніка культурно-історичного характеру. У цьому полягає друга причина.

Саме культурологічний фактор за своїм духом утворює системний успіх педагогіки А. Макаренка. Слід сказати про те, що будь-яка система освіти та педагогічні моделі всередині неї є деяким діалектичним взаємозв'язком з базисом суспільства – економікою, яка об'єктивно формує політику, ідеологію та парадигму освіти, тому що вони утворюють цілі та завдання розвитку суспільства. Сполучною ланкою тут виступає культурно-історична традиція, від якої залежать економічні, політичні та ідеологічні процеси. Порушення цього діалектичного зв'язку призводить до соціальної кризи тією чи іншою мірою, але в усіх сферах життя суспільства.

Розглядаючи педагогічну систему А.Макаренка з позицій культурно-історичного спрямування, де ключовими поняттями по духу є «менталітет», «культурний архетип», слід звернути увагу на деякі історичні аспекти, які вплинули на формування окремих рис культурного архетипу населення. З позицій соціальності – це общинне мислення.

Історично так склалося, що громада була фундаментом суспільного устрою і об'єднала більшість населення.

Держава розглядала громаду насамперед як фіскальний інститут, який забезпечував за принципом колової поруки сплату податей і виконання повинностей. Община представляла інтереси селян перед поміщиками і державною владою, була важливим фактором, який стримував всевладдя

приватних землевласників і чиновників, виконував окремі поліцейські функції.

Община сама підтримувала дисципліну, господарський і побутовий розпорядок життя села, надавала допомогу общинникам, які постраждали від пожежі або падіння худоби, сім'ям, які залишилися без дорослих чоловіків і т. д. Була поширена допомога селянським дворам у складній або терміновій роботі – всім світом або тільки зі сторони родичів і сусідів. Община брала на себе піклування про сиріт, одиноких літніх людей, хворих та інвалідів, у випадку якщо цього не могли зробити родичі. Община також забезпечувала концентрацію сил для виконання великих суспільних робіт, наприклад, будівництва храмів. Поряд з колективістськими принципами життя в громаді постійно виявлялися приватновласницькі тенденції. Останні переважали в громаді, де промислове підприємництво ставало основою господарювання, а землеробство у зв'язку з розвитком відходництва відступало на другий план.

У громаді міцно утримувалися давні звичаї, повір'я, свята. Вона сприяла збереженню в селянському середовищі фактичного двовір'я: селяни ходили в церкву і відправляли головні православні обряди, але при цьому зберігали і багато язичницьких вірувань. Найважливішу об'єднуючу роль громада грала в періоди протестних селянських виступів. Разом з тим вона ж придушувала індивідуальні протести селян. Общинникам була притаманна повага до людей старшого віку, які були носіями виробничого і життєвого досвіду.

На межі VIII і IX століть, у період формування Давньоруської держави, спостерігалось суміщення сусідських і кровнородинних зв'язків у межах однієї громади. У «Руській правді» фігурують як ототожнювана з кровнородинним об'єднанням верв (з нею пов'язані статті про кровну помсту за вбивство), так і сусідська громада (так звана «мир-спільнота»), на яку покладалася відповідальність за злочини, пошуки злодіїв, виявлення вкраденого, утримування княжої адміністрації (проте частину цих функцій виконували і верви). У родової та сусідської громади могли бути і нерозділені сфери правової компетенції. Формування сусідської селянської громади завершилося наприкінці XIV-XV століть. Через слаборозвинені капіталістичні відносини успішно функціонувала фактично до 1917 року, а потім трансформувалася в колгоспну форму господарювання та життєдіяльності.

Закономірності формування, характеру общинного мислення – це питання не лише соціально-історичного характеру, а й проблема психології

особистості та соціальної психології, що відзначили свого часу К. Юнг у роботі «Архетип і символ» (з концепцією «колективного несвідомого») та Л.Виготський у «Проблемі культурного розвитку дитини» (його «культурно-історична теорія», у подальшому розвинена його учнями).

Таким чином, у суспільній свідомості історично склалося особливе культурне сприйняття дійсності, засноване на цінностях суспільного (колективного) характеру (головним чином – колективне вирішення завдань та колективна відповідальність). Православ'я з його жертовністю, соборністю та ідеалами доповнювали загальну картину. Відсутність (в основному) у православ'ї церковних догматів, переплетених з державним законодавством (на відміну від католицтва та протестантизму), і сама по собі колективна відповідальність формували, з одного боку, почуття необов'язковості виконання закону взагалі (як явища абстрактного, яке існує в «іншому світі») та з іншого – відповідальність, але перед громадою, комунною, колективом тобто, групою людей, в якій здійснює свої життєві функції індивід. У такій системі «правильне» функціонування суспільної та особистісної свідомості можливе за умов жорсткого внутрішньогрупового соціального контролю. При цьому основну роль тут відіграватиме соціальний контроль усередині самої «громади» (групи людей, об'єднаних загальними цілями, взаємодопомогою, взаємною відповідальністю тощо), тобто в умовах відсутності інтеріоризованих моральних цінностей та низького рівня правової свідомості, соціальний контроль необхідний усередині соціальної групи, тим більше у середовищі учнівської молоді.

Такий контроль важливіший, ніж державний. Общинність та колектив формують умови для цього. У разі ослаблення контролю настає моральна деградація (слабшає прояв соціальних цінностей, притаманних даному менталітету).

Інтуїція А.Макаренка, процес пошуку форм та методів виховання колоністів показує логіку процесу. І логіка не в тому, що він шукав нові форми і нові методи (насправді, за формою нового було мало), а в тому, що «спрацювали» ті форми і методи, які зрозумілі і близькі самим колоністам. Фактично А.Макаренко створив Спільноту! У процесі функціонування колонії, а потім комуни, роль вихователя абстрактна, але роль членів комуни як спільноти конкретна. Колоністи і комунари самостійно встановлювали правила, писали «закони» і стежили за їх виконанням, а всі найважливіші рішення приймалися на загальних зборах колоністів або раді командирів.

Слід зазначити, що це система настільки органічно і природно вписувалась у свідомість колоністів, що коли чиновники змусили А.Макаренка залишити колонію ім. М. Горького, колоністи-горьківці ще багато років жили за колишніми правилами. Незважаючи на те, що систему А.Макаренка активно знищували бюрократи від освіти, вона успішно продовжувала функціонувати.

Критика теорії колективу та практики колективного виховання зазвичай пов'язувалася зі становищем особистості в колективі, з обмеженням прав особистості на самоактуалізацію та самореалізацію. І можна стверджувати, що деякі умовні підстави для такої критики існували. Однак у тому середовищі, в якому працював А.Макаренко, навряд чи інші варіанти методів роботи були можливі.

Пасивний авторитаризм існував, але існував на первинній стадії роботи колонії, потім – комуні. У цьому можна навести слова А.Макаренка, він пише: «Я дозволив собі виставити безсумнівне для мене твердження, що доки не створено колектив і органи колективу, доки немає традицій і вихованих первинних трудових і побутових навичок, вихователь має право не відмовлятися від примусу. Я стверджував також, що не можна засновувати все виховання на інтересі, що виховання почуття обов'язку часто стає в протиріччя з інтересом дитини, особливо так, як вона його розуміє. Я вимагав виховання загартованої, міцної людини, яка може робити і неприємну роботу, і нудну роботу, якщо вона вимагається інтересами колективу. «...» мої супротивники тицяли мені в ніс аксіомами педології та танцювали тільки від «дитини».

Далі однією зі сторінок «Педагогічної поеми» він як би вигукує: «Виховувати без покарання не вмію, мене ще треба навчити цього мистецтва». А. Макаренку вдалося створити таку систему особистого впливу на колоністів, що відсутність покарання за провину була найсильнішим покаранням, ніж саме покарання в класичному значенні цього слова.

Авторитаризм А.Макаренка при цьому мав органічний та «природний» для колоністів характер. Як суворий і справедливий завідувач колонії, А.Макаренко – це ментальний ідеал будь-якої слов'янсько-православної спільноти, де відсутність елементів авторитаризму зазвичай завжди призводить до «анархії». Виховання особистості поза колективом А.Макаренко не уявляє. Він взагалі критично ставиться до індивідуалізації виховання, а тим більше якщо йдеться про виховання поза колективом. Ось що він пише з цього приводу: «І що таке ясний особистий шлях? Це відмова



від колективу, це концентроване міщанство: така рання, така нудна турбота про майбутній шматок, про цю хвалену кваліфікацію».

Людина, що визначає свою поведінку найближчою перспективою, сьогоднішнім обідом ..., є людиною найслабшою. Якщо вона задовольняється лише перспективою своєю власною, хоч би й далекою, вона може бути сильною, але не викликає в нас відчуття краси особистості та її справжньої цінності. Чим ширший колектив, перспективи якого є для людини особистими перспективами, тим людина красивіша і вища. Виховати людину - значить виховати у неї перспективні шляхи, де буде її завтрашня радість». У «Методиці організації виховного процесу» (1935 р.) автор вперше вжив термін «паралельна педагогічна дія». У 1938 році в одній зі своїх лекцій перед провідними співробітниками Наркомосу РРФСР він говорив про «логіку паралельної педагогічної дії» і роз'яснив це таким чином: «Що таке паралельна педагогічна дія? Ми маємо справу лише із загоном. Ми з особистістю не маємо справи. Таке офіційне формулювання. По суті, це форма впливу саме на особистість, але формулювання йде паралельно до сутності. Насправді, ми маємо справу з особистістю, але стверджуємо, що до особи нам немає жодного діла».

Німецький дослідник творчості А.Макаренка Гетц Хелінг відзначає: «Уже в 1932 році Макаренко у войовничій статті «Педагоги знизують плечима», яку західнонімецький учений Вольфганг Зюнкель зарахував до його «головних і теоретично значущих текстів», писав: «Передусім ми усуваємо виховну роботу спеціально над окремою особою, над горезвісною «дитиною», яка становить турботу педагогіки. ... Об'єктом нашого виховання ми вважаємо цілий колектив та на адресу колективу спрямовуємо організований педагогічний вплив. ... Колектив є вихователем особи». А ще більш гостро А.Макаренко сформулював це через рік у своєму не менш «теоретично значущому», але за його життя опублікованому тексті «На педагогічних вибоїнах»: «Радянська педагогіка повинна мати абсолютно нову логіку: від колективу до особистості. Об'єктом радянського виховання може бути лише цілий колектив. Тільки виховуючи колектив, ми можемо розраховувати, що знайдемо таку форму його організації, коли окрема особистість буде і найбільш дисциплінована, і найбільш вільна». Формулюванням «від колективу до особистості» Макаренко опосередковано відповів своїй знаменитій опонентці Н.Крупській, яка у 1928 та 1930 роках у двох статтях, опублікованих в авторитетному журналі «На шляхах до нової школи», пізніше не включених до збірника її педагогічних творів,

наголосила, що настає час у побуті, а також у вихованні йти «від особи до колективу».

Сьогодні позиція А. Макаренка не вписується в сучасні концепції виховання, спрямовані на особистість вихованця, його індивідуальність. Тому його система і не потрібна в нашій країні. Сказати більше, системного виховання як такого практично немає. У зв'язку з цим рівень моральної деградації відомий усім.

Таким чином, ми маємо дві позиції щодо системи А.Макаренка. Одна – це твердження про несумісність нашої науки та практики сьогодення з підходами радянських учених, які створювали теорію колективного виховання та реалізували цю практику (Н. Крупська, А.Макаренко, П.Блонський, С.Шацький, В. Сухомлинський, І. Іванов, Л.Новікова, О.Газман та інші). Наголошується при цьому, що основу вчення про колектив складає комуністична ідеологія, яка пронизує всі сторони цього вчення і, безумовно, не може виступати як методологічне обґрунтування педагогіки в наші дні.

Друга позиція – це прагнення утвердити непорушність вчення про колектив і довести можливість і сьогодні працювати «за Макаренком» чи «за Івановим».

Спрощена позиція за такого підходу. При двох поглядах проблема полягає в методі підходу з системних позицій. Тут неправильно поляризувати ставлення – колектив чи особистість. Якщо розглядати дві позиції на основі моральної – колективістська позиція, якщо з позицій розвитку особистості, її суверенітету та інтересів, то перша позиція. Дві проблеми протиставляються, а не доповнюють одна одну (а повинні). Зв'язок колективного та особистісного – дихотомічний, базується на культурному архетипі і реалізується в буттєвому процесі на рівні підсвідомості.

Будь-яка мораль, моральність, цінності мають сенс лише в соціальних умовах. Сукупність моральних цінностей утворюють соціальні цінності, мають колективний (суспільний) характер і є соціальним орієнтиром, або ідеалом. Соціальне середовище під впливом низки чинників формує специфіку тієї чи іншої окремої соціальної групи та вносять деякі відхилення в соціально-ціннісний ідеал (проявляються в деяких субкультурах). Всі разом вони є громадським регулятором соціальних відносин та формують ставлення людей до офіційних громадських чи державних інституцій.

Хеллінг виділяє таку думку: «З висловлювань колишніх «горьківців» та «дзержинців» радянський історик педагогіки Г.Жураковський у книзі

«Педагогічні ідеї» зробив висновок, що секрет його успіху полягає більше в індивідуальному підході до вихованців, ніж у структурі дитячого колективу. У А.Макаренка йдеться, в цілому, про особистість, про увагу до її індивідуальних особливостей, здібностей та схильностей, щоправда, про особистість як громадську істоту, яка реалізує себе через зв'язок із суспільством, і, відповідно, про її виховання як «колективіста», людину, яка може жити колективно».

Колективізм, Соборність, Общинність – ментальні явища, слов'янсько-православні. Це ті риси, які формувалися століттями та утворюють соціально-психологічний стрижень народного характеру (традиційна общинна форма селянського господарства). Виховання колективу та виховання колективом на основі суспільно-корисної праці як методу виховання особистості у А.Макаренка – явища, які стають соціальним феноменом.

Закономірність у тому, що цей спосіб педагогічного мислення органічно відповідає культурному архетипу, він культурологічний. Його педагогіка не могла виникнути в інших культурних умовах. А. Макаренко сам виховувався в православному середовищі, знав і відчував православні цінності, і це не могло не вплинути на його світогляд. Звідси духовність (гуманізм) та ознаки державності (патріотизм, дисципліна, творення). Колектив у А.Макаренка – це не просто цільове об'єднання його членів, це громада, сім'я, що складається з вихованців різного віку, де кожен має власний статус. За А.Макаренком, педагогічний колектив – це також громада, сім'я. «У чому полягає успіх А.С. Макаренка? У тому, що у своїх школах-комунах він підібрав чудовий дружній викладацький колектив. Весь колектив, А.Макаренко і всі його помічники-викладачі працювали однією дружною командою за єдиними правилами та принципами.

У 1934 року у листі до М. Горького А. Макаренко зазначає: «Моя педагогічна віра: педагогіка – річ, насамперед діалектична: не може бути встановлено жодних абсолютно правильних педагогічних заходів чи систем. Будь-яке догматичне становище, яке не виходить з обставин і вимог цієї хвилини, конкретного етапу, завжди буде порочним. Єдине, що я хочу стверджувати: у комуністичному вихованні єдиним та головним інструментом виховання є живий трудовий колектив. Тому головне зусилля організатора має бути спрямоване на те, щоб створити та зберегти такий колектив, облаштувати його, зв'язати, створити тон і традиції, направити...».

Сьогодні ми не закликаємо буквально тлумачити систему Макаренка та проєктувати її на сучасну дійсність, у цьому випадку вона не працюватиме (практика подібного вже була в СРСР і ефективність її була невисокою). Сьогодні вже інше суспільство, інша молодь. Діалектизм теорії та практики А.Макаренка має виявлятися в «дусі» його системи, як методологічна основа.

На сторінках «Педагогічної поеми» А.Макаренко зазначає, ніби даючи зрозуміти, що його система не є універсальним засобом у педагогіці: «У цей час я прийшов до тези, яку сповідаю і зараз, якою б парадоксальною вона не здавалася. Нормальні діти чи діти, приведені в нормальний стан, є найважчим об'єктом виховання. У них тонша натура, складніші запити, глибша культура, різноманітніші відносини. Вони вимагають від вас не широких розмахів волі і не емоції, які б'ють в очі, а найскладнішої тактики».

Вчення про колектив у А. Макаренка – це не верховенство колективу над особистістю, а інструмент становлення та розвитку особистості. Саме в цьому і полягає прояв гуманізму педагогіки А.Макаренка та його соціально-етична значимість.

У суспільстві поняття гуманізму трактується інакше, ніж у А.Макаренка. Декларація гуманізму в західноєвропейському розумінні в педагогіці багато в чому спирається на теорію та практику протестантської Європи [60]. Можливо, тому ми спостерігаємо кризові явища в системі національної освіти.

Культурологія педагогіки А. Макаренка в її народності багато в чому спирається на педагогічні погляди К. Ушинського. На думку А.Макаренка, виховання – процес передачі суспільно-історичного досвіду від одного покоління до іншого, в ході якого відбувається активна творча взаємодія старшого та молодого поколінь, на основі їх реального життєвого та виробничо-господарського досвіду.

Застосування досвіду А. Макаренка в СРСР не завжди було успішним. На думку німецького вченого Зігфріда Вайтца, це пояснюється формальним та поверхневим тлумаченням педагогічної системи А.Макаренка. Слід зазначити, що, незважаючи на найбагатшу теоретичну та практичну спадщину німецької національної педагогіки, німці не лише вивчали досвід А.Макаренка, а й упроваджували його в педагогічну практику трудового виховання. Японці побачили в спадщині А.Макаренка (вчення про колектив) чудовий матеріал для застосування в системі менеджменту на виробництві.

Комплементация культурологічних цінностей на систему виховання відбиває особистий педагогічний досвід А. Макаренка і його педагогічне чуття. Він, вихований на православних традиціях, створює виховну модель, яка відповідає народному характеру. Його колективізм не пригнічує особистість, але сприяє її розвитку та вдосконаленню, робить її самостійною, саме в цьому проявляється гуманізм педагогіки А. Макаренка. Саме ця сторона його педагогіки викликає невдоволення з боку чиновників та офіційної педагогіки УРСР 20-30-х років ХХ століття.

А.Макаренко пише: «Серед загального моря розхлябаності та дармоїдства одна наша колонія стоїть як фортеця. У колонії зараз дуже успішний дитячий колектив, незважаючи на те, що в ньому 75% нових. І все ж таки мене зараз їдять. Їдять тільки тому, що я рішуче відмовляюся підкорятися тим безглуздим устроєм, тій купі забобонів, які чомусь славляться у нас під виглядом педагогіки. .... А мене їдять навіть не за помилки, а за найдорожче, що я маю – за мою систему. ... У той час, як у різних книжках рекомендується певна система педагогічних засобів, які давно вже провалилися на практиці, наша колонія живе, а з осені на нашу систему (наша основна формула: «Як найбільше вимог до вихованця і як найбільше поваги до нього») стихійно стали переходити багато дитячих закладів. Ось тут і піднято тривогу».

Рішення чиновників на звіт Макаренка щодо діяльності колонії ім.М.Горького: «Запропонована система виховного процесу є не радянською системою».

Держава повертається до педагогіки А. Макаренка, коли в суспільстві затребуваний не «гвинтик», виконавець, а людина самостійна, здатна до прийняття рішень, яка вміє працювати в команді. Культурологічність педагогіки А. Макаренка, практична її цінність проявляється ще й у тому, що його педагогіка універсальна – це педагогіка не лише дитячого колективу. Це педагогіка будь-якого колективу. Її універсальність і криється в її культурологічності, педагогіка А. Макаренка відбиває глибинні риси народного менталітету.

Під керівництвом А. Макаренка були по черзі колонія ім. Горького та колонія ім. Дзержинського. У кожній організовано трудові комуни. Держава отримувала від комуни прибуток у розмірі понад 5 млн. рублів. Ідеї, завдяки яким колонії були успішними і самоокупними, через багато років почали активно використовуватися в бізнесі.

Якість, витрати, поставки вчасно – ось 3 головні принципи менеджменту А.Макаренка, які він називав осями. Радянський педагог вигадав термін «поосьове управління», а японська компанія Bridgestone Tire в 1964 візьме за основу його принципи, але перефразує осі на «блискучі голки».

Ланцюжки експертів. Для поточних справ, які не стосуються провадження, у комунах були господарські комісії, їдальні-комісії, комісії у свята – кожна відповідала за свій фронт робіт. Лише через пів століття аналог з'явився в Гарцбурзькій моделі управління професора Рейнхарда Хена в Німеччині, яка застосовувалася, наприклад, у роздрібних гігантах Aldi Nord та Aldi Süd.

У комуні ім. Держинського були школа та робітфак (підготовчі курси при Харківському машинобудівному інституті), який перетворили на технікум з електромеханічним та оптико-механічним відділеннями. А ще театр, 40 творчих гуртків та оркестр, один із найкращих в УРСР. Перший же західний корпоративний університет з'явився лише в 1961 році – у McDonald's.

На батьківщині систему А.Макаренка обмежували. А за кордоном, навпаки, активно використали досвід педагога. Наприклад, в Японії книги радянського педагога перевидаються масовими тиражами та вважаються обов'язковими до прочитання для керівників підприємств. Практично всі фірми будуються за лекалами трудових колоній А.Макаренка. Ось які правила системи відображені в японській трудовій культурі.

У колонії Антона Семеновича панували дисципліна, режим дзвінка, лікарняна чистота. Методи нерідко були специфічними –наприклад, «завдання» (підмітати доріжки на території колонії тощо) і навіть «арешти», коли вихованець перебуває в кабінеті Макаренка і, сидючи на дивані мовчки розмірковує про свою провину в той час, коли сам Макаренко працює за письмовим столом, своєрідне моральне покарання.

Ось як пише про подібне сам А.Макаренко: «...Я був страшенно радий, що всі наші колективні знахідки зустріли повне схвалення Олексія Максимовича, зокрема і горезвісна «воєнізація», за яку ще й зараз покушують мене деякі критики, і в якій Олексій Максимович (Горький – авт.) в два дні зумів розгледіти те, що в ній було: невелику гру, естетичний додаток до трудового життя, життя все ж важкого і досить бідного».

У зв'язку з цим хочеться звернути увагу на висловлювання самого А.Макаренка: «Нам вдалося досягти міцної дисципліни, не пов'язаної з

гнітом. Взагалі ми думаємо, що знайшли абсолютно нові форми трудової організації, яка може знадобитися і дорослим».

У сучасних офісах Японії аналогом виступає хансей – збори для роздумів та самоаналізу. Для японського службовця цілком нормальним вважається прийти працювати заздалегідь, а піти тільки після того, як денна норма виконана.

А.Макаренко домігся того, щоб вихованці отримували платню. Зарплата колоністів була втричі вищою, ніж у робітників того часу. Весь прибуток комуни йшов на самозабезпечення колонії та стипендію випускникам. Японці також є прихильниками прозорої системи: вони не мають «сірих» і «чорних» зарплат. А дохід співробітника залежить від якості роботи.

У колонії ім. Держинського відмовилися від вихователів: 300 колоністів відповідали один перед одним та працювали на результат. Японці теж готові вийти на роботу у вихідний усім колективом, бо це «спільна справа». Якщо корпорація зазнає збитків і зазнає краху, то першими звільняються керівники.

Висновки, до яких радянський педагог дійшов 100 років тому, зараз успішно використовують коучі та бізнес-тренери.

Після того, як систему Макаренка відшліфували за кордоном, її прийняли і в нашій країні – у форматі «мозкових штурмів», «вміння працювати в команді», «тимблдингу», «підвищення мотивації співробітника».

Сучасні корпоративи, виїзди на природу, п'ятничні піци, спільні ігри – все це зближує людей, а отже, підвищує ефективність праці та бажання працювати в конкретній компанії. Для вихованців комун влаштовувалися танці, творчі вечори, походи в театри та музеї. Влітку колоністи ходили в походи, їздили до Москви, Криму, на Кавказ. При цьому вони не могли обирати, чи відвідувати їм заходи чи ні.

У зв'язку з цим необхідно визначити найважливішу ідею А.Макаренка, один із фундаментальних аспектів його педагогічної системи: «Галузь стилю та тону завжди ігнорувалась педагогічною «теорією», а тим часом це найважливіший, найважливіший відділ колективного виховання. Стиль – найніжніша штука, яка швидко псується. За ним потрібно доглядати, щодня стежити, він вимагає такої ж прискіпливої турботи, як квітник. Стиль створюється дуже повільно, тому що він немислимий без накопичення традицій, тобто положень і звичок, які приймаються вже не чистою

свідомістю, а свідомою повагою до досвіду старших поколінь, великого авторитету цілого колективу, який живе в часі».

Комунари з нуля запустили завод з випуску легендарних фотоапаратів ФЕД – аналогів Leica. Робота так захоплювала колоністів, що вони навіть влаштовували змагання на швидкість. Така практика конкуренції та заохочення використовується і сьогодні: талановиті та завзяті працівники потрапляють у списки найкращих співробітників року та отримують бонуси.

У комунах була своя конституція. У них було прописано правила роботи органів самоврядування, розпорядок дня, перелік обов'язків, правила поведінки на виробництві. Як бачимо, по суті, це не що інше, як статут компанії та договір, який підписують співробітники під час прийому на роботу. У колоніях до кожного новачка приставляли старшого товариша. Той відповідав за свого підопічного: захищав, спрямовував, підтримував – загалом ставився як до молодшого брата. У сучасних компаніях до співробітника, який щойно прийшов, також часто в допомогу призначають куратора на перший час роботи.

Хеллінг зазначає: «Спільна праця – спорудження будівель, а також сільське господарство (полівництво, тваринництво), різноманітні майстерні – грали в колонії ім. М. Горького вирішальну роль; на господарстві чи господарюванні вихованців ґрунтувалося не тільки самоврядування, а й увесь виховний процес. Мій колега Зігфрід Вайтц характеризує вчення Макаренка як «виховну концепцію, орієнтовану переважно на економіку», і чітко виділяє в «розвитку господарства як базис виховного процесу вихідний і основний принцип макаренківської системи, з яким пов'язані всі інші її елементи».

Як висновок наводжу слова дослідника діяльності А. Макаренка А.Фролова: «Ця тенденція збігається з головним завданням, рішенню якого присвятив своє життя А. С. Макаренко: зробити історично назрілу зміну типу школи та педагогіки. Потрібно замінити «школу навчання» на «школу виховання», «школу життя». Потрібно перейти від «дидактичної педагогіки» до педагогіки, де першість виховання поширюється на галузь навчання, значно посилюючи його ефективність і якість».

На жаль, сучасне реформування школи та педагогіки «відбулося цілком у рамках «школи навчання», лише посилюючи її односторонню спрямованість на сферу знання та інтелектуального розвитку особистості». Отрута «антисоціальності» в педагогіці (за словами В.Зіньковського) стала роз'їдати основи розвитку особистості. Всеосяжного значення в її



становленні набули соціальне середовище, стихія ринкових відносин, свавілля засобів масової інформації, комерційної реклами та шоу-бізнесу. Верховенство відокремленої особистості в педагогіці породило свою протилежність – поглинання особистості соціумом, її знеособлення і стандартизацію».

В умовах кризи виховної системи, потужного впливу на неї масової культури, пропаганди та нав'язування чужого способу життя необхідні нові підходи до вивчення класики народної педагогіки і насамперед педагогіки А.Макаренка.

Свідченням міжнародного визнання А. С. Макаренка стало відоме рішення ЮНЕСКО (1988), яке стосується лише чотирьох педагогів, які визначили спосіб педагогічного мислення у XX столітті. Це – Джон Дьюї, Георг Кершенштейнер, Марія Монтессорі та Антон Макаренко.

### **Література:**

1. Козлов І.Ф. Про педагогічний досвід А.С. Макаренка / І.Ф. Козлов. - Кн. для вчителя. К.: Просвіта, 1987. 159 с
2. Макаренко А.С. Зібрання творів в чотирьох томах. Т.4. К. 1987. 465 с.
3. Макаренко А. Педагогічна поема. Зібрання творів в чотирьох томах. Т. 1. К. 1987 г. 249 с. 61. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Зібрання творів в чотирьох томах. Т. 2. К. 1987. 271 с
4. Соколов Р.В., Соколова Н.В. А.С. Макаренко: православне коріння. Доля педагога та його педагогічного досвіду / Р.В. Соколов. К.: Центр позашкільної роботи ім. А.С. Макаренка. НІІ шкільних технологій, 2009. 68 с.
5. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро:ЛІРА, 2024. 344 с.

## **ЛЕКЦІЯ № 19**

### **ОСВІТА І КУЛЬТУРНИЙ АРХЕТИП – СИНЕРГІЯ СЕНСІВ**

#### **ПЛАН**

- 1. Аксиологічні основи соціокультурного в освітньому процесі**
- 2. Теорія культурних архетипів і система освіти**
- 3. Західноєвропейський і східнослов'янський культурні архетипи – базисний елемент педагогічного процесу**

## **1. Аксіологічні основи соціокультурного в освітньому процесі**

Безперечною є теза про те, що система освіти – продовження соціальної системи, освітній процес – найважливіший елемент відтворення цієї системи, а культура з позиції філософської – базис, на якому будується суспільне, матеріальне і духовне, саме культура формує стійкість усіх аспектів соціальних відносин. У цьому зв'язку чудову думку висловив Т.Парсонс: «Головна функціональна проблема полягає в тому, щоб пов'язати соціальну систему з системою особистості через навчання, розвиток і збереження протягом усього життєвого циклу адекватної мотивації участі в соціально визнаних і контрольованих суспільством моделях дій». І цю функцію, на нашу думку, виконує культурна традиція (культурне середовище), де система освіти посідає чільне місце.

Відомо, що будь-які соціальні реформи, коли не враховується національна традиція, залучена до всіх сфер соціальних відносин, приречені або на провал, або на насильницьке використання, отже – на внутрішній протест і неприйняття.

**Наше завдання – визначити значення та роль культурного архетипу в організації системи освіти.**

Система освіти відтворює існуючі соціальні норми, правила, традиції. Що може відтворювати гібридна система освіти, які наслідки та який результат для національного суспільства? Третє десятиліття країна знаходиться у стані духовної кризи. Причина, на нашу думку, перебуває у сфері культури, а культура – явище світоглядне, і якщо суспільство втрачає базові «налаштування», які формувалися століттями і починає «метушитися» в пошуках інших цінностей, часом виправдовуючи бездуховність придбанням деяких нових цінностей, – це і є криза. Переривання соціальних традицій, наступності поколінь, порушення логіки соціального руху, стрибкоподібність розвитку – риси сьогоденного етапу соціально-культурного стану суспільства. Освіта – це не тільки комплекс знань, це ще й збереження культурного архетипу суспільства, який проявляється в поведінці, світогляді, правилах та нормах, соціальних відносинах, здійсненні традицій.

І якщо педагогічні цілі в різних педагогічних системах можуть мати спільний знаменник, то механізми їх реалізації повинні відрізнятися і залежати від багатьох факторів, одним з головних тут буде традиція як

втілення соціального «духу», в основі якого історія та культура народу. Йдеться про менталітет як базисне явище, якому має відповідати соціальна модель та всі її структури, включаючи і систему освіти. Така модель, як зазначав А. Дістервег, «культуโรปодібна», вона буде зрозумілою, органічною та результативною.

Існує органічний зв'язок суспільної системи та системи освіти. Суспільна система функціонує в певному напрямі та виконує конкретні соціальні завдання та функції з метою досягнення суспільного «блага». Отже, на вирішення цих завдань має бути орієнтована і система освіти. Абсурдною є ситуація, коли суспільним завданням не відповідають завдання освіти. Інакше чим можна пояснити тотальне погіршення якості освіти, слабку сприйнятливості молоді до методів та інструментів формування духовних цінностей, цінностей історично характерних для слов'янсько-православного суспільства, що означає втрату соціальності, тобто соціальної значущості освіти? У цих тезах криється глибинне протиріччя. Ці протиріччя виявляються в абстрагуванні поняття «освіта» від системи існуючих соціально-економічних і духовно-культурних проблем, а також і тих проблем, які у зв'язку з цим неминуче виникнуть у майбутньому. Таким чином, втрачається адекватність мотивації соціально визнаних моделей поведінки, які суспільством не контролюються, але продовжуватимуть відтворюватися.

Процес проголошення цінностей іншого культурного архетипу «ціннішими», ніж ті, які існують у слов'янсько-православному світі, призводить до руйнування споконвічних цінностей, і завдяки цьому – до неправильного, хибного тлумачення нових. Це закономірно, оскільки нові цінності – це цінності іншої культури, але тлумачимо ми їх з позицій колишніх цінностей та соціально визнаних понять. Звідси, колишнє - зруйноване, а нове – незрозуміле. І проблема тут не в роз'ясненні та пропаганді, здоровий глузд та логіка – це не пріоритет православної культури. Східнослов'янська людина багато в чому живе інтуїцією, а не розумом, тому її характер і не зрозумілий представнику західної культури. У цьому праці М. Бердяєва, М. Лоського, М. Данилевського, К.Ушинського, М. Вебера та ін. продовжують зберігати соціальну актуальність, виступаючи методологічним інструментом сучасної соціології. Поглиблення глобалізаційних процесів, культурної інтервенції веде до руйнування культурного архетипу суспільства.

В якості методології до вивчення проблем формування національної педагогічної системи використовується соціокультурний, історичний методи. Цей підхід успішно застосовувався свого часу відомим педагогом К.Ушинським, пізніше, одним із засновників сучасної соціологічної науки М.Вебером. К. Ушинський зазначив відмінності національних освітніх систем європейських держав, які часом мають спільну історію, але спираються на національну традицію, сформовану соціальними процесами. І як наслідок, проголосив принцип народності в суспільному вихованні та закликав до неприпустимості механічного копіювання іноземних педагогічних моделей.

М. Вебер, застосовуючи у своїх дослідженнях той самий історико-культурний метод, наголошував на світоглядних особливостях великих груп населення з урахуванням релігійного світогляду, порівнюючи соціальні цінності протестантів і католиків. На думку М.Вебера, саме «дух» протестантизму формував капіталістичні відносини. Тут, за М. Вебером, система освіти та виховання грала найважливішу роль у процесі відтворення цих відносин від покоління до покоління.

І К. Ушинський, і М. Вебер підкреслюють головну думку – існує органічний зв'язок соціального розвитку з культурною традицією та світоглядною цінністю як стійкою тенденцією, що забезпечується системою освіти та виховання. Надалі осмислення соціальних процесів, виявлення закономірностей їхнього руху, а головне – причини відмінностей розвитку соціальних відносин та відмінностей національних характерів, змусило вчених осмислити ці явища. На межі ХІХ-ХХ століть формується поняття культурного архетипу, що й отримало відображення в роботах педагогів, психологів, соціологів, філософів.

Теорії культурних архетипів – це сукупність концепцій, висунутих К.Юнгом у працях «Аналітична психологія», «Архетип і символ». Культурний архетип відображений у культурно-історичній теорії Л.Виготського, а також у символічному інтеракціонізмі як напряму в соціології, соціальній психології, культурології Дж. Міда, попередниками якого були Ч. Кулі, Г.Зіммель, У. Томас. На стику психології, соціології, культурології та філософії сформувалася теорія, яка пояснювала особливості та відмінності національних характерів.

Н. Данилевський у фундаментальних дослідженнях характеризує слов'янський культурно-історичний тип, в основі якого знаходиться культурна традиція. М.Лоський свідчить про те, що основним чинником

формування слов'янського характеру виступає православ'я. М. Бердяєв у своїх дослідженнях у формуванні національного характеру бачить комплекс причин як соціальних, культурних, так і географічних. Тут концепція культурного архетипу набуває характеру методологічного інструменту в пізнанні закономірностей соціального розвитку національного суспільства.

Ряд сучасних дослідників – О. Запесоцький, С. Клепко, К.Касьянова, П. Смирнов, В. Проценко – вивчають проблеми культурно-історичного типу, культурного архетипу з позицій соціальної філософії, соціології, культурології, аналізують проблеми культурно-історичного розвитку з позиції сучасності.

## **2. Теорія культурних архетипів і система освіти**

Всеосяжна глобалізація – характерна риса сучасності. Сьогодні відбувається процес не тільки механічного змішування культур, а процес витіснення, руйнації національної культури зовнішніми інструментами. Це означає процес заміни соціальних цінностей на інші, чужі, незрозумілі цінності. Цінності свої, зрозумілі, загальноприйняті, сформовані попередніми поколіннями, ті, які утворюють культурний архетип народу, руйнуються. Руйнування стосується не тільки окремих індивідів, а й суспільної свідомості загалом. Протиріччя усувається, якщо система освіти відповідає культурному архетипу. Культурний архетип тут виступає і як педагогічна мета, і як метод формування соціальної цінності. Культурний архетип постає як педагогічний інструмент, при цьому являє собою не вузьку сферу педагогіки, а є чинником соціального виховання, в процесі якого бере участь суспільство загалом. Тут освітній процес спирається на суспільну свідомість та підтримується ним.

Без урахування власних особливостей не можна з вигодою та довготривалим ефектом скористатися чужим досвідом, щоб проводити раціональну внутрішню політику, спрямовану на адекватну зміну суспільного устрою. Справедливою є думка, що лібералізація в 60-ті роки в нашій країні провалилася, «перечепившись через наші традиції, ... про споконвічні риси національного характеру. І, безперечно, недооцінка національних особливостей багато в чому зумовила катастрофічні наслідки (...) спроби реформуватися на західний лад.

Ґрунтуючись на характеристиках сучасного стану системи освіти та прагнення держави «втиснути» його в традиційну західну модель освіти (або західну модель у традиційну), а значить уніфікувати та підпорядкувати їй

національну культуру з усіма особливостями, а головне цінностями. Необхідно детальніше розглянути поняття культурного архетипу та підкреслити особливості західноєвропейського та східноєвропейського культурних архетипів, які характеризують національний характер.

В основі теорії культурних архетипів знаходяться концепції, висунуті К.Юнгом, Л. Виготським, Дж. Кулі тощо. Кожна людина народжується на світ із потребами і починає проявляти активність, спрямовану на те, щоб задовольнити їх. Але існує багато способів задоволення кожної потреби, які взаємозамінні і в принципі дають приблизно той самий результат. Завдання соціальної системи полягає в тому, щоб орієнтувати людину на певні, прийнятні в ній способи задоволення потреб, і тим самим забезпечити можливість колективних дій.

Як зазначає К. Касьянова, один із найвідповідальніших етапів соціалізації людини якраз і полягає в соціалізації її мотивації, а суть цього процесу в тому, що людські прагнення орієнтуються на певні (іноді дуже складні) предмети. Кулі називав ці предмети «ідеалами», в сучасній соціології найбільш прийнято називати їх *цінностями*, а тому й орієнтації на них називаються ціннісними орієнтаціями.

Культурний архетип передається людині в спадок від попередніх поколінь, існує в її свідомості на невербальному, найчастіше нерелексованому рівні, він «вмонтований» у ній дуже глибоко, й імпульс, ним збуджуваний, буває дуже сильним, як правило, набагато сильнішим за те, що може пробудити в психіці людини будь-який елемент розвиненої рефлексивної структури. Відповідно до концепції, яка розкривається тут, ціннісна структура особистості «занурена» в її архетипи, а ті елементи, якими особистість доторкається до навколишнього світу – «типові дії» – і становлять її етнічний характер, який лежить в основі характеру індивідуального.

Культурні архетипи – архаїчні культурні першообрази, уявлення-символи про людину, її місце у світі та суспільстві; нормативно-ціннісні орієнтації, які дають зразки життєдіяльності людей, що проросли через багатовікові пласти історії та культурних трансформацій і зберегли своє значення та зміст у нормативно-ціннісному просторі сучасної культури. Культурні архетипи – це глибинні культурні установки «колективного несвідомого», які важко піддаються зміні. Характерні риси культурних архетипів – стійкість та несвідомість. Люди зазвичай не рефлексують з приводу власних культурних архетипів, які працюють на збереження

культурного генотипу того чи іншого народу. Культурні архетипи даються взнаки в усіх сферах життєдіяльності людини, але найбільше вони проявляються в його повсякденному житті.

Термін «архетип» найчастіше тлумачиться неправильно, як цілком певний міфологічний образ чи мотив. Але останні є більш ніж сумнівними репрезентаціями; було б абсурдним стверджувати, що такі змінні образи могли б успадкуватись. Архетип є тенденцією до утворення таких уявлень мотиву, які можуть значно змінюватися в деталях, не втрачаючи при цьому своєї базової схеми.

Незважаючи на те, що на сучасному етапі розвитку теорії педагогіки відбуваються зміни, і деякі класичні концепції згодом переосмислюються, базові принципи зберігають свою ціннісну орієнтацію.

### **3. Західноєвропейський і східнослов'янський культурні архетипи – базовий елемент педагогічного процесу**

Сьогодні об'єктивний аналіз деяких процесів сучасних соціально-педагогічних процесів є необхідним, і особливо – у стратегічному сенсі. Тут найбільшу проблему спричиняють глобалізаційні явища, які вимагають встановлення нових концепцій у національній системі освіти, які, як правило, не враховують соціальних традицій з позицій культурології та характеру наслідків у результаті їх практичного впровадження.

Коментуючи процес проникнення західноєвропейської культури у культурну конструкцію східно-слов'янського суспільства, необхідно визначити характерні риси культурного архетипу кожної зі сторін.

На думку А. Запесоцького, у структурі цінностей американської культури домінують такі цінності: а) особистий успіх; б) активна та наполеглива праця; в) ефективність та корисність; г) автономія та відповідальність; д) прогрес (віра в те, що нове – краще за старе); е) речі; ж) повага до науки; з) демократія як засіб розподілу влади та вирішення конфліктів. Ядро американського способу та стилю життя складає самодисципліна, обмеження задоволень, матеріалізм, прагматизм, споживацтво, досягнення успіху. На думку С. Клепка, основу західного менталітету становлять такі риси: 1) прозорість приватного життя державного чиновника будь-якого рангу; 2) недоторканність приватної власності; 3) спрямованість законів на захист громадян від держави, а не держави від громадян; 4) чітке відчуття чинника часу; 5) активна життєва позиція.

До того ж, пізніші дослідження питань ціннісних орієнтацій американської молоді, проведені Thomas E. Grouling (міжнародним центром університету Дрейка, США), визначили ціннісні орієнтації в наступному порядку: індивідуальна свобода, свобода вибору освіти, сім'я, право на особистий простір.

Західна цивілізація у своєму культурному архетипі радикально відрізняється від східнослов'янської. І ці відмінності не тільки в суті світоглядної, а й у позиції ставлення до навколишнього світу, що знаходиться поза культурним архетипом. В умовах, коли західний архетип має для себе міцні, активні і стійкі характеристики, східний тип завжди був пасивним, завжди був «для себе» і «в собі», проявляв свій розвиток архаїчно і стрибкоподібно. Він завжди був схильним до тиску Заходу. Східнослов'янський тип через особливості історичного розвитку орієнтувався на духовне й існував з вірою в краще майбутнє. Західний архетип орієнтувався на матеріальне та існував у реальності «сьогоднішнього».

Головна ж особливість та перевага Західного архетипу полягає у динаміці його розвитку. На наш погляд, характеристика динаміки формування Західного архетипу має такі риси:

1. Послідовна наступність поколінь, звідси – стабільність передачі соціальної інформації молодшим поколінням з урахуванням споконвічних соціальних цінностей.
2. Підтримка історичної традиції на користь кількох соціальних класів.
3. На основі сталої ідеології в особі церкви, орієнтованої на матеріальні інтереси та проблеми суспільного розвитку.
4. Проповідь морально-етичних цінностей на відміну від морально-духовних.
5. Стабільність історичної відповідності політичної організації суспільства до економічних інтересів більшості населення, де ключову роль відіграв принцип соціальної загальності приватної власності.
6. Віра суспільства в можливість самореалізації та проведення соціальних реформ.
7. Історична стійкість і непорушність соціальних цінностей незалежно від соціальних потрясінь.

Східнослов'янська культура сформувала зовсім інший культурний тип людини, заснований на цінностях іншого характеру.



«Історик і філософ Лев Платонович Карсавін вважає, що істотний момент слов'янського духу є релігійністю, включаючи і войовничий атеїзм. Православний ідеал є взаємопроникнення Церкви та держави. Але, на жаль, каже він, у слов'янського православ'я є серйозна вада – його пасивність, бездіяльність. «Тим часом православна людина хоче діяти «завжди в ім'я чогось абсолютного або абсолютованого». Прагнучи до безкінечного, православна людина боїться визначень. Вальтер Шубарт, прибалтійський німець, .... написав чудову книгу, перекладену російською та англійською мовами («Europa und die Seele des Ostens»), він протиставляє головним чином два типи людини: прометіївський, тобто героїчна людина, та іоанівський, тобто месіанська людина, яка йде за ідеалом, даному в Євангелії від Іоанна. Представниками іоанівського типу він вважає слов'ян. Прометіївська, «героїчна людина бачить у світі хаос, який вона має оформити своєю організуючою силою; вона сповнена жаги влади; вона віддаляється все більше й більше від Бога і дедалі глибше йде у світ речей. Секуляризація – її доля, героїзм – її життєве почуття, трагіка – її кінець». Такими є «романські та німецькі народи сучасності».

Микола Бердяєв свого часу дав точну характеристику східно-слов'янському типу особистості. «Форми російської держави робили російську людину безформною. Смирненість православної людини стала її самозбереженням. Вона надто звикла покладати всю організацію на центральну владу, ніби трансцендентну для неї.

У православної людині немає вузькості європейської людини, яка концентрує свою енергію на невеликому просторі душі, немає цієї розважливості, економії простору та часу, інтенсивності культури. Візьмемо німця. Він відчувається з усіх боків стиснутим, як у мишоловці. Широти немає ні навколо нього, ні в ньому самому. Він шукає порятунку у своїй організованій енергії, у напруженій активності. Все має бути у німця на місці, все розподілено. Без самодисципліни та відповідальності німець не може існувати. Усюди він бачить межі та всюди ставить кордони. Німець не може існувати в безмежності, йому чужа і гидка слов'янська безмежність.\* Він тільки з великою напругою енергії хотів би розширити свої межі. Німець повинен зневажати православну людину за те, що вона не вміє жити, влаштовувати життя, організувати життя, не знає нічому міри і місця, не вміє досягати можливого.

К. Леонт'єв вважає, що православна людина може бути святою, але не може бути чесною. Чесність (Якщо не вступає у протиріччя з зиском, то в

цьому випадку перевага надається «зиску».) – західноєвропейський ідеал. Православний ідеал – святість. У формулі К. Леонтьєва є деяке естетичне перебільшення (гротеск), але є в ній і безперечна істина, у ній ставиться дуже цікава проблема народної психології. Смиренність і була єдиною формою дисципліни особистості. Потрібно визнати, що від особистої гідності, особистої чесності та чистоти мало хто в нас у захопленні. Будь-який заклик до особистої дисципліни дратує православних. Духовна робота над формуванням своєї особистості не представляється людині потрібною та привабливою. Коли православна людина релігійна, то вона вірить, що святі чи сам Бог усе за неї зроблять, коли ж вона атеїст, то думає, що все за неї має зробити соціальне середовище».

М. Бердяєв дещо перебільшує негативну характеристику православної людини (але це тема іншого дослідження). Така характеристика частково справедлива, але не цілісна. Православна людина як характерний представник слов'янсько-православного культурного архетипу повною мірою розкриває свої типові характеристики не в умовах індивідуального світогляду, але тільки в умовах колективного функціонування. Можна повністю погодитися з тим, що саме специфіка формування державності, роль та місце православ'я і створили цю особливість східнослов'янського культурного архетипу.

Колективізм, общинний устрій життя сформував особливу систему поглядів, яка в сукупності з православ'ям, а може завдяки йому формувала явище соборності (слов'янський термін, який відсилає нас до слів «собор» - «збір» - «збори», недалекий від богословського змісту), як спосіб життя православної людини.

На думку А. Запесоцького, у формуванні вітчизняної ціннісно-нормативної моделі істотну роль відіграло Православ'я. Задаючи аксіологічну та антропологічну специфіку культури, воно визначило особливості та цільову настанову духовного розвитку людини. У слов'янсько-православному світі цінності суспільного завжди стояли вище за цінності індивідуального. «Соціальна орієнтованість свідомості православної людини виходить із общинного устрою життя та артільних форм організації виробництва. Якщо західне суспільство будувалося на основі гаранта права і свободи окремої особистості, її автономії від держави, то суспільне життя православної людини – на соборності та розчиненні «я» в общинному «ми».

На думку О. Базалука, найбільш стійкими ціннісними домінантами, які становлять ціннісно-нормативне ядро вітчизняної культури, є:

1. Низька значимість чинників матеріального добробуту та орієнтація на ідеальну, духовну сферу.

2. Невкоріненість у теперішньому та зверненість у минуле чи майбутнє.

3. Домінування соціальної орієнтації над індивідуально-особистісними потребами [6].

Від общинності до колективізму, від колективізму до соціоцентризму – така динаміка процесу. Цю характеристику не можна абсолютизувати. Соціоцентризм не виключає активного особистісного, агресивно індивідуального, стійко власного у світогляді східно-слов'янського індивіда. Але навіть у цих умовах колективізм формує якусь особливу мотивацію поведінки та ціннісний базис соціальних пріоритетів. У цій особливій мотивації поведінки особистісна цінність обмежується цінністю колективної, коли виступає як гіпермета. Визнання суспільством індивідуального ціннісного і можливе, і необхідне, але в рамках, коли індивідуальна цінність не входить у конфлікт з колективною.

Східно-слов'янське суспільство, всі його структурні елементи, вся його діяльність буквально пронизані соціоцентризмом, зокрема і система освіти. Навіть педагогічні технології насправді спрямовані на колективне свідоме і несвідоме. «Соціоцентрична модель не відкидає принципу індивідуалізації». Індивідуалізація навчально-виховного процесу, так чи інакше, часто зводиться до «вирівнювання» особистості учня до усередненого стану колективу (якщо не йдеться про спеціальну освіту та виховання).

Закономірним продовженням теми соціоцентризму виступають питання організації та управління колективом. Колективне функціонування, де історично традиційно право і закон не виступають елементами інтеріоризації особистості і не є головними факторами регулювання соціальних відносин, роль лідера займає особливе місце і в колективній свідомості, і в колективній діяльності. Особистість лідера у слов'янсько-православній соціальній системі – ключовий елемент його стану.

Харизматична особистість лідера на будь-якому рівні – розвиток і прогрес; лідер, який не має харизми – стагнація та деградація. Соціальні опитування, які проводив автор протягом останніх 20 років серед студентів коледжів, показують стійкий результат. Із загальної кількості опитаних 82%-87% характеризували особистість ідеального керівника таким чином: жорсткий, вимогливий, справедливий, добрий організатор, здатний

підклякати про своїх підлеглих. Підкреслю факт того, що на законність, права та обов'язки ніхто уваги не звертав. За 30 років напрям суспільного руху з боку держави змінився, але результати опитувань зберігають стійкість і стабільність.

У слов'янсько-православному суспільстві роль особи переоцінити не можливо, наявність харизматичного лідера – головна умова розвитку всього суспільства. У слов'янсько-православному світі лідер уособлює владу. Відповідно до православної традиції його головні функції – охороняти, захищати, утримувати, примушувати, тому що він і рятівник, і годувальник. Подяка суспільства – смирення та делегування лідеру абсолютних повноважень. Активний лідер, пасивне суспільство. «Дай мені благо, а я помолюсь за тебе богу» – така суть взаємин влади та суспільства. Абсолютизація ролі лідера ідентифікується в абсолютизації політичної влади, а політична влада асоціюється в політичному лідері. Традиційно у масовій свідомості влада завжди персоніфікована, і ніяка «демократизація» суспільства не може цього змінити. Тому вирішальна роль суб'єктивного фактора в історичному процесі часто характеризує суспільний рух як стрибкоподібний, який не завжди послідовний. У таких умовах авторитарні форми державного правління сприймаються соціальною більшістю як оптимальні, ментально природні, інколи ж бажані. Лібералізм влади сприймається суспільством як її слабкість і здебільшого призводить до соціального та політичного хаосу.

Суб'єктивна воля уповноваженого традицією лідера і поглинання індивідуальної колективної відповідальності – з одного боку, і пасивний стан суспільства, залежного від активного лідера – з іншого, формують особливу систему відносини влади і суспільства (за вертикаллю та горизонталлю).

Ця особливість полягає в тому, що суспільство зобов'язане прийняти волю держави в особі лідера або добровільно (покірно), або вимушено, як правило, вимушено, що зі свого боку викликає внутрішній протест суспільства. Це перманентно, оскільки у пасивному суспільстві ефективним є лише спосіб примусу. Ця теза багато в чому історично характеризує та пояснює найважливіше явище соціально-психологічного спрямування: неповага до закону, джерело якого – влада – держава – лідер. Закон – інститут держави, несвідомо протиставлений традиції суспільства. Традиційно правова система православно-слов'янського суспільства завжди базувалася на основі верховенства обов'язку, але не прав людини і громадянина. Відбувається когнітивне протистояння суспільства та держави

у вигляді латентного конфлікту. Це протистояння приховане, оскільки суспільство не має реальних організаційних інструментів для прояву незгоди з владою або реальним, доступним правом соціальної ініціативи. Наприклад, у східно-православних державах та соціальні реформи здійснювалися, як правило, «згори донизу», а не «знизу догори», як у країнах католицького світу. І конфлікт цей має природний для суспільства характер, і не важливо, наскільки влада професійно та якісно здійснює свої функції, – суспільство завжди буде незадоволене владою.

Розглядаючи цінність колективного, необхідно підкреслити функціональний фактор, який забезпечує стійкий зв'язок колективу та особистості. Часто регулятором міжособистісних та соціальних відносин тут виступає не право і закон, а етичні категорії – совість та справедливість як традиційна форма реалізації соціальних зв'язків. У свідомості православно-слов'янського суспільства порушення закону індивідом (закон – інститут держави) – зло менш тяжке, ніж зневажання норм справедливості (справедливість – громадський інститут). Багато в чому це пояснюється історично сформованою інтеграційною залежністю особистості та спільноти-колективу, а також верховенством суспільних ціннісних орієнтацій. У цих умовах ціннісні інтереси держави йдуть на другий план, звідси держава та суспільство для православної людини – це два паралельні світи, які функціонують ніби окремо самі по собі.

Система освіти і відтворює такі відносини – з одного боку, з іншого – відображає її. У зв'язку з цим необхідно відзначити ряд особливостей, пов'язаних з вихованням та навчанням. Зосередження виховання дітей із часів раннього середньовіччя відбувалось у межах общинної життєдіяльності, основа якого – православна «соборна» традиція. І лише в середині XIX століття у Російській імперії починає формуватися система масової освіти, але вже як упорядкований державний механізм. Суспільство не мало і не отримало можливості, на відміну від країн Західної Європи, освітньої ініціативи, можливості пошуку ефективних педагогічних технологій, тому що для цього не було об'єктивних причин. А оскільки будь-яка система освіти має свої цілі та завдання, то відповідно їх реалізація і була спрямована на збереження існуючих, уже ментально закріплених відношень у сфері відносин суспільства і влади. Система освіти у слов'янсько-православному суспільстві завжди лише відтворювала існуючі правила соціальних відносин та інших варіантів не потребувала. При цьому в педагогічних процесах відображалася соціальна та державна модель як на

організаційному, так і на ментальному рівнях. Педагогічна новація йшла «позаду» суспільства та держави, але не йшла поперед них. Насправді це і призвело до технологічного відставання східно-слов'янського європейського регіону в XIX-XX століттях – спочатку у сфері промислової революції, потім науково-технічної, але зберегло поняття совісті, справедливості, духовності.

Навіть поверхневий порівняльний огляд показує, що православні держави не вписуються в систему західного світу, католицько-протестантська модель та її цінності створені виключно для Заходу з метою забезпечення ефективного його функціонування.

Закономірність чи випадковість, сьогодні жодна православна держава в систему нинішніх правил функціонування Заходу не вписується і системно, «хронічно» всі вони мають статус держав, які «розвиваються». Православне слов'янство Східної Європи не розглядається Заходом як носії особливої культури, але умовно включені в систему критеріїв західного суспільства. Однак не слід забувати про те, що культурний архетип православної держави ґрунтується на інших цінностях, тому ніколи не відповідав і не відповідатиме нормам Західного світу. За умови, якщо не відмовиться від цінностей і беззастережно прийме західноєвропейські, тобто зруйнує себе.

У середині XIX століття відомий соціолог, культуролог, публіцист М.Данилевський висловив думку, що зберігає актуальність і сьогодні: «Тільки хибне, незрівнянне з істинними засадами науково-природничої систематизації явищ розуміння загального ходу історії, ставлення національного до загальнолюдського і так званого прогресу могли призвести до змішання понять приватної європейської, або німецько-романської, цивілізації з цивілізацією загально-або, правильніше, вселюдською; воно породило згубну оману, відому під іменем західництва, яка, не усвідомлюючи ні тісного спілкування між Слов'янськими державами, ні історичного сенсу цього останнього, відмірює нам і братам нашим жалюгідну, нікчемну історичну роль наслідувачів Європи, позбавляє нас надії на самобутнє культурне значення, тобто на велику історичну майбутність».

Підбиваючи підсумки порівняльного огляду, можна зробити деякі висновки. Розглядаючи роль історичної традиції у системі педагогічної теорії, роль і значимість культурного архетипу у створенні системи освіти, слід зазначити ключову значимість даного чинника у сфері соціальних відносин.

Не важко дійти невтішного висновку, що різні культурні архетипи формально інтегрувати неможливо. Тільки зміна культурної традиції може призвести до якихось результатів, які прогнозувати проблематично. Нинішня система інтеграції культур у формі глобалізаційних процесів – одностороння диверсифікація, коли елементи найбільш агресивної культури (при цьому не в кращому прояві) проникають в іншу та руйнують її. Коли ж ці процеси проникають у систему освіти, то наслідки такого процесу ще згубніші, оскільки руйнується культурний базис, який забезпечує близьку та далеку перспективу функціонування суспільства.

Найефективніші радянські педагогічні моделі здійснювалися з урахуванням культурно-історичної традиції (А. Макаренко, В. Сухомлинський тощо) – колективна система функціонування (формування колективу як учителів, так і учнів) колективна свідомість, авторитарні технології управління колективом, колективна відповідальність, відповідальність перед колективом, абсолютний авторитет учителя (лідера), колективні (суспільні) завдання, спрямовані на вирішення колективних цілей. Тут колектив виступає інструментом та методом формування особистості.

Класичним прикладом ефективності педагогічної моделі є, наприклад, педагогіка А. Макаренка, організована на світоглядній системі національної традиції. Один із дослідників педагогічної діяльності А. Макаренка В. Соколов зазначав: «Антону Макаренку довелося протягом 15-ти «радянських років» маскувати свої соціальні експерименти. То – під «колонію», то під комуну». А. Макаренко ... і в 30-ті роки не відмовлявся від того сенсу, який він мав на увазі, вдаючись раніше до інших термінів: традиційного - «грумада» та нового - «комуна». Термін «колектив» у Макаренка мав істотно інше значення, ніж в інших, які його вживали. Макаренко пише: «... у сфері общинної праці колоністи колонії є переконаними господарями і прекрасними працівниками, свідомо здатними переживати горду свідомість трудящого і не зважати на ледаря. ....». Тут автор має на увазі експеримент А. Макаренка зі спробою відтворити певний прообраз класичної сільської громади.

Не випадково центральною ланкою педагогіки А. Макаренка виступає вчення про колектив та його «Метод паралельної дії» як колективний інструмент формування особистості. Багато в чому багатовікові общинно-колективні відносини, з усіма його особливостями, досі зберігають специфічну общинну свідомість як спосіб соціального світогляду на когнітивному рівні.

Завдання сучасної педагогіки – розробляти такі навчально-виховні моделі та технології, які повинні спиратися на історико-культурну традицію, а не відкидати її, механічно замінюючи не традиційними. О. Базалук з позицій сучасної філософії освіти зазначає, що зміст ціннісно-нормативної складової духовності людини є зумовленим культурою. Система освіти виступає транслятором найбільш значущих та історично стійких норм та цінностей буття. Ідеї та цінності, генетично не пов'язані з ядром культури, починають грати деструктивну роль, руйнуючи цілісність культурної системи.

### Література:

1. Запесоцький А.С. Освіта: філософія, культурологія, політика. 2002. К.: Наука. 456 с.
2. Касьянова К. Національний характер та соціальний архетип. 1992. URL: [http://www.hrono.ru/libris/lib\\_k/kglava3.php#](http://www.hrono.ru/libris/lib_k/kglava3.php#)
3. Колотило М.О. Ментальність і менталітет: онтологічний статус та антропологічні виміри. URI: <http://hdl.handle.net/11300/11737>
4. Корнеєва А.Ю. Архетипи культурної пам'яті. DOI: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.47.224> <https://research-journal.org/philosophy/arhetipy-kulturnoj-pamyati/>
5. Колчева Е. Поняття «Культурний архетип» як інструментарій аналізу національного мистецтва. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiekulturnyy-arhetip-kak-instrumentariy-analiza-natsionalnogo-iskusstva>
6. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро: ЛІРА, 2024. 344 с.
7. Weber, M. (1990). *Selected works*: Translation from German. Compilation, general editorship and afterword of Yu. N. Davydova; Foreword of P. P. Gaidenko. M.: Progress. 808 p.
8. Grouling T. E.(2009). *Values of American Peopl's*. URL: <https://raniesafitri.wordpress.com/2009/03/30/values-of-american-peoples/>



## ЛЕКЦІЯ № 20

### ИМПЛІКАТИВНІСТЬ КУЛЬТУРНОГО АРХЕТИПУ ТА ФОРМ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ

#### **ПЛАН**

- 1. Методологічні основи питань культурного архетипу*
- 2. Елементи культурного архетипу: елементи «Схід – Захід».*  
*Православ'я як детермінант соціальної поведінки*
- 3. Детермінанти елементів слов'янського культурного архетипу і його трансформація у педагогічних формах*

#### **1. Методологічні основи питань культурного архетипу**

З метою збереження об'єктивності стосовно питань, які аналізуються, у нарисі використовувалися джерела різних історичних періодів та панівних ідеологій.

Методологічною основою дослідження є роботи, наукові ідеї та висновки наступних авторів: М. Вебер, К. Аксаков, С. Булгаков, В.Зіньківський, І. Ільїн, Л. Карсавін, І. Кіреєвський, М. Бердяєв, Н.Данилевський, П. Каптерев та ін.

Проблема культурного архетипу суспільства, закономірностей його формування та розвитку, прояви та впливу знаходить відображення у роботах сучасних авторів – Д. Запесоцького, Д. Полякова, О. Булкіна, І.Грищенко та ін.

Оскільки в основі культурного архетипу суспільства помітне місце займає церква та її цінності, які століттями формують соціальне світовідчуття, відповідно до методу М. Вебера, використовувалися також ідеї протоієрея, професора В. Зіньківського, архієпископа С.Старгородського.

В основу методу М. Вебера покладено догми сотеріології, тому у цьому дослідженні розглянуто характер слов'янського архетипу з позицій ціннісного підходу до православ'я у соціальному та педагогічному дискурсі.

Необхідно зазначити, що за всіх часів соціокультурна криза завжди викликала потребу в переосмисленні. Звернення до значущості національної ідентичності, прагнення до збереження соціальних цінностей, які склалися історично, змушувало дослідників знову звертатися до понять «менталітет» і «культурний архетип». Відомі філософи-культурологи Н.Данилевський,

М.Бердяєв, О. Шпенглер, І.Льїн та багато інших створювали свої теорії в періоди соціальних потрясінь, коли руйнувалися соціокультурні традиції та наближалася загроза інокультурної експансії або глибинної кризи соціокультурного стану суспільства.

Розглядаючи деякі особливості педагогічної теорії та практики «Захід – Схід» у порівнянні, автор робить спробу ретрансляції соціальних, культурних моделей на педагогічні моделі. Закономірність тут безсумнівна, оскільки сама система освіти, по-перше, природним чином копіює систему соціальну та культурну у часі, по-друге, сприяє відтворенню існуючих соціально-культурних взаємин у майбутньому. Друге є найважливішим, тому що суспільство здатне змінитися лише тоді, коли зміниться освіта.

В історіографії проблеми, які розглядаються у нарисі, використовуються терміни «культурний архетип», «менталітет», «національний характер». Визначимо зміст кожного із названих понять.

«Слід розрізнити такі поняття як «культурний архетип», «менталітет» та «національний характер». Культурний архетип постає як несвідома форма сприйняття фундаментальних структур життя. Культурні архетипи, таким чином, складаються мимоволі і мають стійкий характер. Менталітет являє собою спосіб вираження знань про світ і людину та виступає способом мислення особистості і суспільної групи. Світосприйняття менталітету формується залежно від традицій, культури. Інакше кажучи, культурний архетип передує та серйозно впливає на ментальність того чи іншого народу. Національний характер найчастіше визначається поєднанням генотипу та культури. Безпосередньому спостереженню та усвідомленню, очевидно, не підкоряються лише культурні архетипи, які К. Юнг відносить до сфери колективного несвідомого, але культурні архетипи можна вивчати опосередковано, головним чином через розуміння символічної основи, де важливу, а то й провідну, роль відіграють символи віри».

**Наше завдання – визначення органічного зв'язку культурного архетипу (менталітету) та педагогічних форм.**

## **2. Елементи культурного архетипу: елементи «Схід – Захід».**

### **Православ'я, як детермінант соціальної поведінки**

Тут узагальнено виділимо такі елементи (особливості) культурного архетипу, які детермінують соціальну поведінку.

*Елемент перший – роль Лідера.* Особливістю православно-слов'янської соціальної системи є модель, яка у своєму розвитку на відміну від Заходу

важко піддається саморегуляції. Тому внутрішній і особливо зовнішній вплив на її функціонування з величезною часткою ймовірності історично призводило до непередбачуваних результатів. Суб'єктивний чинник у православно-слов'янській соціальній моделі грає вирішальну роль, тут не діють закони суспільного розвитку на такому рівні й у такій подібності, як у соціальних моделях західного світу. Історія розвитку православного світу багато в чому залежала від конкретної особистості (Лідера), його переконань, ідеології, виховання та цілей. У слов'янсько-православному суспільстві влада завжди персоніфікована.

Часто природні закони у суспільному розвитку, необхідність соціальних та політичних змін не мали нічого спільного з думкою *Лідера*. У цьому і є суб'єктивізм розвитку держави. Суспільство, як правило, підлаштовувалося під лідера або вимушено приймало його позицію (іноді тимчасово). У цьому полягає конформізм православного суспільства та схильність його до мімікрії щодо політичної влади (держави). Чи не суспільство формувало владу, а влада формувало суспільство (на відміну від Заходу). Так було завжди, все інше – ілюзія. Навіть якщо відбувалася революція, то зрештою все одно рано чи пізно все поверталось на «круги своя». І гасло «Геть поганого царя! Хай живе цар добрий!» у прямому та переносному сенсах характеризує ставлення влади та суспільства. Суспільство дозволяло такий перебіг історії, тому історія слов'янсько-православних держав – це не логіка послідовного розвитку, а чергування періодів «стрибків прогресу» і «стагнації у розвитку».

Православно-слов'янське суспільство погано саморегулюється, його функціонування слід спрямовувати. Історично цю функцію природним чином бере на себе, з одного боку – політична влада (держава), з іншого – православні ідеали, як обмежувач першої.

Поняття «держава» та поняття «суспільство» у соціальній свідомості православного суспільства утворюють ніби єдине ціле, але при цьому функціонують окремо.

*Елемент другий – духовне та буттєве.* Оскільки держава (політична влада і влада взагалі) як правило виступала інструментом організації (примусу) через пасивність суспільства, то в православній церкві суспільство бачило певний духовний захист від свавілля влади (через духовно-моральний початок, а значить чогось «справедливого»). Історія пам'ятає, що православні монастирі мали право не видавати князеві селян-втікачів або злочинців). Звідси сфера владного та соціального – мирське, церква та православ'я –

богове, духовне. Таким чином мирське та божественне поділяється та функціонує окремо. Духовне – сфера пустельника, ченця, церковно-обрядне, і цей мирський ідеал гідний поклоніння тощо. Мирське – сфера соціального. У свідомості пересічної людини вони існують окремо і незалежно (іноді вступають у конфлікт), духовне слабо детермінується у буттєве і не стає вирішальним фактором, що визначає соціальну поведінку, але є взірцем «соціального-ідеального» (на відміну від католицизму, протестантизму чи східно-азіатських релігій).

*Елемент третій – сотеріологічний.* Православ'я – інструмент державного впливу, воно ніколи не було організаційно самостійним явищем і не прагнуло політичної влади (особливо після реформ Петра I), але в силу сотеріологічної специфіки виступало духовним посередником між владою та суспільством. Кredo православ'я – «терпіти, чекати і вірити» (kredo протестантизму – «діяти і вірити в себе». «Кожен за себе, один бог за всіх!»). На вершині своїй Православ'я розуміє завдання життя як отримання, набуття благодаті Духа Святого, як духовне перетворення створіння.

На духовному ґрунті Православ'я виникає прагнення загального порятунку. Мається на увазі не тільки індивідуальний порятунок, а також *соборний, з усім світом.*

*Елемент четвертий – ставлення до закону.* Формування соціальних та особистісних цінностей через призму прагматизму та раціоналізму, через жорстке «законництво» католицької та протестантської церкви створюють особливу систему соціальних відносин більш здатних до саморегулювання (включаючи політичну владу та її контроль з боку суспільства). Така система впорядкована, її вимоги конкретні, зрозумілі, спрямовані на результат – це система західного світу, вона прагматична, оскільки завжди апелює до правил (права, закону).

Як справедливо зазначає дослідник Д. Поляков: «Одна з ключових розбіжностей православних богословів з їхніми католицькими та протестантськими колегами полягає у їхньому відкритому неприйнятті правового чи судового аспекту виправдання. Роль закону та юридичних інститутів загалом мінімальна у країнах Сходу. Це чітко видно на прикладі культурного і політичного життя суспільства, в якому більшість населення завжди налаштована скептично щодо до закону та законодавчої системи, воліючи вірити в «доброго» царя чи правителя більше, ніж у правосуддя».

У православно-слов'янській традиції особливе місце посідає поняття «совісті» як регулятора внутрішніх групових відносин. Почуття совісті та

апелювання до неї необхідна умова функціонування особистості та соціальної групи. Категорія «совість» не є елементом взаємин особистості та держави. Православний не відчуватиме докору совісті щодо держави, тому що «Совість» асоціюється у нього з поняттям «справедливість», «борг», «обов'язок», і все це стосовно певної соціальної групи, справедливість тут перевищує поняття «Законність».

Справедливість та совість – явища сфери духовного, соціального, «законність» – сфера раціонального, сфера влади. У православній соціальній психології «справедливість і совість» часто вступають у конфлікт із «законністю». У суспільній свідомості закон не завжди справедливий, тому його можна і не виконувати. Ось чому православне суспільство не є законослухняним.

Злочин проти держави суспільство сприймає часом байдуже. І лише злочин проти особи викликає засудження. «Православ'я є найменш нормативною формою християнства (у сенсі нормативно-раціональної логіки та морального юридизму), і найбільш духовна його форма. І ця духовність і потаємність Православ'я нерідко були джерелом його зовнішньої слабкості. Зовнішня слабкість і нестача зовнішньої активності та реалізації впадали всім в очі, духовне ж його життя та духовні його скарби залишалися потаємними та незримими. І це притаманно духовному типу Сходу на відміну від духовного типу Заходу, завжди актуального, що виявляється зовні, але також нерідко у цій активності себе духовно виснажує».

У правовій традиції православно-слов'янської держави панують норми «обов'язків», вони переважають перед нормами «прав людини» («ортодоксія життя») (звідси, наявність традиційно потужного державного апарату (необхідність у примусі) та природна схильність до авторитаризму як з боку держави, так і всередині суспільства). Православно-слов'янська держава – це авторитарна держава за своєю природою і змістом, іншою вона бути не може. Вона або така, або вона припиняє існування, або криза стає її природним станом. І такі відносини між владою та суспільством мають іманентний характер.

Цю іманентність влади та суспільства зазначає К. Аксаков: «Державна влада за таких умов у разі невтручання у неї народу має бути необмежена. Яку ж форму повинен мати такий необмежений уряд? Відповідь неважка: форму монархічну. Будь-яка інша форма: демократична, аристократична, допускає участь народу, одна більше, інша менше, і

неодмінне обмеження структури державної влади, отже не відповідає ні вимозі невтручання народу в урядову владу, ні вимозі необмеженості уряду».

Православний народ, відокремивши від себе державний елемент, надавши повну державну владу уряду, забезпечив собі життя, свободу морально-суспільну, висока мета якої є християнське суспільство. У цих словах письменника повною мірою відбивається сутність православ'я (ставлення суспільства до влади опосередковано через православ'я), його роль і місце в суспільній свідомості та соціальному несвідомому.

*Елемент п'ятий – Соборність.* М. Бердяєв у роботі «Істина православ'я» зазначає: «Свобода Церкви стосовно держави завжди була в небезпеці, але свобода всередині Церкви завжди була в Православ'ї. У Православ'ї свобода поєднується органічно з соборністю, тобто з дією Святого Духа на релігійний колектив, яка була притаманна Церкві не тільки за часів Вселенських Соборів, але існувала завжди. Соборність у Православ'ї, яка і є життям церковного народу, не мала зовнішніх юридичних ознак, вона мала лише внутрішні, духовні ознаки. Визнання свободи совісті дуже відрізняє Православну Церкву від Церкви Католицької. Але розуміння свободи у Православ'ї відмінне і від розуміння свободи у Протестантизмі. У Протестантизмі, як і в усій західній думці, свобода розуміється індивідуалістично, як право особистості, яка охороняє себе від зазіхання будь-якої іншої особистості і визначає себе автономно. Православ'ю індивідуалізм є чужим, йому властивий своєрідний колективізм. Релігійна особистість і релігійний колектив не протистоять один одному. Релігійна особистість перебуває усередині релігійного колективу, і релігійний колектив перебуває усередині релігійної особистості. Тому релігійний колектив і не є зовнішнім авторитетом для релігійної особистості, який ззовні нав'язує особі вчення і закон життя».

*Елемент шостий – Православна доктрина.* М. Бердяєв стверджує, що Православ'я є насамперед ортодоксією життя, а не ортодоксією вчення. Єретики для нього не ті, хто сповідує хибну доктрину, а ті, хто має хибне духовне життя і йде хибним духовним шляхом. Православ'я є не доктриною, не зовнішньою організацією, не зовнішньою формою поведінки, а духовним життям, духовним досвідом та духовним шляхом.

Православ'я не мало свого століття схоластики, воно пережило лише століття патристики.

І Православна Церква й досі спирається на східних учителів Церкви. Захід вважає це ознакою відсталості Православ'я, завмирання у ньому

творчого життя. Але цьому факту можна дати інше тлумачення: в Православ'ї християнство не було настільки раціоналізоване, як на Заході в Католицизмі. Доктрини ніколи не набували в ньому такого священного значення, і догмати не були прикуті до обов'язкових інтелектуальних богословських вчень, а розумілися передусім як містичні факти. На ґрунті Православ'я мислення залишалося онтологічним, залученим до буття, і це явлено всією православною релігійно-філософською та богословською думкою XIX і XX століть. Православ'ю раціоналізм і юридизм є чужим, чужим є і всякий норматизм. Православну Церкву не можливо визначити раціональними поняттями, вона зрозуміла лише тим, хто живе у ній та є долученим до її духовного досвіду. Звідси походить легковажність до законів та норм».

*Елемент сьомий – Православне богослов'я.* Хоча православне богослов'я є досить відокремленим від решти релігійного світу, воно не розвивалося у вакуумі. Культура та філософія східних народів з їх традиціями та світоглядом значно вплинули на формування православного богослов'я. Таке сприйняття вплинуло і на формування дослідного підходу у православному богослов'ї, яке применшує роль правових відносин для людей і звеличує етичну, моральну складову, протиставляючи це всьому іншому.

У своєму підході до богословського розуміння спасіння Сергій Старгородський, як і більшість православних богословів, каже, що справжній порятунок має вирости з внутрішньої моральної зміни людини у процесі досягнення нею праведності, як невід'ємної якості її душі. Замість пошуку зовнішньої праведності, людина має посилено працювати над зміною внутрішньої сутності, почавши із зародка «добра», який перебуває в кожному, і довірившись тому, що благодать Христова надасть усю необхідну допомогу в цьому процесі.

Розглядаючи лише деякі елементи, які характеризують східнослов'янський культурний архетип через призму традиційного православ'я, цікаво звернутися до творчості російського філософа І.Льїна. У роботі «Про православ'я та католицизм» автор робить ключові порівняння двох церков. І в цьому порівнянні видно специфіку кожної з них, а транслюючи цю специфіку на політичні, соціально-економічні, культурні відносини кожної зі сторін, можна побачити і специфіку культурного архетипу як у філософському, так і буттєвому сенсах.

І. Льїн пише, що суть місіонерських відмінностей у наступному. Православ'я визнає свободу сповідання та відкидає весь дух інквізиції: винищення єретиків, тортури, багаття і примусове хрещення... Воно

пильнує при зверненні за чистотою релігійного споглядання та його свободою від будь-яких сторонніх мотивів, особливо від залякування, політичного розрахунку та матеріальної допомоги («благодійність»); воно не вважає, що земна допомога братові у Христі доводить «правовірність» благодійника. Воно, за словами Григорія Богослова, шукає «не перемогти, а придбати братів» за вірою. Воно не шукає влади на землі за всяку ціну. Такими є найважливіші місіонерські відмінності.

Політичні відмінності такі. Православна Церква ніколи не претендувала ні на світське панування, ні на боротьбу за державну владу у вигляді політичної партії. Споконвічне православне вирішення питання таке: церква і держава мають особливі та різні завдання, але допомагають один одному у боротьбі за благо; держава править, але не наказує Церкві і не практикує примусове місіонерство.

Моральна відмінність така. Православ'я волає до вільного людського серця. Католицизм закликає до сліпо-покірної волі. Православ'я прагне пробудити в людині живе, творче кохання та християнське сумління. Католицизм вимагає від людини покори та дотримання розпорядження (законництво). Православ'я закликає до найкращого та євангельської досконалості. Католицизм говорить про «приписане», «заборонене», «дозволене», «пробачальне» і «непрощене». Православ'я йде в глибину душі, шукає щирої віри та щирої доброти. Католицизм дисциплінує зовнішню людину, шукає зовнішнього благочестя і задовольняється формальною видимістю добродійності. Первинним і основним пробудженням віри для православного є рух серця, споглядальної любові, яка бачить Сина Божого у всій Його благості, у всій Його досконалості та духовній силі, схиляється і сприймає Його як справжню правду Божу, як свій головний життєвий скарб. Охоплений світлом цієї досконалості, православний пізнає свою гріховність, зміцнює та очищає їм своє сумління і вступає на шлях покаювання та очищення. Вони вважають владу зняряддям до освоєння Царства Божого на землі. А ця ідея завжди була далека від євангельського вчення і Православної Церкви.

Перелік вищезазначених елементів та порівнянь охоплює лише ключові характеристики культурного архетипу. Насправді, список цих елементів досить великий, особливо у буттєвому прикладі. Однак і названі достатньо трансформуються у сферу педагогіки і через це мимоволі транслуються у сферу освіти, однією з функцій якої є опосередковане відтворення елементів культурного архетипу, можливо, в інших механізмах



або інших формах (з урахуванням специфіки конкретного етапу історичного розвитку).

### **3. Детермінанти елементів слов'янського культурного архетипу і його трансформація у педагогічних формах**

*Елемент перший – роль Лідера.* Православна держава є авторитарною. Відомі виховні моделі знаменитих радянських педагогів (О. Макаренко, В.Сухомлинський) – це авторитарні моделі виховання, засновані на соціотентричних методах формування особистості. Авторитарні методи управління педагогічним колективом, *особистий авторитет керівника*, опора на колективну свідомість та вміння ним керувати – основа успіху у вирішенні педагогічних цілей. Свого часу прагнення міністерства освіти СРСР адміністративними методами повсюдно впровадити досвід А.Макаренка та В.Сухомлинського у практику шкільного виховання мало незначний результат і очікуваного ефекту не дало. Аналіз діяльності А. Макаренка та В.Сухомлинського показує ключові компоненти цих концепцій: формальний та не формальний авторитет керівника (лідера); механізм колективної педагогіки (будівництво колективу та його виховна роль у формуванні світоглядних якостей окремої особистості); духовні цінності як педагогічна мета та умова існування колективу (суспільства). Три компоненти детермінують: авторитаризм; общинність; православний дух, виражений у православних моральних цінностях. Тобто педагогіка А.Макаренка, В.Сухомлинського іманентно відповідає православно-слов'янській соціокультурній традиції. Саме цим пояснюється не стільки успіх педагогічної практики О. Макаренка та В. Сухомлинського, скільки їх особистий успіх, хоча значущість їхньої педагогічної спадщини переоцінити неможливо.

*Елемент другий та третій – духовне та буттєве, сотеріологічний.* У зв'язку з цим, звертаючись до сфери педагогіки, необхідно відзначити найважливішу обставину її функціонування – теорія та практика виховання та теорія та практика навчання. Сам по собі поділ освітнього процесу на два взаємопов'язані напрями показує його специфіку і відмінність від західних моделей.

Причина такого явища, на наш погляд, криється у двох особливостях: 1) суб'єктивістські прояви соціального розвитку, про які йшлося вище; значимість виховної складової у навчанні породжується потребою постійної міжпоколінної кореляції суспільної свідомості у

необхідних для влади напрямках; 2) екзистенційність православ'я детермінує суспільне усвідомлене і суспільне несвідоме на рівні історичної пам'яті і традиції, як щось матеріальне, духовно-ціннісне, яке потребує постійного «підживлення», настанови, нагадування, навіювання. Таким чином забезпечується формування всередині покоління (через виховання) певних людських якостей, необхідних для здійснення міжпоколінного функціонування (наприклад, общинна психологія тощо). Коли ж «виховні» фактори слабшають або різко змінюють свій напрямок, міжпоколінний зв'язок порушується, і в суспільстві спостерігається процес зміни або підміни «цінностей», що зі свого боку викликає кризу моралі або духовну кризу. Особливо гостро вона проявляється у періоди впливу інокультурних цінностей.

У сукупності такі особливості формують певне середовище функціонування суспільної свідомості, коли дуже часто (історично) відбувається тенденція переривання міжпоколінного зв'язку (наприклад, у зв'язку зі зміною курсу політичної влади), але православно-ціннісне світовідчуття зберігає свої позиції, ніби перешкоджаючи або уповільнюючи дисонансні процеси у соціальній свідомості, яка вступає у протиріччя з «новими» цінностями та на буттєвому рівні формує когнітивно дисонансні явища особистісного та соціального характеру. Ці явища зі свого боку формують міжпоколінні протиріччя. За своїми характеристиками у цьому й проявляється те, що ми називаємо «духовною кризою суспільства», вкладаючи в це поняття православно-слов'янський сенс.

Необхідно відзначити, що дисонанс може відбуватися як у період «стрибка», так і в період соціальної стагнації.

У таких умовах виховна функція освіти, і особливо педагогіка виховання як формуюча сила, завжди зберігає свою актуальність і важливість. Тут діє «інерція традиції», що проявляється у несвідомому інерційному прагненні зберегти «колишні» цінності. Саме тому сектор освіти є найбільш консервативною сферою соціальної структури суспільства, як підсвідомий спосіб збереження (соціокультурного) зв'язку між поколіннями.

З огляду на таку специфіку в освітньому процесі, традиційно і дуже часто пріоритет віддається саме виховному фактору, часом елемент знань та професіоналізму посідає вторинне місце.

Саме особисті якості людини превалюють над іншими соціальними вимогами. Професіоналізм працівника, рівень його особистої кваліфікації «розчиняється» або є незатребуваним у соціальному середовищі за умови,

якщо він безпосередньо не пов'язаний з благом для колективу. Відтак з'являється слабка мотивація підвищення рівня володіння професією. Часто рівень особистої професійної кваліфікації підмінюється організаційними здібностями формального та неформального характеру.

Логіка такої ситуації пояснюється чинниками культурного архетипу, де соціальне за своєю значимістю вище індивідуального, де чуттєве ширше за раціональне. Радянська система освіти, на наш погляд, не змогла «зламати» соціальний екзистенціалізм, і в суспільній свідомості «хороша людина» вища за поняття «хороший фахівець», ідеал виховання, зразок – «хороша людина і хороший фахівець» в одній особі.

*Елемент четвертий – ставлення до закону*, проявляється у традиційному контролі державою системи освіти, її регламентації та стандартизації через систему нормативних актів та спеціальних органів, покликаних контролювати їх виконання. У цих умовах демократизм має декларативний характер або його деякі видимі форми, але не зачіпає сутності процесу освіти. Суспільство сприймає це як природний стан. Будь-які спроби реальної демократизації та лібералізації системи освіти мимоволі призводять до анархії, всездозволеності та нігілізму (у латентних чи відкритих формах).

Перший наслідок – авторитарні методи управління процесом освіти всередині освітнього закладу як найбільш ефективна форма його функціонування. Другий наслідок – авторитарність форм (авторитет керівника, викладача, вихователя і т.і.) та методів навчання як найпродуктивніший варіант досягнення педагогічних цілей. Як показують багаторічні дослідження в цій галузі, дана думка схвалюється всіма суб'єктами, які беруть участь у навчальному процесі.

Наприклад, так званий студентоцентризм як форма прояву лібералізму в педагогіці гіпертрофує почуття «прав» студента і занижує їхній зворотний бік – «обов'язки». Таке «викривлення» свідомості стає характерним за умов підміни соціальної традиції, коли на колишній менталітет насаджуються нові правила, створені за умов іншого культурного архетипу. Західний світ формував свої демократичні принципи століттями, поняття «прав та обов'язків» інтеріоризовані та утворюють елемент культурного архетипу. Ця ідея втілюється у системі поваги прав людини, а її обов'язки реалізуються громадянами через повагу до закону. Ця система світогляду в слов'янсько-православних суспільствах історично не склалася. Позитивний принцип «суверенітету особистості» у західних країнах спотворюється у негативний принцип «примату особистих інтересів» у

країнах східних, при цьому часто «примат особистих інтересів» реалізується через обмеження прав оточуючих людей.

У разі, коли закон є явищем абстрактним, а авторитет учителя нікчемний, то й правила поведінки умовні. Звідси процес навчання формальний і результат не зрозумілий. У таких умовах учень навчається заради оцінки, а не заради знань.

Крім того, відсутність принципу юридизму в педагогіці відносин суб'єктів процесу навчання часто проявляється в ігноруванні правил або нечіткому їх вираженні. Отже, з одного боку спостерігається суб'єктивізм викладача щодо оцінки знань учня, з іншого – переоцінка (або не дооцінка) своїх здібностей самим студентом. У будь-якому разі йдеться про емоційну складову процесу навчальної комунікації суб'єктів. Часто особисті симпатії чи антипатії суб'єктів визначають характер їхніх навчальних відносин. Найчастіше ставлення учня до навчальної дисципліни формується через особистість викладача. Ця риса характерна для слов'янського типу педагогічних процесів. Тут юридизм може підмінятися емоцією чи якоюсь нечітко вираженою внутрішньою моральною формою. Вона часом не дозволяє викладачеві об'єктивно оцінити знання студента.

Примат приватної власності у країнах Західної Європи з часів Стародавньої Греції та Риму (Римське приватне право) сформував особливий тип соціального менталітету, де поняття «приватна власність» - поняття священне. «Право інтелектуальної власності» – його елемент (нехай навіть комерційний), звідси плагіат – це злочин (і за законом, і за сумлінням).

У православно-слов'янській традиції таке переконання відсутнє (по совісті), тому у свідомості учня списати у сусіда відповіді на екзаменаційні питання та отримати хорошу оцінку не вважається порушенням, іноді навіть є заслугою («не спійманий, не злодій»). Не впевнений, чи є в якійсь із європейських мов слово «шпаргалка».

Плагіат навіть у науковому середовищі є хоча і не критичним, але частим явищем. Ставлення суспільства до подібних фактів є здебільше емоційним, ніж юридичним. Наприклад, і суспільством, і офіційними структурами освіти (!) є цілком прийнятним ставлення до ситуації, коли «учьоний» купує наукову статтю або соавторство в ній, коли купується або робиться на замовлення дисертаційне дослідження з метою набуття наукового ступеня etc. Цей приклад – не прояв фактів порушення закону, але більш значною мірою, це – ментальна відповідь на інокультурні вимоги, коли відбувається тотальний процес комерціалізації освіти та науки. Слід

зазначити, що така ситуація має місце практично на території всього пострадянського простору.

*Елемент п'ятий – Соборність.* Залежність від суспільства формує особливу систему регулювання відносин людей усередині неї. Не стільки дух колективізму, скільки колективний дух часом визначає успішність і продуктивність діяльності будь-якого колективу, а отже й успішність і продуктивність кожного, але не навпаки.

В освіті це втілюється через встановлення та здійснення ієрархії цінностей: духовності як основи морального життя людини, її світогляду, орієнтації на соборність у всіх сферах життя: господарського життя як жертвовного служіння ближньому в сім'ї, професійній, громадській та благодійній діяльності як діяльної участі у служінні Батьківщині.

Освіта з орієнтиром на соборність відрізняється, з одного боку, національною вкоріненістю, з іншого – відкритістю світу, пошуком точок дотику, можливостей співіснування, взаємодії та співробітництва. Виховання в душі православної соборності передбачає критичне, вимогливе ставлення до себе та доброзичливе ставлення до інших, що особливо відрізняється за вірою, культурою, способом життя. Соборність створює природні передумови для демократії, зокрема й у системі освіти, але демократії духу, заснованої на постійному духовному зростанні та моральному самовдосконаленні, гармонії інтересів та альтруїзмі. Подібний підхід у слов'янській педагогіці висловився у вченні А.Макаренка «Про колектив», а західна педагогічна теорія, наприклад, сформувала концепцію «Індивідуальної освітньої траєкторії».

---

\*«Індивідуальна освітня траєкторія», - це особистий шлях реалізації потенціалу кожного учня. Віднедавна цю ідею прописано для українських шкіл на законодавчому рівні. Так, у законі про освіту сказано: «Індивідуальна освітня траєкторія - персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання».

Індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти реалізується через вільний вибір освітньої програми, навчальних дисциплін та видів, форм і темпу здобуття вищої освіти. Індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти визначається через його індивідуальний навчальний план.

Індивідуальний навчальний план визначає обсяг навчального навантаження здобувача з урахуванням усіх видів навчальної й наукової роботи, визначає форми контролю результатів навчання, і є обов'язковим для виконання здобувачем вищої освіти.

За виконання індивідуального навчального плану персональну відповідальність несе здобувач вищої освіти.

Відтак, держава з мовчазної згоди суспільства, відмовляється патронувати розвиток особистості. Держава більше не буде регулювати та планувати формування соціально значущих якостей індивіду. Відтак особистість повинна розвиватися самотійно. Освіта – це сфера вільного вибору особистості, тому держава більше не буде нести відповідальність за формування цієї особистості та її розвиток. Ця ідея й містить основне кредо концепції «Індивідуальної освітньої траєкторії». Гарна ідея, але тільки в умовах інтеріоризованих та юридично реалізованих понять прав та свобод людини. Ідея генетично виведена західною культурою індивідуалізму, вірогідніше за все, в інших умовах може бути реалізована в значній мірі як процес формального характеру, але сумнівно як результат. Виняток складають хіба що професії творчого напрямку. Навчальні заклади, що готують фахівців у сфері, наприклад, музичного мистецтва, театрального мистецтва, образотворчого мистецтва та ін., тобто там, де домінує специфіка персоніфікованої освіти. Крім того, широка реалізація концепції «індивідуальної освітньої траєкторії», яка наголошується державою, потребує фінансової та матеріальної підтримки з боку держави. В реальності – це проблема навчального закладу, тому перелік вибіркових дисциплін, запропонований студентам, з метою реалізації концепції «індивідуальної освітньої траєкторії» - в першу чергу це сфера можливостей навчального закладу, і лише в другу - інтереси студентів.

Друга проблема має більш фундаментальний характер – концепція «індивідуальної освітньої траєкторії» не відповідає домінуючому у свідомості культурному архетипу суспільства. Притаманна для національної культури педагогіка «Ми» замінюється на педагогіку «Я». Звідси починається дисбаланс свідомого та безсвідомого, що формує особливі (спотворені) уявлення індивіду, відбувається процес не формування особистості в соціально значущому сенсі, а її «соціальна еґоїзація» (права без обов'язків).

Скоріш за все, з часом, внутрішні сенси концепції будуть набувати у вітчизняній педагогіці власних особливостей, як в інших запозичених педагогічних моделях (характерні трансмісійні процеси від форми до змісту).

Окрім того, «індивідуальна освітня траєкторія» в існуючій формі не має у своєму змісті здійснення в процесі навчання будь-якого прямого чи опосередкованого примусу, або стимулювання, що само по собі – дивовижне явище для нашої освітньої культури.

Як наслідок перелічених та інших об'єктивних причин, культурні відповідності в освітньому процесі призведуть до підсилення елітаризації освіти та подальшому розширенню маргіналізації суспільства.

У США подібні до цього явища вимушені визнати. Наприклад, дослідники університетського центру Джорджтауна, після тривалих багаторічних досліджень, зробили висновок, що досягнення в середній та старшій школі впливають на все подальше життя. Ті, хто пасе задніх у дев'ятому класі, майже не мають шансів з роками досягти високого соціально-економічного статусу. Але річ не в здібностях. Як з'ясувалося, чотири

з п'яти першокласники, які мають найгірші шкільні успіхи, мають у дорослому віці високооплачувані професії, якщо походять із заможних родин. І лише два з п'яти першокласників з високими досягненнями в навчанні мають шанс досягти високого життєвого рівня, якщо походять з бідних родин. Сімейні ресурси мають значення. Ідеться про те, що діти із забезпечених родин отримують всебічну індивідуальну допомогу: їм винаймають гувернанток, репетиторів, платять за додаткові курси, студії, гуртки. Соціально успішні батьки значно частіше звертають увагу на схильності дітей до певної науки чи мистецтва. Зі значно більшою імовірністю у школяра із заможної родини, навіть якщо йому важко дається більшість предметів, знайдуть та розвинуть якусь здібність, а решту підтягнуть до середнього рівня. Тож зрештою він стане цілком конкурентоздатним абітурієнтом. Якщо вчасно надолужувати прогалини в знаннях та знаходити сильні сторони, будь-який учень зможе стати згодом успішним.

Таким чином, «індивідуальна освітня траєкторія» в існуючій формі на вкрай рідко зможе реалізувати внутрішні власні смисли.

*Елемент шостий та сьомий – Православна доктрина, Православне богослов'я.* Православно-слов'янська система цінностей відрізняється від Західної. Сфера чуттєво-духовного спрямована до емоцій та цінностей, які відчуваються – це сфера суб'єктивного, трансцендентного, процес об'єктивного аналізу тут ускладнений. Така сфера може мати різні методи тлумачення цінностей, часто націлена на процес, а оскільки сам процес нескінченний (він може тільки перериватися), то й результат не важливий, оскільки є недосяжним на певному конкретному етапі процесу виховання.

Таке суспільство важко піддається саморегуляції (з боку суспільства), але дуже часто потребує примусового регулювання (держава, влада чиновника, влада начальника, неформального лідера і et.c.).

Такі соціальні відносини детермінуються у педагогіці. Виникає необхідність в існуванні спеціальних інструментів і в системі освіти. Хоча й передбачається, що процес освіти ніби сам собою несе виховну функцію, але ні, у процесі формування «гуманності» цього недостатньо (роль православ'я). Таким інструментом виступає система «виховання» як умовно відокремлене від «освіти» поняття (як духовне і буттєве, тобто церковне і мирське). Навіть за наявності чітких цілей та завдань щодо формування конкретних якостей в учнів, система «виховання» не має універсальних механізмів, проте вимагає від суб'єктів виховного процесу формування конкретних світоглядних позицій духовно-морального характеру (близькість до православної духовності). Слід наголосити, що сам процес формування моральних якостей часом не є пов'язаним з професійним навчанням (за умови слабкої мотивації суб'єктів освітньої діяльності), звідси і якась відокремленість виховного процесу від процесу навчального. Отже, існує дві паралельні лінії: духовне

(ірраціональне) і матеріальне (раціональне), тобто соціальне, відбивається у буттєвому існуванні, що й позначається на навчанні, де також спостерігається двоїстість процесу: навчання та виховання.

Звідси – кредо традиційної православної педагогіки у словах В.В.Зеньковського, яскравого представника зарубіжної педагогіки. У роботі «Основні проблеми виховання» він наголошував: «Не пристосування дитини до життя, а розвиток у ньому сил добра, забезпечення зв'язку добра та свободи має становити мету виховання: пристосування (функціональне, соціальне і т. д.) до життя має чисто інструментальний характер. Добро у душі не народжується ні від фізичного здоров'я, ні від добрих соціальних навичок, ні навіть від розвитку творчих сил (...)».

Для порівняння: за Каменським, ціль виховання – підготовка людини до вічного життя, а шлях до вічного блаженства він бачив у пізнанні зовнішнього світу, в умінні володіти речами та самим собою. У цьому полягає сенс глибинної відмінності двох систем. У першій – формування добра у душі, у другій – пізнання зовнішнього світу. Тут потрібно акцентувати характерні ціннісні смисли двох підходів: «добро в душі» – стан моралі, мораль же категорія суто соціальна. Теза Коменського про пізнання зовнішнього світу і самого себе є у своєму змісті смисл скоріше індивідуальний, ніж соціальний.

Починаючи з теорії та практики Я.Каменського і закінчуючи педагогікою та філософією Д. Дьюї, західна гуманістична педагогіка – це педагогіка навчання, спрямована на знання, розкриття та спрямування здібностей людини, орієнтація на пізнання зовнішнього світу та вмиле вбудовування у нього. Тут присутні раціоналізм, прагматизм та індивідуальність. Інтереси суспільства опосередковані через інтереси особистості. Особистість є суверенною.

А. Запесоцький зазначає: «Таким чином віра, а не знання розглядалася як основа духовного світу православної людини. Відповідно, пріоритет віддавався не освіті (у його західній версії), а освіті (суть якої М. Гоголь сформулював так: «Просвітити не означає навчити, або наставити, або утворити, або навіть висвітлити, але всю наскрізь освітлити людину у всіх її силах, а не в одному розумі, пронести всю природу її крізь очисний вогонь»). Отже, система освіти (від концепції до змістовного наповнення) має максимально повно враховувати та відтворювати специфіку духовності. Лише в цьому випадку вона ефективно зможе вирішити завдання формування моральної та соціально відповідальної особи».



У цьому зв'язку дуже показовим є факт, що передова педагогічна думка православно-слов'янського світу, починаючи з «Повчань Ярослава», педагогіки та філософії Г. Сковороди і закінчуючи гуманною педагогікою Ш.Амонашвілі – це ідея, спрямована на духовні сторони людської сутності, культивування справедливості, моральності, добра і краси, первинності суспільного, а якщо індивідуального, то на благо суспільного. Узагальнено – це сфера насамперед ціннісно-духовного виховання (педагогіка духовності). Навіть термін і поняття «освіта» історично тут сприймається як «формування» будь-яких людських якостей. Сьогодні педагогічний сенс поняття «освіта» втрачено. Він трактується у сенсі «навчання», як відлуння глобалізаційних процесів, покликаних стандартизувати «виробництво» універсальних працівників.

Таким чином, можна коротко підсумувати вищесказане словами І.Кирієвського: «Крім відмінностей племінних (національних – авт.), ще три історичні особливості дали відзначний характер всьому розвитку освіти на Заході: особлива форма, через яку проникало в нього християнство, особливий вид, в якому перейшла до нього освіченість давньокласичного світу, і, нарешті, особливі елементи, з яких склалася у ньому державність».

Сьогодні спроби «пристосувати» слов'янсько-православну педагогіку до західних моделей мають незначний результат, інколи ж і суто негативний. Причина криється у методології. Характер сучасного рівня глобалізації не дозволяє ігнорувати принцип педагогіки – культуровідповідність. Свого часу О. Дістервег зазначав: «Кожна людина знаходить під час народження своє оточення, свій народ, серед якого він призначений жити і принаймні виховуватися вже на певному етапі культури. Все людство, кожен народ, кожне покоління тощо завжди знаходиться на якомусь певному етапі культури, яка повинна розглядатися як спадщина, залишена предками, як результат їхньої історії і всіх факторів, які впливали на них. Кожен народ став тим, чим міг стати під впливом цих обставин».

Сучасний характер глобалізації, її цілі та одностороння спрямованість не завжди відображають актуальні проблеми та потреби безлічі держав («культур» у цивілізаційному розумінні). У цьому сенсі було б доречним звернутися до наукової спадщини М. Данилевського. Тут заслуговує на особливу увагу дослідження В. Сорокових «Педагогічний потенціал спадщини М. Данилевського в контексті філософсько-освітнянського пошуку». Автор розглядає теорію «локальних цивілізацій» (типології

культур) М.Данилевського у дискурсі проблем філософії освіти з позицій нового варіанту цивілізаційних взаємодій у сфері освіти.

У глобально-біосферному контексті сучасного філософсько-освітнього пошуку та найбільш виявлених тенденцій до вестернізації чи етнізації світової освіти спадщина М. Данилевського орієнтує педагогіку на відтворення та відновлення культурного та цивілізаційного поліморфізму планети, дозволяє адекватно визначати як національні, так і наднаціональні («типологічні» і цивілізаційні) смисли освіти в педагогічних системах культурних світів як найбільших освітніх феноменах, «не за задумом чийсь створених, але шляхом природним». (...) Для самої педагогіки значення спадщини М.Данилевського полягає і в тому, що педагогічна інтерпретація підсумків його спадщини позбавляє педагогічні технології від перспектив перетворення їх у технології світової химеризації («управління людськими ресурсами», «зміни менталітету народу», «проходження летальної точки» тощо) і таким чином зберігає їх важливий освітній і, власне, педагогічний характер.

Отже, аналіз джерел, які характеризують культурний архетип слов'янсько-православного суспільства та його відображення у системі педагогічних процесів показує пряму та логічну взаємозалежність двох явищ. Культурний архетип суспільства багато в чому пасіонарно визначає педагогічні форми і сам педагогічний процес незалежно від його організаційних форм, запозичених з інокультурних педагогічних систем. У цьому і проявляється проблема методології стосовно питання організації педагогічних підходів до організації системи освіти та виховання. Формальне копіювання та впровадження в педагогіку елементів інокультурного характеру за принципом «як у них, тому що вони – це Європа», явище можливе і прогресивне, але, найімовірніше, до ефективного досягнення педагогічних цілей не призведе. Сьогодні спостерігається протиріччя між формою та змістом. У цьому випадку ті цілі, які ставляться перед системою освіти в цілому і педагогікою зокрема, найімовірніше досягнуті не будуть. Тут цілі та технології не збігаються.

Якщо педагогічні технології інокультурного характеру сприймаються суспільством неправильно (правильно і бути не може, для цього потрібна ментальна відповідність) або формально (саме так все і відбувається – необхідність виконання правової норми), педагогічних цілей досягнуто не буде, а швидше за все, сформується в особі об'єкта педагогічного впливу аксіологічно аморфна особистість, без чітко виражених інтеріоризованих

цінностей. Саме інтеріоризація соціальних цінностей у свідомості особистості є головною основою її успішного функціонування в суспільстві та суспільства як сукупності таких особистостей.

### **Література:**

1. Бердяєв М.А. (1952). Истина Православ'я <https://azbyka.ru/istina-pravoslaviya>.
2. Ільїн І.А. Про православ'я та католицтво. 2006. <https://3rm.info/publications/61735-ia-ilin-o-pravoslavii-i-katolichestve.html>
3. Зеньковський В.В. Проблеми виховання в світлі християнської антропології. Фонд «Християнське життя». 2002. [http://www.odinblago.ru/problemi\\_vospitania/](http://www.odinblago.ru/problemi_vospitania/)
4. Коломійцев А. Вчення про порятунок у Православній церкві. 2012). <http://propovedi.ru/resource/doctrine-of-salvation-in-the-russian-orthodoxchurch/>
5. Сізов В.В. Культурний архетип та дивергенція освіти: монографія. Дніпро: ЛІРА, 2024. 344 с.
6. Zapesotskii A.S. (2002) Education: philosophy, culturology, politics. Science. 456 p. P. 96.

Навчально-методичне видання

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ВЧЕНЬ В ЕКСПЛІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСІВ

Збірник лекцій

Підписано до друку 04.11.2024.  
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 15,58.  
Друк цифровий. Папір офсетний.  
Зам. № 174.

Видавництво та друкарня ПП «ЛІРА ЛТД»  
49107, м. Дніпро, вул. Наукова, 5  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6042 від 26.02.2018.

dnipro.lira@gmail.com | +38 (067) 561-57-05 | lira.dp.ua