

**Н.М.Лавриченко**

**ПРОБЛЕМИ**

**ГУМАНІСТИЧНОГО**

**СПРЯМУВАННЯ**

**ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ:**

**педагогічні розмисли**

**і нотатки**

**Київ 2006**

**Інститут педагогіки АПН України**

**Н.М. Лавриченко**

**ПРОБЛЕМИ  
ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ  
ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ:**

педагогічні роздуми і нотатки

**ТОВ “Інсайт-плюс”  
Київ – 2006**

**Лавриченко Н.М.**

Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед. роздуми і нотатки. - К. : ТОВ "Інсайт-плюс", 2006. - 279 с. - Бібліогр.: с.231-247.

ISBN 966-95927-4-7.

У монографії проаналізовано теоретичні засади і практичний досвід соціалізації учнівської молоді у країнах Західної Європи. Цю складову шкільного педагогічного процесу розглянуто в контексті надбань і цінностей європейської культури та сучасних спрямувань суспільного поступу. Здобутки західноєвропейських педагогів критично осмислено і узагальнено з огляду на можливості і перспективи їх застосування у вітчизняному освітньому просторі. Призначена для науковців, викладачів і студентів педагогічних вузів, управлінців у галузі освіти, вчителів.

ISBN 966-95927-4-7

ББК 74.200+74,6

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту педагогіки АПН України

Наукові рецензенти:

М.Б.Євтух, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік Міжнародної слов'янської академії ім. Я.А. Коменського, іноземний член Російської академії освіти, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України.  
М.П.Лещенко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.

Л  $\frac{0003020304}{2006}$  Без оголошення

ISBN 966-95927-4-7

© Н.М.Лавриченко  
© Інсайт-плюс, оригінал-макет,  
2006

## Передмова

XXI століття – це доба переходу до високотехнологічного, інформаційного суспільства, в якому якість людського чинника, освіченість і культура загалом і особи набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів вимагають новітніх соціальних і педагогічних підходів до плекання людини, здатної змінювати на краще себе саму і суспільство.

Відтак освіта XXI століття постає як передусім освіта для людини. Стрижневими її ідеями є культуротворення, виховання відповідальних особистостей, здатних до критичного мислення, самоосвіти, конструктивної соціалізації, творчого застосування набутих знань і досвіду з метою особистісного зростання і суспільного поступу.

Стрімка динаміка суспільних процесів ставить перед освітянами більшості сучасних країн світу дедалі складніші і нетрадиційні завдання. Їх належить розв'язувати з урахуванням як фактичної соціально-економічної ситуації у тій чи тій спільноті, так і прогнозованого її розвитку на майбутнє. Це повною мірою стосується і нашого сьогодення.

Проголошення суверенної й незалежної Української держави активізувало вітчизняних освітян на розбудову національної системи освіти на демократичних і гуманістичних засадах. Свідомі того, що успіх у здійсненні політичних, економічних, соціальних і духовних перетворень в Україні значною мірою залежить від демократизації суспільного життя, вітчизняні науковці перейняли ідеєю наповнення цінностями громадянської освіти змісту, форм і методів педагогічної роботи з молоддю, зокрема шкільною.

Шкільна освіта справедливо вважається однією з найважливіших ланок у модернізації суспільства та емансипації людини. Прикметною її особливістю є те, що в ній найповніше втілюється цілепокладальний характер людської діяльності, що безпосереднім чином позначається на якості людського потенціалу суспільства. Як одна з наймасовіших суспільних інституцій школа здатна здійснювати послідовну, педагогічно керовану соціалізацію молоді з урахуванням інтересів спільноти і кожного вихованця. І саме на неї покладається сьогодні надвідповідальне завдання забезпечувати гуманістичний вимір процесу соціалізації вітчизняної молоді. У зв'язку з цим зростає роль та значення особистісно та соціально зорієнтованих педагогічних технологій, гуманітаризації та гуманізації змісту шкільної освіти, практично-діяльній та творчій складовій у шкільному педагогічному процесі.

Потреба у розбудові національної економіки на ринкових засадах, зокрема виробничого її сектора, актуалізує значення політехнічного підходу до шкільної освіти. Останній передбачає поєднання навчальної і трудової підготовки молоді до дорослого життя і є продуктивним тією мірою, якою дає змогу організовувати і здійснювати навчально-виховний процес відповідно до гуманістично цінної і соціально обґрунтованої кінцевої педагогічної мети.

Конкретизація загальної мети педагогічної діяльності у вимірах її головних завдань і цінностей неухильно трансформується в проблематику поєднання загальних світоглядних, теоретичних і методологічних засад і принципів педагогічної діяльності з конкретним змістом, умовами і формами її здійснення.

То ж не дивно, що саме ця проблематика виявилась ключовою у пропонованому читачам дослідженні. Авторка монографії з'ясовує, зокрема, взаємозв'язки та взаємозумовленість процесів соціалізації і гуманізації учнівської молоді, а також їх результативність з точки зору особистісного становлення вихованців школи та їхньої соціальної інтеграції. Науковий пошук вирізняє органічне поєднання теоретичних загальнопедагогічних і порівняльно-педагогічних, прикладних рівнів дослідження зазначеної проблематики.

Зауважимо принагідно, що, як відомо, розвиток педагогічної науки, як і будь-якої іншої галузі людського пізнання, відбувається загалом у двох засадничих і глибинно пов'язаних між собою напрямках. Це, по-перше, зростання глибини і значення фундаментальних, загальнотеоретичних і методологічних досліджень, піднесення рівнів абстрагування і формалізації наукової теорії і концепцій. І, по-друге, дедалі докладніша конкретизація тем і напрямів наукового пошуку, зростання їх зумовленості вимогами і запитам практици. Остання, у свою чергу, перебуваючи у просторі безпосередніх і безперервних впливів з боку реального швидкозмінного життя, виявляється дедалі складнішою і розмаїтою.

З огляду на це зростає вага і значення вузько-галузевих, прикладних педагогічних досліджень. А кінцеві практичні цілі педагогічного процесу виявляються, по суті, тими рушіями і дороговказами, завдяки яким розвивається педагогічна наука – її предметність, змістовність, соціальна адекватність і гуманістична сутність. Усвідомлення кінцевих цілей педагогічної діяльності надає їй ознак продуктивної педагогіки, тобто такої, що спрямована на результат, на досягнення, прогнозований поступ.

Продуктивна педагогіка передбачає розвиток особистих, людських і соціальних якостей вихованців школи, природного поєднання у педагогічному процесі педагогічної необхідності і педагогічної

свободи, педагогічного примусу і педагогічної зацікавленості, самоактивності школярів, і, нарешті, дидактичних і виховних засад педагогічного процесу.

Продуктивна педагогіка спрямована на належну організацію трудового виховання, навчання, професійної орієнтації молоді, на безпосередню її участь у продуктивній праці і забезпечення у такий спосіб морального, інтелектуального і фізичного розвитку особистості школяра. У річищі цієї педагогічної парадигми критерії особистісного, соціального і професійного становлення молоді визначають відповідно до потреб утвердження нового типу особистостей, перспективних і ефективних моделей соціального устрою. У виборі останніх вітчизняні фахівці дедалі частіше звертають погляди до європейської спільноти. У зв'язку з цим особливого значення набувають порівняльно-педагогічні дослідження, спрямовані на вивчення європейського досвіду соціалізації молоді.

Відтак висвітлені у цьому монографічному дослідженні ідейно-ціннісні, організаційно-педагогічні, методичні засади діяльності західноєвропейської школи як інституту соціалізації учнівської молоді мають неабияке значення для педагогічної науки і практики. Цінним є те, що авторка дослідження звертає особливу увагу саме на гуманістичну сутність цього досвіду, розглядаючи його як цивілізаційне надбання європейської культури. Вона, зокрема, показує, що соціалізація молоді у дусі демократичного європейського громадянства здійснюється з опертям на такі загальнолюдські цінності, як права людини, рівність, активна участь, партнерство, свобода, відповідальність, соціальна злагода, солідарність, толерантність і плюралізм, законослухняність, соціальна справедливість, інтелектуальний, моральний, культурний і фізичний розвиток особистості.

Дослідження наводить на думку про те, що європейський індивідуалізм як філософська і світоглядна доктрина досить успішно урівноважується соціалізаційними педагогічними практиками. Останні спрямовані на те, щоб навчити молодь "жити разом" у суспільстві, де панують ідеї демократії, культурного плюралізму, відкритості, ринкової економіки, сталого розвитку.

На цій підставі гуманізацію і соціалізацію авторка монографії розглядає як діалектично взаємопов'язані процеси, які уможливають, з одного боку, розвиток людських начал і свобод, а з іншого — забезпечують спадкоємність соціуму, консолідацію спільноти заради поступу.

Дослідження засвідчує, що гуманізаційний і соціалізаційний напрями педагогічної діяльності у західноєвропейській школі є також нерозривно взаємопов'язаними і взаємозумовленими. Їх комплексна реалізація покликана забезпечити виховання творчих і гуманних,

компетентних і мобільних особистостей, здатних жити і працювати в умовах відкритого, демократичного суспільства і разом з тим соціалізованих, відповідальних, солідарних і свідомих мети розбудувати спільний європейський дім.

Зроблені у ході дослідження узагальнення та висновки щодо здобутків і видатків сучасної західноєвропейської освіти, спонукали авторку критично переосмислити найбільш поширені у вітчизняному освітньому просторі педагогічні парадигми. Порівнюючи їх з європейськими аналогами, вона робить важливий висновок про непродуктивність і навіть шкідливість абсолютизації значення як особистісно зорієнтованої педагогіки, так і педагогіки соціалізації. Натомість найбільш плідним є їх гармонійне поєднання, яке дає змогу практикувати педагогіку "золотої середини", або ж, за авторським визначенням, – "педагогіку мудрості". І лише за такого підходу гуманізаційна складова шкільного педагогічного процесу може наповнюватись дійовим (а не абстрактним) змістом і смислом, а соціалізаційна – убезпечуватись від надмірної технологізації і узгоджуватись із загальнолюдськими цінностями.

Обстоювані авторкою теоретичні положення позначені не тільки помітною новизною, але й дискусійністю. І саме завдяки цьому вони, як на нашу думку, здатні викликати посилення уваги вітчизняних науковців до розвитку парадигмальних засад сучасної педагогіки як науки, а також до переосмислення засадничих цілей і завдань педагогіки як однієї з ключових галузей суспільної діяльності і творчості.

*В.М. Мадзігон,  
доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України,  
директор Інституту педагогіки АПН України*

## ВСТУП

У діяльності сучасних систем шкільної освіти розвинених країн світу дедалі виразніше виокремлюється особлива сфера педагогічних завдань пов'язаних із соціалізацією учнівської молоді. Мається на увазі не тільки і навіть не стільки безпосередня адаптація і інтеграція вихованців до умов шкільного соціального середовища і особливостей навчальної діяльності та шкільних міжособистісних взаємин і спілкування. Цей процес виявляється лише складовою, фазою і педагогічним засобом розв'язання загального життєво необхідного завдання шкільної педагогіки – створення базисних особистісних передумов подальшої успішної адаптації і інтеграції випускників школи у суспільство, а відтак формування їхньої життєготовності і соціальної компетентності.

Однак школа є хоча й особливим, але тільки одним із множини просторів і агентів соціального становлення учнів. Відтак вона має розв'язати завдання щодо забезпечення гуманістично зорієнтованої і культуровідповідної соціалізації своїх вихованців у взаємодії всіх учасників цього процесу і у всіх сферах його здійснення. У цьому розумінні йдеться про найбільш "широкий зміст" шкільної соціалізації, або, точніше, про соціалізацію шкільної молоді як всезагальний соціопедагогічний процес.

Виокремлення та актуалізація соціалізації як відносно самостійної проблематики у множині завдань шкільного педагогічного процесу зумовлені цивілізаційними особливостями сучасних спільнот. Насамперед це стосується складно організованих і динамічних суспільств західного типу, які характеризують як постіндустріальні, постмодернізаційні, постінформаційні.

Так, скажімо, у західноєвропейських країнах посилення соціалізаційної складової педагогічного процесу зумовлене необхідністю адаптації молодих генерацій до стрімких соціокультурних змін, зумовлених НТР, новітніми технологіями, глобалізаційними та інтеграційними суспільними процесами.

За таких умов значно ускладнюється проблема особистісної та соціальної самоідентифікації молодих людей, набуття ними достатнього і необхідного рівня соціокультурної компетентності, фахової конкурентоспроможності і мобільності, здатності ціложиттєво підвищувати загальноосвітній і фаховий рівень, здійснювати вибір життєвих стратегій і соціальних траєкторій поміж багатьох можливих.

Поступальне зростання складності соціальної структури і соціальних процесів у західноєвропейських суспільствах вимагає дедалі тривалішої і цілеспрямованішої, системної і систематичної

підготовки молоді до самостійного дорослого життя. Відтак на школу як одну з наймасовіших соціальних інституцій, покладається завдання і відповідальність виховувати громадян, здатних до самореалізації і до соціальної творчості. Шкільні педагоги, по суті, опиняються перед подвійною відповідальністю – за кожного вихованця і за суспільство загалом, що значно модифікує їхні педагогічні завдання. Показово, що поряд з успішністю учнів у країнах Західної Європи береться до уваги такий показник ефективності школи, як соціальна включеність (або виключність) її вихованців.

Соціально виключені молоді люди – це безробітні, маргінали, злочинці, наркомани, дезадаптовані і фахово неконкурентоспроможні особи, які потребують соціально-педагогічної допомоги для їхньої соціальної інтеграції та реінтеграції. З огляду на це у країнах Західної Європи шкільний соціалізаційний процес нині охоплює не тільки дошкільну, початкову, середню та старшу середню школу, але й соціальний дебют – період увіходження вихованців у доросле життя, супроводжуваний цільовою педагогічною підтримкою упродовж кількох років поспіль.

Західноєвропейська школа покликана пом'якшувати і компенсувати індивідуалістські тенденції у соціумі, запобігаючи таким деструктивним соціальним явищам, як нетерпимість, агресія, ксенофобія, расизм, сепаратизм, нігілізм тощо. Як наслідок західноєвропейські педагоги надають перевагу такому стилю соціалізації учнівської молоді, який можна схарактеризувати як "навчання жити разом". Останньому притаманні демократизм, орієнтація на суспільну дисципліну та відповідальність, законослухняність і повага до людської самобутності у будь-яких її виявах, толерантність стосовно "іншого", "інакшого", поцінування діалогу як способу досягнення взаємопорозуміння між суб'єктами суспільної діяльності, колегіальність, консенсус у розв'язанні складних питань і будь-яких спірних ситуацій.

Створюючи умови для розв'язання проблем міжкультурної взаємодії, західноєвропейська школа сама організовується і функціонує як культурний осередок. Для цієї суспільної інституції характерні розвинені традиції, історично сформована система цінностей і принципів діяльності, які загально проявляються як своєрідний морально-психологічний мікроклімат у стосунках педагогічного колективу з учнівським загалом, батьками, громадськістю. Демократизація та гуманізація європейських систем освіти, які є підґрунтям формування такого мікроклімату загальної злагоди, є одним з чільних завдань просування у розв'язанні якого здатне перетворити школу на ефективний інструмент соціальної інтеграції.

Водночас педагогіка соціалізації у сучасному її європейському втіленні є далекою від того, аби називатись соціоцентричною, хоча їй значною мірою притаманні соціальний прагматизм, і педагогічний реалізм. Натомість вона спрямована на віднаходження гармонії і рівноваги у педагогічно керованих процесах соціалізації та індивідуалізації вихованців. Утвердженню цієї новітньої парадигми педагогічної діяльності, яку можна схарактеризувати як "педагогіку мудрості" і яка, по суті, є спорідненою з визначеною російським ученим Б.Л.Корнетовим педагогікою "золотої середини" [59, 240], передував тривалий гуманістичний поступ європейської педагогічної і філософсько-антропологічної думки.

Так, видатний європейський мислитель Мартін Хайдеггер, розмірковуючи над походженням терміна "гуманізм", звернув увагу на те, що поняття *homo humanus* (людяна людина) вживалось ще в Стародавньому Римі і означало громадянина, який вдосконалює свої людські чесноти (*virtus*), свідомо засвоюючи досягнення грецької культури. Така антропологічна практика мала назву "пайдейя" (грецьке "*paideia*" – виховання, навчання, освіта, освіченість), і поєднувала у собі "коло знання" (*eruditio*) та "настанову в добрих мистецтвах" (*institution in bonas artes*). "Пайдейя" перекладалась латиною як *humanitus*. І саме в наявності "*humanitus*" (гуманізму) вбачалась давніми римлянами принципова відмінність *homo humanus* від *homo barbarus*, тобто людяної людини від людини варварської [171, 192 – 220]. Таким чином, як бачимо, гуманізм від самого початку розумівся як мистецтво вдосконалення, олюднення, окультурення людини засобами навчання і виховання.

Значний внесок у розвиток гуманістичних засад педагогічної діяльності, зокрема й у галузі шкільної освіти, зробили такі визначні західноєвропейські педагоги і мислителі, як Я.А.Коменський (1592 – 1670), Дж.Локк (1632 – 1704), К.А.Гельвецій (1715 – 1771), Ж.-Ж.Руссо (1712 – 1778), І.Кант (1724 – 1804), І.Г.Песталоцці (1746 – 1827), І.Ф.Гербарт (1776 – 1841), Е. Кей (1849 – 1926), Г.Кершентштейнер (1854 – 1932), М.Монтессорі (1870 – 1952), Р.Кузіне (1881 – 1973), С.Френе (1896 – 1966) та ін. Східна Європа дала світові таких визначних педагогів-гуманістів ХХ століття, як Василь Сухомлинський і Януш Корчак.

Педагогічна культура кожного суспільства нерозривно пов'язана із його загальною культурою і цивілізаційними надбаннями. Нині для багатьох країн світу набули великої привабливості європейські, особливо західноєвропейські моделі шкільної освіти, які розглядаються як, з одного боку, невід'ємні елементи, а, з іншого, – як рушії гуманістичного соціального ладу і поступу.

Відтак Стара Європа з її волелюбним духом і гуманістичними цінностями і надбаннями притягує нині й погляди українців. Ми

ладні мріяти про Європу, ідеалізувати її, аби не втратити віру в те, що нашому негативному історичному досвідові таки є дійсно гуманістична альтернатива.

Загальносуспільні настрої накладають свій відбиток і на вітчизняну педагогічну практику. Дитиноцентризм, антропоцентризм, особистісно зорієнтована педагогіка постають сьогодні в уяві багатьох наших співвітчизників саме тими педагогічними шляхами, які ведуть до Європи. Тоді ж як самі європейці, здається, ставляться більш виважено і помірковано щодо цих проблем і не роблять надто гучних наголосів на перевагах індивідуалістичної культури і ліберальної політики. Пережита європейськими народами катастрофа другої світової війни спонукала до винайдення та утвердження таких суспільних механізмів — ідеологічних, політичних, правових, наразі й педагогічних, які дають змогу підтримувати динамічний баланс між інтересами спільноти й індивідів, забезпечуючи достатній і необхідний для поступу рівень громадських свобод і захищеності і водночас уникаючи заступання межі, за якою починаються свавілля, анархія, розбрат.

Ось як, на думку європейського вченого, Д. Ружмона, суспільство додержує цієї рівноваги: " Як тільки людина розглядає себе лише в аспекті своїх свобод або своїх індивідуальних прав ... вона створює у державі анархію. Ця анархія одраз ж провокує колективістську реакцію. У відповідь на надмір свободи у індивідів вступає в силу надмір етатизму" [138, 20].

Ця думка вкотре наводить на висновок про те, що сучасний понадскладний соціум, як і педагогічну його складову, неможливо і недоцільно сприймати й інтерпретувати в чорно-білих тонах. Скажімо свобода — це добре, а заангажованість — це погано, особистісно зорієнтована педагогіка — це благо, а соціально зорієнтована педагогіка — це атрибут авторитаризму. Адекватне розуміння цих соціально-педагогічних феноменів і їх сув'язі можливе лише за умови визнання їхньої взаємної належності до цілісності людського і соціального, розуміння наявності синергії між ними, з одного боку, а з іншого — осягнення їхньої рукотворної, підвладної людським впливам природи.

Кожна людина є індивідуальним втіленням мільйонлітнього процесу антропосоціогенезу, так само як вона є діяльнісним джерелом його подальшого поступу. У цій діалектичній сув'язі неможливо нехтувати ані соціалізацією особи як її інтеграцією у створений людьми соціальний світ, ані її персоніфікацією як суб'єкта власного життя і соціальної творчості. З такої точки зору обидва зазначені вище процеси сповнені глибинним гуманістичним змістом. І знову ж таки від людей, від їх спільноти залежить те, яких

соціальних і педагогічних інтерпретацій і втілень вони набуватимуть "тут" і "тепер", за умов конкретного суспільства.

Ці міркування спонукали нас критично переосмислити найбільш поширені у вітчизняному та європейському освітньому просторі педагогічні парадигми і погляди на проблеми соціалізації учнівської молоді насамперед з точки зору загальнолюдських, гуманістичних цінностей. Аналізуючи ті чи ті педагогічні ідеї і явища, ми прагнули зрозуміти витоки і наслідки контрарних, полярних і однозначних оцінок і суджень на зразок того, що соціалізація – це поневолення, підкорення особи соціумом, а особистісно зорієнтована педагогіка – це шлях до звільнення з-під гніту останнього. Натомість ми прагнули досягнути педагогічні процеси передусім з точки зору реалізації найважливішої мети – становлення Людини у світі Людей.

## Розділ 1

# ГУМАНІЗАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК І СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

### 1.1. Гуманізація і соціалізація як суспільно-педагогічні явища

#### *1.1.1. Методологічні питання дослідження гуманізації і соціалізації*

Зазвичай предметно-дисциплінарне педагогічне дослідження, хоч якої б теми і предмета воно стосувалось, не може обминати мовчанням свої вихідні світоглядні і методологічні – аксіологічні і логіко-гносеологічні – засади, установки, підходи і засоби. Ви-світлюючи засадничу ідейну і концептуальну інфраструктуру і па-радигмальні питання свого дослідження, науковець забезпечує, по-перше, самосвідомий, рефлексивний характер пізнавального процесу, завжди зануреного у всеосяжну сферу найрізноманіт-ніших тяглостей, контекстів і рушіїв. А це є сутнісною вимогою і особливістю саме наукового пізнання, і, по-друге, конститує мінімально необхідний і достатній теоретичний, логічний, істо-ричний і мовний базис фахового взаємопорозуміння і спілкуван-ня у науково-педагогічному співтоваристві, утворюючи постійні умови його історичної, просторової і тематичної неперервності і поступальності. Як зазначав Томас Кун, "вчені, наукова діяль-ність яких будується на основі однакових парадигм, спираються на одні й ті самі правила і стандарти наукової практики. Ця спільність установок і очевидна погодженість, яку вони забезпе-чують, являють собою передумови для нормальної науки, тобто для генезису і наступності у традиції того чи того напрямку до-слідження" [74, 35].

Іншими словами, методологічна самосвідомість науково-пізна-вального процесу є передумовою його соціальної і когнітивної предметності, цілеспрямованості і доцільності, системності, теоре-тичної і емпіричної коректності і ґрунтовності. За таких обставин дослідник цілком розуміє і усвідомлює те, що, як, навіщо і в яко-му гносеологічному і практичному контексті він робить, так само, як має впевненість, що методи та інструменти його дослідницької діяльності відповідають внутрішнім закономірностям досліджува-ного предмета і водночас традиціям і актуальним вимогам науки.

Зрозуміло, однак, що методологічно-рефлексивна складова на-уково-дисциплінарного дослідження, на відміну від її місця у філо-

софських і безпосередньо методологічних розмислах, неминуче має обмежуватись ключовими пізнавально-тематичними проблемами і метою саме цього дослідження, скеровуючись принципами необхідності і достатності їх аналізу. Саме тому цей компонент дисциплінарно-наукового пошуку традиційно знаходить своє відображення не в основній, а в допоміжній, вступній частині наукового тексту, в якому ведеться виклад змісту і перебігу дослідницької праці. Хоча, якщо придивитись пильніше, формування і осмислення світогляду і найзагальніших бачень предметної сфери наукового пізнання – теоретичних, аксіологічних, праксеологічних, методологічних – постає як передумова, і фактично головний підсумок кожного дослідження, як і їх сукупності.

У практичному процесі підготовки і здійснення пошукової роботи відповідний методологічний екскурс покладається в основу докладного аналізу передісторії і актуального стану справ у обраній галузі знання, зумовлює визначення безпосередньої тематики науково-педагогічного пошуку у взаємозв'язку з його значимими контекстуальними обставинами, забезпечує вибір принципів, методів і методик дослідження. Цим визначаються і його функції щодо формування дослідницького проекту і його конкретизації у структурі дослідницьких планів, організації і управління пошуковою діяльністю з точки зору її відповідності завданням і умовам дослідження. Все це має забезпечувати валідність і надійність отримуваних даних, ґрунтовність аналітичних процедур і вірогідність підсумкових висновків і концептуальних побудов. Зрештою, йдеться про адекватне сприйняття і розуміння поточних і загальних завдань і результатів науково-педагогічного пошуку та їх співвіднесення з певними нормативними (парадигмальними) зразками і безпосередніми цілями і контекстами дослідницького проекту.

Однак здебільшого ця рефлексивна складова педагогічної наукової діяльності, яка утворює організаційну і методологічну інфраструктуру дослідження, має залишатись зазвичай поза основним форматом наукової праці і не підлягає докладному висвітленню в основному предметно-науковому тексті. Проте у випадку, коли метатеоретичне і теоретичне підґрунтя предметного дослідження, а відтак і принципи методологічної його інструменталізації виявляються, на думку науковця, недостатньо відповідними за рівнем своєї сформованості і конкретності визначеним аналітичним завданням, тоді виникає необхідність попереднього опрацювання і висвітлення методологічної складової науково-педагогічного пошуку. Така ситуація виникає і за обставин напруженої дискусійності, неоднозначності, суперечливості, нетрадиційності у розумінні базисних понять і визначень предметної сфери дослідження.

Обравши предметом педагогічного аналізу проблеми гуманістичного спрямування соціалізації шкільної молоді, ми безпосередньо стикаємось саме з такою багаторівневою і внутрішньо складною пізнавальною ситуацією. Наявні в науковій літературі (соціально-філософській, філософсько-антропологічній, соціологічній, психологічній і педагогічній) погляди на гуманізацію і соціалізацію як соціальні і педагогічні явища постають на сьогодні як досить різнопланові, несистемні, неконсолідовані і взаємоуперечливі і за своїм змістом, і за рівнями їхньої загальності.

Понад те, якщо поняття соціалізації позначається достатньо розвиненим теоретичним осмисленням, то категорія гуманізації виявляється, хоча би наскільки це здавалось парадоксальним, частіше вживаною, однак недостатньо відрефлексованою з теоретичних, гносеологічних і методологічних позицій. А відтак виникає необхідність в межах започаткованого предметно-педагогічного дослідження впорядкувати і опрацювати певний концептуальний фонд, який унаочнює засадничі умови педагогічного розуміння змісту, сутності і форм вияву процесів соціалізації і гуманізації молоді у сучасних суспільствах, місця і ролі національних освітніх систем у об'єктивному перебігу і цілеспрямованому здійсненні цих процесів і, нарешті, місця і ролі гуманізаційних і соціалізаційних завдань в діяльності загальноосвітніх закладів за умов різних країн.

Існуючі знання про обраний предмет дослідження, нагромаджені у когнітивних просторах різноманітних гуманітарних і соціальних наук, — і ті, що стосуються безпосередньо притаманних йому закономірностей, і ті, що відносяться до досвіду і законів його пізнання, — утворюють емпіричний і концептуальний базис подальшого його педагогічного аналізу і водночас конституують множину можливих пізнавальних підходів, точок зору, напрямів дослідження та систему принципів, правил і норм його класичних зразків і внутрішньої логіки наукового пошуку. Аналіз предмета, цілей і умов дослідження у контексті нагромадженого поняттєво-концептуального доробку і досвіду пізнання обраного предмета об'єктивно зумовлює внутрішню структуру і зміст (проблематику) спеціально-наукової (предметної) методологічної рефлексії.

Щодо нашого дослідження, то насамперед потрібно було з'ясувати, в яких змістах вживаються терміни "соціалізація" і "гуманізація" у педагогічних працях європейських і вітчизняних фахівців, а відтак і усталені педагогічні розуміння змісту процесів соціалізації і гуманізації учнівської молоді та дійсні рівні теоретичної експлікованості цих понять. Розв'язуючи це завдання, ми застосовували, по-перше, як метод концепцію системної єдності процесів соціалізації і гуманізації в становленні людської особи

(онтогенез), так само і принцип сув'язі цих процесів у генезисі і розвитку людської спільноти (філогенез). Останнє має сенс, насамперед, з точки зору аналізу соціуму як мегапростору і соціально-культурного середовища, в якому ці процеси розгортаються у взаємозв'язку його детермінаційних впливів з внутрішніми (номогенетичними) закономірностями і чинниками розвитку особи.

З педагогічної точки зору усвідомлення взаємозв'язку закономірностей онтогенетичного розвитку індивіда з логікою історії та соціальними умовами життя і становлення особистості у певному суспільстві дає змогу обґрунтовувати об'єктивність і специфічність цього процесу як певної складно структурованої і внутрішньо динамічної системи чинників, подій і наслідків. А відтак це дає можливість досліджувати розвиток молодої особи як двоєдиний процес її антропного і соціального становлення, соціалізації і гуманізації. Такий методологічний підхід сприяє, на нашу думку, ідентифікації і самоідентифікації педагогічної науки у просторі її антропоцентричних і соціоцентричних орієнтацій, а також дає змогу подолати позірну контрарність "соціального" і "особистісного" у розумінні духовних засад і практичних цілей педагогіки, натомість досягати їх теоретичного і практично-діяльнського синтезу.

Опрацювання філософсько-методологічного, загальнонаукового, загальнопедагогічного і порівняльно-педагогічного дослідницького інструментарію ми розглядаємо як об'єктивно необхідну передумову реалізації цього методологічного підходу.

### *1.1.2. Метатеоретичні та конкретно-наукові інтерпретації понять "соціалізація" і "гуманізація" у педагогічній науці*

У науковій і публіцистичній літературі терміни "гуманізація" і "соціалізація" вживаються у різноманітних смислових контекстах, які стосуються не тільки людини і суспільства, але й багатьох складових і обставин їхнього життя. Найчастіше у випадках такого слововживання значення цих термінів видається достатньо простим і однозначним. Щоправда, коли мова йде про гуманізацію особистості, суспільного суб'єкта загалом, то мається на увазі передусім формування гуманістичного світогляду і ставлення до світу. Вочевидь це виглядає так, ніби-то ми маємо справу з молодою особою, яка вже від народження наділена усіма притаманними людській істоті якостями (інтелектом, духовністю, моральністю, соціальністю) і залишається лише прищепити їй гуманістичні цінності.

Значно рідше у наукових педагогічних публікаціях про гуманізацію говориться як про "олюднення", тобто про становлення і розвиток людського в людині у всьому розмаїтті його виявів. Так, наприклад, О.Кульчицький, розмірковуючи про взаємовідносини найвищих духовних поривань людини та її первісно-демонійних,

діонісійських потягів, наголошує на особливій вазі і значенні цього відношення саме у процесі олюднення (гуманізації людської істоти) в антропогенезі [73, 16]. Тут доречно навести й думку відомого українського філософа Сергія Кримського з приводу того, що за сучасних умов "немає дефіциту ідей щодо проектів поліпшення життєдіяльності та майбуттєтворення. Проблемою, яка обмежує розвиток діяльності та стає вирішальною для соціального прогресу, є дефіцит людських якостей" [66, 12].

Відтак становлення і розвиток людських начал, або ж олюднення людського ества, аж ніяк не можна зводити лише до наявності і розвитку гуманності як особливої людської якості, як певного способу ставлення до іншої людини чи й до будь-яких інших живих істот і буття загалом, натомість і до відповідних характеристик людської поведінки. Зауважимо, що у цьому розумінні та чи та форма і вияв гуманності є маніфестацією, наслідком і відображенням самого факту даності, існування певного культурно-історичного рівня розвитку людського в людині. Тобто гуманізованість і гуманність як її вище виявлення мають бути осмислені водночас як загальний процес і окремий результат зародження, становлення, розвитку і самореалізації людської сутності людини, утвердження і здійснення людських начал, становлення індивідуалізованої форми людського способу і змісту буття – особистісності і понад те – персональності.

Компонентами, а водночас формами і механізмами такого становлення є процеси індивідуалізації і соціальної типізації, відособлення і уособлення, персоналізації і корпоративізації, унікалізації і універсалізації, соціальне позиціонування і соціальне прийняття та інші рівні і різновиди антропосоціогенних і відтворювальних процесів, наслідком яких стає набуття людиною образу і подоби людської. Розвиток людських начал і способу людського буття відбувається у нерозривному взаємозв'язку з її постанням як органічного "елемента" соціальної системи як соціуму і спільноти як світу людей.

Наведене щойно розрізнення суспільства як організованої системи і світу людей як стихії антропного буття, є для педагогіки досить важливим, особливо у контексті розуміння гуманізму і гуманістичності у співвідносних вимірах всезагального, особливого і одиничного як розмірностей і рівнів існування людини і людського. Драма гуманістичних педагогічних і загалом соціогуманітарних ідей та ідеалів, спрямувань і дій розпочинається тієї ж самої миті, як тільки абстрактне визначення гуманізму як світогляду, ставлення до світу, свідомості і поведінки стикається з множинністю людського світу, у якому складним чином переплітаються міриади індивідуальних і колективних доль, інтересів, цінностей, прагнень і потреб.

Таким чином семантика понять "гуманізація" і "соціалізація" уподібнюється до айсберга у морі мовних смислів, оскільки залишається прихованою під хвилями стихії узвичаєного слововживання, суб'єктивних їх інтерпретацій. І проблема встановлення сутності явищ соціалізації і гуманізації людини і суспільства, а відтак і відповідних їм понять, полягає не в мовному, і навіть не в концептуальному аналізі проблеми, а формулюється як двоєдине предметно-пізнавальне емпіричне і теоретичне, логіко-гносеологічне і методологічне завдання, яке полягає у встановленні місця і ролі цих явищ у структурі соціальних процесів і відносин. Безумовно, що це пов'язане з визначенням логічних смислів і значення понять, у яких ці явища відображаються у концептуально-поняттєвих системах тих чи тих предметно-дисциплінарних галузей наукового пізнання та відповідної експлікації їхньої внутрішньої смислової структури. У зв'язку із цим важливо зазначити, що специфічною логіко-гносеологічною особливістю соціалізації і гуманізації як категорій соціальної дійсності, пізнання і практики є те, що проблему визначення їхнього змісту належить роз'язувати з позицій їх діалектичної смислової сув'язі. Наразі такий підхід є продуктивним і перспективним і для вивчення цих понять педагогічною наукою, зокрема педагогічною філософією та педагогічною антропологією.

З соціально-філософської і загальносоціологічної точок зору родовою сукупністю (системою) соціальних явищ, гомогенних щодо соціалізації і гуманізації, є процеси соціального становлення, самовідтворення і розвитку людини і суспільства. У цьому просторі соціалізація і гуманізація, витлумачені у найширшому і найзагальнішому розумінні як саме соціальні (соціологічні) явища, є, з одного боку, внутрішніми змістовими складовими, а з іншого – універсальними соціоантропними механізмами реалізації процесів соціального становлення, відтворення і самовідтворення та розвитку суб'єктів соціального життя та умов, засобів, цілей і смислів їх існування [96, 170]; [112, 438 – 440]; [146, 94 – 130].

У спеціальному, конкретно-науковому розумінні ці явища можуть тлумачитись як взаємодоповнювальні динамічні складові, аспекти онтогенетичного розвитку особи і становлення простору і змістів її суспільного життя. І саме в цьому плані вони стають безпосереднім об'єктом педагогічної уваги. Предметом педагогічного пізнання соціалізація і гуманізація стають у тій площині, де вони постають не тільки і навіть не стільки як об'єктивний процес, у якому резюмується інтегрований вплив на антропогенез особистості всієї множини стихійних і довільних соціальних впливів, а як насамперед сфера свідомо організованої педагогічної дії.

Водночас з'ясування загальних особливостей і специфічних змістових ознак цих понять на всіх рівнях їх загальності – всеза-

гальному (суспільному), специфічному (на рівні спільнот) та одиничному (на рівні конкретної особи) виявляється можливим завдяки їх категорійному позиціонуванню, тобто визначенню їх місця і ролі у категорійно-поняттєвій системі соціальної філософії і в поняттєвому апараті відповідної когорти гуманітарних дисциплін. У цьому випадку ключового значення набуває процедура знаходження категорій, по-перше, релевантних, а відтак парних до категорій, зміст яких визначається, по-друге, таких, які мають менший рівень загальності і відображають системну єдність складових досліджуваного явища і форм його існування.

### *1.1.3 Сміслові позиціонування категорій "соціалізація" і "гуманізація" у філософській та педагогічній антропології*

Загалом парність всезагальних (філософських) категорій є відображенням цілісності, взаємозв'язності і водночас взаємополярності їхніх визначень, характеристик, якостей, властивостей, відносин до об'єктивної дійсності, людського знання і діяльності, які виявляються у різноманітні дефініції. Подібним чином множина всезагальних педагогічних категорій відображає смислову і онтологічну зв'язність педагогічної реальності і фундаментальних явищ, які її конституують.

Конкретизуючи цю думку стосовно проблеми з'ясування змісту процесів гуманізації і соціалізації як атрибутів соціального буття, тобто і його педагогічної складової, можна твердити, що вони відображають взаємопов'язані аспекти і складові історичного становлення і розвитку людини і суспільства. І оскільки ці категорії означають взаємозумовлені, взаємопов'язані компоненти цілісного системного процесу, то є підстави визнати їх онтологічно і логікогносеологічно парними.

Зважаючи на те, що категорійний статус поняття – це його роль і місце у концептуальній системі відповідної галузі пізнання, а внутрішня смислова структура поняття – це система його іманентних логічних взаємозв'язків, визначити педагогічний зміст соціалізації і гуманізації можливо, з'ясувавши місце і роль цих понять у педагогічній теорії. З іншого боку, ця пізнавальна дія є рефлексивною щодо аналізу співвідношення соціалізації і гуманізації як педагогічних процесів з фундаментальними явищами педагогічної реальності, а в сукупності теоретичний і предметно-практичний дослідницькі підходи утворюють двоєдиний, двокомпонентний і дворівневий спосіб пізнання педагогічного змісту цих процесів.

Зокрема це стосується, наприклад, проблем співвідношення соціалізації і соціального розвитку особи, так само як її гуманізації і розвитку людських начал. В цьому плані напрацьоване філо-

софською антропологією розуміння єдності і водночас особисті внутрішнього і зовнішнього світів і буттєвості людини, кожний із яких є відображенням і передумовою існування іншого, дає змогу правильно поставити і коректно розв'язати питання щодо співвідношення соціалізації і гуманізації, соціального і антропного аспектів онтогенезу людської особи, їх взаємодії у становленні структури її "Я" і її життєвих взаємин. Зрозуміло, що без осмислення і розв'язання цих питань педагоги виявляються змушеними спиратись на особисті інтуїтивні, внутрішньо невідрефлексовані уявлення щодо визначальних гуманістичних і суспільних цінностей і цілей своєї фахової діяльності, а відтак визначальними регулятивними їхніх практичних педагогічних дій виявляються усталені звички, традиції і паттерни професійної діяльності, а не самосвідома гуманістична рефлексивність високоосвіченого і самостійно мислячого спеціаліста [12, 15-20].

Важливою передумовою розуміння педагогічної сутності явищ соціалізації і гуманізації є усвідомлення їх взаємовизначеності і взаємозв'язку як смислового підґрунтя і складових педагогічної діяльності. Педагогічне буття і сенси цих соціокультурних явищ є похідними від загальної логіки суспільного життя, яке існує і розгортається у єдності і взаємопереходах суб'єктивної життєдіяльності людей з її об'єктивними наслідками і умовами. З'ясування цих обставин не тільки і навіть не стільки важливе з теоретичної точки зору, скільки має безпосереднє практично-педагогічне значення. Насамперед це дає змогу означити демаркаційні лінії і взаємозв'язки між педагогічними і політичними явищами і проблемами суспільства, а з іншого боку – між гуманістичними, дитиноцентрованими і загальносуспільними, соціоцентрованими завданнями і покликаннями школи, а відтак між гуманізаційною і соціалізаційною складовими шкільного педагогічного процесу.

Соціалізація як складова соціального самовідтворення суспільства і людини виявляється наслідком і спрямуванням дії насамперед сил суспільного тяжіння і її найочевиднішим наслідком є постійне поновлення цілісності соціальної системи, соціуму як цілого. У цьому контексті відбувається й формування і відтворення соціально-генетичної і соціально-типологічної однорідності елементів суспільної системи і передусім людської її складової, так само як і відновлення суспільної структури загалом у всьому розмаїтті її соціально-специфічних компонентів і підсистем. На рівні ж особи саме цілісність і системність процесу її соціалізаційного розвитку визначає суспільний тип, основні характерологічні риси, внутрішню структуру і рівень цілісності її психіки і духовності, її внутрішнього "Я". У цьому сенсі внутрішня топологія особистості відображає якісні особливості організаційної структури і змісто-

вності соціуму і навпаки. Коротко, у найголовнішому, соціалізацію можна визначити як процес становлення соціальної органічності і визначеності особи, її суспільної значимості і змістовності як суб'єкта суспільного життя, відносин і діяльності, множини її суспільних зв'язків і каналів комунікації.

Поza таким осягненням соціалізація аж ніяк не може тлумачитись як явище сутнісно гуманістичне, зокрема й у контексті педагогічної діяльності. Наразі за так званого соціологізаторського бачення соціалізація постає як така, що практично не стосується процесу гуманізації як змісту педагогічної діяльності, понад те — йому суперечить. У цьому разі соціалізація набуває сутності, яка зумовлена в головному соціальними замовленнями і державними політичними, економічними і соціальними імперативами.

Так само в межах "вузького" педагогічного тлумачення соціалізації як тільки соціальної адаптації і інтеграції особи, моменту і складової соціогенезу особистості, вона (соціалізація) також сприймається як пряме протиставлення щодо ідей гуманістичної педагогіки, центрованих на розумінні дитини як унікальної і неповторної цінності [64, 8]. І природно, що найактивнішими критиками педагогіки соціалізації є саме прихильники особистісно-зорієнтованої, дитиноцентричної педагогіки.

Концептуально-пізнавальна і практично-педагогічна колізія, про яку йдеться, знайшла своє вираження у формуванні погляду, який безпосередньо зіставляє і певною мірою протиставляє соціалізацію і індивідуалізацію особистості як моменти її онтогенетичного розвитку. Попри те, що таке опозиціонування є не зовсім безпідставним, зауважимо, що насправді воно виявляється правомірним і продуктивним тільки у досить вузьких межах. А саме: в діапазоні обмеження розуміння особистісного, людського розвитку поняттям індивідуалізації як становлення індивідуальності, особистісності людини. За такого підходу і поняття соціалізації з'являється практично до його вживання у розумінні зовнішньої присутності, у ліпшому разі — причетності людини до соціального довкілля. Соціалізація та індивідуалізація протиставляються як, по-суті, зовнішні один одному процеси, пов'язані достатньо формальними, поверховими і штучними зв'язками.

На нашу думку, таке протиставлення породжене співвіднесенням в одній площині нерелевантних одне одному за смисловими обсягами і змістом понять "суспільство" і "індивід", "соціум" і "індивідуальність". На жаль, докладний системний аналіз переліку і взаємного співвідношення термінів "ряду людини" і "ряду суспільства", до яких належать зазначені вище поняття, у філософській, соціологічній, психологічній і педагогічній літературі на сьогодні відсутній. Відтак у науковій літературі крізь категорії

соціалізації і гуманізації постійно просвічує гносеологічна напруга базової суперечності і взаємозумовленості між поняттям людини і суспільства, особи і соціуму, особистості і колективу.

Це стосується і педагогіки, яка постійно опиняється у ситуації вибору безпосередніх пріоритетів між її людинотворними покликаннями і соціальними завданнями, між власними визначеностями як, з одного боку, простором безпосереднього і зацікавленого міжлюдського спілкування і взаємодій, а з іншого — як соціальною інституцією, галуззю суспільного виробництва з чітко визначеними суспільними компетенціями і обов'язками, ресурсами і цілями. Для педагогіки як науки важливо розв'язати проблему правомірності смислового зіставлення тих чи тих категорій гуманітарного і соціального пізнання на рівні їхнього соціально-філософського, загальносоціологічного, історичного, антропологічного і педагогічного буття.

З цієї точки зору як безпосередньо релевантні між собою доцільно розглядати такі соціально-філософські і загальносоціологічні категорії, як суспільство і людина, спільнота і особа, соціальна типовість і індивідуальність, вид і індивід. Тобто, якщо розуміти індивідуалізацію як становлення індивідуальності, то вона має зіставлятись зі становленням соціальної типовості, яка є складовою (стороною) соціалізації як становлення особистості (не кажучи про цей процес, як складову і спосіб розвитку людини і відтворення соціуму). Або ж, якщо тлумачити індивідуалізацію як форму індивідуації, становлення індивіда, її варто зіставляти з поняттям становлення людини як родової істоти, представника відповідного біологічного виду.

Термін "індивідуалізація", який досить часто зіставляється з поняттям соціалізації в його неексплікованому вузькому значенні, має амбівалентний характер. З одного боку, його вживання пов'язане із трансляцією смислу категорії індивідуації у площину суспільної форми буття, у зв'язку з чим цей термін набуває стосунку до поняттєво-смислових систем соціальної філософії, соціології та антропології. З іншого ж боку, як похідний від категорій "індивід" та "індивідуальність", він за рівнем загальності безперечно поступається поняттю людини, яке є єдино релевантним поняттям суспільства.

Це означає, що зіставлення соціалізації та індивідуалізації як процесів, що є різнорівневими складовими і аспектами розвитку людини, правомірне лише у певному, достатньо обмеженому смисловому діапазоні і вимагає обов'язкового уточнення взаємних обсягів їхніх поняттєвих смислів. Якщо ж орієнтуватись на цю логічну контрарність як на підставу і джерело загальних значень і смислів понять, про які йдеться, то це призводить до непростих для розв'язання проблем їх наукового пізнання, а саме:

1. Соціалізація і індивідуалізація набувають значення однопорядкових компонентів онтогенетичного розвитку людини, який до того ж розуміється як виключно розвиток особистості. А це досить сумнівна позиція, оскільки, по-перше, поняття особистості є лише частковим, антропологічно і історично обмеженим вираженням поняття людини як буття людського у визначеності суспільної особи. І, по-друге, поняття соціалізації розуміється здебільшого як зовнішня обставина, а індивідуалізація – як внутрішній механізм онтогенезу, що не відповідає дійсності.

2. "Звужений" зміст поняття соціалізації обмежує можливості його пізнавального застосування у сфері аналізу процесів розвитку соціальної сутності різних за масштабом суб'єктів суспільного життя та умов їхньої життєдіяльності – людства, суспільства, спільнот тощо, аж до окремої людської особи включно. Зокрема це стосується і дослідження цих об'єктів педагогічною наукою.

3. Відбувається ототожнення, а також підміна понять індивідуалізації і гуманізації, які, по суті, не є релевантними, оскільки парною категорією щодо "гуманізації" є "соціалізація". Обидві ці категорії відображають нерозривно взаємопов'язані внутрішні аспекти і компоненти системно-цілісного процесу історичного становлення і актуального відтворення соціуму і водночас самовідтворення і розвитку людини як родової істоти, як соціокультурного феномена і, нарешті головне, як постання, розвитку і здійснення людських начал в кожній окремій людській особі як іпостасі людського.

Поняття гуманізації як співвідносне соціалізації висвітлює становлення людини як самоцінної і універсально значимої даності соціального буття у її певною мірою протиставленості соціуму як органічному утворенню. Це протиставлення відбувається не в розумінні онтологічної і духовної контрарності, взаємної негачії і знецінення, а в плані ствердження екзистенційної унікальності і значущості людського буття, яке в перспективі нескінченності і невичерпності своїх витоків тотожне не тільки буттю суспільства чи навіть людства, але й Універсуму.

Вираженням відносної незалежності і водночас органічної причетності особи до соціуму в онтологічному плані є її специфічно людська тілесність, індивідність, здатність бути причиною подій і активним центром сукупності суспільних відносин, впливів і взаємодій, джерелом творчості, деміургом змін у самій собі, в довкіллі і соціумі. В когнітивному і психологічному планах ця незалежність постає як феноменальність внутрішнього світу людини, як її духовне буття. Таким чином, поняття гуманізації заперечує можливість тотальної завершеності і визначеності людини та її безумовної залежності від спільноти. В понятті гуманізації однаково

переконливо звучить і соціально-стверджувальний, гуманістичний зміст людського життя і діяння, цінності людини як осереддя людського світу, яка творить його за образом і подобою своєю.

В широкому розумінні гуманізація особи означає загальний розвиток її людської сутності, становлення багатства людських сутнісних сил, людської психіки і дієздатності у єдності з формуванням множини суспільних відносин і взаємозв'язків, освоєнням соціального довкілля і культурно-історичного простору людського буття як форми людського самоздійснення.

У вузькому ж розумінні гуманізація особи означає становлення і утвердження гуманістичності і гуманності як специфічно людської якості, риси характеру і способу ставлення до іншої людини і до світу загалом. У них виражається людська здатність і покликаність до самотрансценденції і водночас до духовного осягнення "Іншого" і світу загалом як "Себе іншого" [134].

Гуманізацію як культурно-історичний процес можна визначити як породження, становлення і розвиток людини як родової істоти з притаманними їй сутнісно людськими специфічними якостями і способами існування, які виникають як її емерджентні, інтегрально-системні властивості у процесі соціальних відносин і взаємодій. З цієї точки зору гуманізованість особи є і наслідком, і передумовою становлення і поступу самого суспільства на шляху наповнення його людяністю. Остання є проявом специфічно людських за якістю і змістом ставлень, відношень, діяльності і поведінки щодо людської особи, спільноти і світу загалом як "дому людини".

Гуманізація людської істоти в історичному плані виявляється у формуванні і генералізації індивідуальних уявлень щодо ієрархії загальнолюдських та особистісних цінностей, сутнісної спорідненості з іншими людьми, людством загалом. Гуманізація як історичний, цивілізаційний процес являє собою рух від первісної форми людського і, відповідно, трайбалістської моралі до планетарного суспільства з притаманною йому космічною мораллю. На відміну від першої, для другої неприйнятним є поділ людей на "своїх" і "чужих", на представників вищих і нижчих рас, привілейованих і упосліджених націй. З позицій гуманістичної моралі людина повинна чинити по-людському і ставитись до подібних до себе як до рівних за будь-яких обставин свого і їхнього життя. Такий рівень гуманізованості тотожний соціалізованості людства як його здатності до самоорганізації, забезпечення сталого розвитку і колективної безпеки в планетарному масштабі.

Відтак співвідношення соціалізації і гуманізації як соціальних і педагогічних явищ змістовно корелює зі співвідношенням культури і цивілізованості людини і спільноти, культури і цивілізації загалом. Якщо розуміти культуру як людиновідповідну форму і

змістовність людського життя, а цивілізованість як суспільно-відповідний спосіб його організації і здійснення, то рівні гуманізованості і соціалізованості суб'єктів суспільного життя можна тлумачити як внутрішні критерії їхньої культури і цивілізованості. Говорячи про культуру ми говоримо насамперед про зміст і форму людського життя та його духовну наповненість, а говорячи про цивілізацію, маємо на увазі насамперед його засоби, способи і упереджені результати.

Загалом кажучи, сув'язь категорій гуманізації і соціалізації відображає цілісність і єдність людинотворної і соціотворної складових двоєдиного процесу соціального самовідтворення і розвитку суспільства і унаочнює історичну, соціосистемну і особистісно-екзистенційну єдність і неперервність цього процесу. А відтак ці соціокультурні явища позначені також і глибинним педагогічним змістом та відповідними формами і механізмами їх здійснення, оскільки майже все, що відбувається у людському світі і має людське значення, а передусім сама людина, є справою рук, розуму і серця самої ж таки людини, яка є водночас і вчителем, і учнем.

#### *1.1.4. Соціалізація педагогіки і педагогізація суспільства: пошук гармонії*

Поступ у гуманізованості і соціалізованості людини і людської спільноти є ані лінійним, ані одновекторним. Однак є оптимістичні підстави стверджувати, що попри певні регресії, коливальні рухи і відхилення, цей процес є назагал, поступальним і здатним убезпечити людство від самознищення.

Загальна тенденція до зростання соціалізованості і гуманізованості і людини і суспільства насамперед відображається у рівні морального розвитку мешканців "дому людей", їхньої здатності до консолідації зусиль у розбудові гідного людини життя. Певними ознаками поступальності людської історії у цьому напрямі є процеси глобалізації та інтернаціоналізації у тому, що стосується їхнього впливу на піднесення освітньо-культурного рівня широких людських мас, поширення способів і засобів покращення умов їхнього життя, удосконалення організації суспільних відносин і виробництва тощо. Однак такий розширений, за визначенням Ф.А. Хайєка [172], соціальний порядок на сучасній фазі історії породжує і регресивні і навіть загрозливі явища. Так, посилюються імперіалістичні спрямування у політиці супердержав, зокрема у спробах нав'язувати іншим народам власні культурні цінності та "нести демократію на крилах "томагавків" або ж зміцнювати індустріальну міць навіть ціною руйнації екосфери планети тощо.

Показово, що найосвіченіші представники фінансової та політичної еліти західного суспільства поділяють занепокоєність

цими обставинами. Так, відомий філантроп і поборник ідеалів відкритого суспільства Джордж Сорос наголошує, що капіталізм, який спирається виключно на ринкові сили, становить собою навіть більшу небезпеку для відкритого суспільства, провідними цінностями якого є особиста і соціальна свобода людини, аніж тоталітарна ідеологія [150]. Критикуючи такий стан справ, він зазначає, зокрема що "одним із найбільших недоліків системи світового капіталізму є той факт, що вона дала змогу ринковому механізмові і мотиву отримання прибутку проникнути у всі сфери діяльності, навіть туди, де їм немає, по суті, місця" [150, 20].

У зв'язку з цим з нагальністю постає проблема розумності і самосвідомості, мудрості і проникливості, гуманізованості і соціалізованості суспільства і загалом людства як цілого, проблема його самовладності і насамперед свідомого контролю над власним поступом і станами. Безоглядна і багато в чому атавістична змагальність і конкурентність націй, яка витворює із планетарного простору людського буття простір дарвінівського стихійного відбору, закреслює розумність людини як роду і проблематизує перспективи її майбутнього. Понад те, "справжня гуманізація нездійсненна в ізоляції чи за умови індивідуалізму, вона реалізується лише в співдружності та солідарності ... Ніхто не може стати справжньою людиною, якщо він заважає ставати нею іншому" [169, 67]. А це питання вселюдської комунікації, спільної мови, діалогічності і полілогічності суспільного життя, пізнання і самопізнання, проблема глобальної соціалізованості і гуманізованості людства як цілого, як роду людей.

Тільки перетворення всього загалу Землі на духовно зрілу, врівноважену і мудру спільноту здатне убезпечити її прийдешнє. Саме в цьому і полягає, напевне, зміст дедалі голоснішого заклику до утвердження глобальної, екологічної і космічної етики як норми сучасного людського життя. За висловом фундатора "живої етики" Арнольда Швейцера, кожен із нас "є життя, яке жадає жити поміж життя" [106, 811]. Однак сутність цієї ідеї не в запереченні значущості і самоцінності людини для людини, а в осягненні нашого дійсного місця, прав, обов'язків, відповідальності, покликань і насаг у житті планети і в симфонії буття загалом.

Песимісти стверджують, що сьогодення стало часом всезагальної гуманітарної і цивілізаційної кризи, часом занепаду культури, соціальності і гуманізму, духовності і моралі. Натомість гуманістичний світогляд потребує віри в те, що людство здолає ці загрози так само, як воно змогло піднятися над часами варварства, рабовласництва, кріпацтва, подолати руйнівні наслідки незчислених загарбницьких війн і братовбивчих міжусобиць.

На таку думку, зокрема, наводить історія розвитку гуманізму як світогляду і морально-етичного принципу, здатного потужно обґрунтовувати, вмотивовувати і спричинювати діяльність людини. Ідеї гуманістів Відродження, які набули додаткової енергії і спрямованості в поглядах Просвітництва, знайшли своє вираження в натхненних гаслах Великої Французької революції – "Свобода – Рівність – Братерство", у високому понятті громадянина і, нарешті, в Декларації прав людини і громадянина, ухваленій 1789 року Національними зборами Франції. Ця декларація проголосила право громадянина брати участь у представницькій владі, рівність перед законом, звільнення від несправедливого ув'язнення, свободу слова і релігії, недоторканність приватної власності. Дещо пізніше Франклін Делано Рузвельт уже в новопосталій цитаделі світового капіталізму – в Сполучених Штатах Америки – наполягав на необхідності захищати до засадничих прав і свобод людини "скасування особливих привілеїв для небагатьох" та "свободу від злиднів".

Переведення гуманістичних ідеалів у практичну площину утвердження і захисту прав людини як вираження її суверенності і суспільної самоцінності стало магістральним шляхом всесвітньо-історичного соціального поступу. Наприкінці ХІХ та на початку ХХ століття до переліку прав людини і громадянина додалися права на роботу, на створення спілок, на страйки, відпочинок, соціальну безпеку, допомогу в літньому віці, вільне навчання і рівні права на доступ до освіти і, звичайно, рівні права жінок та чоловіків. У другій половині ХХ століття окремою складовою прав людини стали права дитини.

Ухвалена сесією Генеральної асамблеї ООН 1948 року Загальна декларація прав людини стала визначним документом нашої доби. Разом з угодами про права людини, які включають в себе Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права і Міжнародний пакт про громадські політичні права, які набули чинності 1976 року, її іноді називають Міжнародним Біллем. Згідно з цими документами невід'ємною складовою прав людини є її економічні, соціальні та культурні права. Вони покликані гарантувати економічну безпеку особи та її захист від сваволі держави, свободу слова і самовираження, політичної і соціальної діяльності, духовного самовизначення і творчості.

Розвиток сучасного європейського суспільства, яке практично орієнтується на концепцію прав людини як соціально-політичну доктрину, що виражає сучасне розуміння гуманізаційного поступу спільноти і особи, вочевидь резюмується у становленні правового, соціально зорієнтованого суспільства, яке гармонійно поєднує в собі взаємовизначені громадське суспільство, державу і суверенну

і водночас відповідальну особистість. А відповідальність, як наголошує Емануель Левінас, "це те, що є винятково моїм зобов'язанням і що, з гуманної точки зору, я не можу відкинути. Це зобов'язання є вищою гідністю унікального. Невзаємозамінне "Я" означає, що я є самим собою тією мірою, якою я є відповідальним. Я можу заступити усіх, але ніхто не може заступити мене. Такою є невідчужувана ідентичність суб'єкта" [84, 61].

Скрізь і в усі часи можна знайти приклади і ознаки всезагального поступу людського. Однак він не відбувається сам по собі. Подолання кожного нового щабля на цьому шляху вимагає дедалі значніших зусиль, зокрема і в тому, що стосується перетворення соціального довкілля на педагогічне середовище, здатне цілеспрямовано впливати на формування суспільної людини і олюднення суспільства [65].

У досягненні цієї мети вершинні зразки і приклади гуманізму і гуманності, людської досконалості і жертвовності окремих особистостей, таких, наприклад, як мати Тереза, Мартін Лютер Кінг, Януш Корчак, Альберт Швейцар, є надто цінними і важливими, однак сьогодні вже недостатніми для перетворення гуманності на норму життя і діяльності пересічної людини. Тільки всезагальне піднесення начал людського у мільйонах і мільйонах осіб, гуманістичності і соціалізованості всієї людності Землі, всіх держав і народів може бути задовільною відповіддю на виклики часу. І педагогіка як сфера людської діяльності, сутністю якої є забезпечення соціальної спадковості поколінь, поступальності історичного руху і необоротності еволюційного часу шляхом розвитку і піднесення людського в людській особистості, має свої величні і відповідальні, ніким і нічим, крім неї, не розв'язувані завдання у справі утвердження і піднесення людського гуманізму і соціальності.

### *1.1.5. Кризи суспільної дегуманізації і десоціалізації: уроки катаклізмів і катастроф*

Рівень гуманізованості і соціалізованості людини і спільноти — це завжди показник динамічної рівноваги, напруженого протистояння і несподіваних взаємотрансформацій сил соціокультурного творення і соціокультурного розпаду, соціального тяжіння і соціального відштовхування. Ось чому за найменшого послаблення підвалин усталеного соціального ладу, досягнутого рівня культури як суспільної форми людського буття соціум ризикує негайно зануритись у історично минулі часи, деградувати до рівнів гуманізованості і соціалізованості, притаманних середньовіччю, варварству або й навіть дикунству. Минуле завжди тут, воно живе у безлічі тих чи тих колишніх форм суспільної реальності, опредмет-

нюючись в окремих людях і суспільних групах — носіях архаїчних життєвих стратегій, цінностей, форм поведінки і способів дії, у хижій агресивності егоїстичних особистих і кланових інтересів.

Дегуманізація і десоціалізація спільноти виявляє себе у безлічі катастрофічних морально-етичних і життєво-практичних подій і явищ — від канібалізму і маніакально-садистських ексцесів у сфері приватного життя, відмови від народження дітей і викидання, вбивства немовлят до розпаду родинних і сімейних стосунків і почуттів, до катувань і вбивств, переродження аж до садизму в силових інституціях країни, деградації та дезорганізації в адміністративно-управлінських та інших сферах її державного життя, депопуляції, масової міграції, дитячої та старечої бездоглядності і епідемій та суїцидів.

Витоком, наслідком і вираженням таких трансформацій людського буття є поступова руйнація глибинних основ людського і соціального в особі і суспільстві. Крок за кроком втрачають змістовність і особистісність міжособистісні взаємини, прогресують атомізація персональності і фрагментарний поділ соціального континууму на окремішні історії і біографії. Поміж членами спільноти наростає взаємовідчуження і взаємонетерпимість, конфліктність і водночас збайдужіння, виникає відчуття закинутості у хаос формальних взаємин. Крайнім вираженням цих процесів стає втрата інтересу до людини як товариша, компаньйона, партнера, навіть як до "живого знаряддя", оживає ставлення до іншого і чужого як до дичини і поживи [156, 489 — 499].

Еміль Дюркгейм схарактеризував подібний стан суспільства як аномію культури [53, 160]. Він неминуче тягне за собою десоціалізацію і дегуманізацію і людини, і суспільства. Тобто єдність соціалізації і гуманізації підтверджується, однак вже як механізм зворотних негативних зв'язків історичної особистісної і суспільної деградації в межах загального процесу руйнування і занепаду існуючих форм соціальності і людськості. Як піднесення дійсної соціалізованості означає поступ гуманізації, а піднесення останньої постачає енергію і визначає можливості і межі соціального поступу, так і, навпаки, щонайменша деструкція одного з них обертається негайним гальмуванням і деструкцією іншого.

Як зазначає відомий бразильський педагог Пауло Фрейре, "в історичному процесі, у конкретному об'єктивному контексті й гуманізація, і дегуманізація є можливими перспективами для людини як недосконалої істоти, що усвідомлює свою недосконалість"[169, 27]. Продовжуючи цю думку, учений говорить: "Гуманізація і дегуманізація — категорії цілком протилежні, і лише перша є покликанням людства. Це покликання повсякчас спростовується, однак саме його спростування є його підтвердженням"

[169, 27]. Певним свідченням цього є й сучасні суспільні рухи, в тому числі і педагогічні, метою яких є утвердження людської істоти передовсім як Суб'єкта рішення. Це дає підстави Фрейре схарактеризувати нашу епоху радше як антропологічну, аніж антропоцентричну [169, 27].

Сучасні кризи гуманізму і соціальності людини і суспільства як локального, так і глобального масштабу виникають унаслідок багатьох причин. Серед них також і надстрімкі темпи, непрогнозованість і нерівномірність соціокультурного поступу, які породжують критичні напруги і конфлікти між новими змістами і застарілими формами людського життя. Розмірковуючи над цією проблемою американський учений Олвін Тоффлер зазначає, наприклад, що "соціальна раціональність передбачає індивідуальну раціональність, а та, в свою чергу, залежить не тільки від певних біологічних задатків, але й від сталості, порядку і регулярності в довіллі. Вона залежить від співвідношень між темпом і складністю змін та здатністю людини приймати рішення. Сліпо нарощуючи швидкість змін, ми прирікаємо мільйони людей на футурошок" [160, 298].

Серйозним чинником дегуманізації і десоціалізації суспільного життя є напружений темп життя за сучасних умов експансивної урбанізації і новітніх індустріально-інформаційних технологій. Як наслідок спостерігається поглиблення процесів соціального відчуження, деперсоналізації, втрати соціальних та гуманістичних орієнтацій, самовизначеності і самоідентичності у великих людських масах. Надмірний, аж до незіставності з особливостями людської природи і межами людської тілесності, психіки і соціальності, динамізм світу професій і ринку праці, тотальна міжлюдська і міжгрупова конкуренція і змагальність, понадшвидке моральне постаріння знань і кваліфікацій породжують дедалі складніші і неочікувані вимоги до соціальної і фахової компетентності, психофізіологічної витривалості і пластичності людини [3, 11 – 14].

Ще одним джерелом соціальних напруг і кризових станів є, як це не парадоксально, науково-технічний прогрес. Одночасно з незаперечним гуманізуючим впливом на суспільне життя, досягнення сучасної науки призвели й до того, що ми, люди, впритул підійшли до межі, за якою починається цілеспрямоване творення і перетворення не тільки довілля, але й власної тілесності, власної психіки, соціальності і антропності, нашого "Я" з непрогнозованими наслідками такого втручання. Намагаючись приборкати випущеного на свободу "джина науково-технічного прогресу" учені докладають зусиль для розвитку таких наукових галузей, як біоетика, ергономіка, валеологія. Ці та інші подібні до них науки покликані забезпечувати людину від шкідливих впливів так званої "другої", тобто нею ж створеної природи.

Проблеми гуманітарного, психологічного, соціалізаційного характеру, які виникають за умов механізованого, автоматизованого, інформатизованого суспільства, покликані розв'язувати й такі порівняно молоді науки, як соціальна медицина, соціальна психологія, соціальна педагогіка. Ось як, наприклад, російські вчені визначають сферу засадничих цілей соціальної педагогіки: "Соціальна педагогіка розглядає процес виховання, соціологію особистості у теоретичному і прикладному аспектах. Вона розглядає відхилення і відповідності поведінки людини під впливом середовища, те, що прийнято позначати соціалізацією особистості" [15, 15].

Щойно наведений вислів ще раз засвідчує той факт, що не тільки соціалізація не може відбуватись, а відтак і вивчатись поза контекстом її взаємозв'язків з гуманізацією особи і спільноти, але й навпаки – вона сама є передумовою і рушієм їх гуманізаційного розвитку. Адже, коли вихідне для соціальної реальності відношення людини і суспільства виявляється екзистенційно перенапруженим і абсолютно зрушеним у бік або ж індивідуальності, окремішності, або ж тотальної всезагальності, тобто коли виникає абсолютне протиставлення, конфлікт осібних і суспільних цінностей, потреб і інтересів, то це й виражається у відвертій протилежності змістів соціалізації і гуманізації особи і спільноти, і відбувається їх обертання на дегуманізацію і десоціалізацію.

Таке викривлення соціальної дійсності людського не обов'язково повинно стосуватись усього суспільства, щоб мати глобальні руйнівні наслідки. Достатньо наявності лише однієї або кількох "гарячих точок" (Чечні, наприклад, у Росії, Ольстеру у Великобританії, Придніпров'я в Молдавії), щоб відчутним був їхній дегуманізуючий вплив на суспільний загаль. Це саме ті випадки, коли сльоза навіть однієї скривдженої дитини прирікає на прокляття увесь існуючий у суспільстві порядок речей.

Однак з поміж кризових станів суспільства потрібно вирізняти такі, які попри свою напругу і трагічність є водночас і великими історичними, соціальними, наразі й педагогічними уроками для окремих груп населення, нації, народу загалом (визвольні війни, демократичні революції, культурно-економічні прориви тощо). Саме такий урок прагнули отримати студенти Києво-Могилянської академії, які разом з викладачами в перший день Помаранчевої революції вийшли на Майдан. Сюди ж батьки стали приїжджати самі і привозити своїх дітей з різних куточків України "подихати повітрям свободи", і це давало їм підстави сподіватися, що після цього їхні діти вже ніколи не зможуть і не захочуть бути упослідженими у власній країні.

У часи грандіозних суспільних потрясінь і синтезів відбувається активізація соціоінтегративних сил і творення [35], спостерігають-

ся сплески великого колективного піднесення й особистісного самозречення, виняткового ентузіазму, масової звитяги і великих звершень. Це ті екстремуми людського буття, які породжують героїв і пророків, мудреців і філософів, видатних державних діячів і геніальних митців, духовна аура і подвижницька стежа яких стає ідеалом і прикладом для багатьох прийдешніх поколінь. Відомий німецький учений О.Ф.Больнов зазначав, що "формуванням "справжньої" людини стає зустріч з історичним духом через особистості видатних людей попередніх епох" [72, 46].

Проте є й інший погляд на цей феномен. "Нещасним є те суспільство, що вимагає героїв, – говорить Б.Брехт, – бо герой стає зразковим тягарем для поведінки і перетворює тим самим інших людей на потенційні жертви" [66, 24]. Продовжуючи цю думку, С.Кримський зауважує, що "принцип проблемності смертної жертви (не заперечуючи ексклюзивного права особи на розпорядження своїм життям) утворює зростання цінності людини, яка не може бути предметом необмеженого (аж до фатальних наслідків) маніпулювання з боку соціуму" [66, 25]. Отже, суспільству потрібно завжди бути пильним, щоб запит жертвовності, достатньої і необхідної для поновлення соціалізаційно-гуманізаційної рівноваги спільноти, не набував ознак маніакальних вимог з боку "великих вождів" на кшталт Сталіна чи Гітлера. Одним із можливих шляхів запобігання цьому є консолідація гуманізаційних та соціалізаційних зусиль у трикутнику "громадське суспільство – держава – національна система освіти". В узагальненому вигляді це стосунки політичної і педагогічної сфер суспільного життя, політики і педагогіки, влади і громадського суспільства, політиків і педагогів.

#### *1.1.6. Соціальна політика і соціальна педагогіка у контексті проблем соціалізації і гуманізації людини і суспільства*

Глибинний зв'язок педагогіки і політики як особливих інституціалізованих сфер суспільно-творчої діяльності полягає в тому, що вони обидві, принаймні в ідеалі, покликані розвивати людину і суспільство у напрямку піднесення їхньої обопільної гуманізованості і соціалізованості. Зрештою начебто банальна істина про те, що людина можлива тільки у суспільстві, а суспільство, вже за самим його визначенням, може бути тільки людським виявляється базисним імперативом і педагогічної, і політичної діяльності.

Саме у взаємозумовленості педагогіки і політики, так само як і гуманізації і соціалізації людини і суспільства, унаочнюються актуальні змісти і напрями розв'язання глобальних проблем сьогодення. Зрозуміло, що у цьому контексті йдеться саме про педагогіку як мистецтво людинотворчості, а не якусь сервільну соціальну

інституцію, і про політику як мистецтво погодження і задоволення інтересів усіх соціальних груп та окремих членів суспільства.

З позицій соціально-технологічного підходу і педагогіка, і політика як спеціалізовані форми соціальної діяльності мають на меті посилення свідомого контролю спільноти над об'єктивними умовами, обставинами і процесами свого буття, оскільки вони є механізмами соціальної організації, самоорганізації і самокерування соціуму. А відтак розвиток і педагогічної, і політичної діяльності є двоєдиним фундаментальним історично-еволюційним процесом, змістом і вираженням якого є, з одного боку, соціо-технологізація, а з іншого – педагогізація суспільного простору.

За визначенням українського соціолога Валерія Матвієнка "технологізація соціального простору, в широкому значенні слова, являє собою цілісну систему концептуально і практично значущих ідей, принципів, методів, засобів соціалізації (людини, групи, спільноти, нації, народу), що гарантує надійний і прогнозований результат у поточному періоді і подальшому їх відтворенні. У вузькому розумінні – мова йде про наукове обґрунтування вибору способу впливу соціальних суб'єктів на об'єкт для формування сприятливих умов життєдіяльності людей" [97, 89].

Попри те, що у наведеному тексті поняття соціальної технології вочевидь визначається через категорію соціалізації, все ж можемо бачити, що заключні слова цієї дефініції, що стосуються створення сприятливих умов життєдіяльності людей, незаперечно вказують і на гуманізаційний аспект означуваного поняття. А розуміння педагогіки як різновиду і складової соціально-технологічної діяльності, метою якої є раціональне формування соціуму як простору людської життєдіяльності і людини як його субстанційної основи, тісно пов'язане з поняттям соціалізації.

У цьому розумінні можна сказати, що педагогіка в тому аспекті, де вона постає як певна соціальна технологія, має за провідну мету соціалізацію особи як суб'єкта суспільного життя, натомість педагогіка як культурно-гуманітарна діяльність зосереджується насамперед на проблемах гуманістичного становлення і розвитку людини (тобто на гуманізації). Але варто зауважити, що, концентруючись на фінальних завданнях своєї діяльності, пов'язаних із ефективністю як прогнозованим технологічним результатом, школа не може втрачати здатність бачити в учневі дитину. Інакше шкільна освіта і шкільна педагогіка загалом хибуватимуть на техніцизм як позбавлені людської душі і духу види соціально-технологічної діяльності. Тим більшого значення у зв'язку із цим набуває необхідність аналізу проблем співвідношення гуманізаційних і соціалізаційних вимірів, завдань і покликань діяльності сучасних національно-освітніх систем у контексті їхніх сучасних соціоантро-

погенних функцій, посилення яких відбувається мірою наростання системної цілісності суспільних педагогічних відносин і становлення цілісності педагогічної сфери спільноти.

Однак різні країни у різний час переживали періоди, коли з нагальністю поставала проблема посилення саме соціалізаційних завдань педагогічної діяльності, зокрема у шкільній освіті як одній з наймасовіших соціальних інституцій. Подібна алармічна акцентуація сама по собі є свідченням гуманітарних проблем, соціально-політичних і гуманістичних негараздів у спільноті. Їхніми ознаками, як ми вже зазначали вище, є вияви розривів у цілісності соціуму, культурна аномія, неспроможність владної еліти адекватно здійснювати її лідерські та соціально-технологічні функції з консолідації загалу на засадах генералізованих гуманістичних цінностей тощо. У зв'язку з цим виникає питання з приводу того, наскільки педагогічна, освітня діяльність у масштабі суспільства здатна і чи взагалі здатна зарадити цим та іншим негараздам.

Досвід демократичних держав, наразі європейських, дає підстави відповісти ствердно на це запитання, беручи до уваги передусім той факт, що держава і влада не є тотожними суспільству (хоч як би сильно прагнули створити таку ілюзію ті, хто перебуває при владі), так само як і соціалізація не є тотожною державному визначенню людини і управлінню нею. Такого висновку, зокрема, дійшов відомий учений, Нобелівський лауреат Ф.А.Хайек, піддаючи критиці усталені змісти поняття суспільство і пов'язані з цим поняттєві колізії. Ось його міркування з цього приводу: "Головним чином Марксу ми зобов'язані підміною: термін "суспільство" став позначати державу (або апарат примушування, про який він, власне, веде мову) – словесний трюк, покликаний навіяти нам, що можна свідомо регулювати дії індивідів, не примушуючи їх, а в якийсь більш доброзичливий і м'який спосіб... Розпливчатий термін "суспільство" дав йому змогу підводити до уявлення, нібито правління "суспільства" забезпечить певного роду свободу" [172, 188 – 189].

Взявши на озброєння наведений вище логічний трюк керманічі радянської доби проводили політику соціалізації як пасування людського матеріалу під єдиний державний стандарт, камуфлюючи його під досить абстрактно визначений ідеал будівника комунізму. І те, що, на щастя, все це вже стало історією, ще раз засвідчує здатність суспільства поновлювати власний гомеостаз, зокрема і в тому, що стосується віднайдення рівноваги в соціалізаційному та гуманізаційному поступі. Свідченням того може бути і той факт, що саме у суспільстві, яке сьогодні аналізується істориками як класично тоталітарне, народилися такі всесвітньовідомі педагоги-гуманісти, як В.О.Сухомлинський та А.С.Макаренко.

У контексті нашого дослідження важливо розглянути співвідношення педагогіки з політикою як особливою сферою владних суспільних відносин і діяльності, спрямованих на цілеспрямовану організацію, реформування та модернізацію суспільного життя. У цій сув'язі політика і педагогіка постають як нібито дзеркальні відбитки, опоненти і передумови одне одного: у центрі уваги і фахових покликань педагогіки виявляються людина і людське, а соціум і соціальне розцінюються як довкілля; політика ж, навпаки, зосереджується передовсім на інтересах суспільства як соціуму (цілісності) і спільноти (об'єднання індивідів) і вже з цих позицій розглядає людину і людське. Тобто якщо провідного значення у педагогіці набуває гуманізація як засадниче фахове завдання і провідний напрям фахової діяльності, то у політиці – соціалізація як визначальний механізм і вектор соціально-технологічної діяльності [97, 15– 24].

Опосередковуючими ланками у взаємодіях педагогіки і політики на інституційному і професійно-діяльнісному рівнях з боку педагогіки є "педагогіка соціальна", головним визначенням і призначенням якої є розв'язання соціальних проблем людини і суспільства засобами педагогічного впливу; з боку політики – "політика соціальна", метою якої є розв'язання соціальних проблем суспільства і людини методами і засобами політичними. Показово, що стрижневим у визначеннях і соціальної педагогіки і соціальної політики є поняття соціалізації, оскільки саме соціалізаційні відносини є осередком взаємин особи і спільноти, людини і суспільства, громадянина і держави.

За визначенням А.В.Мудрика, "Соціальна педагогіка як галузь знання вивчає соціальне виховання у контексті соціалізації" [102, 7]. Натомість соціальна політика розуміється як "одна із головних сфер політичної діяльності держави, спрямована на розвиток класів, соціальних груп, соціальних верств (страт), національних чи інших етнічних спільнот, які утворюють суспільство, а також на розвиток (соціалізацію) людини" [185, 566]. Однією із галузей соціальної політики є політика у сфері освіти, або ж освітянська політика.

Особливо зазначимо, що цей зв'язок має не просто взаємний, але й взаєморефлексивний характер, у тому розумінні, що суспільне середовище визначає людину і людське життя, а людина є натомість активним чинником суспільних станів і трансформацій. Тут важливо розрізняти педагогічні і соціополітичні аспекти і складові цих взаємозв'язків людського і соціального. Педагогіка не може, наприклад, вдаватись до аналізу засад і особливостей диференціації і інтеграції суспільних сил як форм вияву і здійснення соціотворної людської активності – це сфера соціологічного і політологічного аналізу.

Однак це аж ніяк не означає наявності якоїсь неперехідної межі між політикою і педагогікою як тектонічними складовими процесу соціальної самоорганізації і самовідтворення людини і суспільства. Навпаки, вони глибинно пов'язані між собою, оскільки людина творить своє соціальне середовище, а воно натомість значною мірою зумовлює якості людини. Отже, наскільки педагогіка визначає гуманізаційний рівень розвитку народу і особистісний рівень його соціалізованості, настільки ж вона впливає на політиків і політику. І наскільки політики можуть формувати людський характер і змісти суспільних відносин, зумовлюючи тим самим суспільні форми і рівні гуманізованості і соціалізованості спільноти, настільки ж політика є педагогічним чинником. Не кажучи вже про механізми наслідування, завдяки яким національна еліта, і насамперед еліта політична, дає взірці людської (чи не-людської) поведінки, надихає (або пригнічує), веде за собою або виштовхує на історичне узбіччя народні маси [156, 363, 421].

Отже, педагогічні аспекти і наслідки соціальної і культурної динаміки мають для останньої безпосереднє і надзвичайно важливе значення: вони значною мірою визначають конкретні особливості і смислові спрямування педагогічної діяльності у суспільстві на кожному етапі його історичного існування. Педагогічна сфера суспільства є невід'ємною складовою більш загальної його сфери – соціальної, особливістю якої, на відміну від інших компонентів соціуму, є те, що вона безпосередньо пов'язана з процесом відтворення його людської складової. У цьому розумінні, як пише Ф.Г.Зіятдинова, "поняття "соціальне" пов'язується з матеріальними умовами і засобами відтворення виробництва людини як суб'єкта суспільних відносин. Сьогодні ці засоби і умови виробництва обов'язково охоплюють можливість отримання особою доступу до різних видів освіти, професійного розвитку і рекреації, інформаційного забезпечення, речовинно-матеріальних засобів, задоволення культурних і духовних потреб тощо" [50, 14].

Гуманізація суспільства як його олюднення означає поступальну перебудову і розвиток його структури і життєдіяльності на засадах поцінування людини як найвищої суспільної цінності і багатства, сутнісного смислу і найвищої цілі його існування, а відтак упредметнюється у процесах суспільної егалітаризації і плюралізації, демократизації і лібералізації, утвердження правових основ, цивілізованості і толерантності у всіх сферах людських взаємин. Як слушно наголошує Віталій Табачковський, "ніякі декларативні заяви про людину як найвищу цінність суспільства нічого не варті, доки їх не доведено до конкретних економічних, політичних, юридичних, адміністративних, медичних тощо приписів, які "олюднюють" світ Номо" [153, 397 – 398]. А за влучним

зауваженням Еріха Фрома "суспільство здійснює не тільки функцію пригнічення, хоча і цю теж, але й функцію творення особистості. Людська натура – пристрасті людини і тривоги її – це продукт культури; по суті справи, сама людина – це найважливіше досягнення тих неперервних людських зусиль, запис яких ми називаємо історією" [170, 21].

Отже гуманізація – це процес олюднення самої людини, суспільства і світу, в якому вона живе. Гуманізація суспільства поширюється на всі його інституції, всі сфери відносин і діяльності, на суспільну свідомість і світогляд, ідеологію і норми, смисли і цінності, закони, звички і традиції. Завдяки цьому відбувається у кінцевому підсумку необоротна і поступальна універсалізація статусу людського і людини, поглиблюються сенси і легітимізація суспільно-організаційних форм людського життя, зростають розмірності і осяжність соціального простору, збагачується палітра суспільно можливих соціальних позицій, ролей і статусів особи, відбувається урізноманітнення і водночас консолідація виявів і взаємодій людського, зростає реальна свобода і самозвітність людини, наснажуються її життєві і творчі сили.

А предметом уваги і стурбованості педагогіки є людське дитя, становлення людини і людського у життєстверджувальному, творчому і цілком гуманістичному розумінні слова. Кажучи метафорично: педагогіка – це сфера самоствердження і поступу людського, у ціннісному просторі якого й народжується Людина.

## **1.2. Особливості педагогічного осмислення проблем соціалізації і гуманізації особистості**

### *1.2.1. Онтогенетичний вимір соціального і антропного становлення людської особи*

Концептуальний наголос на сув'язі антропного і соціального становлення особистості робить необхідним докладніший і глибший розгляд контекстуальних і системних взаємозв'язків цих процесів. Вихідним пунктом педагогічного осмислення антропосоціогенезу є розуміння історичної і соціосистемної єдності процесу розвитку людської особи як індивіда і як родової істоти (онтогенезу) зі становленням і еволюцією людства як роду людей (з філогенезом і антропогенезом), з розвитком і долею суспільства як цілісного суб'єкта соціального буття в притаманних йому розмірностях буття (з його історією як культурогенезом і соціогенезом), і, нарешті, з самовідтворенням і життям суспільства як актуально існуючої соціальної системи (з його актуальним станом і процесами його соціосистемогенезу).

Власне як таке поняття онтогенезу було запропоноване Е.Геккелем 1866 року в контексті формулювання відкритого ним біоге-

нетичного закону, згідно з яким розвиток індивідуального організму є певною мірою стиснутим відтворенням попередніх історичних стадій розвитку того виду живих істот, до якого цей індивід належить, тобто філогенезу. Структурними фазами онтогенезу у вищих тварин і людини є ембріогенез (внутрішньоутробний розвиток), визрівання (дорослішання), дорослість і старіння.

З педагогічної точки зору подібний взаємозв'язок закономірностей розвитку індивіда з логікою і подійовістю історії та соціальними умовами життя і становлення особистості дає підстави обґрунтовувати об'єктивність і специфічність цього процесу як певної складно структурованої і внутрішньо динамічної системи чинників, подій і наслідків. А відтак це дає змогу здійснювати цілеспрямовану пошукову діяльність у сфері предметних і методологічних педагогічних досліджень розвитку молоді особи як двоєдиного процесу її антропного і соціального становлення, соціалізації і гуманізації.

З філогенетичної і історичної точок зору соціалізація і гуманізація особи є продовженням і моментом історичного процесу антропосоціогенезу. Якщо ж поглянути на антропогенез з соціосистемних позицій, то, з одного боку, він постає як найзагальніший суспільний механізм відновлення, відтворення і розвитку емерджентних, соціосистемних, можливих і необхідних тільки у суспільстві якостей людських істот як індивідів і як складових людської спільноти. З іншого ж боку, ці процеси є способом відтворення суспільства як структурованої цілісності, як єдності багатоманітного, як складно організованої вітальної системи, субстратною основою якої є множина людських істот.

Викладене переконує у тому, що онтогенетичний розвиток особи є особливим чином структурованим у часі процесом, закономірності і рушії якого відображають загальну історичну логіку філогенезу, антропосоціогенезу і соціосистемогенезу. Людське дитя – це згусток буття, який увібрав у себе досвід і підсумки тисячолітньої еволюції біологічних предків людини і тисячоліть її історії як поступального олюднення людини, її суспільства і її світу. І саме ця попередня і безумовна гуманізованість людського немовляти нескінченно підносить його у можливостях подальшого становлення людиною, до розвитку людських начал тілесності, психіки, пасіонарності, соціальності. І кожне людське життя як метаісторичний вияв становлення, утвердження і розвитку людини в її людській суверенності і колективності, унікальності і універсальності, індивідуальності і соціальності є сконцентрованим у сучасності повторенням, завершенням і прологом поступу антропосоціогенезу – піднесення соціальності і гуманності людського.

Звідси впливають педагогічно важливі висновки.

1. Онтогенез як соціокультурне відтворення людських і соціальних якостей особи є продовженням і складовою історії і сучасного стану суспільства. Натомість і суспільство є відображенням феномена людського у розмірностях його історії, тотальності і всезагальності.

2. Онтогенез людської особи є єдністю її природного і соціального дорослішання і визрівання. І як такий він включає до свого змісту, з одного боку, розвиток психофізичних і соціальних (а також духовних) якостей особистості – психофізичне і соціальне становлення особи (у вузькому значенні слова), а з іншого – становлення базисних соціальних передумов її подальшої поступальної суспільної інтеграції як повноправного і повноцінного агента суспільного життя – соціальне становлення особи (у широкому значенні слова). Розвиток функціональних психічних і фізичних якостей і визначеностей особи і її соціальних, а також духовних якостей – моральності, світогляду, самосвідомості, суспільних поглядів і переконань, внутрішньої культури, характеру, вихованості, освіченості, розвиненої чуттєвості, образу "Я" і концепції життя тощо, тобто соціальний розвиток особи у вузькому значенні слова, є змістом її антропного розвитку і збігається за визначенням з поступальним процесом її гуманізації. Процес становлення базисних умов інтеграції особи у людське суспільство, який збігається з поступальним розгортанням самого цього процесу і з розвитком соціальних якостей, властивостей і відносин особи, є процесом її соціального розвитку у власному значенні слова і збігається з соціалізацією особи.

Таким чином, онтогенез і соціальна інтеграція особи, формування множини її суспільних відносин і міжособистісних взаємин є двоєдиним процесом її становлення і пов'язані між собою як дві якісно відмінні і багатовимірні сфери розвитку людського, які мають досить великий спільний простір взаємоперетину. Так само співвідносяться між собою у структурному плані і процеси гуманізації (антропного розвитку) і соціалізації (власне соціального розвитку) людської особи.

Тією мірою, якою ці соціальні явища розгортаються як об'єктивно існуюча реальність у вимірах їхніх джерел, рушійних сил, агентів, змісту і структури та наслідків їхньої діяльності, вони конститууються як соціальні процеси. У вимірі їхніх визначень як таких, що мають особистісно-смісловий і особистісно-ціннісний характер і є наслідком суб'єктивно значимої цілеспрямованої, більшою чи меншою мірою свідомої і самосвідомої активності суб'єктів суспільного життя, ці явища набувають діяльнісних визначень і як такі безпосередньо стають предметом і метою діяльності педагогічної.

3. Соціалізація і гуманізація особи як суспільне і людське становлення і піднесення особистості, яке продовжує поступ людини як родової істоти, має своїм вищим рівнем і виявом становлення і утвердження свідомої і органічної гуманістичності особи – її гуманістичного світогляду, свідомості і самосвідомості, ідеалів, норм і установок, форм і способів ставлення до світу і поведінки, смислів і цілей життя і діяльності. Гуманність особистості є інтегративним виявом і виміром її людських і соціальних якостей, соціалізованості і гуманізованості, особистісності і колективності, індивідуальності і корпоративності, життєвої самотності і соціальної типовості.

4. Онтогенез як органічний складник процесів людської соціалізації і гуманізації є водночас і моментом соціогенезу, а соціогенез постає як двоєдиний процес соціального і гуманізаційного розвитку соціуму.

5. Онтогенетичний і соціогенетичний процеси, в яких порушується єдність і взаємозв'язок процесів соціалізації і гуманізації і людини, і суспільства, виявляються дисгармонійними, супроводжуються продукуванням, загостренням і зіткненням їхніх внутрішніх протиріч і самі породжують деструктивні напруги, незбалансованості і антагонізми у структурній організації та в практичному і духовному житті суспільства і особи. У цьому розумінні доцільно говорити про викривлені і спотворені форми соціалізації особи і її антропного розвитку.

Означені вище теоретичні положення наводять на думку про те, що, говорячи про культуровідповідну, природовідповідну, соціальну педагогіку, ми насправді маємо на увазі лише одну педагогіку – педагогіку антропологічну.

### *1.2.2. Соціалізація і гуманізація особистості у предметному полі педагогічної науки*

Педагогіка має справу з унікальністю і водночас всезагальністю людського, його конкретною визначеністю у кожній людській постаті і водночас із його потенційною родовою і особистісною незмірністю і динамічністю. Саме людське як таке – це безпосередня єдність об'єктивного і суб'єктивного, закономірно визначеного і довільно створеного, суверенного, самоцінного і багаторазово опосередкованого і зумовленого. І саме ця магічна реальність є безпосереднім предметом педагогіки і водночас її метою і єдиним джерелом. У просторі педагогічної взаємодії розгортаються стосунки і відносини, які в найчистішій формі репрезентують сутність і зміст людських взаємин, ставлень, самого життя.

Але так вже узвичаїлось у системі традиційних педагогічних понять і методологічних підходів, що ми говоримо про онтогенез,

індивідуальний, соціальний розвиток вихованця, формування його людських сутнісних сил, громадянських якостей і відносин тощо, але й досі немає загальноживаного терміна, який відображав би і репрезентував цілісний зміст і спрямованість процесу людського постання, а відтак і засадничу мету, покликання і спосіб педагогічної діяльності.

Як зазначає, наприклад, А.Ф.Меняєв, етапи і закономірності онтогенетичного розвитку у кожній із його сфер досліджують у відповідних науках: біологічних, психологічних і соціальних [115, 84]. А в педагогіці (як в науці про закономірності соціального успадкування культурних цінностей від покоління до покоління) відбувається природна систематизація і інтеграція когнітивних здобутків цих дисциплін і їхніх пізнавальних підходів. Зокрема, "використовують дані щодо біологічного розвитку для наукової організації праці вчителів і учнів; опрацьовують теоретичні моделі навчання і виховання на базі закономірностей психічного розвитку учнів, встановлюють зміст, шляхи і засоби соціалізації учнів – присвоєння ними досвіду поведінки в суспільстві, культурних цінностей і моральних норм" [115, 84].

Але почасти складається враження, що осібні компоненти педагогічного процесу (педагогічний вплив на фізичний, психічний, інтелектуальний, моральний, естетичний, загалом духовний і соціальний розвиток дитини) немовби здатні здійснюватись нарізно, а їхня сумарна дія досягається автоматично, спонтанно. Але ж вочевидь, що подібне арифметичне уявлення про природу людського становлення, а відтак і про педагогіку як "повивальницю" людського, глибоко помилкове, оскільки всі аспекти і форми людського постання засадово зумовлені вже у самому своєму виникненні і розвитку насамперед цілісністю, ємерджентністю людської багатовимірної сутності, яка не зводиться до суми окремих якостей і характеристик. Кажучи простіше, ми не тому люди, що мислимо чи здатні до спілкування і праці тощо, а тому набуваємо розуму й інших людських якостей і сил, що з самого початку отримуємо цілісний дар первинно простої і неподільної людяності.

Те, що у соціальній філософії і філософській антропології визначається і осмислюється як самопородження і саморозвиток людини як родової істоти, у сфері педагогічній розгортається як практичний процес втілення і персоніфікації багатств людської природи у дедалі непередбачуванішому розмаїтті людських постатей. Гуманізаційна (антропогенна) і соціалізаційна (соціогенна) природа і характер педагогічної дії у сучасних суспільствах полягають безпосередньо у створенні базисних всезагальних педагогічних умов відтворення людської складової суспільства у всьому багатстві його людських особистісних і соціальних сил і обдарувань.

Якщо ж втрачати цю первинність людського із поля зору і мислити партикулярно, механістично, а не холистично і діалектично, то, з одного боку, постає хитромудра проблема змісту і форм всебічного і гармонійного розвитку особистості, пов'язана з колізіями її внутрішньої цілісності, а з іншого — громадаються напружені питання суспільної унормованості і інтегрованості особи, її місця у світі, осмисленості і цілісності її життя. Натомість і відповідна педагогічна проблематика переміщується у площину формально-логічних протиріч.

У пошуках відповідей на ці смислові колізії у системі усталених педагогічних понять і світогляду вкорінюється думка про те, що цілісність, системність, взаємокоординованість всіх напрямів, сфер і рівнів розвитку людської особи достатньою мірою відображає категорія "розвиток особистості". Проте як поняття людини не є звідним до поняття особистості, так і зміст людського розвитку не вичерпується, на наше переконання, розвитком особистості. Це людина як цілокупність виявів людського доростає у своєму історичному і індивідуальному поступі до особистісності і перевищує її, спираючись на неї як на новітню внутрішню основу і форму свого духовного і соціального буття. Та й, з іншого боку, мова ведеться про загальний зміст антропогенного процесу, наслідком якого є становлення і розвиток людини, а відтак і про загальне поняття, яке б його відображало і виражало.

Особливістю процесів соціалізації і гуманізації є те, що вони мають складний і динамічний суб'єктивний і водночас об'єктивний характер. Розгортаючись у стихії суспільного життя, вони самі є його складовою і способом руху, реальністю, яка виникає як підсумок безлічі людських взаємодій і повсякчас виявляє себе як перехід можливостей людського розвитку у його реальність. З діалектики, взаємозумовленості, переплетіння суб'єктивного і об'єктивного, осібного і соціального, індивідуального і масового, довільного і цілеспрямованого, стихійного і свідомого у житті і діяльності людини і соціуму і постають засадничі характеристики процесів гуманізації та соціалізації суспільства і особи, а отже і шляхів та засобів педагогічного впливу на них.

Напруженим запитуванням щодо гуманістичної сутності і покликань сучасної педагогіки позначені сьгоднішні інтенсивні пошуки її фахової ідентичності. Без відповіді на ці невідкладні питання не відшукати суголосні часові орієнтири подальшого поступу цієї понадважливої галузі людського життя і діяльності. "Правда — у людяності, гуманізмі, у найвищому пошануванні гідності людини, іншої правди немає. Педагогіка не може бути гуманною чи негуманною, негуманна педагогіка — це що? Педагогіка, побудована на брехні?" [148, 58]. Отже, у загальному, жодних різночи-

тань щодо гуманістичної сутності педагогічної дії бути не може. Однак конкретний зміст цих відповідей, втілений в навчальних програмах, методиках, способах організації педагогічного процесу, зумовлюється рівнем розвитку загальної і педагогічної культури суспільства.

Педагогічна діяльність розкривається у цьому контексті як спосіб людської самотворчості і як культурно-історична форма реалізації людинотворного потенціалу культури, соціуму, міжлюдських взаємин і спілкування, як антропоез (творення людського), який розгортається у всіх без винятку галузях і на всіх без винятку рівнях суспільного життя.

### *1.2.3. Соціалізація і гуманізація особистості як складові педагогічного процесу*

Однією з ознак нагальності аналізу взаємовизначеності і взаємозв'язку процесів соціалізації і гуманізації учнівської молоді, як ми уже зазначали, є, зокрема, достатньо стійка переконаність багатьох фахівців у тому, що соціалізація – і як загальносоціальне явище, і як педагогічний процес – приховує у собі неабияку небезпеку для особистості. У природі, цілях, засобах і наслідках соціалізації вбачається хіба що не відверта загроза свободі, гідності, суверенності та самобутності людської особи. А відтак соціалізація як складова педагогічного процесу уявляється певною опозицією і навіть запереченням його гуманізаційних (гуманістичних) цілей і перспектив.

З цієї концептуальної позиції особа, її людський розвиток і благо постають переважно як засіб, а не самодостатня мета не тільки в педагогіці, а й у державній політиці. Як наслідок уся сукупність соціалізаційних впливів на людину нібито набуває маніпулятивного, поневолюючого, репресивного, цензурного характеру. Соціалізація тлумачиться як "обтісувальна" функція культури на суспільному рівні, а в царині педагогічної діяльності – як значною мірою унормований і стандартизований процес формування особистостей із заздалегідь визначеною сукупністю якостей і компетентностей. Якщо гіперболізувати в цьому напрямку далі, то школа виявляється нічим іншим, як одним із "дисциплінаторних" просторів суспільства разом із тюрмами, психлікарнями і казармами, де людина потрапляє у лабеті безжальної влади, сутність якої Мішель Фуко схарактеризував як "практично абсолютний суверенітет, правосуддя без оскарження, право карати і милувати, супроти якого нічого не можна вдіяти" [95, 267].

Щоб зрозуміти небезпідставність подібних пересторог, достатньо пригадати радянські часи, зокрема те, як тоталітарна держава прагнула перетворити педагога на функціонера, маніпульованого

маніпулятора, представника всепроникної авторитарної суспільної влади, як державні чиновники самочинно визначали критерії не лише загальносуспільного блага, а й індивідуального щастя і життєвого успіху пересічного громадянина. Протестуючи проти подібної політики, Паоло Фрейре зазначає, що хоча вчитель і є актором на суспільній і політичній сцені, однак його завданням є "стимулювання гуманізації людей, а не ліплення їх за одним шаблоном подібно до Пігмаліона" [168, 32].

Занепокоєння цього відомого педагога-гуманіста сучасності, як і багатьох його однодумців, є зрозумілим, зважаючи на їхнє прагнення не допустити перетворення процесу соціалізації дитини на її "соціологізацію" як пасування під стандарт, а освітніх закладів – на фабрики з виробництва людини як своєрідного продукту індустріальної педагогічної технології. У цьому контексті слушно навести міркування А.В.Мудрика щодо "жертв соціалізації". Його наукові розвідки щодо цієї проблеми, на нашу думку, можуть стати плідними для розвитку новітнього напрямку наукових досліджень – соціально-педагогічної віктимології.

Анатолій Мудрик розглядає соціалізацію як двобічний процес, завдяки якому індивід, з одного боку, засвоює соціальний досвід, інтегруючись у соціальне середовище, в систему соціальних зв'язків, а з іншого – активно відтворює ці зв'язки, реалізуючи себе як особистість. Відтак у цьому процесі закладений внутрішній, до кінця нерозв'язний конфлікт між рівнем адаптації особистості до суспільства і мірою її відособленості в суспільстві [101, 47].

Спираючись на цей концептуальний погляд, А.В.Мудрик вважає, що "людина, повністю адаптована у суспільстві і нездатна якоюсь мірою протистояти йому, тобто конформіст, може розглядатись як жертва соціалізації. Натомість людина, не адаптована до суспільства, також стає жертвою соціалізації – девіантом" [101, 48]. Це явище, на думку вченого, має всезагальний характер незалежно від типу суспільства і його політичного устрою. "Будь-яке сучасне суспільство (за винятком, можливо, архаїчних) тією чи тією мірою продукує обидва типи жертв соціалізації. Хоча варто мати на увазі наступну обставину: демократичне суспільство продукує жертви соціалізації переважно всупереч своїм цільовим установкам. Натомість тоталітарне суспільство, навіть декларуючи необхідність розвитку неповторної особистості, насправді цілеспрямовано продукує конформістів і, як побічний неминучий наслідок, осіб, що відхиляються від насаджуваних у ньому норм" [101, 48].

Соціоцентричним поглядам на суспільство і людину (К.Маркс, Т.Парсонс), а відтак і на функції педагогіки, певною мірою протистоять аксіологічний і антропоцентричний підходи до визначення її цілей і завдань. Останні є суголосними гуманістичним ідеям, у

річищі яких соціалізація набуває розширеного тлумачення як за-своєння і відтворення у духовному світі і житті особистості наяв-них у суспільстві систем цінностей і життєвих смислів, а відтак і відповідних життєвих цілей, мотивацій і спонук. Гуманістичний підхід вимагає врахування діалектичної сув'язі технологічних і аксіологічних, практичних і духовних аспектів здійснення педа-гогічного процесу. Їх додержання може бути, наприклад, запо-біжником перетворення фахово-рольової підготовки молоді на за-надто формалізований, алгоритмізований і технологізований педа-гогічний процес. Натомість рольові визначення і самовизначення наповнюються спонтанністю і самовираженням соціального акто-ра, є каталізаторами розвитку відповідних психологічних і со-ціальних якостей і здібностей особи. [9, 331]; [146, 94 – 130]; [173, 60 – 93].

Гуманістичну парадигму соціалізуючої педагогічної діяльності по-своєму окреслюють російські вчені Б.З. Вульфів та В.Д.Іванов, говорячи про те, що покликання педагогіки – це не тільки творен-ня високих людських якостей, але й, завдяки цьому, розвиток істинно гуманного суспільства людей високої соціальності. Педа-гогічна теорія і практика, адекватна реальним умовам людського буття, а тому й здатна сприяти творенню й освіті Людини, – є не-одмінною умовою відповідності педагогіки її гуманістичним і соціальним завданням [24, 17].

З-поміж низки методологічних підходів до педагогічного пізнання і діяльності, таких як інформаційний, культурологічний, креативний, соціологічний, технологічний, антропологічний та особистісно зорієнтований, С.А.Крупник виокремлює останній як такий, що дає змогу уникати надто абстрактного визначення пред-метного поля цієї науки [24, 24].

І дійсно, цей напрям педагогічних досліджень позначений акту-альністю у багатьох країнах світу. В Україні помітний внесок у роз-виток особистісно зорієнтованого виховання зробив Іван Бех за-вдяки послідовному обстоюванню і обґрунтуванню його як гу-маністично-педагогічної парадигми в сучасній освітянській теорії і практиці. На думку ученого, ця парадигма найбільшою мірою "втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої свобода і соціальна відповідальність є домінуючими життєвими орієнтирами" [10, 5]. І, конкретизуючи цю думку, особливо наголошує на тому, що "осо-бистісно зорієнтований підхід до виховання у нинішньому його варіанті певною мірою ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибо-кої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо" [10, 5]. Цю точку зору поділяє і М.Б.Євтух, який вважає метою

особистісно зорієнтованої гуманної освіти розвиток людини в людині, закладення в неї механізму самореалізації, саморозвитку, самодетермінації [46, 3 – 8].

Поza будь-яким сумнівом, "відкриття" і утвердження особистості, яке здійснилось у надрах європейської цивілізації і відобразило становлення людської особистості і суб'єктності як вищого на сьогодні рівня розвитку людської індивідуальності, – це неzapеречне і надзвичайної ваги історичне звернення. Саме завдяки цьому шаблю у постанні людського відкриваються подальші обрії піднесення людських начал, гуманістичного і соціального розвитку особи і суспільства. Але чи цим рівнем і способом буття людського у людині і завершується весь його поступ? Напевне, що ні. Так само як поняттям особистості не вичерпуються вищі рівні виявів людського.

До того ж сучасні звертання вітчизняних науковців до доробку зарубіжних учених нерідко хибують на тенденційність. До уваги беруться переважно ті наукові праці, автори яких розглядають формування індивідуальності, особистості дитини як першочергову і найвищу педагогічну мету (Роджерс, Маслоу, Франкл), причому їхні погляди подаються нерідко в редукованому і односторонньому висвітленні. Іноді складається враження невинуватої абсолютизації значення ідей дитиноцентризму, педагогіки свободи, особистісно зорієнтованої педагогіки для розвитку національної освіти. З цього приводу неодноразово застерігав М.Ю.Красовицький, порівнюючи американську школу з вітчизняною [63]. І проблема урівноваження, гармонізації духовного і матеріального, індивідуального і соціального, колективного і особистісного начал у розвитку особи і поступі суспільства не є суто українською чи російською, або ж американською. Завдання її розв'язання перебуває в епіцентрі європейської, світової педагогічної думки. Як приклад наведемо висловлювання французького філософа і педагога О.Ребуля стосовно покликаності педагогічної дії: "Для суспільства чи для дитини? Найімовірніше, що ця альтернатива є хибною. Адже існує ще одне поняття – людство. Ми виховуємо дитину не заради того, щоб зробити з неї громадянина чи працівника, а насамперед людину, здатну жити серед людей і створеної ними дійсності" [309, 24]. А от представник німецької філософсько-антропологічної школи Г.Ноль формулює з цього приводу таку думку: "Дитина не може виховуватися сама для себе. Вона виховується для культурної праці і для національної спільноти" [72, 39].

Отже, бачимо, проблема погодження дитиноцентричного, соціоцентричного, антропологічного наукових підходів є актуальною не тільки для вітчизняної, але й для світової педагогіки. Особ-

ливо вона дається взнаки в царині термінів і понять, якими оперує педагогічна наука, наприклад, у тому способі визначення людини як мети і предмета педагогічної діяльності, з яким ми стикаємось у підручниках з педагогіки. Складність такої пізнавальної ситуації зумовлюється, на нашу думку, тим, що поняття, які відображають ті чи ті рівні, аспекти, форми розвитку людського, людини і її буття, бачаться фактично в одній площині. І ця площина задається змістом і смисловими інтенціями поняття "особистість". Саме до особистості, а часом іще тенденційніше – до суб'єктності, зводиться поняття людського. А натомість і осягнення розвитку людського у людині, і соціального у ній, як способу і субстанції її буття, нерідко обмежується його розумінням як розвитком особистості.

Для прикладу візьмемо фрагмент з підручника з педагогіки за авторством М.М.Фіцули: "Людина народжується як індивід, як суб'єкт суспільства, з притаманними їй природними задатками, формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню" [165, 45].

"Особистість – людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного". А стаючи особистістю, людина стає індивідуальністю. Натомість розвиток людини М.М.Фіцула визначає як "процес становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання" [165, 45].

Нібито все вірно. Однак, якщо уважніше придивитись до цих взаємопов'язаних визначень, то виходить, що особистість – це і є людина, і водночас особистісність є прикметною якістю людини, її характеристикою і станом. Вочевидь, що таке синонімічне розуміння засадничих для педагогіки категорій достатньо складно зумовлює і відповідне тлумачення її сутності, змісту і цілей.

Натомість, на думку Н.П.Волкової, сама належність до людського роду, що підтверджується дитиною всіма її антропними особливостями – будовою тіла, яка уможливорює прямоходіння, структурою мозку, будовою руки тощо, фіксується у понятті "індивід". Тобто індивід – це представник людської спільноти, соціуму (групи, класу, нації тощо) "Індивід є суспільно-історичним утворенням, здатним діяти усвідомлено. Характеристика його передбачає сукупність природних задатків, набутих знань, соціального досвіду, які виявляються у поведінці та діяльності" [21, 34 – 35]. І далі: "соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства. Поняття "особистість" характеризує суспільну сутність людини... Особистість – соціально зумовлена си-

стема психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин — поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального, неповторного" [21, 34 — 35].

Отже, характерною ознакою особистості, згідно з Н.П.Волковою, є індивідуальність. І разом із тим вона ж виявляється цілісною характеристикою людини, презентуючи її оригінальність, самобутність психічного складу, будучи тим особистим "Я", за яким пізнають, характеризують та оцінюють людину як особистість. А ось розвиток людини — це "процес становлення особистості" [21, 37]. Тобто індивідуальність — це і одна із рис особистості, і водночас сама особистість на вищому рівні її розвитку. Як бачимо, з цих теоретичних положень досить проблематично визначити, як же саме індивідуалізація співвідноситься з розвитком особистості, а розвиток особистості у свою чергу — із становленням людини у всьому розмаїтті і цілісності її людських ідентифікацій.

Більш виважено підходить до цієї проблеми С.А.Пуйман. Він вважає особистість певним, історично зумовленим типом людини і відповідно до цього ставить питання про з'ясування сутності її розвитку і виховання. Він цілком слушно пише, що проблема людини висувається сьогодні як загальна для всієї сучасної науки і як така справляє великий вплив і на розвиток педагогіки, оскільки "цілі, завдання і методи педагогіки визначаються і впливають із антропологічної концепції і уявлень про ідеал людини" [130, 6]. А найбільш актуальною для антропології він вважає проблему індивідуальності, зіставляючи і певною мірою протиставляючи у цьому розумінні процес виховання і розвитку загальнолюдських якостей особистості і нескінченне розмаїття людських індивідуальностей [130, 7]. А от на думку російського науковця А.Ф.Меняєва, "індивід — людина в аспекті її окремоті, цілісності і усталеної системи, яка об'єднує біологічну, психічну і соціальну підсистеми". [115, 86]. Автор вважає, що індивід стає особистістю, коли у нього утворюється відносно стала система вищих психічних функцій, пов'язана із використанням у житті загальноприйнятих норм і духовних цінностей. У цьому розумінні психіка людини — продукт культурно-історичного розвитку всього людства. В онтогенетичному розвитку людина формується під впливом взаємодії біологічної спадковості, виховання і соціалізації. Однак соціальні якості особистості — мова, моральність, працелюбність, дисциплінованість, абстрактно-символічні теоретичні знання, уміння, навички тощо — не успадковуються генетично і формуються у процесі соціального наслідування. [115, 86 — 87]. Натомість такі риси людського характеру, як акцентуації, комунікативність, екстраверсія, інтроверсія, агресивність, замкнутість та ін., так само як такі людські обдаровання і здібності, як музич-

ний слух, гострота зору, розрізнення кольорів і відтінків тощо, нібито успадковуються генетично. Хоча, як визнає сам А.Ф.Меняєв, тут є багато нез'ясованих проблем [115, 85].

Згаданий попередньо С.А.Крупник вбачає можливість розв'язання зазначених вище когнітивних проблем і колізій у застосуванні і розвитку системно-методологічного наукового підходу. Поділяючи цю думку, зауважимо, що такий шлях видається плідним і для розв'язання обговорюваної тут дилеми гуманізаційного чи соціалізаційного спрямування педагогічного процесу. Однак, ідучи цим шляхом, важливо спиратись на знання про людину як онтологічну і духовну цілісність і провідну цінність педагогічного пізнання і практики.

#### *1.2.4. Індивідуалізація, соціалізація, гуманізація: педагогічне осмислення значень і сув'язі понять*

Зазвичай поняття соціалізації особи, про що вже ішлося, піддається аналізу у педагогічній літературі в контексті його смислових зв'язків з індивідуалізацією [15, 43 – 61]; [102, 31]; [163, 180 – 247]. Таке логічно-сміслові позиціонування зазначених понять породжує цілком певні пізнавальні потенції і межі. Осягнути їх можливо, розглянувши докладніше поняття "соціалізація", "індивідуалізація", "гуманізація", які можуть, залежно від методологічних підходів, набувати як синонімічного, так і антонімічного змісту.

Як уже зазначалося, поняття соціалізації за своїм універсальним, всезагальним, соціально-філософським категорійним змістом придатне для опису і осягнення сутнісного змісту і напряду становлення і розвитку будь-якого за масштабом і рівнем загальності суб'єкта суспільного життя. Це і суспільство загалом, і спільноти та соціальні групи різного масштабу і, нарешті, конкретна людська особа. Це ж належить твердити й стосовно поняття гуманізації.

У соціальній філософії і соціології, етнографії і антропології проблема соціалізації і гуманізації людини, так само як і соціалізації і гуманізації суспільства, досліджується передусім у контексті багатовимірних суперечливих взаємозв'язків людини і суспільства, неоднозначності і взаєморефлексивності людського і соціального, а з іншого боку – у сув'язі самих процесів соціалізації і гуманізації як складових і аспектів цілісного процесу становлення і розвитку суб'єкта соціального життя. Цей розгляд відбувається стосовно всіх рівнів загальності і зв'язності соціального суб'єкта: на культурно-історичному – філогенетичному і соціоантропогенетичному рівнях, на загальносоціологічному – на рівні соціуму як актуальної єдності, соціальної системи, органічної цілісності; на спеціально-соціологічному – рівень компонентів соціальної систе-

ми, соціальних інститутів і явищ; на онтогенетичному – на рівні людської особи як конкретно-одиночного представника і суб'єкта суспільного життя.

Натомість в педагогічних наукових текстах поняття соціалізації аналізується здебільшого стосовно особи, тоді ж як про соціалізацію групи, колективу, гурту, громади, покоління, суспільства йдеться досить епізодично і здебільшого контекстуально. Щодо гуманізації, то тут все відбувається навпаки, це поняття розглядається значно рідше стосовно особистості і значно частіше – стосовно педагогічних колективів, інституцій, умов їхньої життєдіяльності тощо. Що ж до характеристики процесів розвитку особи, то поняття соціалізації та індивідуалізації видаються ніби-то більш вичерпними, співвідносними у педагогічних дослідженнях. Однак, як на нашу думку, цих підстав недостатньо для визначення категорій соціалізації і індивідуалізації як взаєморелевантних і парних. Це зумовлено низкою обставин, з'ясування яких доцільно розпочати з аналізу поняття "індивідуальність" як насамперед похідного від поняття "індивід".

Індивід як онтологічна реальність є виявом індивідуалізації буття і на рівні живої природи постає як учасник зв'язної множини істот, тією чи тією мірою схожих, однак не тотожних одне одному. Для будь-яких двох індивідів завжди знайдеться ознака, яка їх розрізняє, не кажучи вже про окремішність їх просторової локалізації і траєкторій буття [106, 263].

Поняття індивіда означає одиничне у його відмінності від сукупності, і в цьому розумінні тотожне поняттю демокритівського атома, як надалі принципово нерозкладного елемента буття. На рівні біологічної і суспільної форм реальності це поняття репрезентує окрему живу істоту, особину, окрему людину, взяту у її відмінності від колективу, соціальної групи, суспільства загалом. Однак ця відмінність постає значною мірою як протиставленість у стосунках із цілим, до складу якого індивід увиходить, і з "іншими" окремими. Звідси, напевне, й походять наголоси на напруженості, полярності, відокремленості у смисловій ідентифікації поняття "індивід" у гуманітарних науках, наразі й у педагогіці. Наголос на індивідності та індивідуальності як іпостасі людського у їх протиставленості суспільному і соціальному є вихідним пунктом різних концепцій індивідуалізму [164, 206].

Разом з тим це поняття вживається у значенні відображення особистості і специфічності як характерних ознак існування людського у людській істоті. І в цьому значенні поняття людини, індивіда, особи є синонімічними і органічно вбудовуються у поняття індивідуальності. Свого часу Лев Виготський обґрунтував теорію культурно-історичної зумовленості людської психіки і пока-

зав механізми інтерсуб'єктного походження і розвитку вищих психічних здатностей людини. Він стверджував, що "поведінка людини – продукт розвитку більш широкої системи, аніж тільки система його індивідуальних функцій, а саме системи соціальних зв'язків і відносин, колективних форм поведінки і соціального співробітництва. Соціальна природа будь-якої вищої психічної функції вислизала до цього часу від уваги дослідників, яким і на думку не спадало уявити розвиток логічної пам'яті чи довільної діяльності як частину соціального формування дитини, бо у своєму біологічному початку і наприкінці психічного розвитку ця функція постає як функція індивідуальна; і тільки генетичний аналіз розкриває цей шлях, який поєднує початкову і кінцеву точки. Аналіз показує, що будь-яка вища психічна функція була раніше своєрідною формою психологічної співпраці і тільки пізніше перетворилась на індивідуальний спосіб поведінки" [29, 56].

Мірою залучення терміна "індивідуальність" до різних дисциплінарних галузей наукового пізнання відбувається також і ретрансляція методологічних підходів щодо його наукового осмислення. З-поміж останніх можна виокремити три головні: індивідуалістичний, соціологічний та інтегрований, який охоплює перші два. Останній є найбільшою мірою наближеним до гуманістичної парадигми пізнання, зокрема й педагогічного, оскільки дає можливість урівноважити, згармонізувати його, виходячи з інтересів як індивіда, так і спільноти.

У цьому контексті доречно звернутися до творчого доробку відомого ученого-гуманіста Е.Фромма. Він розглядає процес відособлення, відокремлення людської особи від свого початкового природного і суспільного середовища як двоєдиний. "Процес наростаючого відособлення індивіда від первісних зв'язків – ми можемо назвати цей процес індивідуалізацією" [170, 30] і одночасного з ним становлення, поновлення цих зв'язків на основі нової якості, якою виявляється людська індивідуальність.

Якщо поновлення зв'язків людини з соціальним довкіллям розуміти як соціалізацію, тоді очевидно, що наслідком когерентних процесів індивідуалізації і соціалізації особи є, з одного боку, розвиток її індивідуальності, а з іншого – її зв'язків і відносин у "зовнішньому", людському світі, у суспільстві. "Кожен крок на шляху подальшої індивідуалізації погрожував людям новими небезпеками. Первинні узи вже розірвані, не відновлювані; людина не може повернутись у втрачений рай. Для зв'язку індивідуалізованої людини зі світом існує тільки один продуктивний шлях: активна солідарність з іншими людьми, спонтанна діяльність (любов і праця), які знову єднають його зі світом, але вже не первинними узами, а як вільного і незалежного індивіда" [170, 40].

Тобто і для суспільства, і для особи взаємно неврівноважені соціалізація і індивідуалізація виявляються однаково шкідливими як екстремальні стани і полярні полюси людського становлення. Набагато сприятливішою є ситуація динамічної врівноваженості цих процесів і їхніх фінальних цілей, хоча в ідеалі досягнути цього практично неможливо. За умов сучасного суспільства, зазначає Е.Фромм, між цими процесами людського становлення виникають дисгармонійні порушення. "Якби кожен крок у напрямку відокремлення та індивідуалізації супроводжувався відповідним зростанням особистості, тоді розвиток дитини був би гармонійним. Цього, однак, не відбувається. Якщо процес індивідуалізації здійснюється автоматично, то розвиток особистості здійснюється цілою низкою психологічних і соціальних причин. Розрив між цими тенденціями призводить до нестерпного відчуття ізоляції і безсилля" [170, 35 – 36].

Наведена цитата наводить на думку про те, що індивідуалізація як процес розвитку індивідуальності не є тотожною процесу розвитку особистості. Поняття індивідуальності відображає певний рівень (але не цілковиту тотожність) розвитку людської особистості – її вершинність, і в цьому розумінні є наближеним до розвитку людських начал у особі як представникові людства. Саме людство як всезагальність людського буття в його темпоральних (історичних), просторових (географічних, культурно-етнічних, цивілізаційних) вимірах утворює "систему відліку", у якій набуває визначення сутність індивідуальності як вияв людського. Але це має місце тільки за умови, коли, виражаючи унікальну своєрідність людини, поняття індивідуальності відображає форму, спосіб і рівень духовного і практичного подолання індивідом своєї "атомарності" і "зовнішності" спільноті, міру трансформації сенсів суспільного буття у форму самобутності і самореалізації людини як собітотожності та всетотожності [106, 263].

Такий підхід до осягнення людського в людині є суголосним принципу монадності, визначеним С.Б.Кримським "як звертання до заломлення соціуму у внутрішню соціальність так званих трансперсональних переживань" [66, 14].

У класичній соціології поняття індивідуальності виявляється необхідним для опису індивідуалізації як процесу і наслідків суміщення індивідуальної свободи та інтересів із суспільними потребами і необхідностями, індивідуальних вимог, ціннісних імперативів і нормативних приписів тощо, необхідних для ефективного виконання соціальних ролей, зі специфікою стильових особливостей діяльності, спілкування, поведінки і мислення конкретних індивідів. Досить красномовно висловився з цього приводу французький учений Ж.Мальсон: "Індивідуальність так і залишається нереалізованою

можливістю, ймовірністю, якщо позбавити її будь-якого соціального контексту. До зустрічі з "Іншим", групою вона є лише чимось віртуальним і летючим як пар. Щоб відбулась його конденсація, потрібне певне середовище, тобто світ "Інших" людей" [251, 65].

У найзагальнішому плані як особливе, що характеризує одиничність в її якісних відмінностях, індивідуальність нерідко протиставляється соціальності як типовості. Однак це не означає, що це поняття потрібно протиставляти соціальності як меті і результату процесу соціалізації, позаяк соціальність як людська якість і сам процес, у ході якого ця якість набувається, позначені не лише типовістю, а й варіативністю. Коротко кажучи, за умови успішної соціалізації усі люди приходять до суспільства, але шлях до нього у кожного свій. І з такої точки зору поняття індивідуалізації втрачає антонімічний зв'язок із поняттям соціалізації, понад те – набуває синонімічного звучання. Цей висновок є важливим і для педагогіки, оскільки наводить на думку про те, що індивідуальність людини формується на основі спадкових задатків особи у ході її соціалізації та індивідуалізації як педагогічно керованих процесів.

Індивідуалізм як філософсько-етичний принцип стверджує пріоритетність і автономність особистості перед будь-якою формою соціальної спільності. З сказаного вище випливає, що індивідуалізація як поняття соціального, антропологічного і педагогічного аналізу має співвідноситись з однорівневими щодо нього поняттями згуртування, корпоративізації тощо, які відображають становлення людської соціальності на рівні формування колективістських начал і якостей людської особи і спільноти, будь-якого суб'єкта суспільного життя і діяльності загалом.

Зважаючи на наведені вище міркування, поняття "індивідуалізації" варто зіставляти не стільки з соціалізацією, скільки з груповим (колективним) вихованням особистості. Наразі такої думки дійшов М.Ю.Красовицький, досліджуючи проблеми американської та вітчизняної педагогіки. "Сучасна педагогіка вагітна педагогікою особистості і педагогікою групи", – наголошує учений і зауважує при цьому, що педагогіка має взяти приклад з психології, де вже давно відбувся поділ на психологію особистості і психологію групи (маси) [62, 229].

Хоча, як на нашу думку, це аж ніяк не означає заперечення правомірності і необхідності аналізу індивідуалізації у загальній системі категорій і концепцій, зокрема тих, що описують соціальний і гуманізаційний розвиток людини і спільноти. Проте, вдаючись до такого аналізу, необхідно уникати термінологічно-сміслових невизначеностей і різночитань, які унеможливають чітке осягнення сутності кожного з цих явищ зокрема і їх єдності та взаємопереходів загалом.

У будь-якому разі ми бачимо, що поняття індивідуалізації, навіть у найширшому його розумінні, не є тією смисловою сферою, яка адекватно могла б охопити і інтегрувати всю множину відповідних процесів індивідуалізації як складової і механізму розвитку суб'єктів суспільного життя різного масштабу, а відтак і людини як їх основи і далі неподільного "атома". Натомість і поняття соціалізації, яке відображає процес становлення і розвитку соціального як особливої якості і форми буття цих суб'єктів, також вимагає відповідної деталізації і диференційованого підходу до тих смислів і значень, у яких воно вживається знову ж таки залежно від рівня загальності і масштабу суспільного суб'єкта (процесу, обставин тощо), про який ідеться.

Однак, зважаючи на усталені традиції слововживання, можна погодитись і щодо правомірності застосування поняття індивідуалізації у тих контекстах його зіставлення з соціалізацією, в яких вони означають особливості становлення зовнішнього світу особи як процесу її суспільної адаптації та інтеграції (соціалізація) і її внутрішнього світу у вимірі його духовного багатства і унікальності (індивідуалізація). Але і в цьому випадку нагальною залишається потреба докладного впорядкування і осмислення відповідних сукупностей понять і концепцій, які відображають визначеності людського, а відтак і особливості процесів антропного і соціального розвитку особи.

Досить вдалою, на нашу думку, виявилась така спроба, здійснена російським психологом і педагогом Д.І.Фельдштейном [163, 180 – 253]. Розвиваючи теорію педагогічно керованого процесу дорослішання школярів, дослідник констатує наявність двох площин взаємної визначеності і взаємозв'язку понять соціалізації та індивідуалізації, а відтак і подвійність у тлумаченні їхніх смислів. Він пише: "Термін соціалізація вживається нами у подвійному розумінні. По-перше, соціалізація тільки як процес освоєння (присвоєння) і реалізації людиною, яка росте, соціального (норм, відносин, різних проявів духовності, тощо), яка (соціалізація) протистоїть, хоча одночасно і взаємопов'язана з індивідуалізацією. По-друге, як реальний зміст дорослішання дитини, яке реалізується у двоєдиному процесі соціалізації-індивідуалізації, у ході якого здійснюється формування власного соціального як головного підсумку соціального визрівання, відбувається становлення значимого у своїй індивідуальності суб'єкта активної творчої дії. Тут соціалізація і індивідуалізація вже не протистоять одне одному" [163, 180].

Симптоматично, що у своєму дослідженні Д.І.Фельдштейн впритул підходить до проблеми співвідношення соціалізації і гуманізації як двоєдиного процесу розвитку людського і соціально-

го, який передбачає і включає індивідуалізацію, але аж ніяк не зводиться до неї. Так, учений стверджує, що "коли ми говоримо про соціальне, то маємо на увазі реальний стан соціального розвитку, який проявляється у розвитку суспільства, в історичному прогресі, включаючи всі досягнення його гуманізації (виділено нами) – високу духовність тощо" [163, 185].

Однак оскільки, з одного боку, поняття гуманізації тут розуміється здебільшого як процес насичення "людськими якостями" умов суспільного життя, а не як саме розвиток людського і людини, а з іншого боку, розвиток особи розуміється відповідно до рамок психологічного підходу як розвиток особистості, або ще вужче і абстрактніше – як суб'єкта, остільки й поняттям, яке зіставляється з поняттям соціалізації як процесу соціального розвитку людини є саме індивідуалізація.

Та попри те, що цей гуманізаційний аспект досягнення проблем соціалізації молодшої особи залишився у Д.І.Фельдштейна тільки як започаткована можливість, все ж неабияке теоретичне і практичне значення має зроблений ним висновок щодо змісту і взаємозв'язку соціального розвитку дитини з її соціалізацією та індивідуалізацією. Вчений розуміє цей розвиток як "постійно відтворюваний результат соціалізації-індивідуалізації, який характеризується не тільки рівнем освоєння підростаючою людиною всезагального соціального у всій складності і широті його визначення.. але й мірою соціальної самості індивіда. По суті, все особистісне становлення дитини узагальнюється в реалізації у ній індивідуально-соціального як вираження загальносоціального, присвоєння якого проявляється у певному рівні самосвідомості, самовизначення" [163, 186 – 187].

Розмірковуючи з приводу такої складової розвитку дитини, як присвоєння нею соціальних норм і принципів життєдіяльності, Д.І.Фельдштейн зазначає, що "за своїм змістом цей процес являє собою єдність і водночас постійно відтворювану суперечність двох сторін: соціалізації і індивідуалізації. У такій якості цей процес постає як єдиний потік виходу-входження зростаючої людини у світ дорослих, у соціальний світ, виявляючись необхідним моментом соціогенезу" [163, 185].

Але чомусь досвідчений науковець, всупереч власним висновкам, як видається, не йде далі в осмисленні соціалізації як єдності її антропогенних і соціогенних потенцій і результатів. Це ж стосується і поняття індивідуалізації: "соціалізація постає як присвоєння дитиною норм людського співжиття, а індивідуалізація – як постійне відкриття, утвердження і формування себе як суб'єкта" [163, 185] І те, що Д.І.Фельдштейн наголошує на активності дитини як суб'єкта соціалізації, на доповнення до соціально-адаптивної

складової цього процесу, а також на соціальній сутності її індивідуальності як носія соціальності, не долає тих логічних ускладнень, які виникають зі смислової "вузькості" поняття індивідуалізації у спробі його пізнавального застосування як категоріально автентичного щодо соціалізації. Безумовно, варто погодитись із думкою про те, що індивідуально-особистісні особливості соціалізації й досі досліджені досить слабко. Хоча так само незадовільно усвідомленими залишаються й соціально-типологізаційні особливості цього явища. Те ж саме стосується і розуміння відповідних характеристик процесу індивідуалізації, зокрема у такій його складовій, як становлення соціального (загальнолюдського, соціально-групового та індивідуального) компонента "Я-ідентичності".

Однак сказане не означає заперечення необхідності і продуктивності аналізу процесу індивідуалізації у всій системі антропогенних процесів, включно і явищ соціалізації. Мова йде лише про потребу чітко встановити онтологічно і гносеологічно коректні межі такого зіставлення. Для цього необхідно насамперед визначитись щодо загального змісту категорії індивідуалізації, її соціологічних, психологічних і педагогічних аспектів, з'ясувати місце і роль індивідуалізації у більш загальному процесі – гуманізаційного і соціального розвитку людини і спільноти. Тим більше, що далеко не всі педагоги-дослідники дотримуються такого ретельно зваженого підходу до осягнення понять соціалізації і індивідуалізації, як Д.І.Фельдштейн.

### *1.2.5. Від протиставлень "педагогіки необхідності" і "педагогіка свободи" до "педагогіки мудрості"*

Повертаючись до питання щодо смислових обмежень і невинуватих паралелей, до яких здатні призводити занадто загальні і вузькі, акцентуйовані тлумачення поняття індивідуалізації, наразі й у його зіставленні з соціалізацією, варто звернути увагу на те, що вони стають засадничими, наприклад, для концепцій, які протиставляють педагогіку соціалізації як "педагогіку необхідності" педагогіці індивідуалізації як "педагогіці свободи". Важливим для нас тут є те, що генерування змісту цієї концепції і базисних для неї інтерпретацій категорій соціалізації та індивідуалізації, розпочинається з постулату про те, що "сучасне гуманістичне уявлення про людину передбачає розгляд її і як істоти природної (біологічної), і як соціальної (культурної), і як екзистенційної (незалежної, самосутньої, вільної)" [24, 232].

Це положення надзвичайно плідне і цікаве вже хоча б тим, що аналіз педагогічної проблематики починається не із психологізованого поняття особистості, а з проблемності людини і людського, зі ствердження, що начала людського не вичерпуються природними

і соціальними засадами і законами, а й необхідним чином передбачають і інтимно-втаємничені глибини людської екзистенційності, унікальності, тотожності з універсумом.

Це розкриває широкі можливості для антропологічно-педагогічного аналізу особливостей становлення, формування і актуалізації внутрішнього світу людини у його нерозривній духовно-смысловій первинності і в сув'язі з її "зовнішнім світом" – світом реалізації, упередметнення людських сенсів і цінностей, відносин і діяльностей, у яких людські якості виявляються як властивості, прояви, способи існування людського.

Наприклад, говорячи про те, що ключовою характеристикою екзистенційного виміру людського є свободоздатність – здатність до автономного, нонконформістського існування, здатність самотійно, незалежно (враховуючи, але долаючи біологічну і соціальну заданість) будувати свою долю, стосунки зі світом, реалізовувати самотійно пізнане життєве призначення, здійснюючи власний індивідуальний (особливий) вибір, і що, саме свободоздатність інтегрує людину як ціле, Б.З.Вульфова та В.Д. Іванов зазначають, що така постановка питання дуже важлива для педагогіки загалом і для гуманістичної (антропоцентричної, дитиноцентричної) зокрема [24, 232]. Вона, на їхню думку, дає змогу відрізнити соціалізацію від індивідуалізації, а відтак "педагогічну необхідність" від "педагогічної свободи". Під соціалізацією тут узвичаєно розуміється процес і результат освоєння людиною соціальних норм, цінностей, відносин тощо. У цьому розумінні вона передбачає загострення людської здатності до "адаптивної активності" і здійснюється як під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання), так і під впливом стихійних чинників.

В освіті це завдання – долучення підростаючої людини до належного, до пізнавальної і моральної норми – виражається, як твердять цитовані науковці, у "педагогіці необхідності". Остання являє собою ретельно опрацьовану систему з чітко сформульованими цілями, принципами і змістом тощо. Завдання соціалізації ця педагогіка в принципі виконує добре, але дитина у ній, природно, постає як "предмет виховання" або як "об'єкт навчання". Твердження про суб'єктність як активність дитини в навчально-виховному процесі, навіть якщо вони не декларативні, все ж мають характер "активного засвоєння належного, адаптивної активності". Те саме, але з дужчим педагогічним наголосом виголосив і французький науковець Гастон Бержер: "Виховувати – означає навчати змінюватися причому не одномоментно, а постійно, щоб бути завжди адаптованим" [251, 117 – 118].

І в цьому розумінні "педагогіка необхідності" як педагогіка соціалізації особистості не може розглядатись як антигуманна. До

того ж, як зазначають Б.З.Вульфів та В.Д.Іванов, вона не обов'язково здійснюється авторитарними засобами: в неї цілком можуть вписуватись гуманні відносини між дітьми і вчителями, пропагуватись гуманітарні цінності тощо. Понад те, ця педагогіка зобов'язана привносити в освіту демократичні норми і цінності людського співжиття [24, 233].

Тут ми, власне, закономірно наштовхуємось на логічні межі використання "вузького" поняття соціалізації, генеровані його смисловими зв'язками з поняттям "індивідуалізації", яке у цьому розумінні виявляється непридатним для аналізу значно ширшої і складнішої сфери засадничих смислів і цінностей педагогічної діяльності. Тобто обмеженість змісту, формальність, механічність вузького і однобічного розуміння соціалізації як суспільної адаптації і інтеграції особи, навіть взятої як цілком самостійне соціальне явище, призводить до критичних логічних і методологічних ускладнень і протиріч у його педагогічному застосуванні.

Так, на думку Б.З.Вульфою і В.Д.Іванова, без "педагогіки свободи" неможливе виховання вільної особистості, оскільки поведінка і життя вихованця цілком детерміновані зовнішніми силами і у нього не залишається можливості для реалізації вільного вибору" [24, 234]. А відтак "педагогіка свободи" (не в плані складової онтогенетичного процесу, а в плані педагогічної діяльності) — це діяльність дорослого "педагога" і самого учня з метою підтримки і розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладене в певному індивіді від природи, або того, що він набув у індивідуальному досвіді. Таким чином, змістом "педагогіки свободи" стає індивідуалізація особистості, розвиток її "самості". І якщо метою цієї педагогіки є допомога дітям у конструюванні їхнього внутрішнього світу, а предметом — засоби, що сприяють людині у її саморозвитку, то результатом виявляється свободоздатність особистості [24, 234].

Але що ж таке, на думку цитованих авторів, свобода? Це стає зрозумілим з наступного твердження: "Соціальне програмування особистості, соціально-педагогічний контроль, що впливають із освітнього і становлять суть педагогіки необхідності, у кінцевому підсумку диктують методи, зорієнтовані не на внутрішнє "хочу" дитини, а на зовнішнє "треба". Ця педагогіка не може існувати без санкцій, без присилування " [24, 234].

Цим усе й сказано. Але чи ж насправді вся сутність людської свободи і самовладності полягає в тому, щоб чинити "як заманеться"? "Бог помер, тепер — все дозволено" — говорив відомий герой Федора Достоєвського. А як же бути з "категоричним імперативом" І.Канта? Згідно з ним свобода особистості тлумачиться як можливість і здатність особи здійснювати самозаконодавство, тобто

формулювати самій собі закон, який є моральним тією мірою, якою мислиться як всезагальний закон поведінки для всіх людей [55, 288].

З положення І.Канта випливає надто важливий з точки зору гуманістичної педагогіки висновок про те, що жодна людина не може реалізувати власну свободу, нехтуючи або обмежуючи свободу інших. Натомість вона має враховувати право на свободу "Іншого", інтереси багатьох "Інших". Отже, проблема свободи – це проблема співвідношення людської довільності і зумовленості, детермінованості і творчості, визначеності і непередбачуваності, порядку і хаосу, доцільності і стихійності, індивідуальності і соціальності. І кожна із цих граней – це нескінченне за глибиною і неосязністю питання практичних і духовних змістів людського життя, його форм і сенсів, які розгортаються і вирішуються у часі і просторі людської посталості і поступу як біографія кожної особи і як історія суспільства і людства.

І оскільки особливістю людського буття є динамічна і постійно поновлювана єдність особистісного і колективного, "буття у світі і зі світом" і "буття для себе і у собі", остільки життя і розвиток людини розгортається у нерозривній сув'язі процесів її людського і соціального становлення. Окремим виявом цього взаємозв'язку є консолідований і взаємореферентний характер становлення, з одного боку, її особистості і колективності, а з іншого – внутрішнього і зовнішнього світів особистості. Так, наприклад, Т.Шибутані пише: "Ключ до розуміння поведінки людини знаходиться, ймовірно, в її взаєминах з іншими людьми. Жодна людина, що живе у психологічній самотності, не збереже надовго ті якості, які роблять її людиною. Життя людей складно переплетені одне з одним, і особистості формуються, утверджуються і змінюються в низці взаємодій, що характеризуються емпатією. Це не означає, нібито наукове вивчення людської природи неможливе, але такі дослідження мають брати до уваги специфічно людський зв'язок людей зі світом, в якому вони живуть" [182, 506].

Це залишається справедливим і в аспектах матеріально-практичного, і в аспектах духовного життя людини, і на рівнях онтологічної, і на рівнях психологічної, об'єктивної і суб'єктивної реальності людини, яка постає у цьому розумінні як самосвідома монада суспільного буття. А отже, рівні і сфери онтологічного розвитку людини і відповідно її соціалізації і гуманізації збігаються з розмірностями її практичного і духовного життя, закономірно спрямовуючись до встановлення гармонійної системи відносин людини у її суспільному оточенні і до цілісності її психіки і духовного світу як чуттєвої і самосвідомої єдності її внутрішнього буття.

Зрозуміло, що свобода у вимірах внутрішнього – духовного і зовнішнього – природного і соціального буття людини репрезен-

тує взаємопов'язані аспекти двоєдиної цілісної проблеми самоцінності, сенсів і гідності людського життя. Внутрішня свобода особи – це сфера її самопошуку, метафізичного і екзистенційного запитування, суперечок і примирень із самою собою, а відтак – це її самогрунтовність, самоусвідомлення, самоцінність, самоповага і самозмістовність, самопідсудність і в цьому розумінні це її сумління і совість. Ніщо так не відкриває загальнолюдської, соціальної природи людини як її моральність.

Зовнішня ж – суспільна – свобода людини може реалізовуватись як у формі людських суперечок, конфліктів і протистоянь, так і через її співпрацю, солідарність, єднання з іншими людьми. Ось чому пошук і формування суспільних механізмів, які б забезпечували колективну свободу передусім як колективну злагоду, безпеку і добробут, є питання номер один політики, політики гуманістичної і в дійсному значенні слова соціальної і водночас педагогічної.

Підпорядкування стихії соціального і людського у суспільстві – це проблема мудрості і гуманістичної адекватності влади, яка трансформується у питання щодо суспільної свободи і відповідальності, прав і обов'язків народу як джерела влади, яку він повноправний приймати чи не приймати, утверджувати чи скидати, терпіти чи засуджувати. Але ще більшою мірою це проблема відповідальності і покликаності національних еліт, які є носіями і виконавцями цієї влади, – еліти духовної, моральної, мистецької, економічної, фінансової і політичної. Не меншої ваги відповідальність покладається і на педагогічну громадськість суспільства. Адже, як слушно стверджує німецький педагог Г.Ноль, "вихователь обтяжений подвійною відповідальністю – за дитину і за соціальне життя" [72, 39].

На рівні окремої особистості ці питання мають зміст, який зводиться до забезпечення відповідності рівня її людського розвитку потребам і вимогам, які висуває перед нею суспільство і, більше того, які випереджали б ці вимоги і очікування, бо тільки через випереджальний розвиток людини розвивається спільнота, зростають рівні її довершеності, реальних можливостей і дійсної свободи. Зокрема, це й питання конгруентності внутрішнього світу людини структурам її зовнішнього буття і навпаки. Це, нарешті, проблема єдності розвитку духовності людини як її людяності і соціальності та оволодіння нею множиною вмінь, знань, навичок, суспільних традицій і досвіду у різноманітних сферах її суспільного життя, освоєння системи суспільних ролей, сукупності соціальних і педагогічних технологій тощо.

У цьому розумінні людська свобода реалізується у внутрішній згоді особистості зі своїм соціальним позиціонуванням, сутністю якого є її суспільне прийняття та інтеграція, становлення системи

її суспільних відносин, у яких і завдяки яким її людські якості виявляються у множині її соціальних властивостей, що у взаємодії зі стихією життєвих ситуацій реалізуються як людська поведінка і діяльність. І, як слушно зазначає Карл Роджерс, питання, хто буде соціалізувати особистість, перестає хвилювати, якщо реалізована її глибинна потреба, наразі й свобода, – бути і спілкуватися з іншими [135, 453].

Виховати особистість, здатну досягати такої свободи – це вже безпосередньо педагогічне завдання. І для його розв'язання, на нашу думку, необхідно відмовитись від протиставлення "педагогіки свободи" і "педагогіки необхідності" і прийти натомість до "педагогіки мудрості", яка ґрунтуватиметься на врахуванні реального життя людини і спільноти у їх обоюдно зумовленому гуманізаційному та соціалізаційному поступі. За своїм сутнісним змістом "педагогіка мудрості" є близькою до "педагогіки золотого перетину", яка, на думку вітчизняних учених І.А.Зязюна і Г.М.Сагач, не є простим сплавом ідей педагогіки свободи, педоцентризму тощо, натомість в ній сповна враховується діалектика освітньо-виховного процесу, вибудованого на підвалинах необхідності координування цілей саморозвитку людини з педагогічним управлінням цим процесом, з орієнтацією останнього на певні суспільні імперативи. "Гуманістична педагогіка розглядає цю діалектику крізь призму людини, прагнучи "олюднити" освіту і орієнтуючись на суспільство "людяних людей" [52, 41].

Покликання педагогіки мудрості полягає передусім у тому, щоб допомогти дитині використати позитивні і здолати негативні для її особистісного зростання обставини, існуючі у світі людей і у світі речей, тобто забезпечити соціалізацію як передумову і рушій розквіту особистості. З такої точки зору адаптувати дитину означає звільнити її від гніту несприятливих умов і чинників (фізичних, біологічних, економічних, соціальних тощо) і уможливити тим самим її максимальне самовираження. І в цьому розумінні освіта, виховання можуть відкривати для кожного реальні обрії внутрішньої і суспільної свободи.

#### *1.2.6. Педагогіка мудрості у соціокультурному контексті діяльності сучасної школи*

У контексті аналізу соціальних детермінант і гуманістичних завдань сучасної школи ми також стикаємось із багатогранною темою співвідношення прагматичних і духовних, технократичних і гуманістичних орієнтацій педагогічного процесу. Ця тема залежно від смислових конотацій і кутів зору може набувати форм запитання щодо переважного спрямування розвитку світогляду та самосвідомості молодшої людини до цінностей кар'єрного зростання,

життєвого добробуту і просування у системі усталених соціальних критеріїв і норм життєвого успіху чи до шукання і досягнення вищих цінностей і сенсів людського буття, або ж інакше це звучить як контроверза формального успіху і щастя, практичності чи романтизму, власності чи буття, влади чи любові. Вочевидь далеко не всіх випускників школи, які "досягли успіху", можна вважати людьми успішними, насамперед з точки зору цінностей Добра, Любові і Краси. Тут постає проблема ефективності шкільної освіти і її цінності для кожної конкретної особистості і для суспільства загалом. Ось як, наприклад, про наявну тут суперечність висловлюється Симон Соловейчик: "Дві важкі проблеми у вихователя:

перша: як зростити добру і чесну, правдиву людину;

друга: коли виростиш добру і правдиву людину, то як їй жити?"

[148, 61].

Сучасні західні учені характеризують подібні протиріччя як конфлікт між "бути" і "мати", інакше кажучи, між бажанням особи володіти певними речами і обіймати певні суспільні статуси чи насамперед реалізувати свою людську сутність. У шкільній педагогіці поняття "бути" найчастіше асоціюється з особистісно зорієнтованою освітою та вихованням як засобами самореалізації особистості учня; а "мати" — з його соціалізацією як передумовою посідання певного місця в ієрархії соціальних ролей з супровідними статусами і матеріальними можливостями. Провідною гуманістичною метою шкільної освіти визнається здебільшого перше, а відтак формулюються і відповідні педагогічні принципи. Щодо цього І.П.Підласий, наприклад, стверджує: "Гуманістична і особистісно зорієнтована педагогіка вимагає пристосування школи до учнів, забезпечення для них атмосфери комфорту. Практика гуманістичної школи уже виробила конкретні форми і методи інноваційної особистісно зорієнтованої діяльності:

- диференціація навчально-виховної діяльності;
- індивідуалізація процесів навчання і виховання;
- створення сприятливих умов для розвитку нахилів і можливостей кожного вихованця;
- формування гомогенних класів;
- комфортність навчально-виховної діяльності;
- соціальна безпека, захист учнів;
- віра в учня, його сили і можливості;
- прийняття учня таким, яким він є;
- забезпечення успішності навчання і виховання;
- зміна цільової установки школи;
- обґрунтування рівня розвитку кожного учня;
- виключення заочного навчання (екстернату) як такого, що не забезпечує "духовних зустрічей із учителями";

- переорієнтація внутрішніх особистісних установок учителя;
- посилення гуманітарної освіти" [123, 111].

Більшість із наведених положень не викликають жодних заперечень. Інші ж видаються дискусійними як з наукової, так і практично-педагогічної точок зору. Немає, наприклад, однозначного підтвердження ані в нашій країні, ані за кордоном, переваг гомогенної (порівняно з гетерогенною) організації класних колективів. Навпаки, можна сказати, що в таких класах нерідко спостерігається згасання ініціативи, мотивації учнів до навчання, оскільки відсутня здорова змагальність. До того ж у гомогенних групах школярі мають менше шансів реалізуватися не тільки як учні, але і як вчителі, порадики, наставники для слабших у навчанні товаришів, однокласників.

Надто категорично звучить і твердження щодо "духовних зустрічей з учителем", хоча воно є певною мірою справедливим. Однак є й інший погляд на цю проблему: якщо учитель дійсно володіє харизмою того, "хто веде за собою", педагогічне спілкування може відбуватися навіть поза просторовими і часовими рамками як рух вихователя і вихованця назустріч одне одному. У цьому розумінні, зазначає відомий німецький педагог О.Ф.Больнов, вихователями можуть стати навіть постаті (події) з минулого або майбутнього [72, 46].

Не зовсім зрозумілим у контексті особистісно зорієнтованої педагогіки є й наполягання І.Підласого на необхідності обґрунтування рівня розвитку кожного вихованця. Якщо дійсно іти від особистості як індивідуальності, унікальності, то вчитель може лише відкрити і враховувати рівень розвитку вихованця як даність, максимально сприяючи його зростанню.

І, нарешті, щодо комфортності умов для навчально-виховної діяльності. І.Підласий так і не розкриває достеменно, у чому вона має полягати і яким чином досягається. Понад те, із наступних міркувань ученого можна зробити висновок, що комфортність навіть шкодить педагогічній справі. "Немає страждання, не буде й результату... Як приваблюють людей повідомлення про вивчення іноземної мови під гіпнозом, уві сні чи іншими легкими способами. Вони не дають результатів, бо немає тривалого, важкого навчання" [123, 203].

Вагомою причиною означених вище логічних колізій є, на наш погляд, надто абстрактне, навіть дещо романтизоване, відірване від реального соціального контексту розуміння гуманізаційних задач школи. Вочевидь неможливо виховувати "будь-кого" для "будь-якого суспільства" навіть з найгуманнішими намірами і цілями.

То ж не дивно, що згодом у тій самій праці І.Підласий розвиває концепцію продуктивної педагогіки, яка значною мірою суперечить багатьом попередньо викладеним положенням гуманістич-

ної (особистісно зорієнтованої педагогіки). "У продуктивній педагогіці, – зазначає він, – головне місце посідає описаний в об'єктивних параметрах продукт. Не наміри, цілі або завдання, а результат, продукт. Логіка продуктивного підходу така: спершу – повний опис продукту без будь-яких цілей, завдань, способів досягнення. Відповідаємо на запитання: що нам треба? Якщо цей опис приймається в цілому, настає другий етап: повна розробка стратегії і тактики формування замовленого продукту – розгляд конкретних кроків, їхніх цілей і завдань, щоб було зрозуміло, що і в якому порядку і обсязі робити на кожному кроці. Відповідаємо на запитання: як цього можна досягнути?" [123, 189].

Таким чином відбувається концептуальний поворот на сто вісімдесят градусів від ідеального спрямування освіти до матеріального, прагматичного, в якому повністю втрачається її ціннісний компонент. Адже, поставивши два наріжні запитання "Що нам треба?" і "Як цього досягнути?", автор повністю втрачає з поля зору не менш важливі запитання "Навіщо?", "В ім'я чого?".

Тут вкотре ми стикаємося з дихотомією цілей педагогічної діяльності, означену за принципом "або ... або". А чому б не розглянути її у форматі "і ... і", стверджуючи тим самим, що сучасна школа однаковою мірою потребує ідеальних в плані їх непереребунності і загальнолюдської цінності цілей і водночас цілей технологічних, стратегічних, адекватних в їхній динаміці щодо мінливих суспільних умов. Перші позначені гуманізаційним змістом, а інші – соціалізаційним, і реалізуватись вони мають у цілісному педагогічному процесі як діалектична єдність. Свого часу з цього приводу влучно висловився французький учений і політичний діяч Алексис де Токвіль (1805-1859): "Школа повинна бути ефективною в плані підготовки молоді до розв'язання проблем матеріального, економічного, професійного характеру і в цьому розумінні бути утилітарною і водночас вона має забезпечувати постання людського в людині як унікального втілення ідеї людяності" [251, 104].

Отже, у найзагальнішому розумінні соціалізація і гуманізація вихованця постають у своїй єдності як фінальна мета і зміст шкільного навчально-виховного процесу і шкільного життя загалом. Означений педагогічний статус цих процесів робить можливим їх співвіднесення з навчанням і вихованням з точки зору цілей і способів, намірів і механізмів, результатів і умов педагогічної діяльності. Враховуючи викладене, можна сформулювати деякі загальні закономірності і принципи організації і здійснення педагогічних процесів гуманізації і соціалізації школярів. А саме:

1. Принцип загального гуманізаційного і соціалізаційного цілеспрямування шкільного педагогічного процесу – змісту знань і виховних програм, духовного розвитку і життєвої практики.

2. Принцип системної зумовленості процесів гуманізаційного і соціалізаційного становлення учнівської молоді загальносоціальним, регіональним, місцевим, сімейним і конкретно особистісним контекстами її життя і дорослішання.

3. Принцип взаємозумовленості гуманізаційної зорієнтованості шкільного соціалізаційного процесу і соціалізаційної зорієнтованості гуманізаційного розвитку школярів як вирішальної умови гуманістичної цінності і соціальної ефективності школи.

4. Принцип єдності гуманізаційних і соціалізаційних завдань і організаційно-педагогічних засад діяльності школи.

5. Принцип цілеспрямованого розв'язання головних завдань соціалізації і гуманізації учнів як осібних складових шкільного педагогічного процесу з урахуванням когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних і практично-діяльнісних аспектів їх реалізації.

6. Принцип єдності процесів навчання і виховання як засадничих педагогічних механізмів і способів соціалізації і гуманізації учнів.

7. Принцип цілісності (системної організованості, послідовності і неперервності) шкільної педагогічної діяльності як цілеспрямованого керування процесами соціалізації і гуманізації учнів.

8. Принцип взаємовідповідності форм і рівнів гуманізованості і соціалізованості суб'єктів педагогічного процесу і умов їхньої діяльності гуманізаційним і соціалізаційним цілям і завданням школи.

9. Принцип взаємопогодженості і єдності освітньо-виховних зусиль педагогічного колективу школи як умови адекватності педагогічного управління соціалізацією і гуманізацією учнів.

10. Принцип інтегруючої та педагогізуючої ролі школи серед множини агентів, які справляють соціалізуючий і гуманізуючий вплив на учнівську молодь.

11. Принцип суспільно-групової асоціативності і взаємозумовленості процесів соціалізації і гуманізації учнів у сімейному, класному і шкільному колективах.

12. Принцип системної єдності процесів соціалізації і гуманізації особи як взаємодоповняльних складових і механізмів її онтогенезу.

13. Принцип неперервності, внутрішньої структурованості і ритмізації процесів соціалізації і гуманізації особистості учня.

14. Принцип особистісності, поступального зростання самосторчюї активності, критичності, вибірконості, самостійності і самосуб'єктності молодюї особи як осереддя педагогічного процесу керування її соціальною і людським розвитком.

Загальним логіко-гносеологічним і практичним джерелом цих принципів педагогічної діяльності у царині соціалізації і гуманізації

шкільної молоді є об'єктивні закономірності цих процесів. Вони впливають із базового закону їх діалектичної єдності і органічного системного взаємозв'язку з усією множиною явищ процесу соціального самовідтворення і розвитку суспільства, людини і культури.

### **1.3. Методологічне значення понять "соціальність", "моральність", "духовність" для розуміння цілісності шкільного педагогічного процесу**

#### *1.3.1. Категорійний статус понять "соціальність", "моральність", "духовність" у педагогічній науці*

Поняття "соціальність", "духовність", "моральність" як такі, що відображають глибинно-сутнісні визначення людини і людського буття, мають всезагальний культурно-історичний, суспільно-цивілізаційний і особистісно-екзистенційний зміст і значення. Відповідно до цього у структурі людського пізнання і свідомості вони мають статус світоглядно-філософських і загальнонаукових категорій, акумулюючи у собі багатотисячолітні підсумки і рушійні спонуки людського самоосягнення. Завдяки цьому вони виконують засадничі аксіологічні, логіко-гносеологічні і методологічні функції у множині гуманітарних і суспільствознавчих наукових дисциплін, а в просторі особистісно-людського виявляються тими психологічними і ідеологічними феноменами, довкола яких відбувається синтез людської самості і формування структури особистості, конституюються і здійснюються процеси становлення і самореалізації її внутрішнього і зовнішнього світів.

Відтак зміст цих категорій найзагальнішим чином окреслює засадничі принципи і завдання педагогічної діяльності як осереддя антропного і соціального самотворення і самоздійснення людини. А отже, педагогічний світогляд, спосіб мислення, визначення і розуміння суттєвої педагогічної проблематики жодним чином неможливі без ретельного педагогічного осмислення і тлумачення цих категорій, без їх фахово-педагогічної інструменталізації і системного методологічного використання.

Водночас соціально-філософський, метатеоретичний, загальнонауковий статус категорій "соціальність", "моральність", "духовність" зумовлює надзвичайну складність їх загального теоретичного осягнення і обґрунтування, в тому числі і в педагогічному аспекті. Адже кожна з цих категорій несе в собі напругу найглибших, вихідних протиріч і колізій людського буття, а також буття особистості як людини у світі людей. А відтак і розмаїті ціннісно-сміслові інтерпретації цих категорій, наявні у філософській і педагогічній традиції, відображають їхню культурно-історичну мінливість, полісутнісність, плюральність, принципову смислову незавершеність і неминучу суб'єктивність.

Тому глибинні смислові структури цих категорій мають безумовний, універсальний, об'єктивно-необхідний і всезагальний характер і стосуються усіх без винятку сфер людської реальності, людського духу, життя і активності. Водночас категорії, про які йдеться, відображають і специфічні, осібні, складним чином взаємопов'язані між собою обставини і явища суспільного життя і людської екзистенції, які здійснюють формотворний і регулятивний впливи на систему суспільних відносин у певному часовому та просторовому вимірі, визначаючи тим самим їхній об'єктивний культурно-історичний та суб'єктивно-особистісний характер.

Отже, для педагогіки, як і для більшості гуманітарних наук, що вивчають людину і суспільство, – філософії, соціології, антропології, культурології, психології тощо, осягнення соціальності, моральності і духовності як надскладних, нетотожних і разом з тим взаємопроникних і взаємозумовлених понять і явищ людської реальності є необхідним світоглядно-методологічним завданням. Його розв'язання багато в чому визначає характер відповідей на наріжні питання педагогічної діяльності і пізнання і пов'язане з багатьма попередніми ціннісно-смисловими і когнітивними умовами і обставинами. Однак не менш складним виявляється завдання не лише врахувати здобутки педагогічної філософії і педагогічної науки щодо теоретичного обґрунтування і розкриття практичної змістовності цих категорій та їхньої ролі й місця у педагогічному пізнанні і діяльності, а й перетворити їх зрештою на основу педагогічного світо– і людинорозуміння. Без цього про свідоме й адекватне реальності цілепокладання у педагогіці годі й говорити. Так само як і про вибір адекватного запитами часу змісту освіти, виховання і соціалізації молоді та їх форм і методів.

### *1.3.2. Місце та роль понять соціальності, моральності і духовності у шкільному педагогічному процесі*

Досліджуючи, яким чином розв'язують означені вище завдання у сучасній педагогічній науці, спостерігаємо, з одного боку, схильність до абсолютизації і занадто тісного зближення значень соціальності, моральності і духовності як осібних складових і цілей педагогічного процесу, а з іншого, навпаки, – їх взаємопротиставлення і взаємозаперечення. Так, висловлені ще в середині XVIII століття думки Ж-Ж.Руссо про руйнівний вплив недосконалих і негуманних соціальних відносин і законів на особистість дитини поділяє й багато хто із нинішніх педагогів. Зокрема, думки про те, що школа повинна залишатися своєрідним культурним оазом у хворобливому суспільстві, палко обстоюють, наприклад, такі сучасні французькі фахівці, як Дебрей, Лекарм, Доменаш, Постман та ін. [77, 376].

Ці гуманістично занепокоєні, дитиноцентричні погляди ґрунтуються на тому, що сфера "соціального" як єдино реальний суспільний простір і субстанція людського життя і нині залишається надто далекою від піднесених очікувань і ідеалів; вона і досі не стала вільною від зла, насильства і жорстокості. А отже, вважають послідовники цих поглядів, виховуючи наших дітей "соціально адекватними", ми жодною мірою не можемо виховати їх як особистостей моральних і духовних.

Іншої думки дотримується німецький педагог Хартмут фон Хентиг, який вважає, що шкільна соціалізація не може не включати культуровідповідність, тобто розвиток людської здатності жити відповідно і до моральних, і політичних вимог суспільства та сприяти тим самим його збереженню. Однак теоретично нібито й примиривши проблеми соціалізації та морального і духовного становлення молоді, Хентиг зазначає, що на практиці все значно складніше, а саме: духовний і моральний компоненти соціалізації, підлягаючи загальній спрямованості освіти, втрачають самоцінність як такі, що не мають безпосередньої утилітарної користі, і так чи так розмиваються в школах, набуваючи лишень позірнього існування [118, 97 – 99].

Багато хто із сучасних зарубіжних фахівців вважає також, що достатньо прищепити дітям ті цінності, які визнаються спільнотою як легітимні, генералізовані і певною мірою загальнозначимі, і ось уже вихованці будуть наділені водночас і соціально, і морально необхідними рисами. Особливо популярними є такі педагогічні настанови у Великобританії, де відповідні інтегративні якості особистості педагога прагнуть виховувати, спираючись на принципові цінності свободи, рівності і раціональності. Як позитивне у такому виховуючому навчанні цінностям (Values education) можна вважати його спрямованість на формування у молоді рис громадянської добродітності. Однак, враховуючи культурну, класову, етнічну строкатість сучасного англійського суспільства, можна з великою ймовірністю твердити про великі труднощі подібного способу гармонізації партикулярних цілей і ціннісних уподобань молоді [262, 403-428]. До того ж прагнення виховувати дітей на єдиних ціннісних нормативах не забезпечене від схиляння їх до конформності і суперечить самій суті індивідуалістських ідеалів західних спільнот, зокрема й англійської. Така освітня політика приховує в собі небезпеки як схиляння молоді до морального релятивізму, так і її виховання у дусі жорсткого морального абсолютизму.

Спроби примирити соціальний і моральний, так само як колективістський та індивідуалістський аспекти формування особистості здійснюються також і педагогами, які обстоюють позитивістські погляди на роль та завдання шкільної освіти. Здатність до

раціонально-критичного пізнання і осмислення світу, якою школа має озброювати своїх вихованців, є тією необхідною передумовою, на думку позитивістів, яка сама по собі забезпечить засвоєння учнями необхідних, адекватних і достатніх вимог та норм соціального життя, а водночас і правил моральної поведінки. Зокрема, прагнучи надати саме такого спрямування звільненій від релігійного опікування школі, відомий французький педагогічний діяч вісімнадцятого століття Жюль Феррі ввів у вжиток такі поняття, як моральне і громадянське навчання [239, 104]. Однак, як стверджує Генрі Пена Руіз, його прогресивні на етапі утвердження світських засад діяльності школи погляди врешті-решт не виправдали себе в історичній перспективі [239, 104].

І за наших часів можна навести чимало прикладів, коли добре освічені й поінформовані люди не лише не можуть або й не хочуть узгоджувати свої дії з відомими зі школи моральними істинами, використовуючи власні інтелектуальні надбання і можливості у відверто антисоціальних і антилюдських цілях. Отже, необхідно, щоб увесь психічний, розумовий і фізичний потенціал особистості, і насамперед її глибинні почуття і нахили, формувався в активній взаємодії з нагромадженим суспільством моральним і соціальним досвідом колективного співжиття, ґрунтуючись насамперед на його практичному осягненні і освоєнні.

Близькими до позитивістських є педагогічні погляди щодо здійснення соціального та морального виховання учнів на неформальних і недеklarативних педагогічно-світоглядних і методичних засадах. У контексті таких міркувань школа розуміється як мікро-соціум, своєрідний зліпок суспільства, а відтак вона природним чином виявляється покликаною не лише відображати, але й утверджувати існуючі у суспільстві соціальні норми, закони і правила співжиття та діяльності, в тому числі і моральні. А отже, вчителеві не обов'язково вдаватися до спеціальних заходів у здійсненні процесів соціалізації та морального виховання учнів, натомість достатньо лишень організувати шкільне життя належно і відповідно до суспільних вимог та умов, і ось уже автоматично почне діяти так званий "прихований курікулум", тобто виховання набиратиме спонтанного і латентного характеру. Найбільшого поширення такі ідеї набули у США та Великобританії. Однак вони є неприйнятними для багатьох педагогів, які наполягають на необхідності реалізації саме свідомого і цілеспрямованого виховання школярів. "Моральне виховання, уявлене як таке, що існує у школі повсюдно, ризикує не бути ніде", – слушно зазначає французький фахівець Жерар Моліна [291, 67]. Зазначимо, що сьогодні фактично те ж саме можна сказати і стосовно педагогічних проблем соціалізації шкільної молоді.

Прикметно, що у контексті західноєвропейських педагогічних досліджень проблем морального виховання майже не вживаються поняття "духовність" і "духовний" ("spiritual" англійською або ж "d'esprit" французькою). І хоча традиція розуміти під "моральним" саме духовне як таке, що протиставляється природному, фізичному, тілесному, започаткувалась іще за часів англійського та французького Просвітництва, однак тільки у нашій вітчизняній та російській науковій думці вона набула помітного поширення. Так, у сучасному тлумачному словнику української мови знаходимо, зокрема, наступне визначення поняття "духовний", а саме: "пов'язаний з внутрішнім психічним життям людини, моральним світом" [18, 252].

Так само і сучасний російський вчений В.Д.Семенов визначає виховання як процес взаємодії учасників у ході соціального (типового) і духовного становлення молодих людей і вдосконалення особистості дорослих [145, 370]. На нашу думку, таке визначення не лише хибує на необгрунтоване протиставлення соціального і духовного, але й є дуже абстрактним і довільним способом вживання цих понять. Ця дефініція є одним із багатьох прикладів того, наскільки недостатньо визначені у педагогічній науці зміст, статус та співвідношення категорій "соціальність", "моральність" і "духовність".

Відтак спробуємо з'ясувати (насамперед у педагогічному вимірі) базисні розмежування і спільні смислові перетини цих явищ, розглядаючи їх насамперед як сукупне духовне багатство, створене людством у ході його культурно-історичного розвитку, тобто у філогенетичному вимірі. Онтогенетичний контекст буття соціальності, духовності та моральності як суспільних і особистісно-екзистенційних явищ візьмемо за основу теоретичного осмислення партикулярних, часткових, релятивних їхніх особливостей, тобто вивчення їх насамперед як продукту, що є результатом творчого опрацювання, перевтілення і збагачення відповідних суспільних практик окремими індивідами або соціальними спільнотами. На цій підставі розглянемо, яким чином стосуються і можуть бути враховані ці базисні підходи до розуміння зазначених наукових категорій у контексті педагогічної науки і шкільного освітньо-виховного процесу.

### *1.3.3 Філософсько-педагогічні смисли поняття "соціальність"*

Культурно-історичне розуміння соціальності як невід'ємного атрибута і визначеності будь-якого суспільства і особи дає змогу уникнути тривалих і суперечливих дискусій щодо примату соціального над індивідуальним або навпаки. Воно також дає змогу спростувати погляд на соціалізацію, внаслідок якої власне і набувається

соціальність як колективна та індивідуальна якість, як на насильницьке підкорення особистості соціуму або ж як на прагматичне пристосування її до нього.

У суспільно-історичному контексті соціальність як сутнісна приналежність і причетність суспільного суб'єкта (індивіда або групи) до певної спільноти постає у соціально-психологічному плані передовсім як здатність усвідомлювати і враховувати у власній діяльності об'єктивні закони суспільного життя, відповідати їхнім вимогам, долучатись до нагромаджених спільнотою соціально-культурних цінностей та досвіду. Освоєння і присвоєння суспільних культурно-історичних цінностей і досвіду, їх інтеріоризація, тобто переведення в ідеальний внутрішній план, надає суб'єкту соціального життя і діяльності можливість піднятися до рівня культури, досягнутого спільнотою у ході тривалої еволюційної праці, і в цьому розумінні прирівнятися до нього і почуватися у ньому своїм. Разом із тим ідеальне, не обмежене матеріальними, політичними, ідеологічними обставинами оперування соціальними знаннями і смислами, дає змогу здійснювати вихід за рамки за-своєного і усталеного досвіду спочатку на моральному, ментальному і почуттєвому, а потім і на практичному рівні, долучаючись тим самим до соціальної творчості як минулих, так і прийдешніх поколінь.

Трансформуючи й екстеріоризуючи набутий і творчо переосмислений соціально-культурний досвід у безпосередній суспільно-творчій діяльності, особистість не лише відтворює, але й перевтілює, збагачує його з огляду на власні життєві обставини та наявні "тут" і "тепер" суспільні вимоги, потреби і проблеми, реалізуючи тим самим свою соціальну трансцендентність. Таким чином, універсальність та історично-культурна зумовленість, внутрішньо притаманні соціальності як суто людській персональній і трансперсональній якості, набувають безмежної кількості часткових, випадкових і партикулярних проявів у вимірі життя конкретних особистостей. З цього приводу відомий російський вчений В.С.Барулін зазначає, що саме в надрах людської індивідуальності, саме в ній і саме завдяки їй реалізується потенційна необмеженість людини [7, 475].

#### *1.3.4. Духовність і її соціально-педагогічний контекст*

В українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка "духовність" визначається як індивідуальна вираженість у системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, "діяти для інших" [34, 106]. Це визначення за змістом є настільки близьким до поняття соціальності у вже наведеному вище його розумінні, що, здається, можна послуговува-

тись ним і стосовно поняття "соціальності", і стосовно поняття "духовності". Однак аналіз глибинних сутнісних значень цих понять і явищ, які вони позначають, дає змогу виокремити як спільні для них смислові осередки, так і сфери особливих, унікальних значень.

Духовне начало особи як представника людського роду живиться багатством і різмаїттям духовного досвіду людства, вбираючи його в себе у формі ідеальних образів, кодів, символів і пов'язаних із ними вищих сенсів і почуттів. З такої точки зору духовність постає як один із найпотужніших каналів зв'язку людини і суспільства, засіб і наслідок особистісної інтеріоризації, асиміляції усього багатства соціальних надбань і досвіду людства, його духовної та матеріальної культури. З огляду на це формування духовного світу вихованців є тісно пов'язаним із питанням усвідомлення ними власної культурної ідентичності, яке, на думку бразильського вченого Пауло Фрейре, дає змогу нам бути тими, ким ми дійсно є [168, 57]. На думку вітчизняної ученої О.Сухомлинської, розуміння духовності як культури в найширшому розумінні цього слова, включаючи традиційну і постмодерну культуру, релігію і мораль, молодіжну культуру і субкультуру, право і економіку тощо, є досить плідним для інструменталізації педагогічних завдань у галузі духовного виховання молоді [152].

Духовність постає як спосіб індивідуального світопізнання і ставлення до світу у складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто ставлення людини до самої себе. Адже, на відміну від соціального досвіду, духовний досвід людства має ту особливість, що він інтеріоризується з вищим рівнем ідеалізації, абстрагування та символізації в процесі його включення в механізми саморозвитку особистості.

Саме у духовності як особливій здатності саморефлексуючого суб'єкта, що пізнає світ, "дати йому життя у своєму внутрішньому світі" і цілком долучитись до цього життя, не розчиняючись у ньому і не втрачаючи своєї самості, проявляються повною мірою панування і свобода людського духу як мірила довіри або недовіри до сукупного людського досвіду. Особистісно-відцентровий, самостійний, критично-осмислений, особистісно-знаковий, свідомо-чуттєвий характер переживання і ставлення особи до світу, до "Інших" і до самої себе зумовлює формування духовності як виключно інтимної і водночас всезагальної людської якості. І в цьому полягає її істотна відмінність від соціальності, яка силою об'єктивності соціальних умов все ж таки створює певні обмеження для творчого опанування реальності особою. За визначенням відомого українського філософа Сергія Кримського, "духовність — це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ,

завдяки якому реалізується собітотожність людини, її свобода перед обставинами, які постійно змінюються" [68, 213].

Найбільш концентрованим втіленням верховенства і свободи людського духу є вільний, відповідальний і свідомий вибір моральних принципів та імперативів, якими керується особистість у соціальній і духовній практиці. І в такому розумінні поняття духовності максимально зближується з поняттям моральності. Як інтегративні людські якості, моральність і духовність значною мірою зумовлюють соціальну дійсність і креативність особи, тобто її потенційну здатність і до повсякденного соціального існування, і до історичної творчості.

### *1.3.5 Моральне і соціальне становлення особистості як комплексна проблема шкільної педагогіки*

Моральність, так само як і категорії соціальності і духовності, необхідно розглядати у двох основних вимірах її буття – філогенетичному і онтогенетичному. У першому випадку моральність постає як зміст поступального розвитку механізмів етологічної співвимірності суб'єктів суспільного життя, осмислений крізь призму історичного духовного досвіду людства, а в іншому – у формі віддзеркалення, трансформації, модифікації цього досвіду в життєвій історії (біографії) і актуальній практиці моральних суб'єктів, тобто конкретних особистостей. Якщо на одному полюсі, як зазначає О.Г.Дробницький, ми бачимо граничну об'єктивацію, універсалізацію і водночас гуманістичну осмисленість моральної вимоги, причетність її всезагальної непорушності і для людської значимості, "істини" і "смыслу", то на другому – єдність життєво-ситуаційної необхідності і внутрішньої свободи, спонукання та самовираження людини, "істини" і "волевиявлення" [40, 346].

У першому випадку механізмами нормативної регуляції моральної поведінки особи є історично випрацювані культурні концепти (моральні норми, принципи, поняття добра), які вже віддалились від безпосередньої стихії повсякденного життя й існують в колективній свідомості спільноти як ідеальні, абсолютні і неперебутні. Ці моральні імперативи як механізми зовнішнього спонукання і зобов'язання суб'єкта до моральної дії приймаються ним не безпелаяційно, не автоматично, а шляхом їх апробації, випробування, виправдання та обґрунтування для самого себе. І тільки після цього і саме завдяки цьому стає можливим "внутрішнє" моральне самозаконотавство особистості як вищий прояв її свободи і здатності звертатись до неосяжних обр'їв культурно-духовної спадщини людства і творити феномени моральної поведінки. Саме ця особливість дії моральних імперативів як обґрунтування того, яким чином належить чинити індивідові, наділяє останнього відносно са-

мостійністю і автономністю в рамках спільноти: він залежить від суспільства не безпосередньо, через систему зовнішніх психологічних впливів, а на значно глибшому рівні, оскільки воління навколишніх людей відповідає всезагальному принципіві, сутності суспільного життя [40, 278]. Таким чином, на відміну від соціальності, значення і роль моральності як регулятивного механізму формування і здійснення суспільних відносин виходить далеко за межі простого відтворення наявних у соціумі зразків та стереотипів людської діяльності і поведінки, прийняття чи неприйняття реальності. Моральність ґрунтує людську вкоріненість у бутті не тільки і не стільки у вимірах дійсного, скільки підносячи її до осягнення і прагнень належного, і в цьому розумінні вона виявляється тотожною духовності.

Фундаментальність проблем взаємозв'язку соціального і морального становлення особистості сягає рівня базисних філософських і екзистенційних проблем її життя, на якому відбувається співвіднесення його матеріальних і духовних основ. Потрібно зауважити, що попри значну кількість наукових робіт та публікацій, які стосуються світоглядно-аксіологічних, методологічних і методичних питань легітимації і здійснення педагогічного впливу на процеси морального та соціального становлення особистості, і досі проблемним залишається погодження поглядів щодо ролі, місця і значення у системі педагогічної діяльності цих базисних напрямів педагогічної активності, так само як і їхніх взаємозв'язків та взаємокоординації. Одні педагоги схильні традиційно надавати перевагу саме моральному вихованню як понадважливій складовій педагогічного процесу. Інші ж наголошують на необхідності реалізації сучасною школою насамперед її соціалізуючих функцій [77, 375 – 378].

Інакшої думки дотримуються з цього приводу ті фахівці, які обґрунтовують ефективність холістичного підходу до реалізації зазначених напрямів педагогічної діяльності. У річищі таких міркувань засвоєння учнем моральних принципів, законів і норм розглядається як невід'ємна складова їхньої соціалізації [5, 113].

Можна зустріти в педагогічній літературі й такі погляди на соціалізацію та моральне становлення особистості, згідно з якими ці поняття тлумачаться як несумісні чи навіть контрарні [86, 18 – 23]. Подекуди, як ми вже зазначили, виявляється й прагнення абсолютизувати значення якогось із цих понять, а відтак і педагогічних процесів, сутність яких вони зумовлюють. Тоді вчитель в одному випадку розглядається передусім як насамперед духівник, наставник, а в іншому – тільки як соціальний агент, викладач, технічний функціонер.

Французькі фахівці, серед яких і згадані вже Лекарм, Доменаш і Постман, висловлюють побоювання з приводу того, що намаган-

ня школи узгодити морально-виховну роботу із соціальною реальністю і дійсними умовами життя є нічим іншим, як авантюрним авангардизмом, і що надання переваги соціалізуючим аспектам педагогічної діяльності над моральними однаково шкідливе і для учня, і для вчителя. Зокрема педагоги-традиціоналісти вважають, що подібна освітня політика неминуче призведе до засилля у школі поп-культури, аудіовізуального "содому", зрівнялівки та споживацьких нахилів [289, 9].

Педагоги, які є прихильниками стратегії відкритості школи її соціальному оточенню, навпаки, наполягають на якомога ширшій участі учнів у соціальному житті, завдяки чому вони тільки й зможуть набути моральних чеснот. Згідно з цими поглядами, відірвані від живої тканини суспільного життя моральні істини є лише мертвими абстракціями, а їх пропаганда – бездіяльним моралізаторством. "Моральні цінності не обов'язково вербалізувати, вони об'єктивно є присутніми у суспільному житті", – зазначає французький педагог Фуре [289, 305].

Наведені міркування далеко не вичерпують тематику педагогічних дискусій довкола проблем, пов'язаних із соціальним та моральним становленням особистості. Проблеми взаємозв'язку освіти, виховання і соціалізації молоді як базисних педагогічних завдань є занадто складними і складно координуваними, щоб їх можна було адекватно роз'язувати спираючись тільки на можливості повсякденної свідомості і здорового глузду. А отже і будь-які педагогічні реформи, здійснювані без опертя на поглиблені науково-аналітичні дослідження цих питань, хибуватимуть на емпіризм. Для того, щоб збагнути зміст та сутність явищ, про які йдеться, доцільно докладніше зупинитися на ролі та значенні моралі як самостійного і високо специфічного суспільного феномена.

Мораль виконує у суспільстві такі важливі суспільні функції, як критико-оцінювальна, ідеал-покладаюча, позитивно-конструктивна і соціально-практична. Вона покликана і здатна зумовлювати, унормовувати і регулювати життя як окремих індивідів, так і великих та малих груп людей. У цьому її дія уподібнюється до функціонування окремої соціальної інституції. Адже, згідно з одним із відомих визначень, "соціальна інституція" – це регулюючий заклад, який спрямовує в певне річище діяльність людей і забезпечує впорядкування їхньої поведінки, спонукає йти тими второваними шляхами, які суспільство вважає бажаними" [8, 85].

Водночас мораль за низкою ознак значною мірою відрізняється від соціальної інституції у традиційному її розумінні. Не будучи матеріалізованою як самостійна організаційна структура, мораль, однак, є внутрішньо невід'ємним складником будь-яких видів і напрямів суспільної діяльності, а отже і соціальних інституцій, які

цю діяльність спрямовують та організовують. До того ж норми і закони суспільної моралі як культурно-історичного явища вирізняються всезагальним і універсальним характером порівняно з внутрішньо-інституціональними, вузько корпоративними нормативами інституціалізованих галузей людської діяльності і поведінки, які мають здебільшого конвенціональний, звичаєвий, статутний характер [40, 77].

Здійснювана завдяки моралі трансляція культурно виважених, соціально апробованих та суспільно-ціннісних нормативних детермінант суспільних відносин не спирається на притаманні соціальним інституціям формалізовані, закріплені в офіційних документах нормативи і закони – конституційні та правові кодекси, адміністративні статuti тощо.

До того ж моралі не властивий достатньо чітко виражений суб'єктно-об'єктний спосіб нормативної регуляції колективної діяльності, як це характерно для багатьох традиційних соціальних інституцій. Наразі хоч би яку соціальну спільноту ми розглянули для прикладу, вона такою ж мірою є виконавцем моральних норм та правил, як і їх творцем. Те ж саме можна сказати про специфіку моральної практики окремих осіб – вона є складним симбіозом моральної законслухняності та морального самозаконодавства.

Наведені вище факти значною мірою наближають нас до розуміння тієї низки проблем, яка постає на шляху трансляції апробованих сукупним людським досвідом принципів і законів суспільної моралі у систему діяльності окремо взятої соціальної інституції, у нашому випадку освітньої. Насамперед йдеться про необхідність узгодження універсального і всезагального характеру моральних законів зі специфічними локальними умовами діяльності конкретної освітньої системи або ж інституції. Свого часу Жюль Феррі дав французьким учителям досить слушну пораду з цього приводу: "Якщо маєте намір запропонувати учням якусь моральну максиму, якийсь рецепт, запитайте себе, чи не знайдеться у світі бодай одна-єдина людина, яка здригнеться від того, що ви збираєтесь сказати. Якщо так – зупиніться, якщо ні – палко говоріть дітям те, що хотіли, позаяк повідана істина буде не тільки вашою, а й загальнолюдською" [255, 105 – 106].

Однак з часів Жюля Феррі соціально-культурні умови суспільного життя і у Франції, і в інших країнах суттєво змінилися. Потужне зростання творчих можливостей людини спричинило неймовірну різноманітність, ускладнення та збагачення форм і способів суспільної діяльності, а разом з тим і моральних норм та законів, які цю діяльність врегульовують. Зважаючи на це, вчителів, як і будь-кому іншому, стає дедалі важче віднаходити всезагальні й універсальні моральні правила і алгоритми організації

людської поведінки, які були б однаково придатні у нескінченному розмаїтті життєвих ситуацій.

До того ж, поряд з необхідністю долати релятивізм моральних цінностей, сучасна школа стикається також з уже традиційною проблемою – важкоздоланністю протиріччя між деонтологічним (нормативним, директивним) характером норм шкільного життя і діяльності, і суб'єктивною природою воління вихованців їх дотримуватися. З одного боку, вчитель покликаний забезпечувати обов'язковість дотримання учнями інституційно утверджених норм і правил поведінки, а з іншого – піклуватися про те, щоб останні узгоджувались з моральним самозаконодавством кожного вихованця. Вочевидь постає проблема співвідношення моралі, етики і етикету у самій структурі морально-виховної і соціалізуючої діяльності школи.

Надання учневі можливості бути дійсно суб'єктом моральної діяльності, а вчителю – компетентним і авторитетним (а не авторитарним) його наставником і порадиником, було і залишається одним із найскладніших завдань шкільної педагогіки. Не менш важливим завданням є врахування і по можливості гармонійне поєднання ідеально-духовного та соціально-практичного аспектів морально-виховних впливів на молодь. Ця необхідність об'єктивно впливає із самої природи моралі, яка існує у сукупності у двох нерозривно пов'язаних іпостасях – як моральна свідомість і почуття і як моральна практика.

Для педагогів – прихильників раціоналізму і сцієнтизму як світоглядно-філософського підґрунтя педагогічної діяльності, досить популярними були і залишаються ідеї Сократа, який, стверджуючи тотожність між знанням про буття і самим буттям, схильний був пояснювати неадекватність, хибність людської поведінки браком знань. Щоправда, цей визначний мислитель і водночас Учитель, говорячи про знання, мав на увазі дещо суттєво інше, аніж те, за що ставлять і отримують шкільні оцінки [158, 387 – 393]. Однак, як засвідчують численні приклади з педагогічної практики, саме по собі ознайомлення з моральними нормами і правилами не забезпечує їх автоматичного дотримання особистістю у множині її життєвих ситуацій. Адже можна знати, що є добро і справедливість, але не чинити за їх законами. До того ж свідоме ставлення учня до моральної вимоги як до правомірної слід відрізняти від умов її виконуваності в тому чи тому конкретному випадку, а зобов'язуючу значимість морального веління – від дієздатної волі, яка його виражає. Отже, так звана когнітивна мораль, з одного боку, має бути урівноваженою звертанням до совісті вихованців як вищої духовної здатності пізнавати моральні істини, а з іншого – має бути підкріпленою досвідом постійного вправляння у її практичній реалізації.

Як бачимо, будь-яка проблема, що стосується морального виховання учнів, є неоднозначною, багатовимірною, багаторівневою і внутрішньо суперечливою, і задля її роз'язання вчитель зобов'язаний брати до уваги безліч об'єктивних і суб'єктивних чинників і обставин своєї фахової активності. Зокрема, у ході такої діяльності він має насамперед керуватись тими моральними нормами і принципами, які традиційно зберігаються і передаються людством із покоління у покоління як культурно цінні самоочевидності, він повинен враховувати загально визнані та легітимні у межах конкретного суспільства правила і звичаї колективного життя й діяльності, а також зважати на інституційний та особистісно-індивідуальний способи реалізації моральних нормативів у певному навчальному закладі.

Узагальнюючи, можна дійти висновку, що сперта на такі настанови педагогічна діяльність опікується однаковою мірою як моральним, так і соціальним становленням особистості, що з певного погляду – у духовній площині – є фактично тотожними аспектами розвитку людських начал особистості. Понад те, ці дві складові педагогічного процесу взаємно зумовлюють і породжують одна одну, оскільки лише за умови їх поєднання та урівноваження ідеальність і універсальність моральної вимоги може бути трансльована у площину морального вчинку і зреалізуватись як дійовий принцип, а конкретизована у вимірі "тут" і "тепер" соціальна дія здатна піднятися до рівня узагальненого, неперебутньо цінного людського досвіду і унікального акту людського самоздійснення. З такої точки зору моральність особи можна розглядати як спосіб її ціннісно-сислової соціальної орієнтації і самовизначення, а соціальність – як спосіб її прилучення і причетності до суспільної моральної практики, досвіду і творчості.

### *1.3.6. Моральність, духовність, соціальність як цільові настанови шкільної педагогіки*

Глибинний взаємозв'язок між соціальністю, духовністю та моральністю як трьома формовиявами єдиної субстанційної основи позитивно людського у людині не дозволяє недооцінювати значення в процесі соціалізації школярів формування їхніх моральних і духовних чеснот. Адже в такому випадку ми ризикуємо отримати соціально компетентного циніка, нігіліста або ж морального дисидента. Так само як і безмірне захоплення моральними ідеалами та цінностями у вихованні молоді людини без урахування реальних соціальних обставин і координат її дії може перетворитися на нудне і безплідне моралізаторство. Наразі і формування внутрішнього, духовного світу вихованців без огляду на соціальні реалії їхнього життя несе в собі небезпеку соціальної неадекватності, самотності,

ізоляціонізму, втечі у світ ідеальних ілюзій, деградації життєвої на-  
снаги. Драматичність педагогічної дії як творчого особистісно  
зорієнтованого діяння полягає в тому, що вона завжди і неодмінно  
відбувається у просторі інтерференції двох світів людського буття  
— внутрішнього, духовного, інтимного, особистісного і суспільно-  
го, предметно-практичного, загальнолюдського, публічного. І  
вихідне, базисне завдання шкільної педагогіки — віднайти такі  
форми і способи педагогічних впливів, які здатні урівноважувати  
принципово незнищенне протиріччя між універсальністю і без-  
межністю людських особистісних потенцій до розвитку і жорсткою  
соціальною реальністю з її конкретними визначеннями і межами  
здійсненості людського.

Соціальний устрій, спосіб суспільного життя, загальний харак-  
тер суспільних відносин і міжлюдських стосунків є тим практич-  
ним простором, у якому відбувається фактичне роз'язання назва-  
них вище проблем людського буття. Провідним для сучасності і  
руху в майбутнє світоглядом, який ґрунтується на гуманістичних  
засадах і розумінні людини як соціальної особистості, є світогляд  
європейської спільноти. Він сформувався у надрах європейської  
культури починаючи з доби Відродження, набув інтелектуальної  
обґрунтованості за доби Просвітництва і практично почав реалізо-  
вуватись у становленні модернізаційного суспільства західноєвро-  
пейського типу [113].

Однією з невід'ємних складових процесу суспільного життя, яка  
забезпечує його самовідтворення і неперервність, моральний роз-  
виток і загальне духовне піднесення водночас і на рівні особистості  
і в осяжності спільноти, є генерування нових поколінь, що відбу-  
вається як дедалі більш суспільно-організований, зокрема й педа-  
гогічно керований процес. Символічно-генетичні коди суспільної  
культури, відповідно до яких відбувається формування нових по-  
колінь і їх увиходження в суспільне життя, віддзеркалюються у си-  
стемі педагогічної культури суспільства, у мистецтві і науці освіти,  
виховання і соціалізації молоді.

Звідси можна висувати, що поступальне посилення значення  
і ролі педагогічної компоненти у здійсненні процесів соціалізації  
молоді у сучасному суспільстві є необхідною і закономірною пере-  
думовою неухильного духовного, натомість і морального піднесен-  
ня спільноти і особистості. Понад те, видається, що сама  
швидкість і послідовність такого поступу, принаймні у межах  
цивілізаційного рівня всесвітньо-історичного процесу, досить ви-  
разно співвідноситься з рівнем педагогізації соціалізаційної скла-  
дової процесу суспільного самовідтворення.

Показово, що визнання соціалізуючих завдань і покликань  
школи приблизно збіглося у часі із закріпленням за нею суспільної

ролі провідного морально-виховного інституту і осередка духовного життя спільноти. Зокрема, вагомий теоретичний внесок в дослідження шкільної соціалізації зробив відомий французький вчений-соціолог Еміль Дюркгейм ще на початку ХХ століття [53, 140 – 182]. Відтоді цей напрям наукових досліджень активно розвивається, поглиблюється і тим більшою мірою, чим динамічнішими і складнішими стають умови суспільного життя, до яких школа має готувати своїх вихованців.

У цій сув'язі доцільно дещо докладніше зупинитися на соціологічних та соціально-психологічних теоріях, поширення яких на педагогічному ґрунті призвело до фактичного протиставлення соціалізації та морального виховання у системі цілей педагогічної діяльності. Йдеться насамперед про науковий доробок Е.Дюркгейма, Л.Леві-Брюля, Т.Парсонса, Г.Тарда, У.Г.Самнера, які теоретично обґрунтовували і обстоювали домінуючу роль соціального над індивідуальним у детермінації та регуляції суспільних відносин та людської поведінки [53].

У світлі цих теорій індивід, у нашому випадку – учень, найчастіше постає як передусім об'єкт різноманітних соціальних впливів та маніпуляцій. Таким чином, соціалізація школяра має поставати як дещо негативно забарвлене явище, оскільки тлумачиться спрощено як просте пристосування індивіда до соціальних ролей, реальностей і директив. Тобто прищеплення учневі певного рівня соціальної конформності як особистісної риси, необхідної для сприйняття і прийняття соціальних норм і вимог, позірно вступає у протиріччя з гуманістичними цілями педагогіки. Адже кращі представники цієї професії завжди вбачали своїм першочерговим завданням забезпечення оптимальних умов для особистісного, духовного зростання і самовиявлення вихованців. З такої точки зору опанування учнями моралі, насамперед як духовної субстанції людського життя і реальності, набуває вищої, порівняно з соціалізацією, цінності, оскільки відкриває перспективу вивільнення людського духу з-під гніту соціальних обставин і умов.

Що ж до переконань деяких педагогів, що мораль є цілковито духовним надбанням, а тому протистоїть грубій матеріальній, соціальній дійсності, то їх також треба вважати недостатньо обґрунтованими. Якщо відійти від суто функціоналістських поглядів на мораль і від обмежень її дії вузьким соціальним контекстом, то вона постає як суспільне явище, що має об'єктивно-історичні закономірності свого виникнення і розвитку, а в глибинних своїх визначеннях моральний досвід людства по суті збігається з досвідом соціальним. Доцільно навести у цьому контексті думку О.Г.Дробницького про те, що в кінцевому підсумку на рівні всезагальних соціально-історичних детермінант і значень моралі той чи

той зміст моральних переконань визначається об'єктивними законами і потребами існування та розвитку суспільства загалом, і реалізовуватись він може лише в соціальному масштабі [40, 84].

Наведені міркування дають підстави дійти висновку про те, що соціалізація і моральне формування особистості — це діалектично взаємопов'язані складові педагогічної діяльності, які взаємно зумовлюють, передбачають і доповнюють одна одну. У найзагальнішому вигляді цю сув'язь можна визначити так: моральне становлення особистості є духовним змістом і наслідком її соціалізації, а соціалізація — всеосяжною формою морального розвитку і самоздійснення особистості. Тому ці педагогічні завдання, процеси і дії неможливо розглядати за принципом протиставлення "або-або", чи ж гіперболізуючи значення будь-якого із них. І тільки за умови комплексного і виваженого підходу до їх реалізації можливо надати педагогічно спрямованому процесу соціалізації молоді дійсного морально-етичного підґрунтя, а моральному-виховному процесу — реального соціокультурного спрямування.

Таким чином, розв'язання низки практичних педагогічних завдань, які у зв'язку із цим постають, вимагає наукового осмислення процесів соціального, морального, духовного становлення особистості насамперед з точки зору їх діалектичного взаємозв'язку та взаємозумовленості. Саме таким теоретичним підходом доцільно керуватись у дослідженні "соціальності", "моральності" та "духовності", насамперед як педагогічних категорій. Історико-культурний, цивілізаційний підхід до обґрунтування глибинної сутності цих понять, а отже і об'єктивних явищ, ними відображуваних і означуваних, свідчить про те, що вони мають спільні антропологічні витоки, коріння і вимір. З такої точки зору, їх розведення, протиставлення, абсолютизація не тільки не є правомірними в педагогічній теорії, а й завдають їй відчутної шкоди, призводячи до нерозв'язних формальних протиріч і суперечок. Лише у багатовимірності і множинності взаємних сутнісних зв'язків і смислових перетинів цих понять, у всьому багатстві їх асоціативності та ціннісно-смислових значень можливе глибинне осягнення цих категорій педагогічною думкою. Таке завдання, враховуючи загальнонауковий та метатеоретичний статус цих категорій, може бути адекватно розв'язаним насамперед завдяки поєднанню можливостей і потенцій філософсько-антропологічного, загальносоціологічного і педагогічно-антропологічного та соціально-педагогічного пізнання.

Щодо другого рівня дослідження цих проблем — особистісного, то він стосується безпосереднім чином усіх без винятку підрозділів педагогічної науки — загальної теорії та історії педагогіки, дидактики, зокрема і галузевих дидактик, порівняльної педагогіки тощо.

Зрозуміло, що ці дослідження будуть тим ефективнішими, чим міцніше вони спиратимуться на філософське, метатеоретичне підґрунтя педагогічного розуміння категорій "соціальності", "духовності" та "моральності". На цій основі можливе відкриття низки особливих, дискретних, часткових виявів сутнісних значень цих категорій, які необхідно розглядати в їхній діалектичній єдності та взаємодії.

Педагогічна практика однаковою мірою потребує використання теоретичних здобутків як першого, так і другого рівнів наукових досліджень категорій "соціальності", "духовності" і "моральності" задля адекватного осмислення і здійснення завдань освіти, виховання і соціалізації школярів, їхнього морального та духовного становлення. Втім, у вчительській роботі переважним є саме особистісний вимір, у якому й розгортається насамперед плекання соціальності, духовності і моральності вихованців, а відтак досягнення філософської педагогічної школи у цьому напрямі можна розглядати як бажане і благодатне тло для розвитку та впровадження конкретних педагогічних навчально-виховних методик і технологій. Але насамперед це відкриває перед вчителем продуктивні можливості щодо опанування особливого філософсько-педагогічного, світоглядно-цілісного, а не техніцистсько-партикулярного світогляду і відповідно способу педагогічного мислення і дії.

Що ж стосується місця, ролі та значення понять соціальності, духовності і моральності у цілеспрямованні педагогічного процесу, то тут також чітко вияскравлюються два засадничі рівні їх осягнення і застосування – ціннісний, або системний, та структурний, або диференційований. Якщо розглядати педагогічний процес як триєдність навчальних, виховних і соціалізаційних завдань, то кожен із цих взаємопов'язаних і взаємозумовлених складників педагогічної діяльності покликаний на свій лад і у відповідних формах транслювати учням соціальність, моральність і духовність як загальнолюдське надбання, забезпечуючи таким чином взаємокоординованість, глибину і природність їхнього людського і соціального розвитку.

Разом з тим, коли йдеться про конкретні соціалізаційні завдання, які покликана здійснювати школа у суспільстві з урахуванням його реальної структури, обмежень, можливостей і протиріч, динамічних вимог і потреб (у людиновідповідному життєвому діапазоні "тут" і "тепер"), то, безперечно, що основне навантаження припадає на соціалізацію як педагогічний процес, який сприяє спорідненню вихованців із суспільством, формуванню їхньої соціальної адекватності і життєвої компетентності, забезпечує необхідну предметність і конкретність духовного і морального становлення молоді особистості. А навчання й виховання постають у цій

сுவ'язі як провідні педагогічні механізми реалізації цих завдань. З огляду на сказане однією із складових і одним із визначень навчання є когнітивна соціалізація, або соціальне научіння [6, 11 – 29], а виховання можна визначати як формування внутрішніх якостей особистості, основою і стрижнем яких є саме її соціальність. Моральність і духовність як педагогічні цілі у цьому контексті набувають значення переважно з точки зору завдань формування у учнів рис соціальності, зокрема групової солідарності, поваги до іншого, толерантності, здатності до взаємодії, комунікації, співпереживання тощо.

Коли йдеться не про зовнішні (соціальні) вектори розвитку особистості учня, а про внутрішні, тобто про плекання його душі і духу, основне навантаження припадає на навчання та виховання. Для того, щоб учень став моральною, добродійною особистістю, йому належить, насамперед знати як правильно чинити (знання моральних, правил, законів, вимог), тобто опанувати життєву мудрість. А для того, щоб він захотів правильно чинити, необхідним є особистісне, глибоко-інтимне переживання і присвоєння ним набутих знань як особистісно-цінних і значимих, що досягається завдяки вихованню і практикуванню моральної волі і почуттів, завдяки чому моральні істини стають моральними якостями особистості. І хоча соціальність розглядається у цьому випадку як важлива передумова розвитку у учнів таких якостей, як моральність та духовність, вона переважно підпорядковується досягненню останніх.

Розставляючи таким чином наголоси на способах реалізації тієї чи тієї педагогічної мети відповідно до триєдиного за змістом і за функціями педагогічного процесу (соціалізація, навчання, виховання), потрібно ще раз наголосити на необхідності враховувати діалектичну багатозначність, багатовимірність і багатфункціональність категорій "соціальності", "моральності" і "духовності". Без урахування цієї їхньої специфіки у науковій та практичній галузях педагогіки невідворотні хибні і навіть шкідливі способи розв'язання проблем, сполучених із соціальним, моральним та духовним становленням молоді.

Так, без урахування гуманітарного аспекту проблем соціалізації учнів остання дійсно може тлумачитись як просте пристосування індивіда до суспільних умов, або й навіть більше – підкорення і поневолення особи суспільством. А переважання в соціалізаційному процесі "азбучних істин" соціальності як прищеплюваної учням якості позбавляє їх можливості самостійно і творчо збагачувати свої знання та вміння, використовуючи живу енергію суспільного життя. Так само як і абстрактно-романтичне захоплення моральними ідеалами та цінностями у вихованні без урахування соціаль-

них координат їхньої дії може перетворитися на нудне і безплідне напучування.

### *1.3.7. Соціальний, моральний і духовний розвиток школярів у контексті діяльності сучасної європейської школи*

Наведені вище погляди щодо співвідношення соціалізації і морального виховання у системі педагогічної діяльності набувають більшої виразності, якщо звернутись до відповідного досвіду наших європейських колег. Так, розглядаючи тенденції розвитку морально-виховної роботи зі школярами в сучасних розвинених європейських країнах, можна відзначити, що ця діяльність набуває дедалі більшої соціально-практичної зорієнтованості. Незалежно від того, чи моральне виховання школярів здійснюється на уроках моралі або етики як самостійних предметів, чи інтегрується до змісту програм множини навчальних дисциплін, чи існує у вигляді так званого прихованого курікулуму, воно здебільшого спрямоване на засвоєння учнями поведінкових форм і основ моралі, практичної етики міжособистісних стосунків та суспільно-корисної діяльності.

Зазначимо однак, що світоглядний плюралізм як принцип організації суспільного життя і педагогічної діяльності у європейському освітньому просторі поряд з позитивними передумовами і чинниками морального, духовного, соціального становлення європейської молоді (сприяння демократії, терпимості, діалогу культур) створює і певні проблеми. Наразі спостерігається поступове розмивання того, що К.Г.Юнг схарактеризував як "колективне підсвідоме", що і є власне основою для формування колективних уявлень про життя у соціумі. За таких умов втрачається надійність і усталеність колективних норм, цінностей, переконань як духовних орієнтирів особистості. Молоді люди опиняються, по суті, перед необхідністю самостійно віднаходити життєві сенси, які відповідали б їхнім особистісним запитам і потребам і водночас сприяли й загальному добробуту. Віктор Франкл слушно зазначив, що за таких обставин "виховання має бути спрямованим насамперед на те, щоб не тільки передавати знання, але й вигострювати совість, щоб людині вистачило чутливості відчути вимогу у кожній конкретній ситуації" [167, 39].

Відтак європейські фахівці поряд з намаганням утвердити свободу, самосуб'єктність молоді людини в царині як суспільних, так і педагогічних відносин, прагнуть виховати її особистісно відповідальною за власний стан моральності і духовності. Інакше кажучи, чим більше ти претендуєш на статус самостійного і самовладного суб'єкта власного життя і поведінки, чим більше людських прав ти обстоюєш за собою, тим більшу відповідальність маєш пе-

ребирати на себе за свій "образ людський". І вже не вчитель, а саме твоє суспільне життя, до якого він допомагає тобі підготуватись, виставить і вже виставляє тобі об'єктивні оцінки.

Європейські, зокрема західноєвропейські, педагоги прагнуть утверджувати переважно не директивні, а діяльнісно-конструктивні основи морально-виховних впливів на молодь. Наразі такому підходу надають сьогодні перевагу педагогічні фахівці Великобританії, Німеччини, Франції, які наполягають на тому, що навчальний заклад має стати для учнів дійсною школою життя. Це повною мірою стосується і набуття ними моральних чеснот та навичок поведінки [192, 55 – 65].

Досягнення цієї мети передбачає реалізацію цілого комплексу педагогічних впливів на учнів, серед яких освіті, вихованню та соціалізації відводиться провідна роль. А відтак у процесі навчання перевага надається засвоєнню не стільки самих правил і норм моралі, скільки їхніх глибинних основ і витоків. У вихованні переважного значення набуває розвиток у дітей морально-етичної чутливості як індивідуальної здатності до сприйняття моральних істин. В педагогічно спрямованому й організованому процесі соціалізації учні мають отримати безпосередній морально-етичний досвід міжособистісного спілкування, колективної діяльності та дозвілля.

Проблеми гармонізації індивідуальних інтересів учнів та інтересів класного і шкільного колективів, насамперед завдання конструктивного подолання конфліктів, західноєвропейські педагоги прагнуть розв'язувати разом із школярами, залучаючи їх до роботи в класних і шкільних радах. Завдяки цим заходам учні набувають реальних можливостей бути не тільки і не стільки виконавцями чинних у їхньому навчальному закладі норм і правил поведінки, а й їх співтворцями. Підсумовуючи, можна твердити, що стратегії соціалізації та морального виховання школярів у західноєвропейських країнах позначені комплексним підходом, який ґрунтується на принципах реалістичності і демократичності.

## Розділ 2

# РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНИХ ЗАСАД СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

### 2.1. Цивілізаційні особливості європейської культури

#### 2.1.1. Цивілізаційний підхід до розуміння взаємин людини і соціуму

Власне, цивілізація і починається тоді, коли первинно єдиний, синкретичний соціальний простір зазнає дискретного поділу і на одному рівні його буттєвості виникає особа, а на іншому – соціум. Людська цивілізація починається тоді, коли всередині суспільного цілого виникають приватність, відособленість, особа; коли первинно цілісний соціальний інтерес як інтерес колективу розпадається на полярні сукупності і множини інтересів окремих осіб і їхніх спільнот, які натомість інтегруються у складні соціосистемні утворення.

Загалом у світоглядних пошуках цивілізацій першої і другої історичних "хвиль" (А.Тойнбі) питання багатовимірності людської природи, сув'язі її родової і осібної сутності та існування осмислювались як тема людської тілесності, душі і духу. І, напевно, виникнення феномена "усвідомленого страху смерті" особи, так само як і поняття її "належного" життя, гріховності і спасіння, безсмертя як потойбічного існування, які стали чи не основним предметом релігійної свідомості і занепокоєності, свідчать про "кристалізацію" нового системного рівня організації людського буття і на соціосистемних, і на індивідуальних рівнях його здійснення.

Первинна нероздільність, синкретичність ранніх суспільств, в межах яких панувала соціальна неокремішність, невиділеність осіб з континуальності спільноти, була зруйнована і змінилась системною формою індивідуації і поєднання окремих осіб унаслідок історичних процесів поділу і кооперації суспільної праці і власності, диференціації і інтеграції соціальних складових. Все це означало "кристалізацію" осібного, особистісного начала конкретної одиначної людини вже з самого початку цивілізаційної стадії людської історії.

Міра, яка позначає глибину фрагментації соціуму на приватне, групове і загальносоціальне, виявляється різною для різних типів і різних рівнів розвитку цивілізацій. Одні з них є такими, де переважають абстрактно-загальні суспільні інтереси і відповідно форми

суспільної організації (колективістські суспільства). До таких традиційно зараховують цивілізації "східного типу". Інші відзначаються першістю осібних начал суспільної організації — індивідуалістські цивілізації. Це — цивілізації "західного типу".

В європейській філософії, починаючи з Рене Декарта, якщо не раніше — з Аврелія Августина і Тертуліана, а згодом і Фоми Аквінського, розповсюджується дуалістичне розуміння людини як несповідимої єдності її тілесності і духовності. Залежно від наголосів і форм поєднання відповідних розумінь людини виникали і різні взаємосуперечливі філософські теорії. На перший план у цих дискусіях, відповідно до традицій християнства, висувається проблема самосвідомості і відповідальності людини як її ставлення до самої себе і універсуму, як проблема її місця і ролі у бутті. Поняття "людина" практично зливається з поняттям "Я", а джерелом і осередком її самототожності і самоідентичності стає свідомість.

Саме антична (починаючи з Сократа), а слідом за нею і її наступниця — європейська християнська цивілізації зробили виключний наголос на проблемі людської особистості. В осяжній літературі, присвяченій осмисленню особистості як культурно-історичного, соціального, психологічного, антропологічного явища, ця проблематика посідає одне з чільних місць. Зокрема, докладно проаналізовані її особливості історії і соціального устрою західноєвропейських спільнот, які зумовили конституювання приватності як базисного начала розвитку специфічних саме для Європи форм людської соціальності і особистості [178].

І тут Європа дійсно задає тон, окреслюючи гуманістичні обрії розвитку людини і суспільства в їхньому обопільному поступі. "Європа є пам'яттю світу, зазначає швейцарський учений Дені де Ружмон, — вона не перестане винаходити. Вона залишатиметься точкою надзвичайної життєвості духовного творіння, цим куточком світу, де людина зуміла видобути зі себе самої найбільш перетворювальні і найбагатші майбутнім утопії для всіх інших людей планети" [138, 25]. Подібна колективна самосвідомість і певність європейців, однак, не завадила їм усвідомити необхідність подолання європоцентризму як панідеології і визнати культурне багатоманіття невичерпним джерелом поступу спільноти. У світлі цієї світоглядної і політичної новітньої доктрини не менш цікавими і творчими, аніж європейська, постають інші культурно-цивілізаційні типи соціальності і людяності.

Згідно з поглядами Арнольда Тойнбі, історія людства налічує понад два десятки цивілізаційних світів, які успішно розвивались і полишили свій творчий слід у людському поступі [157, 24 — 46]. Нині ж продовжують існувати Європейська, Далекосхідна, Мусльманська та Індійська цивілізації, кожна з яких включає до сво-

го складу розмаїття етнокультурних світів. Становлення того чи того цивілізаційного простору розпочинається, як вважає Тойнбі, з виникнення і утвердження певного універсального і значною мірою самобутнього світоглядного, ціннісно-смыслового погляду на природу і місце людини у світі. З нього випливають суспільні ідеали, і він легітимізує суспільні норми, які у своєму духовно-практичному функціонуванні набувають форми суспільної ідеології, моралі, права і естетики. У практичному сенсі базисна світоглядна ідея цивілізації визначає і обґрунтовує особливості ставлення людини до спільноти і до світу, взаєностосунків між людьми, між людиною і першоосновами буття. Як цілокупна множина поглядів ця духовна основа цивілізації оформлюється як релігія і філософія спільноти, як світоглядна доктрина, традиція, обрядовість і ритуал [157, 18 – 24].

Загалом існує три логічно вірогідні базові світоглядні ідеї, які, схоже, змістовно вичерпують можливі варіанти людського ставлення до світу і світорозуміння, а відтак і взаємин між самими людьми, особою і спільнотою. Найрельєфніших форм вираження ці ідейні підвалини людського світосприйняття і ставлення до світу – до природи, суспільства, людини – набули, відповідно, у європейській, індійській та далекосхідній цивілізаціях. Мусульманський духовний всесвіт у цьому розумінні можна, з певними застереженнями, зарахувати до європейського, так само як і погляди прихильників юдаїзму, хоча за докладнішого аналізу і специфікацій їх варто було б розглядати окремо. Духовною формою вираження цих осібних і водночас взаємодоповняльних світоглядних основ формування провідних цивілізацій світу стали відповідні релігійні вчення.

Перша із них (цивілізацій), європейська, ґрунтується на внутрішній спрямованості людини до активного виокремлення і протистояння щодо світу, налаштованості щодо його освоєння як оволодіння ним, до підкорення природи – зовнішньої і власне людської (внутрішньої), яка постає як людська тілесність (плоть) і психіка. Звідси випливає і європейський переважно "чоловічий" за характером спосіб пізнання – аналітичне осягнення і опанування світу.

Згідно з цим підходом річ, природу, цілісність потрібно охопити єдиним поглядом як об'єкт, виокремити в ньому предмет інтересу, розрізнити його складові, тобто фактично зруйнувати, розділивши на окремі елементи, і вже потім "подарувати" йому нове буття, синтезуючи теоретично, або й практично, його новий образ і застосовуючи його як засіб власного життя. Схоже, що цей спосіб когнітивного осягнення і реконструкції дійсності має своїм парадигмальним зразком ремісничу, а слідом за нею індустріальну тех-

нологію, фізично-механістичну парадигму і спосіб виробничої діяльності. Ці способи людського буття ґрунтуються на розумінні світу як створеної, а відтак і безмежно піддатливої перетворенням реальності. Так і в своїй практичній і теоретичній активності європейська людина прагне стати одноосібним володарем і деміургом свого світу. "Європу можна окреслити як ту частину планети, де людина без упину ставить собі запитання і хоче так змінити світ, щоб її особисте життя набуло у ньому якогось сенсу" [138, 166].

Таким чином, європейська людина і у даності її світові, і у власному самовідчутті – це наголос на активності людської природи, на перетворенні світу, на його освоєнні як встановленні влади над ним, на виробництві і споживанні. "Діяти! Діяти! Діяти! – ось єдине, навіщо ми існуємо!" – саме так Йоган Готліб Фіхте виголосив істинність європейської людини. І та глобальна експансія, до якої вдалились європейські народи, ті величезні наукові, технічні і технологічні звершення, яких вони досягли, є вираженням цієї перетворювальної інтенції європейської людини. Яскрава і гучна реальність "зовнішньої" діяльності як першочергової сфери самоствердження людського, заступила сповненій пасіонарності і внутрішньої боротьби Європі істину діяльності "внутрішньої", споглядальності як модально іншого, однак також необхідного і незамінного джерела становлення, існування і розвитку людського. Зв'язок зі світом, протистояння і поновлення єдності із ним, його освоєння мисляться і вибудовуються в межах цього світоглядно-базисного відношення як експансія, підкорення, завоювання, або ж протилежно – самопідкорення і самозречення людини. Ось чому тут має місце диспозиція господаря або ж раба, у кращому випадку доброго господаря і покірливого раба, хазяїна і найманця, свободи і поневолення. Чи ж не тому свобода і воля (в обох значеннях слова) – це для європейської людини і європейської цивілізації поняття тотожні і першорядні, які врешті-решт і зливаються у феноменальній проблематиці соціальної свободи і свободи волі? "Заклик до свободи, вимога свободи (як би не тлумачили це слово) є, поза жодним сумнівом, темою пристрасною, якнайєвропейськішою, якнайспільнішою для всіх людей європейського континенту" [138, 164].

І не даремне у європейській філософії виникла теорія, згідно з якою світ постає загалом як сліпа і безосновна "воля до життя", а людина виявляється вищим шаблем у низці її об'єктивацій. Так само не випадково, згідно з думкою, висловленою Х.Ортегою-і-Гассетом, життю людей завжди були притаманні два виміри – культура і спонтанність, але тільки в Європі справа дійшла по повного їх розподілу, до розколу аж до утворення двох антагоністичних полюсів. "В Індії та Китаї ані науки, ані мораль ніколи не перетво-

рювались на незалежні від життя і пануючі над ним сили. Мислення східної людини, більшою чи меншою мірою вірогідне і глибоке, ніколи не відривалось від суб'єкта, щоб набути чіткого об'єктивного існування подібно до фізичного закону у свідомості європейця. Слава і, можливо, трагедія Європи сягають корінням у доведенні до самого кінця наслідків цього трансцендентного виміру життя" [111, 25 – 26].

Навіть поняття служіння і доброго діяння набуває за таких прочитань сенсу привнесення благ, перетворення об'єкта відповідно до уявлень і цілей суб'єкта, але аж ніяк не є додержанням природної гармонії і сприяння природному перебігові речей. Однак світ, природа – це не покірливе, безмовне і піддатливе Ніщо: у них свій шлях і закон, на якому і завдяки якому вони породили також і людину. Тут набувають чинності закони, відкриті Ісааком Ньютоном: закон рівності дії і протидії, закон інерції і найзагальніший закон збереження енергії, а також закон спротиву матеріалів, так само як і закон ентропії. Діючи, підкорюючи, поневолюючи, європейська людина стикається з еквівалентною, а часом і надпотужною протидією і супротивом світу природи, світу інших людей і навіть світу власного "Я". Ось так європеець і стає схожим на Атланта, змушеного утримувати власноруч утворений світ на своїх же плечах. І щодень зростає вага цього світу – співвимірно з величиною творчих досягнень, і щодень зростає втома зневіреної душі і перенапруженого тіла. То ж, напевне, історія Атлантиди – це аж ніяк не випадкова оповідь в анналах європейської філософської думки.

Тоді ж як, скажімо, традиція індійської цивілізації полягає в цілком протилежному ставленні до світу і світорозумінні. Тут гору бере уявлення про людину як про один з нескінченних виявів наділеної духовною сутністю первинної субстанції. А відтак не експансія і приборкання, а споглядання і служіння як просвітлене єднання з першоосновами світу, як повернення і поновлення причетності до всебуття поціновується за вищу чесноту і сенс людського життя. І шлях до такого єднання пролягає не через зовнішній, а через внутрішній світ людини, через глибини "Я", єдино осяжної і досяжної для людини реальності у цьому оманливому і непевному бутті.

Відтак не перетворення, не діяльність, а споглядання і зовнішнього і внутрішнього світу як цілісності відкриває істину буття і перспективу належного майбутнього. Ці світоглядно-цивілізаційні особливості індійської культури справили безпосередній вплив і на педагогічну традицію субконтиненту. У світлі індуїстської культури, в якій ідеалом є людина, здатна піднятися над марнотою життя, перевершити себе і злитися з вічністю, педагогічні проблеми концентруються переважно довкола спрямування

виховання до майже недосяжного Абсолюту. Водночас в рамках цієї культури були закладені вагомі передумови для того, щоб людина не розчинилась в її соціальних зв'язках. Визнання її права на індивідуальне "Я", сполучене з Абсолютом, передбачало напрацювання педагогічних механізмів спрямування розвитку людини у відповідне річище [59, 85 – 89].

Якщо самозаглиблення для європейця-мисленника – це само-рефлексія, самосвідомість, самоспостереження і переживання як напружена внутрішня активність і діяльність, то для індійського мудреця – це медитація, умовою якої є призупинення думання як діяльності, трансформація свідомості як співзнання у концентровану потугу осягнення як причетності. Якщо європеєць вдивляється, то індієць сприймає. Якщо європеєць прагне бути атомом, рівним або й піднесеним над іншими в системі їх сув'язі, то індієць воліє стати сутністю, яка гармонійно проникає у кожен точку і мить нескінченного цілісного буття. Тут розуміння свого і освоєння аж ніяк не означає підкорення одного іншому. Так само як і злиття, об'єднання зі світом не означає припинення власного буття. Навпаки, саме у набутті цієї єдності окремого із всезагальністю набувається дійсна свобода як вивільнення зі страждальницького потоку плінних форм буття – сансари. І якщо для європейської людини спасіння – це злиття із Богом як вічністю і водночас продовження індивідуального існування за ідеальних, райських умов, то індуїст, як і буддист, не висуває таких претензій: він розуміє порятунок людського як відмову від протистояння і подолання окремішності, як відособлення від всезагальності істинного буття.

Третій, далекосхідний, базовий тип людської цивілізації та людської духовності як особливий спосіб і форма соціальності і гуманістичності ґрунтується на уявленні про людину як проміжну ланку, завдяки якій діє за земних умов всесвітній закон, порядок і шлях – Дао. Людина – посередник між Небом і Землею, між інь і янь – вселенськими силами і початками, взаємоперебіг яких все породжує і є всім і у всьому, а також і людиною і в людині. І єдиним правильним способом життя і діяльності, який забезпечує людині її людську сутність, є дотримання шляху Дао, внутрішньої згоди з природним порядком і плином речей. А відтак і організація життя суспільства і особи, виховання людини мають відбуватись згідно з природним порядком речей. Ось ця врівноваженість основ і природовідповідність людського життя як місця людини у суспільстві і природі і породжує базисні принципи людських сенсів, гідності і свободи у розумінні далекосхідної людини. Відтак і педагогіка далекосхідної цивілізації виявлялась органічним втіленням цих ідей у просторі міжлюдських взаємин і, як зазначає Г. Корнетов, "значною мірою ґрунтувалась на конфуціанській традиції, охоплювала

усі аспекти життєдіяльності людей, орієнтувала на цілісне сприйняття людського духу і буття, враховувала і брала до уваги усі життєві явища, перетворюючи саме життя на засіб виховання. Далекосхідна педагогіка прагнула забезпечити живу єдність усіх аспектів культурної практики людини, була спрямованою на виховання цілісної особистості" [59, 74].

Наголосимо, однак, що розглянуті типи світоглядів і відповідних до них принципів становлення соціального і людського не існують у чистому вигляді. У кожному з цивілізаційних світів вони співіснують, переплітаються і поєднуються у різних співвідношеннях і формах, породжуючи той чи той неповторний габітус (з лат. *Habitus* – зовнішність) людської культури і соціальності, оригінальний спосіб життя і самобутню духовність. Хіба що ритми і наголоси тих чи тих начал, способи та інтенсивність їх поєднання є поліфонією розмаїтих світоглядних цінностей і смислів, які переплітаються у просторах етнонаціональних традицій і відрізняють одну цивілізацію від іншої, спричиняють особливості їх творчих виявів, існування і руху у майбутнє як своєрідних виражень соціальності і людяності.

Вдивляючись у різні цивілізаційні всесвіти, ми можемо зазначити, що коли європейська цивілізація нагромадила величезний науково-технічний, інтелектуальний, економічний, фінансовий і військовий потенціал, то Індія і Китай, як актори на нинішній всесвітньо-історичній сцені, нагромадили інше багатство і сили – величезний людський капітал. Останній є чимось надто визначним не тільки за чисельністю, але й за внутрішньою якістю, за здатністю людей жити за умов понадвисокої щільності населення і обмеженості ресурсів, не руйнуючи природу і свою людську сутність.

Варто згадати, що відомий французький поет і державний діяч Поль Валері вважав європейцями всі народи, які за час історії відчули на собі три найзначиміші впливи: Римської імперії, грецької філософії та християнства. Дені Ружмон додав сюди ще й внесок кельтів, германців, арабів, слов'ян та народів Сходу.

І саме таке розуміння європейської цивілізації як синтетичної і водночас полемічної єдності багатьох культур і традицій здатне, на думку сучасних європейських мислителів [138, 70, 119 – 128, 171 – 190], посприяти гуманізаційному поступу європейської культури загалом і педагогічної її складової зокрема.

### *2.1.2. Цивілізаційні витoki європейського індивідуалізму як світоглядної і педагогічної доктрини*

Утвердження людської персональності – це реальність, яка має місце в просторах всіх відомих культур, цивілізацій, суспільств уп-

родовж їх історичного існування. Інша справа, що за способом і формою поєднання і вираженості в конкретній людській особі всезагальних (родових), загальних (соціальних) і індивідуальних визначеностей сутності та існування людського, різні краї і різні часи суттєво відрізняються один від одного. Певною мірою ми вже звертались до цього питання вище, а зараз маємо докладніше розглянути цю проблематику саме з точки зору типологічних особливостей людської персональності у контексті характерних культурно-антропологічних властивостей базисних цивілізаційних просторів людського існування.

Скажімо, індуїзм, який є духовною основою індійської цивілізації і з якого постав буддизм як одна зі світових релігій, фіксує і осмислює цю діалектику осібною і всезагальною у категоріях Брахмана і Атмана. Брахман – вища об'єктивна реальність, абсолют, творче начало, у якому все виникає, існує і припиняє своє існування, верховний Бог, Деміург, вияв вищого божества, творця всесвіту – Брахми. Атман у ведійській літературі вживається як займенник "Я", "Себе", як означення суб'єктивно-психічного начала, індивідуального буття, "душі", які розуміються в особистому і в універсальному планах. У останньому значенні Атман постає в індуїстській філософії як всезагальна основа і першопричина, що пронизує все суще [99, 122, 186].

По суті, розмисли щодо співвідношення Брахмана, як абсолютного начала буття і всього сущого та самості окремої людської істоти, становить провідну тему Веданти – творів, у яких викладається вчення індуїзму. У філософії буддизму, який став першою світовою релігією і багато в чому визначив світоглядні установки індійської та далекосхідної цивілізацій, проблеми людини як істоти, що опосередковує собою всезагальні і одиничні визначеності і рух буття як континуальність і роздрібненість, як потік Сансари, є фактично найважливішим предметом розмірковувань, довкола якого вибудовується і відповідна онтологія, і відповідна етика [99, 122, 186].

У давньокитайській світоглядно-філософській і релігійній думці, яка у тісному синтезі з буддизмом укорінювала духовність далекосхідної цивілізації, проблематика людської самості, ідентичності і унікальності у сув'язі з морально-етичними питаннями людського буття як буття людини поміж людей, стала джерелом і вагомою складовою даосизму [93, 212 – 252]; [92, 175 – 178, 262 – 279].

Наразі й конфуціанство як своєрідне морально-політичне вчення осмислює людську самотність і покликаність як принцип, який стверджує відповідальність і спроможність кожної людини впливати на становище у суспільстві, і який розуміється як людська гідність [106, 331]. До переліку основних якостей "гідної людини", згідно з цим вченням, належать, зокрема, гуманність та спра-

ведливість. Гуманність розуміється як мистецтво вибудовування стосунків між людьми у суспільстві в дусі солідарності аналогічної родинній близькості членів сім'ї [106, 331].

Натомість європейській (Західній) цивілізації притаманне таке розуміння людини, яке фактично ототожнює її з індивідуальністю і особистістю. Таке ототожнення впливає із архетипних особливостей "європейського характеру" — гіперактивного, індивідуалістичного, експансивного, притаманного і світоглядно, і культурі європейської людини і спільноти загалом. Саме тому категорія діяльності виявляється тією світоглядно-методологічною особливістю європейського етосу, яка зумовлює розуміння, а відтак і оцінювання та поведінку людини як насамперед первинно-діяльнісної, самодетермінованої і самовладної сутності, наділеної необмеженою свободою волі, волевиявлення і самореалізації як внутрішнім опертям її "самостояння".

Варто зауважити, що в історії безпосередньо європейської філософської думки такі світоглядні установки зазнавали ґрунтовних сумнівів і критики, оскільки не залишались поза увагою їхні внутрішні неповнота і суперечливість. Хоча, як видається, саме ці особливості психіки, духовності, пасіонарності і соціальності європейської людини і її культури породжували й надалі породжують несамовиту енергетику і вибуховість розвитку європейської спільноти. Європейська людина — "це людина — розп'ята між протиріччями, нею ж самою і визначеними, — іманентністю і трансцендентністю, колективним та індивідуальним, служінням групі і визвольною анархією, безпекою і ризиком, правилами гри, які є чинними для всіх, і покликанням лише для одного. Вона прагне сповняти ці протиріччя, перебувати в них у постійно загрозливій рівновазі. Ця боротьба, з одного боку, пожирає величезну енергію, а з іншого — дає змогу концентрувати зусилля духу" [138, 20].

Ця "розкришеність" людського є закономірним наслідком внутрішньої логіки європейського шляху історичного розвитку і "зовні" сягає почасти до станів відчуженості, протиставленості і протистояння однієї людини іншій, особи — суспільству, суспільства — природі, а "всередині" виявляється у духовних і душевних просторах людської реальності, тобто у станах невротизації і шизофренізації окремих індивідів, так само як і прогресуючої деіндивідуалізації і деперсоналізації сучасної "масової" людини. Ця втрата (або ж наразі невіднайдена) європейською людиною, спільнотою, культурою своєї внутрішньої цілісності, вияв недоконаної самоідентичності, незавершеності впродовж століть збуджувала європейську філософську думку. Пристрасні шукання "дороги до Бога", якого європейська людина нібито втратила, пронизують твори теологів і духовних пастирів Старого континенту, почи-

наючи з часів патристики і закінчуючи останніми Енцикліками Папського престолу. В такій формі сприймалась трагедія внутрішньої саморозірваності європейської людини і втрата (ліпше сказати – нескінченний пошук) нею духовних підстав її єднання з основами свого постання і існування у релігійній свідомості.

Власне, ці питання й нині перебувають у центрі гуманістичних пошуків і самоусвідомлення європейської культури і європейської людини. І вже в самій європейській філософській думці відбулось розщеплення на течії, що так чи так наголошують увагу на різних аспектах, постаннях і складових людського, на тих чи тих феноменах культурної і природної визначеності людини, на людській особності чи соціальності (Маркс і Парсонс, Фрейд і Адлер тощо).

Так, антитеза духовних, ціннісно-сміслових і технологічних, всезагальних і індивідуальних складових і рівнів людського життя генерувала, з одного боку, метафізично-антропологічні філософські запитування і пошуки, а з іншого – їх технократично-редукціоністські альтернативи. Звідси походять романтизм і філософія життя, філософська антропологія і ніцшеанство, неотомізм, тейярдизм, екзистенціалізм, персоналізм, лінгвістична філософія, постмодерністські погляди і концепції. Супроти них поставали позитивізм і прагматизм, утилітаризм, інструменталізм, конструктивізм з їхніми взаємними напруженими пошуками коренів і начал людської природи, діяльності і життя, їхньої цілісності, змістовності й осмисленості.

До ранніх теорій індивідуалізму в античній духовній культурі зараховують погляди кініків і кіренаїків. За доби Відродження культ індивідуальності призвів до концептуального оформлення індивідуалізму. Крайнім вираженням цих поглядів стали теорії "розумного себелюбства" (Гельвецій, Гольбах, Фейєрбах). У сучасній європейській філософії індивідуалізм як світоглядна ідея розвивається у таких течіях, як персоналізм та екзистенціалізм, які саме в окремій конкретній особі вбачають основу і сутність буття [106, 264 – 265].

За сучасних умов феномен індивідуалізму є певною мірою реакцією на стандартизацію та знеособлення людини у масовому суспільстві, протестом проти маніпулювання її свідомістю, проти тоталітарних і авторитарних режимів, сцієнтистського, прагматичного, утилітарного підходів до людини. Цей протест може набувати таких форм, як нігілізм, скептицизм, цинізм, волюнтаризм, анархізм, егоїзм, авторитарність.

Однак пріоритетність і автономія особистості перед будь-якою формою соціальної спільності конструктивні лише у тих межах, які не породжують безвідповідального і антигуманного ставлення до людини, природи і всесвіту [106, 264]. У протилежному ж випадку, як показала історія, відбувається релятивізація суспільної моралі, яка

навіть страшніше, може набувати несумісного з людським змісту. Жахи другої світової війни, винайдені на теренах Європи фабрики смерті показали, наскільки вразливими можуть бути тисячолітні цивілізаційні досягнення, в тому числі й морально-етичні. У сум'ятті саморозірваності, в стихії тотальної партикуляризації і протиставленості власному буттю і буттю "Іншого" гіперактивістськи артикульована європейська людина впритул підійшла до заперечення "етики любові" та ухилу в метафізику свавілля, що знайшло своє своєрідне втілення в ідеології фашизму [36].

Є й інший бік проблеми зростання рівня людської свободи, а саме: розрив усталених схем людських стосунків і взаємозв'язків, руйнування традиційних механізмів та способів людської інтегрованості у спільноту, емпатійності та особистісної змістовності міжлюдських стосунків. У цьому розумінні свобода як простір суверенної самості почасти виявляється тією омріяною вершиною, на якій людську істоту раптом охоплює холоднеча і розріджене повітря самотності. А це, у свою чергу, як спостеріг іще Еміль Дюркгейм, генерувало проблематичність людської самоідентичності і людської вкоріненості у життя. Свобода і самотність виявляються, таким чином, не тільки джерелами творчого натхнення і самоствердження, але й простором настільки напруженої невизначеності, яка вже безпосередньо межує з ризиками людської самозгубності. У цьому розумінні славетний твір Данієля Дефо про Робінзона Крузо є не тільки символом, але й геніальним прощом і попередженням європейській людині.

Укорінені наголоси на індивідуалістських, ліберальних цінностях зумовлені значною мірою і постіндустріальною стадією розвитку європейських спільнот, яка характеризується понадшвидкими темпами зростання виробництва, розвитком ринкових відносин, мобільністю і гнучкістю у виборі стратегій поступу. За таких умов маси виявляються надто інертними для того, щоб адекватно реагувати на стрімкі суспільні зміни. На це здатні тільки особистості, які становлять передовий загін суспільства – творчу еліту. Так, відомий французький філософ Анрі Бергсон (1859-1941) зазначав свого часу, що суспільство – це "поле діяльності", але джерело будь-яких виявів діяльності слід шукати в індивідах, що його утворюють. "Безглуздо твердити, нібито суспільний поступ відбувається сам по собі, помалу-потроху, залежно від духовного стану суспільства в певний період його історії. Насправді – це завжди стрибок уперед, який здійснюється лише тоді, коли суспільство зважується на експеримент; а це передусім означає, що суспільство дозволило переконати себе або, висловлюючись точніше, підштовхнути себе, і штовхає його завжди хтось"[156, 215]. І саме творчі індивіди є тими першопрохідцями, які, на думку А.Тойнбі, здій-

снюють акти мімезису: підтягування нетворчої маси до набуття суспільних "якостей" – здібностей, емоцій або ідей, не властивих людині від природи, таких, яких вона ніколи не мала б, якби не зустріла й не наслідувала тих, хто їх мав. Мімезис, на думку автора, передбачає духовне спілкування і соціальне навчання [156, 219 – 220], тобто за своєю сутністю він є педагогічним процесом.

Ця думка впритул підводить до проблеми обопільної цивілізаційної зумовленості загальної культури суспільства і його педагогічної культури. Своєрідним визначником рівня розвитку останніх можна вважати здатність забезпечувати суспільний поступ, долаючи шлях між Сциллою примушування (авторитаризмом) і Харибдою вседозволеності (анархізмом). Надмір свободи без зусиль, як і надмір вимушених зусиль, зазначає Дені Ружмон, є двома крайнощами, які призводять до занепаду критичного глузду, неопору модам чи соціальним орієнтаціям, посередності культурного рівня та стерилізації майбутньої еліти. Провідний ідеал європейського виховання учений вбачає у формуванні пристосованих до соціуму людей, вільних та відповідальних водночас, свідомих своїх обов'язків перед спільнотою [138, 186].

У цьому розумінні на шкільну освіту як одну з наймасовіших та найвпливовіших суспільних інституцій покладається особливе завдання – реалізувати ідею людини як персони з її унікальним діяльнісним, творчим началом і сприяти водночас консолідації спільноти. По суті, ідеться про гуманізуючу і соціалізаційну функції школи у їх двоєдності. Педагогічний рух у цьому напрямі російський учений Г.Б.Корнетов розглядає як традиційний для спільнот західного типу пошук педагогічної парадигми, яка ґрунтується на індивідуально зорієнтованих і водночас соціально зорієнтованих освітніх і виховних ідеалах [59, 237]. Назагал учений висновує: "По суті, можна говорити не про індивідуально-, не про соціально і навіть не про індивідуально-соціально, а про антропо-орієнтовану педагогічну парадигму. Це, по-перше, дає змогу підкреслити органічну єдність між індивідуальним та соціальним витоками освітньо-виховного ідеалу, увівши поняття "антропос" (з грецької "людина"), яке природним і органічним чином поєднує ці начала. І, по-друге, надати якісно нового рівня педагогічній парадигмі гуманістичного типу, яка так би мовити, долає протилежність означених вище тенденцій і яка досягла на постіндустріальному Заході наприкінці ХХ ст. більш високого етапу розвитку" [59, 237 – 238].

### *2.1.3. Гуманізаційні і соціалізаційні завдання і покликання сучасної західноєвропейської школи*

До країн Західної Європи як цілісного геополітичного простору належать країни, які ведуть перед в економічному змаганні не ли-

ше на європейському континенті, а й загалом у світі (Див. Додаток А). Традиційно до їх переліку зараховують, насамперед з географічної точки зору, Францію, Великобританію, Ірландію, Бельгію, Німеччину, а також країни північно-західної Європи (Швецію, Норвегію, Фінляндію), країни Бенілюксу (Бельгію, Нідерланди, Люксембург). Ці країни засвідчують високі показники економічного зростання і соціального забезпечення населення, розвитку демократичних інституцій, а також освіти й культури, і є досить гомогенними у культурно-історичному, світоглядному, морально-етичному та економічно-політичному розуміннях.

Однак, попри соціокультурну та економічну угаразділість західноєвропейських країн, на початку XXI століття вони теж поставили перед необхідністю радикального перегляду критеріїв і визначників соціальної ефективності і гуманістичної адекватності шкільної освіти. Ця проблема набула специфічного звучання і наголосів у контексті завдань забезпечення рівного доступу усіх громадян до якісної освіти, узгодження національних стандартів освіти за умов формування єдиного європейського освітнього простору, модернізації змісту, форм і методів навчально-виховного процесу відповідно до вимог і потреб постіндустріального, інформаційного суспільства.

Виклики сьогодення поставили західноєвропейську школу перед необхідністю відповісти на низку непростих для розв'язання запитань:

1. Яким чином диверсифікувати навчально-виховний процес відповідно до індивідуальних потреб і можливостей різноманітного в соціокультурному відношенні контингенту школярів, уникаючи водночас дискримінації окремих їх груп щодо отримання якісних знань?

2. Як засобами шкільної освіти забезпечити необхідний рівень соціалізації учнівської молоді за умов послаблення соціалізуючої ролі таких традиційних суспільних інституцій, як сім'я, церква, громада, і водночас додержати демократичний характер стосунків у шкільних колективах, в суспільстві загалом?

3. Як забезпечити автономність школи за умов децентралізаційних, глобалізаційних процесів і уникнути партикуляризму, релятивізму, неузгодженості у визначенні та досягненні освітньо-виховних цілей, не допустити фрагментації, атомаризації педагогічного і соціального простору?

4. Як поєднати високі освітні стандарти, покликані забезпечити конкурентоспроможність випускників школи на європейському та світовому ринках праці, з одночасним урахуванням потреб національної економіки та особливостей національної культури?

По суті, сучасна європейська, зокрема і західноєвропейська, школа покликана транслювати загальнокультурні, гуманістичні надбання західної цивілізації з одночасним додержанням рівня

якості освіти, узгодженого з соціокультурним та технологічним поступом. Як наслідок перелік її завдань і функцій значно побільшав і доповнився такими складовими, як навчати учнів особистої автономії і формувати здатність працювати в групі, колективі; розвивати в них творчість і водночас адаптивність; озброювати школярів знаннями як мінімум двох іноземних мов; виховувати в дусі демократичного громадянства і плюралістичного світогляду; готувати до фахової діяльності, конкуренції і водночас солідарності, навчати культурі міжстатевих стосунків, екологічному поведженню з власним тілом, довкіллям тощо [267, 9].

Ці специфічні запити до західноєвропейської шкільної освіти спричинені головно формуванням нових форм і способів соціальної організації (європейська інтеграція, неоліберальна політика, полілог культур) та сфери виробничих відносин (розвиток НТР та новітніх технологій, світового ринку праці) і наразі засвідчують знаковий, пороговий етап у розбудові західноєвропейської школи, супроводжуваний істотною трансформацією її соціальних і гуманітарних функцій. Проблема його подолання ускладнюється тим, що вимагає погодженості, консолідованих зусиль педагогів, політиків, громадськості не тільки у межах тієї чи тієї західноєвропейської країни, а й у загальноєвропейському вимірі. Спільні зусилля європейських педагогів і громадськості спрямовані передусім на віднайдення шляхів колегіально погодженого розв'язання стратегічної ваги освітянських завдань, а саме:

- визначення пріоритетних напрямів розвитку європейської шкільної освіти;
- створення уніфікованих базових програм загальноосвітньої і професійної підготовки школярів;
- впровадження педагогічних інновацій, які сприятимуть суттєвому зниженню кількості шкільних поразок (передчасне залишення школи, невдалі іспити на атестат зрілості тощо);
- організація педагогічної підтримки учнів у їхній навчальній та професійній орієнтації;
- вживання заходів з метою конструктивного та ефективного використання педагогічних і матеріально-технічних ресурсів у шкільних навчальних закладах;
- реалізація стратегії децентралізації освітніх систем, розвиток шкільної автономії;
- використання мас-медійних та інформаційних технологій як засобів покращення успішності школярів;
- вироблення об'єктивних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів;
- вдосконалення управлінських функцій на всіх рівнях шкільної освіти;

- забезпечення відкритості школи її соціокультурному довкіллю, розвиток соціального партнерства з різними соціальними інституціями у навчанні, вихованні та соціалізації учнів;
- розвиток плюралістичних, полікультурних засад функціонування школи;
- гармонізація індивідуального і соціального розвитку учнів.

Цей перелік засадничих завдань європейської освіти, як на перший погляд, не позбавлений протиріч. Водночас проблема узгодження і систематизації цих завдань спрощується, якщо об'єктом докладання педагогічних зусиль обрати людину з її суспільними покликаннями і проблемами життєтворчості у сучасному світі. Гідність людини, її моральний і духовний розвиток, добробут залишаються незмінними і непорушними пріоритетами у визначенні ціннісно-сміслових основ усіляких трансформацій європейської шкільної освіти. Наразі права людини, рівність, солідарність, справедливість, свобода, безпека – це ті аксіологічні підвалини європейського шкільництва, які однаковою мірою стосуються як особистісно зорієнтованої педагогіки, так і педагогіки соціалізації, утворюючи передумови їхнього синтезу і обопільно стимулюючого розвитку.

## **2.2. Розвиток педагогічних концепцій соціалізації молоді у контексті соціокультурного та гуманістичного поступу західноєвропейських країн**

### *2.2.1. Соціально детерміновані і зорієнтовані концепції соціалізації учнівської молоді*

Сучасним західноєвропейським країнам притаманний високий рівень розвитку економіки, культури, освіти, який став досяжним унаслідок тривалого періоду суспільного поступу, який особливо прискорився упродовж ХХ століття. Трансформація західного капіталістичного суспільства у посткапіталістичне (або, як прийнято сьогодні казати, постіндустріальне, постінформаційне, постмодерністське) супроводжувалася ускладненням соціальної структури та вдосконаленням механізмів організації і регуляції суспільного життя на дедалі гуманістичніших засадах.

Модифікація суспільних відносин об'єктивно спричиняла також і зміну соціальних функцій і завдань західноєвропейської школи, висуваючи наразі й вимогу їх системного осмислення і потлумачення педагогічною наукою. І оскільки соціалізація є тією науковою категорією, яка дає змогу найбільш ємно і всебічно охоплювати множину педагогічних явищ у контексті кардинальних суспільних змін, вона, по суті, стала осередком засадничих західноєвропейських концепцій шкільної освіти ХХ – початку ХХІ століття.

Становлення та розвиток капіталістичних відносин в західно-європейських країнах фактично і невинювано збіглися у часовому вимірі з утвердженням національних держав та формуванням національних освітніх систем. Проте ці процеси були досить складними, соціально напруженими і внутрішньо суперечливими, зважаючи на особливості суспільного виробництва та розподілу матеріальних благ за капіталістичного ладу. Так, вільне підприємство і конкуренція, а також ринковий принцип перерозподілу продуктів виробництва не тільки не сприяли консолідації суспільства у період формування націй-держав, а, навпаки, породжували низку суперечливих і деструктивних процесів, які виливалися у класові, міжетнічні, конфесійні, виробничі, соціальні конфлікти та протистояння. Відтак поставало завдання пошуку принципово нових засад для суспільного єднання, зокрема таких, які б дали змогу піднятися над національними, релігійними, класовими, корпоративними та груповими інтересами і розбудувати державу як спільноту вільного підприємства та мирного співіснування громадян різного соціального походження та віросповідання. Фактично така ідеологія державного будівництва заклала перші паростки демократії та громадянського суспільства на теренах Західної Європи.

У період первісного нагромадження капіталу підлягали переоцінці й традиційні регулятиви суспільного життя. Наразі відбувалося послаблення релігії як консолідуючого та інтегруючого суспільного чинника, внаслідок чого церква поступово зменшувала свої претензії у сфері легітимізації й утвердження найзагальніших норм і правил колективного співжиття. А процеси секуляризації (відокремлення держави від церкви, а церкви від держави) поступально поширювалися на діяльність усіх суспільних інституцій, наразі й освітніх.

Проте з послабленням соціалізуючої ролі традиційних педагогічно-інтегративних чинників суспільства (релігії, громади, сім'ї) поставала загроза небезпечної суспільної хвороби – аномії культури. Цей термін, введений свого часу до наукового обігу відомим французьким соціологом і педагогом Емілем Дюркгеймом, призначений для відображення такого стану суспільства, за якого відсутня чітка моральна регуляція поведінки індивідів, унаслідок чого настає дезінтеграція світоглядно-психологічної структури особи і суспільства та їх взаємне відчуження [53, 160 – 178]

Відтак нагальним і необхідним ставало завдання віднайти надійні суспільні механізми, які б давали змогу здійснювати ретрансляцію інтегративних культурних цінностей і норм серед загалу населення. Власне йшлося про соціалізацію західноєвропейської молоді у дусі громадянства як свідомої лояльності до існуючо-

го ладу та державної ідеології, а також у дусі готовності бути агентами і контрагентами суспільно-товарних відносин, що активно розвивалися. Інституції масової шкільної освіти, які у більшості західноєвропейських країн у головних рисах були сформовані ще на початку ХХ століття, були якнайкраще придатними для виконання цієї місії. Відповідно розвивались і концептуальні бачення питань розбудови і адаптивної соціальної модернізації системи загальноосвітніх навчальних закладів, значне місце у яких посідали питання соціального навчання, виховання і практичної соціалізації школярів.

Час стрімких суспільних еволюційних змін і відповідних понадвисоких соціальних і психологічних напруг вимагав всебічного, неупередженого і водночас зацікавлено-кваліфікованого аналізу проблем масової освіти і соціального становлення, адаптації і інтеграції молоді.

І саме тоді за авторством Е.Дюркгейма з'являються перші наукові розвідки щодо дослідження шкільної освіти як інструменту соціалізації молоді ("Education et sociologie" – "Освіта і соціологія", 1922 р.; "L'education morale" – "Моральне виховання", 1925 р.). Автор зокрема приділив значну увагу обґрунтуванню соціальних потреб та наслідків діяльності школи як суспільної інституції як у макровимірі (культура, спільнота), так і на мікрорівні (особистість) [242, 67 – 109].

У шкільній освіті, яка ставала дедалі масовішою і обов'язковішою суспільною інституцією капіталістичного суспільства, Е.Дюркгейм вбачав потужний механізм моральної консолідації спільноти та її культурної гомогенізації. Учений вважав, що у щоденній своїй діяльності школа здатна транслювати генералізовані норми і цінності, які постають як трансцендентні істини стосовно свідомості кожного окремого індивіда. Його теорія соціалізації спиралася передусім на системну парадигму пізнання і була холистичною за своєю суттю (з грецьк. holos – цілий), тобто виходила з принципу цілісності суспільства як соціальної системи [225, 20].

За визначенням Е.Дюркгейма, соціалізація – це сукупність процесів, завдяки яким відбувається розвиток аттитюдів, бажань та форм поведінки індивіда, узгоджених з вимогами суспільства і схвалюваних ним [496, 44]. Відтак першочерговим завданням соціалізації дітей у школі, на думку французького соціолога і педагога, є їх залучення до групи та підпорядкування груповим правилам і нормам. У прийнятті та засвоєнні групових цінностей класного, шкільного колективу він вбачав передумову досягнення кінцевої мети соціалізації – увіходження у систему суспільних моральних та культурних цінностей, норм і форм поведінки.

Гідною заміною морального авторитету святих отців Е.Дюркгейм вважав авторитет учителя. На його думку, вчитель як інституційний функціонер повинен підпорядкувати учнів загальним правилам групової поведінки та нормам суспільного співжиття. Звичайно, таке підпорядкування не завжди відбувається гладко і безконфліктно. Але навіть опір, вчинюваний деякими учнями, їх не бажання коритися авторитетові вчителя, порушення дисципліни можуть і повинні бути використаними для консолідації свідомості групи щодо таких випадків, усвідомлення їх як аномальних і шкідливих.

Така несвобода або примусовість шкільної соціалізації, на думку автора, в кінцевому підсумку повинна приводити, завдяки тренуванню та набуттю певного досвіду, до свідомого і критичного сприйняття учнем групових (суспільних) засад співжиття і моралі, спроможності учня діяти як автономний суб'єкт суспільної діяльності, тобто досягати у такий спосіб соціальної свободи. Бути вільним, згідно з Е.Дюркгеймом, не означає чинити як заманеться, а означає зробитися самому собі вчителем, осмислено ставитися до своєї діяльності та виконання своїх обов'язків [320, 51]. Отже, метою шкільної соціалізації є вивільнення учня від опіки вчителя (за допомоги його ж таки авторитету) і забезпечення таким чином свідомої і самокерованої інтеграції молоді особистості в суспільство по закінченні школи.

Виникнення дюркгеймівської теорії соціалізації шкільної молоді стало логічною і закономірною відповіддю педагогічної, соціологічної, філософської думки на виклики і протиріччя капіталістичного суспільного ладу, який стрімко набирив розмаху у тогочасних західноєвропейських країнах. Науковий доробок Е.Дюркгейма щодо теоретичного обґрунтування процесу шкільної соціалізації швидко набув визнання, а сам автор правомірно зажив слави як один з фундаторів не лише французької, а й загалом європейської педагогічної соціології.

Незважаючи на неєвропейське походження, значного поширення і популярності на континенті зазнала концепція шкільної соціалізації за авторством класика прагматизму Дж.Дьюї. Однією з засадничих ідей у теоретичному доробку Дж.Дьюї є пристосування змісту шкільних навчальних програм до природних і соціальних потреб дитини, виходячи з умов суспільства, в якому вона живе. На думку автора, треба відмовитись від малоприсаєданих у реальному житті або занадто спеціальних шкільних предметів, натомість вводити такі з них, які сприяють соціальному становленню учнів.

Дж.Дьюї вважав, що, адекватно виконуючи свою соціалізаційну місію, школа здатна посприяти вдосконаленню соціального середовища. Школа може, зазначав учений, створити на перспективу

такий тип суспільства, який нам хотілося б реалізувати. Здійснюючи відповідний педагогічний вплив на дитячий розум, можливо поступово змінити і доросле суспільство. Більше того, вважав учений, суспільство певною мірою програмується школою. Від того, яким чином шкільна освіта вплине на розвиток дитини, безпосередньо залежить культура, моральний, психологічний стан суспільства. Позитивна, конструктивна соціалізація особистості, згідно з поглядами Дьюї, неможлива без морального виховання особистості [41, 7]. Моральність, соціальність мислення, як практичне функціонування моралі, утворюють ті підвалини буття, завдяки яким людина перетворюється на особистість. Без високих моральних принципів неможливе співіснування людини і культури. Остання створює у бутті людства порядок, в якому живе і розвивається людина [281].

Такого самого спрямування й ідея Дж.Дьюї щодо необхідності "соціалізації розуму". Вона вимагає зламу соціальних перегородок, які породжують у людини глухоту до інтересів і потреб людей. Іншого шляху до ефективного розвитку особистості та суспільства, на думку Дж.Дьюї, немає. І те, що успадковане однією людиною, повинно слугувати іншим, стаючи їхньою спільною здатністю [41, 52].

Однією з найважливіших з спільних здатностей Дж.Дьюї вважає потяг до демократії, який означає, що вдосконалення лише внутрішнього світу людини не може бути метою її становлення. Перетворення індивіда на особистість визначає в ньому те, що пов'язує його з іншими, те, що виражає вільне спілкування між ними. Демократична освіта у широкому розумінні повинна передусім розглядатися як процес адаптації індивіда, його інтеграції у світ розмаїття соціальних груп та їхніх культур [233, 4].

Спираючися на прагматичне розуміння соціальної реальності і проблем людського життя, американський філософ і педагог наполягав на необхідності відмовитись у навчанні від академічності і голих абстракцій, ставлячи на перше місце все, що є найсуттєвішим саме для практичного життя, все, що стосується досвіду і є соціально значущим, передбачаючи благо найширшого кола людей. Дж.Дьюї підкреслював вагомість досвіду як особливо-го елементу освіти та виховання, який разом із знаннями, навичками та цінностями утворює зміст і структуру процесу соціалізації як динамічної системи.

Розв'язуючи проблему соціальної адаптації особистості, що перебуває у стадії становлення, Дж.Дьюї пропонував іти шляхом віднаходження корисних і необхідних форм діяльності дитини, а саме таких:

— які були б найбільш придатними і найкращим чином адаптовані до незрілої стадії розвитку особистості;

– які були б плідними з точки зору підготовки дітей до виконання соціальних обов'язків та соціального життя;

– які розвивали б у дітей спостережливість і зданість аналізувати події та явища соціального світу, робити відповідні висновки [265, 48].

Дж.Дьюї зауважував, що "спосіб мислення та діяльність, в яких схвалюється різноманітність, цінується співробітництво, відкривається простір для особистої думки і втілення особистих намірів відповідно до інтересів суспільства, мають активно запроваджуватись у шкільній практиці. Набуті через таку діяльність соціальні навички особистості плідно проявляться згодом на робочому місці, в сім'ї, громаді" [124, 110].

Дж.Дьюї називав освіту високим мистецтвом формувати людські здібності та узгоджувати їх з інтересами суспільства [124, 100]. Фундатор прагматизму вважав за неможливе передбачити, якою буде цивілізація через двадцять, тридцять років, а тому й неможливо, на його думку, підготувати дитину відповідно до ймовірного чітко визначеного набору вимог та умов. Найголовніше, що може зробити школа, – це навчити дитину якомога ефективніше володіти власними здібностями. Лише допомагаючи дітям опановувати те, що вже стало" частиною вкладеного капіталу суспільства", і те, що передбачувано додасться до нього в майбутньому, педагоги можуть підготувати дітей до світу за межами школи [221, 91].

Тим паче, що стрімкий розвиток капіталістичних відносин у західноєвропейських країнах не тільки мав певні переваги, але й позначався критичними соціальними напруженнями. Він супроводжувався, зокрема, процесами монополізації та швидкої структурної перебудови промисловості, стрімким соціально-становим розшаруванням населення, кризами перевиробництва і пов'язаним із ними безробіттям, політичною та ідеологічною конкурентною боротьбою за "місце під сонцем". Все це значно ускладнювало стосунки між соціальними групами і класами, а також і між індивідами та суспільством, робило проблемним вибір соціальних ролей і статусів, породжувало протистояння між тими, хто перебував на гонорових місцях у процесах перерозподілу суспільних матеріальних благ (елітою), і основною масою населення (пролетарями). За таких умов суспільна рівновага досягалася здебільшого за рахунок внутрішньо-вимушеної згоди більшості населення щодо прийняття системи окремих індивідуальних місць і статусів – соціальних "ніш" – у складно ієрархізованому і досить жорстко стратифікованому суспільстві. Власне, діяльність усіх соціальних інституцій, наразі й освітніх, була підпорядкована завданню підтримувати такий суспільний лад, за якого життєвий успіх особи визначався здебільшого її економічними статками.

Характерною ознакою пізнішої стадії розвиненого капіталізму стало загальноновизнане тлумачення знань також як певного капіталу, а грошових вкладень в освіту як таких, що оберталися дивідендами у вигляді досягнення вищих соціальних шаблів. Знання фактично ототожнювали з владними амбіціями, а доступ до них розцінювали як ознаку приналежності до еліти. То ж не дивно, що домінуючим принципом функціонування шкільної освіти у західноєвропейських країнах до 60 – 70-х років ХХ століття був її сутнісний поділ на освіту для простолюду і на освіту для еліти.

Багатоступенева та багатопрофільна модель шкільної освіти не просто мала місце у більшості країн Західної Європи – Франції, Німеччині, Англії, Італії, а виконувала важливу функцію селекції та розподілу учнівської молоді за нерівноцінними стосовно майбутніх життєвих перспектив навчальними потоками – академічними для еліти та професійно-технічними для простолюду. І це було закономірно за умов так званої "фордистської моделі" розвиненого капіталізму, за якої гігантські фабрики та заводи вимагали, з одного боку, дедалі численнішої армії робітників, а з іншого – висококваліфікованих менеджерів, здатних продуктивно керувати механізованим та автоматизованим масовим виробництвом.

Зазначені обставини пояснюють той факт, що домінуючою концепцією шкільної соціалізації у західноєвропейських країнах аж до 60 – 70-х років ХХ століття була концепція поетапного і диференційованого доступу до різних освітніх шаблів та профілів, які досить прогнозовано і жорстко зумовлювали вибір та виконання молодими людьми майбутніх соціальних ролей і посідання ними певного місця в ієрархії соціальних статусів [322, 29].

У Франції, наприклад, у цей період досить поширеним стає тлумачення процесу шкільної соціалізації як такої, що повністю підлягає суспільному замовленню на певні різновиди робочої сили і слугує відтворенню та збереженню існуючого в суспільстві поділу на нерівноправні щодо можливостей досягнення життєвого успіху соціальні страти. У теоріях П'єра Бурдьє та Жана-Клода Пассерона процес шкільної соціалізації розглядається саме як відтворення існуючого суспільного зразка, а школі безпосередньо відводиться роль слухняного державного інструменту для досягнення цієї мети.

Зазначені автори підкреслювали, що такий стан речей звичайно був вигідним для правлячих суспільних класів, які всіма способами намагалися приховати або ж виправдати соціально-селекційну роль масової школи. Це робилося, наприклад, за допомоги фетишизації гуманних цілей у шкільному законодавстві, або ж з оперттям на теорію вроджених і незмінних здібностей індивіда. П.Бурдьє, викриваючи подібні хитрування владної еліти, звертав увагу на дійсні, соціально-політичні причини цих процесів та їхні

наслідки — несправедливий розподіл суспільних благ, частиною яких освіта є сама по собі, а до інших — культурних і матеріальних цінностей — забезпечує перепустку [331, 16 — 18].

Зважаючи на антидемократичний і далекий від ідеалів гуманізму характер подібних теорій, деякі вчені-педагоги називали їх теоріями не-соціалізації. Шкільна соціалізація, на думку французького ученого Гі Вінсента, об'єктивно не може здійснюватися за принципом відтворення зразка, вона як тривалий і динамічний процес, обов'язково має передбачати зміни як на суспільному, так і на особистісному рівні. У такому контексті навіть асоціалізація або девіантність може розглядатися з позитивної точки зору як виклик, що реалізує трансцендентальність простого відтворення зразка [331, 48].

На тлі великої економічної депресії, яка охопила капіталістичний світ на початку 70-х років ХХ сторіччя, мали місце і більш песимістичні точки зору на здатність школи реалізовувати її суспільні покликання. У дискусіях стосовно проблем шкільної соціалізації науковці дедалі частіше вживали такі терміни, як "соціалізаційний дефіцит" та "соціалізаційна криза". Як головні ознаки кризового стану школи західноєвропейські фахівці називали її неспроможність забезпечувати соціальну мобільність вихованців, вияви занепаду авторитету вчителя як агента соціалізації, а також втрату сенсу у діяльності інституції шкільної освіти. Крім того, за умов жорсткої конкурентної боротьби та переважно економічної детермінації життєвих перспектив вихованців вони розглядали як досить проблематичну саму здатність школи забезпечувати міжгенераційну культурну ідентичність, спадковість та єдність спільноти, її можливості готувати молодь до навчання впродовж усього життя, надавати їй знань, досвіду і компетенцій, необхідних і достатніх для досягнення життєвого успіху [322, 30].

Наголосимо на тому, що багато хто з педагогів пов'язував "соціалізаційний дефіцит" західноєвропейської школи не стільки з послабленням її матеріально-технічної бази за часів економічної кризи, скільки з позірною втратою сенсів її діяльності на довгострокову перспективу. На думку науковців, проблема полягала не стільки в неспроможності школи розв'язувати соціалізаційні завдання, скільки у невизначеності цих завдань [322, 31 — 32].

### *2.2.2. Гуманістично зорієнтовані концепції соціалізації учнівської молоді*

Починаючи з другої половини 70-х років ХХ століття у західноєвропейських країнах розпочався етап економічного та соціального піднесення, який супроводжувався стрімким розвитком НТР, інформаційних технологій та розбудовою демократичних

засад суспільного життя. Поява та поширення мікропроцесорів, електронно-інформаційної техніки і, нарешті, перших комп'ютерів ознаменувала прихід постіндустріального суспільства на зміну індустріальному.

Використання новітніх технологій у виробничих процесах доречно змінювало спосіб виробництва промислових товарів — з екстенсивного на інтенсивний. Стрімко урізноманітнювалась кількість і зростала якість виробленої продукції і водночас зменшувався термін її вжитку. За таких умов непродуктивними ставали позначені економічною інерцією підприємства-гіганти, натомість їм на зміну приходили невеликі, але мобільні компанії, які конкурували вже не стільки за кількість, скільки за якість найманої робочої сили. "Know-how" стало майже магічним символом успіху бізнесменів і промисловців і саме по собі перетворилося на дефіцитний товар, володіння яким давало безумовні переваги за умов постіндустріальної ринкової економіки.

З іншого боку, розвиток соціально-комунікативних і інформаційних технологій сприяв швидкому поширенню найрізноманітніших знань і відомостей серед широких мас населення, руйнуючи тим самим монополію еліти на регулювання доступу до найсучасніших галузей освіти. І це позначилось на активізації процесів у напрямку демократизації західноєвропейської шкільної освіти у 70 — 80-х роках минулого століття. Остання поглиблювалась насамперед завдяки пом'якшанню і обмеженню всемогутності бюрократичних механізмів державного управління освітніми системами (децентралізація) та розширенню рівноправного доступу до якісної освіти представників усіх верств населення (егалітаризація).

Змінилися традиційні вимоги й до змісту шкільної освіти та якості знань, якими школа має оснащувати вихованців для активної і продуктивної суспільної діяльності. Щоб бути конкурентними претендентами на робочі місця за умов НТР та високих технологій, від молодих людей вимагалось не лише опанувати основи наук, а й бути здатними гнучко і творчо застосовувати набуті знання на практиці, знати іноземні мови та електронно-обчислювальну техніку і користуватися ними під час роботи у складі виробничих команд, які з розвитком ТНК (транснаціональних корпорацій) нерідко перетворювались на інтернаціональні.

Складність у взаємозамінюваності спеціалістів високого класу на окремих ділянках та операціях високотехнологічного виробничого процесу сприяла підвищенню їхнього авторитету, почасти підносячи його до рівня авторитету керівника компанії. Водночас зростали і вимоги до претендентів на такі висококваліфіковані фахові ролі, до їхньої здатності до творчих і самостійних рішень, уміння нести за них відповідальність, передбачати і вчасно усува-

ти проблеми, які виникають як у суто виробничих, так і в міжособистісних відносинах у виробничих групах.

Усе це привело до того, що наприкінці ХХ століття у країнах Заходу знання стали розглядатися передусім як потужна продуктивна сила, що, по суті, означало відмову від тлумачення ролі школи як інструменту простого відтворення існуючої соціальної та виробничої інфраструктури (50 – 60 роки). Соціальна продуктивність діяльності шкільних закладів освіти почала розглядатись з позиції "доданої вартості" [144, 194]. Цим терміном позначається величина примножених знань, умінь, компетенцій учнів за роки їх перебування у системі шкільної освіти, причому за точку відліку береться стартовий рівень знань кожного учня з часу його вступу до навчального закладу. Тобто ефективність школи оцінюється не стільки за сумарною кількістю успішних випускників, адже вони можуть бути тенденційно підібраними, а насамперед за її здатністю збагачувати всіх і кожного "доданими знаннями".

Як бачимо, нові погляди на завдання шкільної освіти за постіндустріальної доби узгоджувалися із дедалі зростаючою потребою західноєвропейських спільнот у подальшій демократизації і гуманізації всіх сфер суспільного життя, що з технологічної точки зору передбачало нарощування продуктивних сил суспільства за рахунок науково зорієнтованої структурної перебудови економіки, а відтак і збільшення чисельності і рівнів фахової підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Разом з тим педагоги усвідомлювали, що адекватно відповісти на цей суспільний запит неможливо було лише засобами традиційної педагогіки, яка послуговувалася переважно репродуктивними методами навчання [322, 35 – 38 ].

Як від учителя, так і від учня стало вимагатися, з одного боку, більше творчості, самостійності і автономності як від рівноправних (за значимістю, передовсім, а не за статусом) суб'єктів навчально-виховного і соціалізаційного педагогічного процесів, а з іншого – комунікативних якостей, здатності до взаємодії та обміну досвідом в опануванні знань та практичного досвіду соціального життя, які швидко застарівали. Відтак у західноєвропейських школах дедалі більшої популярності набували педагогіка діалогу, групові методи навчання, колективні учнівські проекти. Нові форми навчально-виховної і соціалізаційної педагогічної діяльності стали відображенням загальних тенденцій демократизації західноєвропейської шкільної освіти, перетворення її на більш гнучку і мобільну освітньо-антропологічну систему, здатну реагувати на виклики часу.

Зміна освітньої парадигми вимагала також і нових концептуальних підходів до соціалізуючої діяльності школи. Теорія символічного інтеракціонізму Джорджа Герберта Міда виявилась настільки плідною для розв'язання цього завдання, що швидко на-

була популярності і продовжує зберігати її й дотепер у більшості країн Західної Європи. У світлі ідей символічного інтеракціонізму соціалізація постає як процес і наслідок взаємодії індивіда з іншими людьми та з соціальним довкіллям загалом. У процесі міжособистісної взаємодії або інтеракції відбувається ідентифікація індивіда з "іншим значимим" або "іншим узагальненим" [283].

У ході взаємодії (інтеракції) з групами людей або колективом здійснюється ідентифікація особистості відповідно до її соціальних ролей. У ході такої взаємодії індивід водночас постає то як її об'єкт, то як її суб'єкт. Такі суб'єкт-об'єктні стосунки уможливаються лише за умови, що між їх учасниками існує взаємне порозуміння завдяки погодженню певних образів, символів, смислів, з оперттям на які ця взаємодія відбувається, тобто всі учасники інтеракції перебувають у одній і тій самій відносно релевантній соціальній реальності. Отже, прийняття ролі іншого не є пасивним, воно вимагає від індивіда зусиль, спрямованих на імітацію, осмислення та засвоєння певних стереотипів поведінки і реалій дійсності, а також відтворення набутого досвіду у взаємодії з третіми особами, тобто у групі [328, 129].

Зважаючи на плідність поняття міжособистісної інтеракції для розуміння процесу шкільної соціалізації за умов сучасного суспільства, його використали французькі та іспанські науковці у ході лонгitudного антропологічного дослідження, результати якого викладені у монографії під назвою "Соціалізація в школі" (1993). Це дослідження цікаве з багатьох точок зору. По-перше, воно має порівняльно-педагогічний характер, по-друге, безпосередньо стосується проблем шкільної соціалізації, по-третє, розвиває й поглиблює тлумачення процесу соціалізації з позицій символічного інтеракціонізму, спираючися на відомі теоретичні праці педагогів, які поділяють цей концептуальний підхід.

Під час цього дослідження упродовж тривалого часу (близько 20-ти років) французькими та іспанськими фахівцями досліджувалися проблеми соціальної адаптації, а конкретніше – адаптації до класного колективу французьких учнів – вихідців із сімей мігрантів, а також дітей, які навчалися в іспанських загальноосвітніх школах і мали вади органів слуху. Підставою для такого порівняння стала гіпотеза, що і перші і другі діти мають віднаходити особливі механізми пристосування до дитячого колективу, особливі шляхи порозуміння з цим колективом з метою бути прийнятим до нього. Згідно з результатами дослідження провідним механізмом соціалізації цих дітей стали міжособистісні інтеракції з іншими дітьми, а водночас було доведено і велике значення неформальних, не інституціалізованих інтеракцій, яке, до речі, не усвідомлюють цілком учасники педагогічного процесу. Визнаючи

цей факт, французькі учені Шомбар і Лов зазначають, що школа реалізує значно ширші, порівняно з навчанням та вихованням, соціалізуючі функції [329, 46]. А ритуальний і звичаєвий боки стосунків, шкільна дисципліна містять, на думку Бернстейна і Шварца, у кодифікованій формі потужний соціалізуючий потенціал [329, 46].

Результати дослідження дали його авторам підстави дійти висновку, що соціалізація – це набуття дитиною (або ж членом будь-якої групи) знань та навичок, необхідних для соціальної взаємодії та соціальних контактів (інтеракцій) індивідів [330, 44]. Дослідники також наголошують на важливості активності або суб'єктності учасників соціалізуючої взаємодії або інтеракції. У випадку дітей з особливою соціальною ситуацією та особливими потребами соціалізації спостерігалися різноманітні форми виявів ініціативи щодо таких інтеракцій. Часом заохочення до взаємодії навіть набувало форми порушення дисципліни та загальноприйнятого шкільного регламенту. З огляду на це автори монографії поділяють думку Гоффмана про учня як діючого суб'єкта власної соціалізації: "Учень бере активну участь у процесі особистої соціалізації, впливаючи тим самим на соціальне оточення і змінюючи його, або ж, по суті, здійснює реконструювання соціальної реальності, в якій він має жити й діяти, надаючи їй нового сенсу" [330, 44]. "Самореалізація", "саморозвиток", "самовизначення", "самоідентифікація" загалом є чи не найуживанішими термінами в інтеракціоністських концепціях шкільної соціалізації.

До когорти сучасних учених, прихильників наукових поглядів, у світлі яких учень постає передусім як суб'єкт соціалізації, належать французькі науковці П.-М.Бодонньєр, П.Тап, Ф.Дюбе, К.Дюбар.

Клод Дюбар, наприклад, аналізуючи проблеми шкільної соціалізації, визначає особистість як таку, що "конструює" сама себе, здійснює саморозвиток, вибір життєвих позицій та орієнтирів. Він застосовує у зв'язку з цим досить оригінальний термін "соціалізувати-ся" (*se socialiser*), за допомоги якого виражає одночасно два вектори соціалізації – відцентровий та доцентровий, спрямований на індивіда. Ця думка відображає загальну спрямованість поглядів сучасних західноєвропейських учених на учня передусім як на суб'єкта соціалізації, який сам є активним агентом цього процесу [224, 22 – 25].

У своїй теорії К.Дюбар обґрунтовує суб'єктність індивіда у процесі соціалізації, виходячи з особливостей його ідентифікації з різними соціальними статусами та ролями. Вони не приймаються безпосередньо та безапеляційно, а інтерпретуються індивідом по-своєму завдяки дещо дистанційованій та абстрагованій позиції згідно з правилами соціальної логіки [225].

Франсуа Дюбе розвинув думку К.Дюбара у теоретичному тлумаченні процесу саме шкільної соціалізації. Розглядаючи інституцію освіти як таку, що також виконує функцію розподілу статусів і ролей, Ф.Дюбе аналізує суб'єктивне поле інтерпретації учнем шкільної культури. Він пропонує розглядати шкільну соціалізацію як процес набуття індивідуального досвіду учнем в рамках, окреслених засадами діяльності навчального закладу [226, 511 – 536]. Отже, відносини учня як автономного суб'єкта та школи як освітньої інституції він тлумачить як відносини між системою та її агентом. Кожна шкільна ситуація поєднує три головних аспекти такої взаємодії: 1) інтеграцію учня до шкільного життя та його приєднання до молодіжної культури навчального закладу; 2) вибір стратегії поведінки, яка найбільше відповідає навчальним інтересам учня; 3) суб'єктивацію або дистанціювання від шкільного регламенту в процесі пошуків персональної автентичності [227, 169 – 187].

П'єр Тап розглядає процес соціалізації з позицій соціальної психології й інтерпретує його передусім як процес персоніфікації – активного творення особистістю самої себе. "Соціальний актор настільки здатний по-справжньому адаптуватися до соціального оточення, споріднитися з ним, наскільки йому вдається реалізувати себе в ньому, і не стільки завдяки простому задоволенню особистих потреб, скільки завдяки активному перетворенню навколишньої дійсності з метою задоволення цих потреб. Особистість не є зумовленим, підлеглим, підпорядкованим, пасивним і нерухомим створінням. Головною її характеристикою є активність, особистість – це дія, перевтілення, випробування власних можливостей" [320, 53 – 54].

### *2.2.3 Новітні концептуальні підходи до соціалізації учнівської молоді у західноєвропейських країнах*

Новітні теорії шкільної освіти стосуються не лише економічної, а й політичної соціалізації учнівської молоді, на що звертає увагу іспанський учений Жуан Карлос Тедеско у науковій праці під назвою "Новий освітній пакт" (1995 р.). Автор зазначає, що за умов традиційних капіталістичних відносин економічне і громадянське становлення молоді було фактично процесом дисоційованим, а часом і контрарним (наприклад, конфлікт між виробничою дисципліною і робітничою солідарністю). Натомість за сучасних моделей організації виробництва індивідуальні та соціальні якості виконавців фахових ролей користуються однаковим попитом і поцінуються як інтегровані складники загальної професійної компетентності робітника. Отже, громадянська відповідальність є не просто бажаною, а й невід'ємною складовою професійної компетентності

за умови постіндустріального капіталізму, коли людству постійно загрожують техногенні катастрофи [322, 37]. Понад те, сучасна інтернаціоналізація виробництва, утворення наддержавних адміністративних, бізнесових, фінансових структур, інтеграційні та глобалізаційні чинники призводять до того, що від індивідів вимагається усвідомлювати себе громадянами не лише власної країни, а й усього світу. Фактично ідеться про громадянство без кордонів, яке є близьким за значенням до поняття демократичної соціалізації як уміння жити разом.

І саме під гаслом "Навчити молодь жити разом" [202], не обмежуючи особистої свободи та ініціативи кожного, надати їй знань і досвіду свідомої, активної і творчої розбудови суспільства на загальнодемократичних засадах та з дотриманням загальнолюдських цінностей пройшов у 1997 році (м. Монпельє, Франція) педагогічний семінар під назвою "У напрямі демократичної соціалізації".

Вчені – педагоги, психологи, соціологи, які взяли участь у цьому семінарі, були одностайними в думці, що школі належить одне з чільних місць у здійсненні демократичної соціалізації молоді. Понад те, Мішель Тоззі висловив думку, що школа здатна завдяки демократичній соціалізації учнів ресоціалізувати суспільство як ціле на нових гуманістичних засадах. Для того, щоб реалізувати таку амбітну мету, школа має виробити конкретну політику, яка полягає насамперед у гармонійному поєднанні суто дидактичних і соціалізуючих освітніх функцій [327, 89]. На думку цього вченого, навчальний заклад має дійсно бути школою життя, школою демократичного життя і опікуватися насамперед такими проблемами: 1) інтеграцією учнів до шкільного колективу на демократичних засадах і з дотриманням їхніх людських та громадянських прав; 2) досягненням якомога повнішої ідентифікації кожного вихованця з роллю учня. Для успішного навчання та соціалізації школярів необхідним є досягнення консенсусу в учнівському колективі щодо правил співжиття та діяльності, а також провідних демократичних цінностей [272]. А разом з тим повинні враховуватися індивідуальні особливості та історії життя окремих учнів у процесі їх інтеграції до колективу – вік, стать, соціальне походження, сімейний стан тощо. Адже саме ці передумови часто визначають наближеність або віддаленість учнів щодо загальноприйнятних норм і вимог соціалізованості [327, 89], [292, 43 – 45]. Значну увагу учасники семінару приділили питанням правової та громадянської освіти, а також забезпеченню умов для формування індивідуальності школярів.

Що ж стосується покликання сучасної західноєвропейської школи сприяти гармонізації стосунків індивіда і суспільства, то це завдання залишається за доби постмодернізму такою ж мірою ак-

туальним, як і за часів традиційного капіталізму. З цього приводу Клод Дюбар зазначає, що посилення розмаїтості соціальних траєкторій вихованців, яке виявляється у питаннях фахового становлення, сімейного життя, культури, політики тощо, не сприяє консолідації суспільства, і що дуже важко за таких умов гармонізувати та ієрархізувати різноманітні соціальні форми та символи, об'єднати їх в єдине ціле [224, 22].

Близький зв'язок суспільства постмодерну з процесами глобалізації зумовлює необхідність розв'язання цілої низки проблем соціально-педагогічного характеру, які безпосереднім чином пов'язані із соціалізаційними покликаннями сучасної західноєвропейської школи.

Йдеться насамперед про остаточне зживання архетипів тоталітаристської свідомості Модерну і формування нового постмодерністського світоосягнення, вільного від "універсально-загальних" ідеологій та гранднаративів (етноцентризм, європоцентризм, комунізм). Натомість, беручи до уваги глобалізацію як сучасну культурну реальність, необхідно шукати шляхи і способи міжкультурної комунікації та діалогу, утверджувати відкрите планетарне, мультикультурне співтовариство націй і народів [88, 249 – 250].

Водночас постмодернізм як "культурна логіка пізнього капіталізму" [49, 11] спричиняє сприйняття категорії "відмінність" як однієї з важливих підвалин педагогічної діяльності. У світлі цих ідей світ, до життя в якому педагоги готують своїх вихованців, вже не сприймається одномірним і передбачуваним, а породжувані ним відмінності людських ідентичностей поцінуються як суспільне благо і багатство [49, 11 – 16].

Наразі і способи формування людських ідентичностей мають докорінно відрізнятись від тих, які були притаманні педагогіці модернізму – традиційних, примусових, тоталітарних. "Зверхня" соціалізація особистості може спрацьовувати лише тоді, зауважує польський педагог Збішко Мелосік, коли існує доволі усталений канон, соціальний тип особистості, який слугує матрицею для формування людських ідентичностей. У наш час, зазначає він, такий канон "випаровується", оскільки за умов постмодерністського суспільства тисячі суперечливих істин безперервно змагаються між собою, а тисячі способів пояснення світу претендують на статус об'єктивних. Глобальне та локальне, масове та елітарне, універсальне та партикулярне, гомогенне та гетерогенне, статичне та плінне – це ті явища дійсності, які утворюють мереживо сучасної соціальної реальності, частиною якої всі ми є.

Ці постмодерністські ідеї поступово оволодівають думками сучасних європейських педагогів, і тією чи тією мірою знаходять своє втілення у концепціях освітньої, соціалізуючої діяльності су-

часної школи. Ось як, наприклад, осмислюють трансформацію соціальних і гуманізаційних завдань сучасної шкільної соціалізації англійські учні:

1. Школа має виховувати учнів у дусі критичного громадянства шляхом надання відповідних теоретичних знань та практичних навичок. Підготовка учнів до суспільного життя не повинна зводитися до простої адаптації, натомість необхідно розвивати здатність молодих людей до критичної оцінки політичних, соціальних змін та трансформацій, до усвідомлення власного місця в історії, значення власного громадянського голосу. Вихованці школи повинні мати достатньо мужності і переконань для боротьби за утвердження таких норм і традицій у соціальних стосунках, які сприятимуть демократичному поступу.

2. Учнів потрібно виховувати на засадах етики людських стосунків. Етика у такому розумінні не може бути ні індивідуалістською, ні релятивістською, а має бути, по суті, соціальним дискурсом, спрямованим проти експлуатації та страждання людей, проти соціальної нерівності і несправедливості і сприятливому щодо розширення прав людини. Етику потрібно розуміти насамперед як практику, смислом якої, як колективним, так і індивідуальним, є відповідальність щодо ближнього.

3. Школа має сприяти формуванню соціальної ідентичності учнів шляхом надання якомога більшої інформації про національні, етнічні, расові, конфесійні, культурні групи, які складають демократичне суспільство. Учні мають бути відкритими до сприйняття особливостей цих груп без упередженості і зверхності й розцінювати їх як вияв плюралізму та емансипованості громадянського суспільства.

4. Поняття свободи має стати предметом вивчення у школі не тільки з позицій прокламування і пізнання людських прав, а й з точки зору формування соціальної відповідальності вихованців. Оскільки свободу необхідно розглядати як головну категорію у контексті правових та етичних соціальних відносин. Учнів необхідно навчати оцінювати поведінку окремих індивідів або й колективів з позицій сумлінного і свідомого користування свободою — позбавленого наруги та агресії ставлення до людей та свідомо-екологічного ставлення до природи [245, 121 — 126].

Як бачимо, світоглядний плюралізм, культурна гетерогенність, соціальна творчість як засади формування соціальної ідентичності вихованців школи досить виразно означені у наведених вище положеннях. Разом з тим, незважаючи на притаманну культурі постмодернізму відмову від вічних і непорушних істин та універсальних цінностей і надання переваги партикулярним соціокультурним цінностям, традиціям та практиці, англійські педагоги допоки про-

довжують поцінувати рівність, солідарність, свободу і демократію як універсальні засади західної культури. З опертям на ці цінності визначаються і провідні принципи шкільної соціалізації у більшості країн Західної Європи, про що йтиметься далі.

## **2.3. Засадничі педагогічні принципи діяльності сучасної західноєвропейської школи**

### *2.3.1. Традиціоналістський та модерністський погляди на принципи діяльності західноєвропейської школи*

Стрімка інтенсифікація та ускладнення життя в сучасних західноєвропейських країнах спонукають педагогічну громадськість дедалі глибше замислюватися над місцем та роллю, які належать освіті як у повсякденній реальності, так і в історичному поступі спільноти. У багатьох виникає відчуття, що можливості сучасної школи адекватно реагувати на швидкі зміни в її соціальному оточенні виявляються досить обмеженими. Декого перспектива такої гонитви, що вимагає надзусиль і надресурсів, навіть страшить. Олвін Тоффлер назвав такий стан "футурошоком": це страх докорінних змін та трансформації культурних цінностей і надбань, страх майбутнього [160, 4 – 29]. Консерватизм, притаманний системам освіти, виховання та соціалізації молоді як системам забезпечення соціальної спадковості увиходить таким чином у протиріччя з необхідністю віднайдення якісно нових концептуальних та практичних підходів у їхній діяльності.

На теоретичному рівні таке протиріччя виявляє себе у дискусії щодо перспектив розвитку інституції освіти, яка точиться між двома провідними науковими течіями – прихильниками конструктивізму та модернізму, з одного боку, та адептами стійкої унормованості та традиціоналізму в освіті – з іншого.

Вірність традиційній ролі школи, яка повинна передусім навчати, є для багатьох педагогів своєрідною схованкою від напружень та конфліктів, породжуваних культурними зрушеннями та потрясіннями в сучасному нестійкому та динамічному світі. Водночас така стабільність поцінується і як запорука збереження виплеканої впродовж сторіч якості навчання і як спосіб запобігання його фрагментарності та строкатості, до яких можуть призводити пошуки нової педагогічної адекватності шкільної освіти. З цього випливає висновок, що вона (освіта) не тільки не повинна йти слідом за культурологічними та ціннісними зрушеннями, а й понад те – повинна протистояти зокрема тим із них, які пов'язані з явищами масової культури. Так, скажімо, у Франції супротивниками модернізації та розширення соціокультурних функцій школи є такі відомі педагоги, як Баданітер, Дебрей, Постман та ін.

Активно опонують цим поглядам педагоги, які є прибічниками конструктивної, гнучкої та оперативної зміни функцій та цілей діяльності школи відповідно до соціокультурного поступу (Омнібус, Блум, Бекерс та ін). Виклики, нехай і суперечливі, які постійно надходять з боку суспільства, ці педагоги вважають потужним стимулом розвитку систем освіти, імпульсами до подолання заформалізованості та надмірного енциклопедизму і сектантських тенденцій у розвитку сучасної школи.

По суті, йдеться не тільки про викладання учням формальних, передбачених навчальним планом знань, а й про надання їм якомога багатшої інформації про суспільство, в яке належить влитися випускникам школи, та про певний соціальний досвід, необхідний для їхньої конструктивної соціалізації.

Деякі педагоги схиляються до компромісу між цими полярними поглядами на тенденції розвитку освіти (консервативними та модерністськими) і вважають, що середня школа, дотримуючися пріоритетності суто освітніх функцій, має також опікуватися й проблемами емансипації та соціалізації молоді [289, 8].

Проте, незалежно від теоретичних позицій тих чи тих фахівців, загальна ідейні засади та практично-організаційна стратегія й тактика в галузі розвитку національних систем освіти у країнах Західної Європи значною мірою зумовлені об'єктивними суспільними детермінантами, які впливають на розвиток усіх соціальних підсистем, наразі й освітньої. Так, стрімке нарощування динамізму, складності і розмаїття суспільного життя у цих країнах вимагають від педагогів якісно нових підходів до розв'язання дедалі складніших завдань, пов'язаних із забезпеченням необхідної соціальної компетентності і зрілості молоді, а отже її адекватної і повноцінної соціалізації. Тією ж самою мірою, якою невпинне вдосконалення техніки і технологій у виробничому секторі суспільства породжує необхідність у дедалі системнішому і тривалішому навчанні нових генерацій трудівників, так само й зростання складності та розмаїття соціальних процесів вимагає дедалі ретельнішої, всебічнішої, педагогічно обгрунтованої і цілеспрямованої підготовки молоді до входження та інкорпорації в нелінійно ієрархічну, багаторівневу систему суспільних відносин. Можна відхрещуватися від цього, говорить ірландський учений К.Галлагер, але наприкінці ХХ сторіччя активна соціалізуюча роль школи стала загальноновизнаною [30, 11].

Цю ж точку зору поділяє й Л.Вільмец, стверджуючи, що "школа продовжує зберігати провідну роль у соціалізації молоді, у конструктивній її інтеграції у суспільство" [337, 22]. А позаяк суспільство постійно ускладнюється, відтак спостерігаємо поступальне нарощування компетенцій та завдань освітніх закладів у сфері

соціалізації учнівської молоді. Оскільки ж можливості школи на-рощувати обсяг базових знань не є безмежними, остільки щораз гостріше постає за цих умов питання добору їхнього змісту, так са-мо як і множини навичок і компетенцій, необхідних молоді для успішного увіходження в суспільне життя. І саме під натиском цих вимог у європейській освіті започатковуються нові напрями освітньої та соціалізуючої діяльності середньої школи, які реалізу-ються шляхом відмови педагогів від надлишкового академізму в освіті, надання переваги політиці відкритості і наближеності шко-ли до життєвого середовища, шляхом взаємоінтеграції та ущільнення навчальних курсів, гнучкого коригування цілей і ме-тодів педагогічної діяльності з метою її пристосування до нових суспільних вимог та реалій. Наразі, як зазначає французький уче-ний А.Прост, "школа – це не завод з виробництва дипломів: на-вчаючи вона виховує і творить. Її роль полягає в тому, щоб забез-печувати наступність між поколіннями і виховувати творчих осо-бистостей, здатних адекватно виконувати свої ролі" [306, 11]. Відтак у світлі професійно-ідеологічних та аксіологічних прин-ципів гуманізаційно-соціалізаційного функціонування сучасної західноєвропейської школи вона постає як інституція, покликана репрезентувати молоді всезагальні смисли суспільного життя і йо-го базисні цінності та орієнтири.

В системі цих ідейних координат з новою силою проявляється фундаментальне протиріччя у функціонуванні шкільної освіти як інституції соціалізації учнівської молоді: з одного боку, вона (освіта) має забезпечувати цілісність, відтворення суспільної систе-ми та ізоморфізм (структурну ідентичність, однорідність) її еле-ментів, тобто працювати на підтримання "суспільного гомеостазу", а з іншого – сприяти соціальному поступу, бути активним чинни-ком суспільних змін і трансформацій, які забезпечуватимуть гу-маністичний поступ людства. На складність цих завдань звернув увагу ще Е.Дюркгейм, зазначаючи, що "школа повинна уніфікува-ти і водночас диверсифікувати, але диверсифікувати, не фрагмен-туючи" [231, 72].

Цей вислів відомого французького соціолога є актуальним і сьо-годні з огляду на прагнення західноєвропейських освітян посилю-вати педагогічну керованість процесів соціалізації шкільної молоді і сприяти у такий спосіб гуманізації європейської спільноти загалом. Задля досягнення цієї двоєдиної мети засадовими для діяль-ності західноєвропейських інституцій загальної середньої освіти роблять принципи гуманізму, демократизму, відкритості, прагма-тизму, гнучкості, плюралізму.

Утвердження цих принципів однаковою мірою стосується ор-ганізації та управління шкільною освітою у країнах Західної Євро-

пи, її змістового наповнення, форм і методів навчання, виховання і соціалізації учнівської молоді. Безпосереднім інтегративним вираженням такої орієнтації і спрямування західноєвропейської шкільної освіти, як видається, є ідея гуманістично спрямованої соціалізації учнівської молоді.

### 2.3.2. Принцип гуманізму

Принцип гуманізму західноєвропейські педагоги прагнуть реалізовувати насамперед поцінуючи особистість кожного учня, намагаючись поставити його у центр усієї освітньо-виховної роботи, надаючи йому статусу активного суб'єкта шкільної соціалізації і виховуючи гуманізм як базисну світоглядну установку особистості.

Гуманність, на думку західноєвропейських фахівців, має розглядатись у цьому контексті як невід'ємна складова змісту і спрямування шкільних знань. Завдання, які покликана роз'язувати сучасна західноєвропейська школа, вимагають не просто враховувати гуманістичний аспект формування змісту знань, а й опікуватися його посиленням та розвитком. Забезпечення тотальної грамотності, запобігання функціональній неграмотності, професійне самовизначення та самореалізація особистості, соціалізація молоді — ось далеко не повний перелік дійсно гуманістичних і гуманітарних проблем, у розв'язанні яких провідну роль перебирає на себе європейська шкільна освіта [310].

Ось чому, попри те, що західноєвропейські країни мають значні здобутки у справі демократизації шкільної освіти, забезпеченні її матеріальної бази, створенні сприятливих організаційних засад освітнього процесу, проблеми гуманізації педагогічного процесу тут продовжують залишатись і поціновуватись як найбільш значимі і актуальні у справі розвитку національних систем освіти. Справа в тому, що такий поступ освіти і загальних умов шкільного життя і спілкування молоді розуміється як необхідна передумова і засіб гуманістичного розвитку самої молоді, оскільки наші західноєвропейські колеги цілком слушно вважають, що тільки гуманний учитель і гуманна школа мають можливість сприяти повноцінному людському і соціальному становленню вихованців.

Тому з такою наполегливістю триває рух за забезпечення західноєвропейської школи від виявів насильства, за утвердження принципів толерантності і співробітництва у педагогічних стосунках. "Освіта задля миру", "Освіта задля демократії", "Європейська та світова культурна спадщина в освіті" — ці напрями модернізації освіти, які визнаються пріоритетними сьогодні в євроспільноті, засвідчують ту особливу увагу, яку приділяють європейці проблемам гуманізації шкільної освіти [81, 170 — 171].

Західноєвропейські педагоги, дбаючи про досягнення нових гуманістичних і гуманітарних якостей освітньо-виховного і соціалізаційного педагогічного процесу, аж ніяк не прагнуть обмежити його модернізацію збільшенням обсягу гуманітарних предметів у навчальних планах базових шкіл. (Пропорція між гуманітарними та природничими навчальними циклами є відносно сталою в європейських країнах). Натомість вони намагаються збагатити шкільні знання загальнолюдськими смислами і надбаннями.

Досить показовою у цьому плані є одна з останніх за часом французьких освітніх реформ. Так, виступаючи з доповіддю в Національному інституті педагогічних досліджень, французький педагог Легран проголосив, що "будь-які знання, якими поповнюються програми, повинні мати універсальну гуманістичну спрямованість" [154, 43]. Понад те, під час вивчення суспільних наук має приділитись належна увага Європі, проблемам її історичної і соціокультурної цілісності, тобто потрібно "перебудувати програми таким чином, щоб у центрі вивчення опинялись не тільки Франція і французи, але людство і французи як частина цього людства" [154, 43]. У процесі ж викладання предметів гуманітарного циклу варто не зосереджуватися на самих тільки війнах і політичних подіях, але й прагнути надавати учням знання про найрізноманітніші види та аспекти людської діяльності – торговельні зв'язки, народногосподарську діяльність, релігії, мистецтво тощо [154, 43].

Таким чином, за нинішньої історичної доби процеси гуманізації шкільної освіти у більшості західноєвропейських країн позначені не лише патріотичними і євроінтеграційними, але й глобалізаційними настановами. Останні полягають не тільки у цілеспрямованому наданні школярам знань про власну країну, регіон, а й у забезпеченні загальнопланетарної обізнаності школярів. У зв'язку з цим англійські фахівці пропонують увести в педагогічний обіг такий неологізм, як "глокалізація" [338, 197]. На їхню думку, він якнайкраще відображає і поєднує в собі значення "глобального" і "локального", "універсального" і "часткового" у світовому культурному поступі.

Глобальна свідомість, глобальне мислення – це ті якості, які можна сформувати у учнів у процесі виховуючого навчання, метою якого є формування гуманістичної духовності молодих поколінь, ґрунтованої на ідеалах миру, взаємопорозуміння, довіри і співробітництва між людьми різного віросповідання, соціокультурного походження, етнічної приналежності. Таке навчання має сприяти, на думку західних педагогів, зростанню у учнів почуття планетарної приналежності і свідомості, а відтак і відповідальності за долю всього людства. У цьому розумінні глобалізаційний підхід є близьким за своєю суттю до полікультурного, який ми розглянемо далі.

Одним з педагогічних заходів гуманізації освіти в європейському освітньому просторі як засадничого принципу її модернізації, а також посилення соціалізаційних функцій школи, є також осучаснення змісту викладання гуманітарних предметів. Це справа неабиякого педагогічного значення і ваги, оскільки зміст таких шкільних предметів, як рідна та іноземні мови і література, є найбільш сприятливим і сприйнятливим щодо загальних гуманізаційних спрямувань сучасної шкільної освіти. До того ж постійно поповнюється і словниковий запас європейських мов, завдяки, з одного боку, ускладненню та збагаченню науково-практичної діяльності людей, а з іншого – посиленню взаємних впливів та інтерференції різних мов за умов європейських інтеграційних процесів.

Гуманізації підлягають усі різновиди шкільних знань, наразі й природничо-технічні і математичні. Ці тенденції реалізуються у педагогічній практиці кількома способами. По-перше, це відбувається знову ж таки шляхом виховуючого навчання. Воно полягає у плеканні та поцінюванні таких учнівських якостей, як працездатність, цілеспрямованість, критичність, здатність обстоювати особистісно сприйняту істину навіть всупереч визнанням авторитетам, уміння адекватно і самокритично оцінювати власні знання і можливості, різнобічність інтересів тощо. По-друге, учням надається інформація про життєдіяльність відомих вчених, про історію великих винаходів і відкриттів, про часом дуже складні і суперечливі шляхи, які долав людський розум у пошуках наукової істини [154, 335].

Неабияку вагу у здійсненні гуманізаційної стратегії розвитку шкільної освіти має також ціннісно-смісловий аспект природничо-математичного блоку знань, хоча він такою ж мірою притаманний і гуманітарним знанням. Людське життя – це найвища цінність, якою опікується і надихається сучасне суспільство. Відтак і покликання науки полягає у служінні людям. Саме такі гуманістичні переконання, на думку сучасних європейців, мають становити ідейне підґрунтя навчально-пізнавальної діяльності як у школі, так і в суспільстві загалом [154, 45 – 46].

### *2.3.3. Принцип демократизму*

Принцип демократизму західноєвропейські педагоги розглядають як такий, у якому конкретизується кратичний (владний) зміст загальногуманізаційного спрямування сучасного загальносоціального, а також і педагогічного розвитку спільноти. Саме практична конкретизація цього наріжного ідеалу європейської культури в утвердженні і поступі демократичних суспільних перетворень дає змогу забезпечувати нову якість європейської шкільної освіти.

Кількісні виміри демократизації шкільного педагогічного процесу полягають у наданні гарантій правової, соціальної, культурно-етнічної рівності всіх громадян у галузі доступу до знань, якісні — у забезпеченні демократичного характеру стосунків у школі як у своєрідному осередку суспільного життя і відносин [230, 49 — 62].

Кількісна демократизація шкільної освіти розгортається у західноєвропейських країнах у кількох напрямках. Це, по-перше, раннє залучення дошкільнят до закладів державної освіти та виховання — дитячих садків, материнських шкіл (здебільшого з тричотирирічного, а останнім часом і з дворічного віку) [325], [290, 47 — 63]. Завдяки цьому діти вже змалечку потрапляють у потужне поле суспільно організованих, цілеспрямованих процесів навчання і соціалізації. Вони опиняються в атмосфері людських взаємин, де визначальну роль відіграють домінуючі в суспільстві цінності та обґрунтовані ними норми, насамперед турботливе ставлення до дітей, демократизм, гуманізм, конструктивна конкурентність у міжособистісних стосунках. Таким чином, навіть діти із сімей, де ймовірні соціальні відхилення та негаразди, потрапляють у потужне соціально-педагогічне поле з вираженим психолого-терапевтичним, соціально-профілактичним та коригувально-оздоровчим впливом на розвиток особистості [261, 3 — 10]. Одним із західноєвропейських лідерів у справі вдосконалення дошкільної підготовки дітей молодшого віку вважається Франція. Станом на 1996 рік 99,6% французьких дітей трирічного віку перебували у системі пропедевтичної опіки в державних та приватних дошкільних дитячих закладах [231, 39]; [261, 3 — 10].

Водночас у європейських країнах неухильно продовжується тривалість обов'язкової середньої освіти — мінімально до шістнадцятирічного, а в перспективі — до сімнадцятирічного віку [303, 36]. Деякі країни вже досягли цього показника і навіть перевищують його (Німеччина, Франція), інші ж (Італія) наближаються до нього [104, 110 — 114]. Стикаючись із жорсткою конкуренцією на ринку праці у розвинених країнах Заходу, батьки загалом підтримують прагнення урядів цих країн продовжити термін перебування дітей у системі шкільної освіти, де вони мають можливість набути необхідної для самостійної життєдіяльності навчальної, фахової та соціальної компетентності. Наприклад, 76% батьків у Франції хочуть, щоб їхні діти навчалися впродовж 20 і більше років [205, 15].

У більшості західноєвропейських країн навчання дітей у державних школах є безоплатним. Батьки беруть на себе матеріальні видатки у тому, що стосується придбання навчальних посібників, одягу, спортивного спорядження тощо, до того ж ці видатки часті компенсуються державною грошовою допомогою. У низці країн Західної Європи таку щомісячну допомогу отримують на

дітей усі сім'ї незалежно від їхнього матеріального статусу. У Великобританії вона виплачується родині від народження дитини до досягнення нею 16-річного віку, у Франції – до 17 років, в Італії – до 18 років. Нерідко за умови подовження термінів шкільного стаціонарного навчання молоді люди продовжують отримувати державні грошові субсидії, незважаючи на перевищений віковий ценз. У такий спосіб відбувається стимуляція молоді до післясередньої освіти [25, 11].

Проблема вирівнювання стартових позицій та життєвих шансів молоді розглядається західноєвропейськими педагогами не тільки з позицій гуманістичних цінностей соціальної справедливості та демократизму, а й з точки зору суто педагогічної проблеми забезпечення умов успішності та якості масової освіти, діяльності школи як суспільного інструменту формування людського потенціалу країни. З цих причин уже на початкових щаблях освіти у середніх школах у цих країнах вживають низку заходів, спрямованих на запобігання неуспішності та відставанню учнів. Особливо це стосується дітей з неупривілейованих верств населення та дітей мігрантів [211], [213], [263]. Для них створюють спеціальні класи адаптації, вирівнювання, білінгвістичні секції, курси рідної та іноземної мов тощо.

Уряди західноєвропейських країн вдаються і до більш масштабних соціально-педагогічних заходів з метою демократизації шкільної освіти. Прикладом може бути французька програма сприяння культурному та освітньому розвитку несприятливих у соціокультурному відношенні зон навчання (ЗЕП) [273, 11 – 6], [301, 7 – 17]. У таких країнах, як Великобританія і Нідерланди починаючи з 60-х років ХХ століття реалізується проект так званої "компенсаторної освіти" [287, 44]. Провідною ідеєю цієї практики є створення сприятливого соціалізуючого середовища, атмосфери доброзичливих суспільних очікувань як базової мотивації освіти та виховання. Джон Паттен, колишній міністр освіти Великобританії, влучно зазначив з цього приводу, що "дитина формується не стільки під впливом середовища, скільки під впливом тих сподівань, які середовище покладає на неї" [277].

Освітня політика, яка керується прагненням надавати найбільшого соціального і педагогічного сприяння тим дітям, "які мають найменше", тобто вихідцям із несприятливого соціально-культурного середовища, отримала навіть спеціальну і досить розповсюджену в західноєвропейських країнах назву "позитивна дискримінація" [231, 23], [244, 25 – 30]. Політика позитивної дискримінації, рівності шансів, проваджувана урядами сучасних західноєвропейських країн, засвідчує егалітарні тенденції розвитку шкільництва у цих країнах, на тлі яких поступово послаблюються

домінуючі у минулому столітті елітарні, меритократичні засади функціонування тамтешніх освітніх систем.

Щодо так званої якісної демократизації шкільної освіти, то тут багато важить розвиток учнівського самоврядування, реальна участь учнів у діяльності шкільних рад, набуття ними досвіду колективного прийняття рішень тощо. Особливу увагу західноєвропейські педагоги приділяють тому, щоб навчати учнів розв'язувати конфлікти, які так чи так виникають у житті кожного, не агресивним, не руйнівним, а конструктивним і мирним шляхом. Такі конфлікти у школі найчастіше стаються у разі намагання одних членів колективу взяти гору над іншими, принизити їхні законні права та гідність. І, за висловом Ланглуа, дітям не обов'язково чекати дорослості, щоб протистояти намаганням сильних пригноблювати слабших [77, 388 – 389]. Уже в школі вони можуть навчитися цінувати справедливість і протистояти несправедливості, але доступними їм правовими і демократичними засобами. Діти можуть виявляти іноді навіть агресивну поведінку, вступаючи у боротьбу за справедливість, проте, на думку французького педагога, якщо внаслідок цього покращуються стосунки у колективі, розв'язується назріла проблема або конфлікт, то така поведінка є виправданою.

Отже, як бачимо, західноєвропейські педагоги вважають, що за належного рівня демократичної організації навчально-виховного процесу учні, навчаючись, проходять водночас і школу демократії [94]. Успішність подолання таких суспільних явищ, як сегрегація, ксенофобія, расизм, шовінізм, ізоляціонізм безпосередньо залежить від розвитку здатності людей до демократичного спілкування за умов сповненого протиріччя та напруг сучасного світу. А демократизація суспільства, згідно з висловлюванням англійського ученого Ф.Хесселінка, повинна починатися з демократизації стосунків у шкільному середовищі [174, 51 – 62]. Засвоєння дітьми науки та досвіду такого спілкування вже з перших років учнівства розцінюється європейськими педагогами як підґрунтя сучасної шкільної соціалізації.

Суспільства з розвиненою демократією на зразок західноєвропейських називають також відкритими. Особливість відкритого суспільства полягає насамперед у тому, що в ньому забезпечується повага до відмінностей, а саме:

– таке суспільство якісно відрізняється від авторитарного і тоталітарного, в якому переслідуються інакомислячі;

– для нього неприйнятне протиставлення багатих та бідних і дискримінація останніх;

– неприпустима клановість соціальної структури із супровідними щодо неї явищами суспільної конфронтації та маргіналізації;

– це демократичне суспільство у повному розумінні цього слова, в якому расові, статеві, вікові, віросповідні та інші відмінності громадян не обмежують їхніх особистих прав та свобод [289, 185].

#### *2.3.4. Принцип відкритості*

Принцип відкритості поширюється і на функціонування шкільних інституцій у країнах Західної Європи, хоча його іноді по-різному розуміють представники політичної, адміністративної, наразі і педагогічної еліти окремих країн європейської спільноти. По-перше, він може тлумачитись як відкритість навчальних закладів щодо соціально-культурного довкілля (горизонтальна відкритість), по-друге – як відкритість шкільної освіти загалу населення (рівність шансів) і, нарешті, як здатність освітніх систем забезпечувати наступність та послідовність у проходженні учнями освітніх шаблів як передумову перманентної освіти впродовж усього подальшого життя (вертикальна відкритість). Зважаючи на те, що всі ці аспекти реалізації принципу відкритості є тісно пов'язаними між собою, багато хто із західноєвропейських фахівців розглядає їх у комплексі і охоплює єдиним поняттям "відкритої школи", яка характеризується такими показниками:

- внутрішньою автономністю;
- активною участю батьків у справах школи;
- гнучкою системою організації навчального процесу;
- відмовою від поділу на класи, склад яких не змінюється впродовж багатьох років;
- наявністю персональних навчальних планів для кожного учня;
- формуванням у дітей позитивного ставлення до навколишнього світу та відповідальності за власні вчинки;
- залученням учнів до визначення цілей навчальної роботи, до розв'язання поставлених проблем через шкільну полеміку, до формування планів освітньо-виховної діяльності та їх виконання;
- індивідуальною роботою з батьками школярів [16, 40].

Варто зауважити, що поняття відкритості є фундаментальним щодо розуміння засадничих особливостей західноєвропейського демократичного суспільства порівняно з країнами, в яких панує автократичний або ж тоталітарний суспільно-політичний устрій. Відкритість суспільства – це насамперед його ґрунтованість на колективній волі народу, першість демократичних засад і принципів суспільного життя і державно-політичного ладу, верховенство права і закону, що означає підпорядкованість, підзвітність і відкритість влади народів.

Відтак це означає першість громадського суспільства перед державою, органічність поєднання особистих і суспільних інтересів громадян, відсутність патологічних соціально-політичних конфліктів у

надрах спільноти завдяки можливостям їх своєчасного виявлення, локалізації і цивілізованого розв'язання. Таким чином відкрита демократична спільнота не виснажується хронічними внутрішніми напруженнями і боротьбою, а має можливість зосереджувати свої зусилля на розв'язанні інтегральних суспільних завдань і особистісних життєвих проблем кожної людини. Завдяки цьому суспільство просто і врівноважено працює і живе, а не надривно бореться і досягає.

Виховані, навчені, привчені і при звичаєні до життя в такому суспільстві випускники школи самі виявляються відкритими і природними, врівноваженими і раціональними людьми, позбавленими внутрішніх підсвідомих комплексів і відповідних соціально-психологічних і поведінкових комплексів і реакцій.

### *2.3.5. Принцип прагматизму*

Принцип прагматизму у шкільній освіті і соціалізації у західно-європейському розумінні є зіставним з принципом меліоризму, згідно з яким освіту необхідно розглядати насамперед як чинник вдосконалення, покращення суспільного ладу [106, 541]. Його практична реалізація в освітній та соціалізуючій діяльності західноєвропейських шкіл тісно пов'язується зі стратегією максимального врахування навчальних та професійних інтересів, здібностей і можливостей кожного вихованця, а також з орієнтацією на нагальні потреби суспільства у тому, що стосується формування людського потенціалу, забезпечення конкурентоспроможності, соціальної угаразділості та добробуту спільноти. Прагматичний підхід безпосереднім чином позначається і на структурі та способах організації загальної обов'язкової освіти у країнах Західної Європи, а також на формуванні її змісту. Зокрема йдеться про притаманні європейським системам шкільної освіти як провідним інструментам гуманістично спрямованої соціалізації молоді виразні тенденції до ускладнення їхньої внутрішньої структури, урізноманітнення організаційних та дидактичних форм навчання та виховання, зверненість до реальної особистості, пошук динамічної рівноваги між вихованням установок на конкурентність та співпрацю.

Структурними особливостями сучасних західноєвропейських систем шкільної освіти є їх розгалуженість, багаторівневність та варіативність. Це зумовлено, з одного боку, необхідністю вирівнювання суспільних стартових позицій учнівської молоді, а з іншого — потребою у створенні передумов процесу її розподілу в системі суспільних ролей та статусів (соціальна селекція). Такий підхід передбачає задоволення потреб в освіті різноманітного за культурними та соціальними характеристиками контингенту школярів з урахуванням індивідуальних можливостей кожної молодої особистості

як передумови щонайповнішого розкриття її обдарувань. Разом з тим відбувається оптимізація соціалізуючої функції школи та гнучке коригування її змісту відповідно до актуальної соціальної ситуації, у якій перебуває школа, – стану суспільства та його економіки, умов ринку праці та соціальної сфери. А це уможлиблює посилення та ефективну реалізацію людського потенціалу суспільства як наслідок успішного виконання школою її соціалізуючих функцій [268, 75 – 87].

Західноєвропейські заклади загальної середньої освіти, як правило, мають кілька магістральних напрямів навчання – загальноосвітній, професійний, технологічний, які здатні задовольнити попит найрізноманітнішого за інтелектуальним рівнем, потребами та інтересами контингенту школярів. Старша середня, або післябазова освіта у західноєвропейських країнах є здебільшого профільною і нерідко поєднується з професійною підготовкою школярів. У старших класах західноєвропейських шкіл виокремлюються найчастіше такі навчальні профілі як гуманітарний, природничо-науковий, технологічний, мистецький або художній.

У здійсненні вибору найбільш прийнятних та перспективних напрямів освіти, згідно з індивідуальними здібностями та можливостями учнів, західноєвропейські системи освіти мають добре розвинену та дійову мережу шкільної та професійної орієнтації. Шкільна психологічна та медична служба також надає необхідного сприяння учням у розв'язанні цих проблем. Багато робиться і в плані утвердження рівноцінності головних напрямів здобуття загальної середньої освіти та уможливлення переходів з одного освітнього напрямку до іншого (здебільшого від професійно-технічного до загальноосвітнього), а також для забезпечення наступності між окремими етапами здобуття освіти: початкова, середня основна, старша середня школа.

Адаптація західноєвропейської шкільної освіти до потреб різноманітного за інтелектуальними здібностями та соціокультурним походженням контингенту школярів здійснюється також і за рахунок елективних навчальних курсів. У когорті навчальних курсів за вибором розрізняють серію обов'язкових предметів, серед яких учням необхідно обрати один або кілька, і необов'язкові предмети, які учні можуть обирати або відхиляти за власним бажанням. Загалом до варіативної частини шкільних програм можуть увіходити різні загальноосвітні навчальні курси – іноземні мови, природознавство, географія; технологічні – індустріальна або економічна технологія, робота в майстернях; предмети естетичного циклу – мистецтвознавство, живопис, музика. Останні найчастіше пропонуються учням для довільного вибору, як і заняття спортом. До них додаються факультативи, які теж є необов'язковими [262, 213 – 247].

Диференціації та індивідуалізації шкільної освіти як форми реалізації принципу прагматизму у західноєвропейських школах покликані слугувати й різноманітні навчальні модулі та міжпредметна інтеграція знань. Остання може стосуватись: інтеграції матеріалу всередині самого навчального предмета; міжпредметних зв'язків, що охоплюють два і більше предметів; тематичного об'єднання матеріалу; об'єднання знань за головними поняттями та навичками, які вони формують; інтегрованих навчальних програм і блоків знань. Найвищим рівнем міжпредметної інтеграції є використання різногалузевої наукової інформації у процесі реалізації учнями різноманітних науково-пошукових проектів [81, 171 – 172].

Пошук нових методик і стилів викладання, нові підходи у доборі та підготовці педагогічних кадрів, моделювання навчання за принципами індивідуалізації, ущільнення та інтеграції навчальних курсів, факультативи, альтернативні школі, новаторські педагогічні методики – це ті заходи, за допомогою яких західноєвропейські педагоги прагнуть наблизити шкільну освіту до потреб кожної окремої особистості і суспільства загалом, забезпечуючи таким чином можливості адекватних відповідей навчального закладу на виклики часу та обставин у мінливому, динамічному соціальному довіклі. У цьому сенсі прагматизм сучасної західноєвропейської загальної середньої освіти межує з її гнучкістю та мобільністю.

### *2.3.6. Принцип гнучкості*

Гнучкість освітніх систем забезпечується значною мірою реформаторськими заходами, які за умов стрімкої динаміки суспільного життя набувають у розвинених країнах майже перманентного характеру. З огляду на це реформування національних освітніх систем сьогодні дедалі менше розуміється західноєвропейськими фахівцями як антитеза відсутності змін, натомість як процес їх постійної реорганізації і модернізації.

Так, нині під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів у євроспільноті суттєвих і всеосяжних трансформацій зазнає освіта у більшості європейських спільнот. Західноєвропейські країни є не просто втягнутими у ці процеси, а посідають лідерські позиції у пошуку нових спільних для них стратегій і стандартів освітньої та фахової підготовки молоді, сприяючи тим самим формуванню єдиного освітнього європейського простору.

З огляду на це в галузі реформування змісту освіти в європейських освітніх системах і децентралізованого, і централізованого типу відбуваються сьогодні процеси, які певною мірою мають зустрічний характер. У таких країнах, скажімо, як Великобританія, Німеччина, Бельгія, Греція, Данія, Люксембург, Швеція, Швей-

царія, освітні системи яких належать до першого типу, у реформуванні змісту освіти спостерігається підвищення загальних освітніх вимог, посилюється пошук єдиних критеріїв добору та впровадження змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо. Англійський вчений М.Маклін говорить з цього приводу: "Політичні вимоги Великобританії та США встановити більш високі стандарти досягнень переважної маси учнів в знаннях та вміннях, необхідних для сучасних професій, підкріплюються апелюванням до вищого рівня освіти в інших країнах, таких, як Японія чи Західна Німеччина" [282, 14]. Закон 1988 року, який започаткував сучасну реформу англійської школи, відобразив суспільну необхідність забезпечити єдиний загальнонаціональний зміст обов'язкової базової освіти молоді. Було визначено одинадцять обов'язкових шкільних предметів (проти чотирьох у минулому): математика, англійська мова, іноземна мова, природознавство, історія, географія, технологія, музика, мистецтво, фізкультура, релігієзнавство, а також унормовано рівень їх викладання у загальноосвітній школі. Спочатку уряд мав намір відвести 85% сукупного навчального часу для викладання обов'язкових предметів. Проте далася таки ознаки консервативності англійських традицій і таке рішення викликало численні критичні зауваження з боку учнів, батьків і вчителів. А остільки цей час було встановлено на рівні 70 – 75%, та й то не безпосередньо в законі, а в рекомендаціях щодо його реалізації [154, 60].

Інша група країн – Франція, Італія, Нідерланди, освіта яких має централізований характер, намагаються стиснути розгалужену і усталену систему загальнообов'язкових знань, позначену академізмом, до оптимального і для всіх прийнятно-необхідного, з огляду на європейські вимоги, мінімуму. Ось що говорить з цього приводу, наприклад, у французькому законі 1989 року, який започаткував широкомасштабне реформування освіти на тривалий період: "Постійне збільшення обсягів знань робить безглуздим амбітне прагнення до енциклопедизму. В змісті освіти необхідно виокремити обов'язкову суму знань, абсолютно необхідну кожній людині" [305, 20].

Особливо гостро проблеми уніфікації вимог та вдосконалення шкільної освіти постають у Німеччині та Італії. Німецькі педагоги стикаються з тим, що надто важко прийти до єдиного спільного знаменника у кваліфікаційних вимогах до освітніх рівнів і дипломів за умов існування неузгодженості та варіативності у наданні освітніх послуг в окремих землях. Так, наприклад, школярі Північного Рейн-Вестфалії відстають від своїх ровесників у Баварії за обсягом та рівнем набутих знань майже на два навчальних роки. А відтак перед німецькими вчителями постає насамперед завдання

узгодити, скоординувати шкільну освіту у вимірі всієї країни, наблизити її до загальноновизнаних європейських стандартів і забезпечити тим самим випускникам середніх загальноосвітніх закладів географічну і соціальну мобільність у галузі отримання вищої освіти, набуття професій, працевлаштування тощо [188, 16 – 17].

Сучасна широкомасштабна освітня реформа в Італії також здійснюється під гаслом розбудови єдиної загальноосвітньої школи з рівним доступом і однаковими вимогами для усіх без винятку учнів. Однак подібна освітянська уніфікація та універсалізація стосується здебільшого структурної перебудови та вироблення єдиної концепції діяльності розрізнених донедавна початкової, середньої молодшої та середньої старшої шкіл, а також подовження терміну обов'язкової безоплатної освіти на один рік (раніше учні перебували у цій системі лише до 14-ти років) [208, 58 – 59].

Таким чином, сучасну еволюцію організаційних та структурно-функціональних засад діяльності західноєвропейських освітніх систем можна вважати відгуком на запит формування спільного контексту соціалізації європейської молоді. Шкільна освіта постає у цьому процесі як своєрідний культурний посередник, засіб трансляції цінностей та побудови єдиного європейського освітньо-соціалізаційного простору, заснованого на спільних гуманістичних засадах європейської культури.

### *2.3.7. Принцип плюралізму*

Принцип плюралізму стосується як урізноманітнення способів та форм загальноосвітньої підготовки молоді у західноєвропейських країнах, так і конкретних педагогічних практик, у ході реалізації яких педагоги цих країн прагнуть прищеплювати учням плюралістичний світогляд.

Останнім часом урядами західноєвропейських країн активно провадиться політика, спрямована на забезпечення можливостей дітям за згодою їхніх батьків обирати найбільш доступний і прийнятний напрям отримання обов'язкової середньої освіти. Плюралістичний підхід щодо цього полягає у визнанні права дітей та їхніх батьків за власним бажанням обирати навчальний заклад поміж мережі державних шкіл, або ж здобувати загальну середню освіту у приватних коледжах та гімназіях, у закладах спеціальної освіти або ж у системі дистанційної освіти [69]. В цьому плані плюралістичність європейської шкільної освіти тотожна її гнучкості і розмаїттю організаційних форм педагогічної діяльності, завдяки яким забезпечується реальний демократизм у доступі всіх громадян до освітніх можливостей, свобода і право вільного вибору ними шляхів і способів набуття освітньої та фахової кваліфікації.

Скажімо, для школярів, які, попри усі вживані організаційні та методичні педагогічні заходи (диверсифікація та індивідуалізація навчання, тьюторство тощо), зазнають труднощів соціалізації, мають вікове відставання в опануванні програми або проблеми із здоров'ям, в західноєвропейських країнах діє мережа спеціальної освіти.

Спеціальні державні або приватні навчальні заклади, якими опікуються міністерства освіти та охорони здоров'я, служби милосердя, різні громадські та виробничі благодійні фонди, розподіляються на два головних типи — для дітей з вираженою соціокультурною непристосованістю та педагогічною занедбаністю і для дітей з певними психофізичними вадами. І перші, й другі за умови усунення відставання та розв'язання проблем соціальної адаптації за їхнім бажанням переводяться до нормальних навчальних класів. Загалом же у цих країнах і в Європі загалом останнім часом окреслилася тенденція зменшення кількості спеціальних шкіл. Викликана вона не так зменшенням кількості дітей, які потребують такої освіти, скільки прагненням соціалізувати їх, при звичаючи одразу до реальних умов життєвого оточення. Для дітей цієї когорти створюються спеціальні класи при нормальних школах — класи педагогічної підтримки, вирівнювання, де з ними працюють спеціально підготовлені педагоги, психологи, лікарі [278, 22].

У кожній західноєвропейській країні успішно функціонує низка шкільних закладів, які почасти фінансуються державою, але мають і приватні джерела фінансування, або ж є повністю приватними. Такі школи можуть утворюватися з ініціативи місцевої громади, батьківських об'єднань, церкви, на базі підприємств. Переважаючими за кількістю серед таких навчальних закладів є конфесійні школи.

Загальна ж частка недержавного сектора в освіті коливається залежно від країни — у Франції вона становить близько 15 — 18%, у Німеччині — 6%, у Великобританії — 7%, в Італії та Данії — 10% [120]; [260]. Такі країни, як Бельгія та Нідерланди, вирізняються найбільш розвиненим приватним сектором у шкільній освіті — він охоплює близько 70% відсотків дітей шкільного віку. Натомість у Швеції, Австрії, Фінляндії, Норвегії приватні навчальні заклади становлять лише 5% від загальної кількості шкіл [203, 22 — 24].

Досить широкою і різноманітною є освітня підготовка, яку пропонують у західноєвропейських країнах навчальні заклади недержавного сектора — дошкільні, початкові, середні загальноосвітні школи, спеціальні школи, дороговартісні школи для еліти і безоплатні або з помірною платнею для незаможних, денні школи-інтернати, окремі школи для дівчаток та хлопчиків.

Ці шкільні інституції є досить чутливими до розмаїття суспільних запитів щодо надання освітніх послуг, і вони значно збагатили світову педагогічну практику нестандартними підходами до

розв'язання проблем шкільної соціалізації. Німецькі вальдорфські школи, італійські школи Монтесорі, незалежні англійські школи зажили такого успіху, що їхня популярність вже давно перетнула кордони країн, де вони були започатковані. Це засвідчує нагальність суспільної потреби в розвитку нетрадиційних форм середньої освіти, оскільки їхньою безумовною чеснотою є здатність до швидкої адаптації до сучасної швидкоплинної динаміки суспільних запитів, потреб та ситуацій.

Характерною рисою сучасного розвитку недержавного сектора в західноєвропейській освіті є прагнення дотримуватись загальнонаціональних освітніх стандартів і навіть перевищувати їх. І це природно, оскільки найменше відставання знижує шанси їхніх вихованців на ринку праці, а отже й конкурентоспроможність самого навчального закладу в змаганні за учнівський контингент. Так, Джеремі Пексмен, громадський діяч і журналіст, досліджуючи феномен приватного навчання у Великобританії, дійшов висновку, що "приблизно через п'ятдесят років після впровадження якісної безоплатної середньої освіти для усіх без винятку громадян привілейовані приватні школи видаються такими ж надійними, як і завжди" [159, 61].

Як уже зазначалося, реалізація плюралістичного підходу у західноєвропейській шкільній освіті стосується не тільки організаційних, управлінських заходів, а й формування ідейного підґрунтя навчально-виховного процесу, його змістового наповнення. Школа, на думку західноєвропейських педагогів, має розглядатись як унікальне соціалізуюче середовище, де учні отримують тривалу і щоденну практику спілкування з представниками різних культур і через усвідомлення особливостей, несхожості цих культур мають змогу збагнути їхню самоцінність так само, як і самобутність рідної культури. Школа, розширюючи обрії світобачення учнів у процесі вивчення історії, суспільствознавства, антропології, ознайомлюючи учнів з культурами різних народів, формує у них навички глобального мислення, здатність до критичних і неупереджених суджень, готовність до культурної мобільності та адаптивності.

На цьому тлі найважливішою проблемою школи залишається виховання національно автентичних особистостей, для яких простір європейської культури є загальною формою існування та вираження їхніх спільних глибинних цінностей і водночас культурно-історичної самобутності і духовної самості їхніх націй. Це передбачає також формування особистої культури людини не тільки як системної множини усталених, "природних" для неї культурних цінностей і норм, а й насамперед як здатності до культурно-історичного порозуміння і співтворчості.

Однією з найбільш відповідальних функцій, які виконує сьогодні освіта як інструмент гуманістично цілеспрямованого уп-

равління процесом соціалізації європейської молоді, є, як вже зазначалось вище, формування та зміцнення демократичних ціннісних засад суспільства. Завдяки цьому виникає і зміцнюється гуманітарне підґрунтя єдності народів Європи, яка може плідно розгортатися тільки на засадах гуманізму, рівності, взаємопорозуміння, орієнтації на вищі, універсальні людські цінності.

У річищі такої політики у західноєвропейських школах, починаючи приблизно з 70-х років минулого століття, відбувається зміна педагогічної стратегії стосовно дітей-вихідців з національних та етнічних меншин. Якщо раніше їх соціалізація переважно здійснювалася на засадах "індиферентності до диферентності", то тепер утверджується тактика підтримки і позитивного сприйняття вчителями культурного розмаїття в учнівському середовищі. Скажімо, якщо раніше вчитель міг не перейматися труднощами, яких зазнавали діти із сімей мігрантів у навчанні, і перекладати розв'язання цих проблем на плечі їхніх родин, то максимальне сприяння інтелектуальному та культурному розвитку цих дітей визнається сьогодні прямим і почесним обов'язком західноєвропейських педагогів [276, 49 – 67], [339, 3 – 42].

Культурний плюралізм у західноєвропейській шкільній освіті полягає також у наданні учням – вихідцям з різних культур прав і можливостей залишатись автентичними рідній культурі у тому, що стосується шанування національних цінностей, традицій, вибору віросповідання, етичних та естетичних уподобань, способу життя тощо. Проте такий вибір не повинен ґрунтуватися на протиставленні себе іншим, на приниженні та зневажанні представників інших культур, так само як неприпустимою є відмова від власної культури. Незмінною є концентрація уваги західноєвропейських педагогів на загальнолюдських гуманістичних цінностях, на спільних для всіх і обов'язкових правилах суспільного співжиття, порушення яких у сучасному тісно взаємозумовленому світі може призводити до важких катастроф – соціальних, політичних, економічних, екологічних, гуманітарних.

На думку провідних педагогів і керманічів країн ЄС шкільна освіта сьогодні навіть більше, аніж будь-коли, має відігравати вирішальну роль у формуванні і утвердженні таких вирішальних соціальних засад гуманістичного поступу:

– утвердження таких загальнолюдських цінностей, як повага до прав людини, демократичне громадянство, взаємодопомога, терпимість, плюралізм, боротьба з расизмом і антисемітизмом, а також взаємна повага між особистостями, жінками й чоловіками, соціальними групами і народами;

– виховання школярів у дусі відповідальності, усвідомлення громадських обов'язків, поважливого ставлення до прав "Іншого";

– озброєння молоді знаннями, вміннями, практичними навичками, потрібними їй для розв'язання проблем власного повсякденного життя, так само як і найважливіших проблем європейської та світової спільноти;

– сприяння обізнаності молодих європейців щодо їхньої спільної культурної спадщини;

– озброєння школярів комунікативними якостями і майстерністю, знанням кількох іноземних мов як необхідної передумови успішної соціальної і трудової діяльності в сучасному світі;

– надання знань про новітні технології, про інформаційне суспільство, пов'язані з ними здобутки і видатки [13, 66 – 67].

Підсумовуючи аналіз діяльності західноєвропейських інституцій шкільної освіти як осередків соціалізації молоді, зауважимо, що визначені нами принципи їх функціонування – гуманізму, демократизму, відкритості, прагматизму, гнучкості та плюралізму – доцільно розглядати не стільки як теоретичні конструкти, скільки як імперативи практично здійснюваної педагогічної діяльності. Адже лише тією мірою, якою ці принципи втілюються в життя, соціалізація учнівської молоді здатна набувати конструктивного, адекватного і водночас гуманістичного характеру.

## **2.4. Ціннісно-сміслові та соціофункціональні детермінанти сучасної західноєвропейської шкільної освіти**

### *2.4.1. Ідейні засади цілепокладання педагогічного процесу у західноєвропейських школах*

Загальноосвітня середня школа у сучасних західноєвропейських країнах є однією з наймасовіших суспільних інституцій, на яку покладаються відповідальні завдання щодо покращення якості життя громадян і поступу спільноти. Змістове наповнення очікувань щодо її функціонування формується значною мірою під впливом панівних на Європейському континенті державних ідеологій, насамперед таких, як соціал-демократична та неоліберальна. В окремих країнах Західної Європи ці ідейні доктрини можуть специфічним чином поєднуватись і зазнавати конвергенції, проте це лише посилює їхній спільний вплив на педагогічну ідеологію на Старому континенті [51], [288]. Відтак провідними концептуальними орієнтирами у розбудові національних освітніх систем сучасних західноєвропейських країн виявляються наступні педагогічні ідеї:

– цілі освіти мають узгоджуватись із соціальними цінностями (соціальна справедливість, рівність, солідарність) та економічними інтересами суспільства (ефективність, конкурентоспроможність, раціональне використання трудових ресурсів);

– неприпустимою є соціальна сегрегація у доступі громадян до освітніх можливостей;

– необхідним є перерозподіл ресурсів з метою забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма членами суспільства (позитивна соціально-педагогічна дискримінація);

– надання переваги децентралізаційним стратегіям та демократичним механізмам управління навчальними закладами;

– необхідність збільшення провайдерів освітніх послуг як законмірне і продуктивне явище за умов дії ринкових механізмів та конкуренції натомість і в педагогічній сфері суспільства;

– споживачі освітніх послуг розглядаються як такі, що є зацікавленими і відповідальними суб'єктами, які здійснюють вільний вибір серед множини існуючих освітніх можливостей.

Наведена множина педагогічно-методологічних настанов, якими керуються у своїй діяльності західноєвропейські педагогічні фахівці, є, безумовно, далеко не вичерпною. Докладніше ці питання розглядає у своїй монографії А.А.Сбруєва [144, 73 – 75].

Наразі з цього переліку можна бачити, що для європейського педагогічного світогляду засадничими є визначальні цінності європейської культури, які поєднують в собі погляди щодо гуманістичності суспільства і соціальності людини. А відтак концептуально-методологічними орієнтирами організації і функціонування національних освітніх систем західноєвропейських країн виявляються настанови щодо єдності гуманістичних і соціалізаційних завдань їх діяльності.

Отже проголошені урядами західноєвропейських країн засадничі цілі функціонування загальної середньої школи є тією чи тією мірою похідними від зазначених педагогічних принципів. Узагальнений під таким кутом зору перелік цілей діяльності шкіл у західноєвропейських країнах має наступний вигляд (див. табл. 2.4.1.1).

Таблиця 2.4.1.1

### Провідні цілі шкільної освіти у країнах Західної Європи

Країна	Цілі шкільної освіти
Англія	Сприяти духовному, моральному, культурному та інтелектуальному розвитку кожного учня і суспільства загалом; готувати учнів до дорослого життя, озброюючи їх необхідними знаннями, досвідом, плекати в них почуття відповідальності.
Бельгія	Сприяти формуванню особистості кожного учня, його впевненості у власних можливостях; надавати учням знань і компетентностей для навчання упродовж усього життя, для активної участі у культурному, соціальному, економічному житті суспільства; виховувати відповідаль-

	них громадян, здатних сприяти демократії, солідарності, утвердженню плюралізму, відкритості у суспільстві, забезпечувати всім без винятку учням рівні умови для їх соціального становлення.
Данія	Сприяти набуттю учнями знань, умінь навчатися, виражати себе; всебічно розвивати особистість учня; створювати можливості для набуття практичного виробничого досвіду учнями для свідомого вибору професії, для підвищення мотивації до навчання, укріплення віри вихованців у власні сили; формувати в учнів здатність до самостійних суджень та вчинків; ознайомлювати їх з рідною культурою, навчати розуміти культуру інших народів, бережно ставитись до довкілля; готувати учнів до активної і відповідальної участі у відкритому, демократичному суспільстві; забезпечувати такий мікроклімат у шкільних закладах, який відповідає принципам свободи, рівності, демократії.
Італія	Виховувати законослухняних громадян, підготувати учнів до вибору професії, прищеплювати їм культурні, моральні та соціальні цінності.
Німеччина	Закладати основи для самоосвіти учнів, забезпечувати їхню здатність конкурувати на ринку праці в межах власної країни та європейської спільноти.
Франція	Готувати учнів до громадського та професійного життя, прищеплювати навички самостійного мислення, почуття відповідальності, надавати учням навички загальної культури, забезпечити для всіх без винятку можливість досягнення загальновизнаного рівня освіти та кваліфікації, узгоджувати зміст та методи навчальної та професійної підготовки школярів з технологічним, соціальним рівнем розвитку країни, європейської та міжнародної спільноти.
Швейцарія	Сприяти формуванню учнів як особистостей, надавати їм кваліфікацію, необхідну для інтеграції у спільноту локального, регіонального, загальнонаціонального масштабу, долучати молодь до основних цінностей культури.
Швеція	Сприяти гармонійному розвитку людської особистості в дусі демократичних традицій західної цивілізації, пробуджувати в учнях риси толерантності, усвідомлення відповідальності стосовно інших людей та довкілля, повагу до інших культур і мов, надавати учням знання і навички для самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності.

\* Систематизовано автором на основі джерел: [17], [98], [190], [200], [234], [259], [317].

Як бачимо, ціннісні орієнтири функціонування інституції загальної середньої освіти в різних країнах Західної Європи значною мірою збігаються і це, з одного боку, є вираженням "духу європейського сьогодення", а з іншого – у свою чергу зумовлене значною мірою інтеграційними процесами на континенті та світовими глобалізаційними процесами.

Попри те, що національні системи освіти зазначених країн продовжують зберігати певну специфіку, дедалі відчутнішою є їх трансформація у бік взаємонаближення і взаємоузгодження за головними параметрами управління, фінансування, структури, змісту навчальних програм, кваліфікаційних вимог до дипломів. Ці складні процеси пошуку єдиних, спільних для країн європейської спільноти механізмів забезпечення якості освіти, наразі й шкільної, здійснюються за активного сприяння наддержавних європейських адміністративних структур – Парламентської Асамблеї Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку, Організації європейського економічного співробітництва, ЮНЕСКО, Європейського банку реконструкції та розвитку тощо.

Підтримувана та проваджувана ними освітня стратегія й тактика покликана, з одного боку, перетворити європейські шкільні заклади на ефективний інструмент досягнення соціальної консолідації населення об'єднаної Європи, а з іншого – сприяти універсалізації соціальної адекватності і мобільності громадян Європейського Союзу. У зв'язку з цим відбувається пошук узгоджених критеріїв якості шкільної освіти, а також шляхів забезпечення конвертованості відповідних дипломів на міждержавному рівні у країнах – членах ЄС. Разом з тим амбітність урядів країн, які відіграють найбільш вагомий роль у європейській інтеграції, спонукає їх вживати додаткових заходів стосовно вдосконалення навчально-виховного процесу у школах з метою збереження провідних позицій у забезпеченні кількісних і якісних параметрів "людського чинника", а відтак і високого рівня конкурентоспроможності своїх країн і громадян на теренах Європи і світу [291]. До таких країн належать насамперед, Великобританія, Франція, Німеччина. Вагомим щодо розбудови європейського освітнього та соціального простору є також внесок скандинавських країн – Швеції, Норвегії, Данії, Ісландії та країн Бенілюксу – Бельгії, Нідерландів, Люксембургу.

Високий рівень життя загалом громадян у розвинених країнах Європи (Люксембург, Данія, Бельгія, Австрія посідають сьогодні чільні місця у відповідному рейтингу) [298, 7] забезпечується значною мірою і соціальною ефективністю функціонування національних інституцій загальної середньої освіти, а також тією увагою, яка приділяється в їхній діяльності завданням соціалізації молоді вже з наймолодшого віку.

У вимірах євроінтеграційного процесу завдання шкільної соціалізації набувають нових якісних рис, пов'язаних зі зростанням масштабності і складності сфери соціокультурних приналежностей і самоідентифікацій особистості у просторі перетинів етнонаціональних і загальноєвропейських ідентичностей. У цьому контексті школа перетворюється насамперед на середовище осягнення молодими генераціями європейців складної архітектури європейського соціокультурного світу, а також і власної багатовимірної соціальності і особистісності, духовності і моральності.

У зв'язку з цим зупинимось докладніше на місці і ролі соціалізаційної складової у множині цілей молодшої школи в провідних західноєвропейських країнах. Ось як, наприклад, формулюються цілі діяльності початкових навчальних закладів у Австрії: "Головним завданням початкової школи є надання учням знань, необхідних для продовження навчання у середній школі, а також сприяння їх інтеграції у суспільство, опікування соціальним, фізичним та емоціональним розвитком вихованців". Освіта молодших школярів у Франції керується триєдиною метою: 1) соціалізувати дітей, навчити спілкуватися в колективі, усвідомлювати різноманітність навколишнього світу; 2) призвичаїти дітей з якомога раннього віку до навчання, до школярського життя; 3) збуджувати в дітях бажання оволодіти знаннями, прищеплювати навички поведінки, необхідні для успішного продовження навчання на наступних освітніх шаблях.

Схожим чином зазначені цілі сформульовано і для італійської початкової школи: "сприяти культурному, соціальному та індивідуальному розвитку учнів, закладати основи для активної участі учнів у суспільному житті". "Всіляко стимулювати когнітивний, соціальний та емоційний розвиток дітей" – таку мету визначено для початкової освіти у Нідерландах. Головними цілями навчання учнів у початковій школі Ірландії є: 1) їхній особистісний розвиток, формування індивідуальності; 2) соціалізація школярів, формування у них здатності до групової взаємодії та до життя за умов сучасного суспільства; 3) надання базових умінь та навичок для освіти упродовж усього життя. А от вчителі початкових шкіл Англії та Уельсу прагнуть сприяти духовному, моральному, культурному та інтелектуальному розвитку кожного учня і суспільства загалом; готувати учнів до дорослого життя, озброюючи їх необхідними здібностями, досвідом та прищеплюючи їм почуття відповідальності [218], [300], [295], [299], [296], [323].

#### *2.4.2. Гуманістичні підходи до соціалізації школярів молодшого шкільного віку у країнах Західної Європи*

Особливі, засадничі за своїм значенням завдання щодо гуманістично спрямованої соціалізації учнівської молоді розв'язують у

західноєвропейських країнах заклади, в яких здійснюється початкова освіта. Ця освітня ланка, до речі, у різних європейських державах має чимало спільного як за структурно-функціональними ознаками, так і за змістом та способами планування навчального процесу. Хоча, безумовно, національно-культурний контекст надає початковій освітній ланці особливого колориту у кожній країні (див. табл. 2.4.2. П)

Попри існуючі специфічні риси, початкова школа у більшості сучасних розвинених країн Європи прагне однієї й тієї самої мети, а саме: забезпечити надійне підґрунтя для успішного навчання і соціального становлення учнів на наступних освітніх шаблях, причому покликана вона це робити стосовно всіх дітей, незалежно від рівня їхнього індивідуального розвитку, соціального стану, статі, віросповідання. Діє принцип "молодша школа не може бути неуспішною". Як правило, навчання у початковій школі здійснюється на безоплатних засадах, а в деяких соціально угаразділих країнах (Швеція, Данія, Люксембург) з державного та місцевих бюджетів покриваються також і видатки і на шкільні підручники, транспорт, шкільну їдальню тощо.

Принцип рівності шансів трансформується безпосередньо у вимогу до початкової школи *навчити кожну дитину читати, рахувати, писати, орієнтуватися в навколишньому світі, жити і працювати в колективі*. З метою пристосування навчально-виховного процесу до потреб та можливостей дітей і вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій навчання у західноєвропейських початкових школах поділяється на цикли, а впродовж першого циклу нерідко відсутній поділ на класи. Це означає, що учні мають можливість опанувати програму власним темпом. Хтось засвоїть повний курс математики впродовж року і присвятить решту часу іншим дисциплінам, а хтось опанує його лише по завершенні циклу, тобто на другому або й третьому році навчання. За таких умов зникає відчуття навчальної поразки, як і поняття другорічництва. Останнє стає дедалі більш винятковим і вкрай непопулярним заходом у західноєвропейських школах. З педагогічно-гуманістичного і соціалізаційного боку такий підхід має незаперечну цінність, оскільки покликаний формувати і стверджувати у кожній особі почуття власної гідності і людської повноцінності, очікування і право на соціальний успіх, вдалий життєвий проект, посідання свого, нехай скромного, проте рівною мірою з іншими шанованого місця у суспільстві.

У сучасному, позначеному інтеграційними та глобалізаційними процесами світі нагальною стає суспільна і особистісна потреба опанувати іноземні мови та комп'ютерні технології вже з раннього віку. А це, відповідно, стимулює впровадження відповідних навчальних курсів у навчальний процес початкової школи. Разом із тим, зважаючи на зростаючу складність та обсяг навчальних про-

## Основні характеристики початкової освіти у провідних західноєвропейських країнах

Країна	Тривалість	Основні цикли	Вік учнів	Основні дисципліни	Організаційно-педагогічні особливості
Франція	5 років	Основний (2 роки); поглиблений (3 роки)	6-11 років	Математика, рідна мова, іноземна мова, природознавство, мистецтво, фізкультура (в основному циклі); + географія та технологія – в поглибленому.	Жорсткі нормативні вимоги до вивчення рідної мови та математики, індивідуально-керовані роботи з учнями (здебільшого між-дисциплінарні проекти), навчання учнів власним темпом за рахунок подовження або скорочення якогось із циклів на 1 рік.
Німеччина	4 роки	Перші два роки навчання становлять єдиний цикл	6/7-10/11 років	Математика, рідна мова, іноземна мова, основи природознавства та суспільствознавства, релігія та етика (за вибором), фізкультура, ручна та художня праця, безпека дорожнього руху, охорона здоров'я.	Початкова школа Німеччини надає найкоротшу, порівняно з іншими країнами, обов'язкову та відносно уніфіковану для усіх територіальних одиниць країни (земель) початкову освіту. По її закінченні діти розподіляються за різнопрофільними напрямками навчання.
Англія та Уельс	6 років	I-й - для дітей 5-7 років, II-й - для дітей 7-11 років	5-11 років	Математика, рідна мова, природознавство, дизайн та технологія, інформатика, історія, географія, мистецтво малювання, музика, фізкультура. Як елективні пропонуються навчальні курси з громадянознавства, релігії, а також комплексний предмет, який стосується особистісного зростання учнів, соціального навчання та здорового способу життя (PSHE). В Уельсі PSHE може викладатись як обов'язковий предмет.	Жорсткі нормативні вимоги до вивчення математики та рідної мови, тестування знань з цих предметів на кожному з ключових етапів (7, 11 років), тестові випробування для учнів при зарахуванні в спеціалізовані (з певним ухилом) та елітні школи.

Італія	5 років	I-й -2 роки; II-й -3 роки	6-11 років; (5,5-11 років – експериментально)	Математика, рідна мова, природознавство історія, географія, суспільствознавство, мистецтво, музика, фізкультура, релігія (за вибором).	Вчителі об'єднуються для спільної роботи з учнівськими колективами, троє вчителів працюють з двома класами, або чотири - з трьома. У школах з максимальним тижневим навантаженням (40 годин) з одним класом працює одночасно двоє вчителів. Навчання здійснюється відповідно до трьох головних модулів – комунікативно-лінгвістичного, логічно-математичного, історико-географічного та соціального. Міждисциплінарний підхід у навчанні, впродовж першого циклу відсутній поділ змісту знань на дисциплінарні галузі.
Люксембург	6 років	Три цикли по 2 роки: початковий середній та заключний	6-12 років	Математика, рідна мова, природознавство історія, географія, релігія або етика (за вибором) мистецтво, музика, фізкультура.	Офіційною мовою, якою здійснюється навчання, є німецька. Французька мова вивчається як самостійний предмет. А от люксембурзьку дозволяється використовувати переважно під час занять спортом, співом, мистецтвом, а також у ході викладання різноманітних додаткових до основної програми навчальних курсів.

\*Систематизовано автором на основі джерел: [16], [17], [98], [143], [154], [189], [190], [218], [295], [297], [298].

грам, стандартизовані вимоги висуваються західноєвропейськими фахівцями здебільшого стосовно рідної мови та математики як базових для опанування інших знань та дисциплін. Решта імперативів втілюються переважно у загальних освітньо-виховних і соціалізаційних цілях та орієнтирах шкільного педагогічного процесу, які можуть досягатися можливими і доступними для кожного навчального закладу шляхами, серед яких: заняття з дітьми у малих групах, у білінгвістичних секціях, заняття за рухливим розкладом, набуття учнями знань у ході експериментальної, суспільноко-рисної роботи тощо. Важить здебільшого результат, а способи його досягнення зумовлюються можливостями навчального закладу та творчістю педагогічної команди [232].

З ускладненням та ущільненням навчальних програм пов'язане і зниження нормативного віку, в якому діти приєднуються до системи формальної освіти. Хоча у більшості європейських країн діти йдуть до школи у шестирічному віці, дедалі частіше систематичне навчання розпочинається для них у дитсадку або безпосередньо в школі у п'ятирічному і навіть чотирирічному (Австрія, Голландія) віці. Тенденція поступової трансформації ще донедавна дошкільної підготовки у шкільну є особливо виразною у розвинених країнах Європи.

Покликання початкової школи – закладати особистісні можливості і основи для навчання упродовж усього життя людини [37], [228] – породжує ще одну проблему – забезпечення наступності та цілісності навчально-виховного і соціалізаційного процесу на всіх освітніх щаблях. Відтак у західноєвропейських країнах провадиться цілеспрямована політика узгодження змісту навчальних програм, починаючи від дитячого садка і закінчуючи старшою середньою школою. У цій сув'язі початкова школа є надзвичайно важливою стартовою ланкою у національних освітніх системах західноєвропейських країн.

Незалежно від того, чи функціонують початкові школи як самостійні навчальні заклади (Франція, Англія, Нідерланди, Люксембург), чи як осібний щабель середньої школи (Італія, Бельгія), чи як інтегральна складова базової обов'язкової освіти (Данія, Швеція), їхня навчально-виховна та соціалізаційна діяльність обов'язково має узгоджуватись зі шкільною освітою наступних щаблів складності.

#### *2.4.3. Особливості навчання, виховання та соціалізації учнів в основній середній школі західноєвропейських країн*

До середньої школи західноєвропейські учні переходять у 11-12-річному, рідше у 10 – річному віці. (див. табл. 2.4.3.1). Ця освітня ланка є, як правило, двощаблевою. Молодша середня або основна школа у більшості західноєвропейських країн має статус обов'язкової і охоплює учнів віком 11/12 – 15/16 років. Фінансування мо-

лодшої середньої школи, як і початкової, здійснюють державні органи влади центрального і регіонального рівнів з розрахунку на кількість учнів. Такий підхід дає змогу здійснювати трансфер призначених для навчання кожного учня коштів у випадку його переходу до іншого навчального закладу.

Пріоритетним педагогічним завданням основної школи є надання учням міцних знань з основ наук, їх підготовка до здобуття професії, до вступу у вищі навчальні заклади, формування їхньої соціальної компетентності та адекватності. Зміст навчання у середній школі тяжіє сьогодні до уніфікації не лише в межах окремо взятих європейських країн, але й у межах ЄС. Це пов'язано з необхідністю забезпечувати конвертованість дипломів про загальну середню освіту в європейському освітньому просторі. Позаяк, незалежно від характеру національних освітніх систем – централізованих (Франція, Італія, Швеція, Люксембург, Фінляндія, Ірландія) чи децентралізованих (Нідерланди, Німеччина, Англія, Швейцарія), основна школа у євроспільноті підлягає радше процесам уніфікації, аніж диверсифікації.

На основну школу, крім надання учням визначених як обов'язкове ядро програмових знань, покладаються не менш важливі соціалізаційні завдання – формувати характер учнів, їхній світогляд, світосприйняття та ставлення до світу, вміння і бажання жити повноцінним суспільним життям [257]. Адже підлітковий вік є надто чутливим і сприйнятливим щодо утвердження базисних настанов дитини щодо власної особи і соціального довкілля [312]. Відтак на цьому етапі зростає вага та значення соціальних і антропологічних знань та пов'язаних із ними навичок і вмінь особистісного самоаналізу, самоусвідомлення і самозвітності, що безпосереднім чином позначається на змісті програм як в інваріантній, так і у варіативній їх частині.

На цьому освітньому щаблі західноєвропейські педагоги прагнуть залучати учнів до безпосередньої соціальної та виробничої практики, вмотивовують їх до особистої самозвітності і відповідальності за її результати. В нагоді щодо цього стають елективні, факультативні навчальні курси, виконання колективних міждисциплінарних учнівських проєктів тощо. Попри те, що у більшості західноєвропейських країн навчальний процес в обов'язковій середній школі підлягає стандартизованим вимогам, він збагачується варіативними компонентами, які дають змогу адаптувати зміст та рівень засвоєння знань до індивідуальних потреб та можливостей учнів у перспективі їх соціального становлення.

Наведена нижче таблиця унаочнює в найзагальніших рисах особливості загальної середньої освіти у західноєвропейських країнах як інструменту соціалізації учнівської молоді.

## Основні характеристики обов'язкової середньої освіти у провідних західноєвропейських країнах

Країна	Тривалість	Вік учнів	Основні цикли	Основні дисципліни	Додаткові навчальні курси	Основні профілі	Тип навчального закладу
Німеччина	5 років	10/11 – 16/17 років	I-й - орієнтаційний (2 роки), II-й - профілюючий (3 роки).	Німецька мова, іноземна мова, математика, фізика, хімія, біологія, історія, географія, трудова підготовка, мистецтво, фізкультура.	Одна із соціальних дисциплін (на вибір), релігія, етика, друга іноземна мова, в окремих землях - домоведення та економіка.	Академічний, професійно-технічний.	Гімназія, реальна школа, головна школа, об'єднана школа.
Англія	5 років	11-16 років	I-й - для учнів 11-13 років, II-й - для учнів 14-16 років.	Рідна мова, математика, природничі науки, дизайн/технологія, інформатика, історія, географія, іноземна мова, громадянсько-знавство (з 2002 р.), релігія, статеве виховання, освіта для кар'єри, мистецтво, малювання, музика, фізкультура.	Сучасні іноземні мови, візуальне мистецтво, суспільствознавство, музика, математика/інформатика, медіа-освіта, бізнес, підприємництво, інженерна справа, технологія, математика та природничі науки, курси особистісного зростання, соціального навчання та здорового способу життя.	Профілізація за рахунок предметів за вибором. Комплексний підхід до надання загальноосвітніх та професійно-орієнтованих знань.	Загальноосвітня середня школа.

Італія	3 роки	11-14 років	У стані формування два цикли: основний (2 роки) та орієнтації (1 рік).	Математика/ хімія/ фізика/природознавство, рідна мова, іноземна мова, історія/громадянознавство/географія, технологія, мистецтво, музика, фізкультура.	Релігія, іноземна мова.	Допрофільна підготовка під час останнього року навчання.	Загальноосвітня середня школа нижчого рівня.
Австрія	4 роки	10-14 років	Поділу на цикли немає, але є поділ на три навчальні потоки з посиленням вивчення окремих дисциплін: 1) німецької мови; 2) іноземних мов; 3) математики.	Рідна мова, іноземна мова, історія/ соціальні науки, географія/ економіка, математика, геометрія, біологія/екологія, хімія, фізика, праця, малювання, фізкультура.	Іноземна мова (англійська, французька, італійська), технологія, текстильна справа, домашня економіка.	Академічний, професійно-технічний.	Загальноосвітня середня школа, школи з академічним ухилом, народні школи вишого рівня як продовження початкової школи (їх мало).

\*Систематизовано автором на основі джерел: [16], [17], [98], [143], [154], [198], [190], [300], [295], [297], [296].

Зазначимо, що орієнтація на особистість кожного учня, яка набуває дедалі більшої актуальності у західноєвропейській шкільній педагогіці, крім загальногуманістичного спрямування навчально-виховного процесу, істотно впливає і на здійснення конкретно-практичних дидактичних і виховних функцій школи, пов'язаних із соціалізацією учнівської молоді. Останні реалізуються, по суті, усім комплексом шкільних дисциплін, зокрема освітньою галуззю "соціальні науки" – історія, географія, соціальна географія, суспільствознавство, екологія, економіка, громадянознавство тощо. Водночас у навчальному плані деяких країн зустрічаємо й навчальні дисципліни, так би мовити, прямого соціалізуючого призначення. Такими є англійські навчальні курси особистісного зростання, соціального навчання і здорового способу життя (Personal and Social and Health Education – PSHE) та "уроки кар'єри" (пропонуються англійським учням, починаючи з 13 років). В Ірландії впродовж трьох років поспіль в основній школі викладається навчальний курс з соціального, особистісного та фізичного розвитку учнів [336, 6 – 17].

Важливе соціалізаційне навантаження мають і так звані наскрізні навчальні теми або рубрики, засвоєння яких у контексті багатьох шкільних дисциплін надає учням можливості отримати цілісне уявлення про життя у суспільстві. У Данії, наприклад, на міждисциплінарному рівні вивчаються такі теми як безпека дорожнього руху, побутові знання та навички, ринок професій та праці, професійна орієнтація; у Франції трансверсальні (наскрізні) теми стосуються здорового способу життя, довкілля, споживчої сфери, ЗМІ та ін.

Не менш важливою складовою шкільної соціалізації є педагогічно керована позакласна діяльність учнів [246, 141 – 155]. У Данії, наприклад, учні 14-15-річного віку активно залучаються як до урочної, так і до позаурочної практичної діяльності, яка стосується вивчення таких дисциплін, як технологія, електронно-обчислювальна техніка, медіа, мистецтво, фотографія, драма, кінематограф, музика, текстильна справа, робота по дереву та металу, живопис, домашня економіка.

У Швеції та Нідерландах з метою організації навчальної, практичної діяльності та дозвілля дітей функціонують спеціальні центри, в які школярі прямують після уроків. У Швеції такі центри відвідують здебільшого діти 6-9-річного віку, хоча учні 10 – 12 років також виявляють інтерес до занять з досвідченими вихователями за різноманітними програмами. Починаючи з 1998 року у Швеції дитячі центри під керівництвом органів управління освітою залучено до реалізації національного курікулуму. Міністерство освіти надає допомогу дитячим центрам у тому, що стосується комплектації кадрів, медичного, матеріально-технічного, методичного забезпечення. У Нідерландах дитячі центри також зазнають

активного розвитку. Нині триває пілотний проект щодо охоплення усіх вікових груп школярів, включаючи 16-річних, піклуванням таких центрів.

Важливе значення для позакласної та позашкільної роботи з учнями як особливої сфери їх соціалізації мають плани культурно-виховної та освітньої діяльності навчальних закладів. Складаються та ухвалюються ці плани на додаток до нормативних, централізовано доведених планів [243]. Це педагогічне явище набуває дедалі більшого поширення за умов утвердження засад децентралізованого шкільного менеджменту в європейських країнах. Такі проекти здійснюються навчальними закладами на основі контрактів, які можуть фінансуватися як з центрального, так і з місцевого бюджетів, а також приватними та благодійними організаціями. Реалізація цих контрактів дає можливість навчальним закладам максимально наблизити зміст та мету соціалізуючої діяльності до особливостей соціокультурного оточення.

В Італії та Франції плани культурно-виховної діяльності (РАЕ) практикуються починаючи з 1979 року [271, 1 – 6]. Розробка таких планів починається з аналізу потреб, пов'язаних з майбутньою, не регламентованою нормативним планом діяльністю школи. На особливу увагу заслуговують ті з них, які знаходяться на перетині інтересів школи і громади. У норвезькій школі, наприклад, практична, соціальна та культурна діяльність базується на ідеї активної участі школи у житті громади. Її реалізація тісно пов'язана з системою цінностей спільноти [19, 13], [54]. Подібні проекти стали вже звичною педагогічною практикою і в інших країнах – Англії, Австрії, Ірландії, Нідерландах.

#### *2.4.4. Особистісно та соціально зорієнтовані стратегії діяльності старшої середньої школи у західноєвропейських країнах*

Соціальна зорієнтованість навчально-виховної роботи з учнями ще більшою мірою посилюється на етапі післябазової освіти, тобто у старшій середній школі, яка охоплює учнів віком 15/16 – 18/19, рідше 20 років (залежно від країни).

І треба зауважити, що освітні послуги на цьому освітньому щаблі є найбільш розмаїтими у країнах європейської спільноти. І це створює певні проблеми для конвертованості дипломів, які надаються навчальними закладами різного профілю та рівня, як загальноосвітніми, так і професійними. Проблема розробки єдиних кваліфікаційних вимог до дипломів про повну загальну середню освіту (диплом бакалавра у Франції, абітура у Німеччині, Загальний сертифікат про середню освіту в Англії) та дипломів, що засвідчують фахову кваліфікацію спеціалістів середньої ланки у

країнах євроспільноти, активно дискутується сьогодні у річищі Бонського процесу.

Незважаючи на строкатий характер старшої середньої школи у країнах Західної Європи, її, однак, можна розглядати з позиції загальногуманістичних і споріднених педагогічно-фахових цілей і цінностей діяльності, сформованих під впливом західної культури. Цілеспрямування діяльності старшої середньої школи у західноєвропейських країнах можливо узагальнити до рівня двоєдиної мети – сприяння розвитку особистості та поступу суспільства.

Основними особистісно зорієнтованими стратегіями діяльності старшої середньої школи у країнах Західної Європи є цілеспрямоване формування характеру учнів, розвиток їхнього творчого потенціалу, здатності до самореалізації; підготовка молоді до життя за умов інформаційного суспільства; надання школярам старшого шкільного віку необхідних, достатніх і якісних знань для їх успішної інтеграції у суспільство.

До суспільно зорієнтованих цілей, які покликана реалізовувати старша середня школа, у зазначених країнах належать:

– *економічні* – забезпечення конкурентоспроможності випускників школи на ринку праці, підвищення продуктивності освіти стосовно її внеску в економічний поступ спільноти;

– *соціально-культурні* – сприяння зростанню соціального добробуту, забезпечення соціальної справедливості, визнання та урахування культурного та соціального розмаїття сучасних суспільств, розвиток демократії та виховання молоді у дусі громадянськості;

– *політичні* – підвищення кількості учнів, які навчаються у старшій середній школі, надання їм умінь і навичок для навчання впродовж усього життя, забезпечення можливостей вільно обирати між академічним та професійно-технічним напрямками освіти, переходити з одного напрямку до іншого; реалізація професійної підготовки старшокласників як органічної складової загальноосвітньої підготовки, заохочення учнів до конкуренції між собою у тому, щоб у якомога молодшому віці здійснювати перехід до старшої школи; вироблення чітких параметрів кваліфікаційних вимог, які б засвідчували професійне та кар'єрне зростання учнів старшого шкільного віку.

Старша середня освіта може набувати різних організаційних форм у контексті національних освітніх систем західноєвропейських країн:

а) здійснюватися в автономних навчальних закладах (Франція, Італія, Швеція);

б) примикати до основної школи і функціонувати у рамках єдиного навчального закладу (Англія, Німеччина, Нідерланди, Швейцарія, Ірландія).

Смислове наповнення навчального процесу на цьому освітньому шаблі може набувати специфічного змісту не тільки в окремих європейських країнах, але і в окремих регіонах, землях, районах і навіть окремих навчальних закладах однієї й тієї самої держави. Однак останнім часом позначилась досить виразна тенденція посилення координації та узгодженості змісту відповідних навчальних програм як на державному, так і на міждержавному рівні, що зумовлено потребою розширити можливості учнів щодо продовження освіти або працевлаштування за межами власної країни, тобто на теренах Європи як цілісного соціокультурного простору.

У зв'язку з цим у Німеччині, наприклад, постійна Рада Міністрів у справах освіти та культури, до якої увіходять представники від усіх земель, ухвалила постанову про однотипні нормативні кваліфікаційні вимоги щодо диплому про загальну середню освіту. Було визначено освітні стандарти для 33 шкільних предметів. З метою можливості взаємного визнання дипломів в усіх землях була поставлена вимога щодо мінімально необхідної кількості навчальних годин, які має прослухати претендент на здобуття абітура (диплому про середню освіту) – 265 тижневих періодів у середній школі або гімназії [259, 26].

Процеси стандартизації навчання у старших середніх школах Європи тривають, однак уже тепер можливо узагальнено говорити про особливості організації та змістового наповнення післяобов'язкової освіти у країнах Західної Європи. Спільною рисою цього освітнього шабля у більшості західноєвропейських країн є наявність таких різновидів програм та навчальних курсів:

- обов'язкові для всіх учнів (загальноосвітні);
- обов'язкові за вибором (учні обов'язково мають обрати кілька навчальних курсів із серії запропонованих);
- для довільного вибору;
- кросс-дисциплінарні;
- пов'язані із самоосвітою.

Дедалі більшої популярності набуває модульний спосіб організації навчання у старшій середній школі (Швеція, Англія, Італія), що, з одного боку, дає змогу максимально наблизити навчальний процес до потреб учнів, а з іншого – полегшує у майбутньому їх адаптацію до студентського життя.

У більшості західноєвропейських країн до переліку обов'язкових для старшої середньої школи дисциплін увіходять: рідна мова, математика, гуманітарні предмети – історія, географія, суспільствознавство, громадянознавство, природничі науки, іноземні мови, мистецтво, фізкультура і спорт (у деяких країнах – здоров'я). Хоча цей перелік може бути доповнений і видозмінений залежно від типу навчального закладу та від профілю навчання у межах тієї чи іншої країни.

Щодо структурно-функціональних характеристик старшої середньої школи як інституції соціалізації молоді, то їх варто розглянути докладніше на прикладах провідних західноєвропейських країн, оскільки це дає змогу унаочнити диференційовану, багато-профільну структуру цієї освітньої ланки. З цією метою вдамося до короткого огляду післяобов'язкової шкільної освіти у Франції, Англії, Швеції, Німеччині.

**Франція.** Основні навчальні заклади – загальноосвітні та професійні ліцеї. У загальноосвітніх ліцеях упродовж двох років учні вивчають в однаковому наборі та обсязі обов'язкові предмети (це не стосується елективних предметів), а на початку третього року навчання вони обирають навчальний напрям – загальноосвітній або технологічний, а в межах напрямку – серію майбутнього диплому бакалавра. Останніх налічується дев'ять – три загальноосвітніх: літературна (L), наукова (S), серія економічні та соціальні науки (ES) та шість технологічних серій – індустриальні технології (STI); експериментальні науки та технології (STL); технології в сфері обслуговування (STT); медико-соціальні науки (SMS); "Готельне господарство", "Музика та танець", "Прикладне мистецтво".

У професійних ліцеях після двох років навчання учні можуть отримати професійні дипломи CAP та BEP (їх існує 40 різновидів). На базі дипломів CAP та BEP (дипломи про середню спеціальну освіту) можна здобути диплом бакалавра, провчившись ще два роки у тому ж ліцеї (налічується тридцять чотири різновиди професійного бакалаврату) [296, 18 – 25], [307], [311].

**Англія.** Післяобов'язкова освіта молоді 16-19-річного віку може бути або підготовкою до навчання у вищому закладі, або допрофесійною та професійною підготовкою. Ці освітні послуги можуть надаватися як у середніх загальноосвітніх школах, так і в інших навчальних закладах – загальноосвітніх (коледжі шостого класу) та професійно-технічних коледжах. Навчання може здійснюватися в режимі повноформатного або часткового тижневого навантаження (неповний навчальний день, блочна система занять тощо), або у формі поєднання навчальної та фахової зайнятості для молоді.

Учні, які продовжують навчатися за академічними програмами, готуються отримати так званий загальноосвітній сертифікат просунутого рівня – General Certificate of Education Advanced-level (GCE A-level). До претендентів на вступ до коледжів академічного профілю висувається вимога мати диплом про середню освіту, який засвідчує успішну атестацію щонайменше з п'яти обов'язкових шкільних дисциплін. І саме п'ять профільних предметів обирають слухачі академічних потоків для вивчення впродовж першого року доуніверситетської підготовки. За умови успішного їх опанування (атестується засвоєння шести нормативних одиниць програ-

ми – юнітів) вони переходять до наступного року навчання, так званого просунутого вивчення вже трьох предметів (GCE Advanced Subsidiary qualification – GCE AS qualification), який охоплює три юніті. По суті, впродовж цього року молоді люди готуються до вступу до вищих навчальних закладів, у яких дисципліни, які вони вивчають на рівні "A2", є профільними.

Допрофесійна та професійна підготовка як ключовий момент шкільної соціалізації на цьому освітньому щаблі полягає у здобутті певного рівня кваліфікації для роботи переважно у третинному секторі економіки, тобто в сфері обслуговування. Вона також класифікується за кількома рівнями – основним, середнім і просунутим. Перші два рівні стосуються здебільшого допрофесійної підготовки, і лише диплом просунутого рівня (Advanced Vocational Certificate of Education (AVCE) або ж скорочено Vocational A-level, або VCE A-level) дає право як на продовження освіти у вузі, так і на працевлаштування [295, 26 – 28], [258].

**Швеція.** Післябазова освіта надається учням за їхнім бажанням і на безоплатних засадах. Її може розпочати будь-хто з молоді віком до 20-ти років, хто має посвідчення про завершення основної середньої школи. Загальну та професійну середню освіту учні старшого шкільного віку здобувають у навчальних закладах гімназійного типу за сімнадцятьма національними навчальними програмами. Поряд із загальноосвітньою підготовкою опанування цих програм спрямоване на інтеграцію випускників у світ праці. Усі програми включають вісім обов'язкових дисциплін, які доповнюються низкою елективних навчальних курсів відповідно до різновиду програми. П'ятнадцять із сімнадцяти програм є фахово зорієнтованими. Спеціалізація за певним фахом розпочинається з другого або третього року навчання у старшій школі і реалізується на ґрунті таких диференційованих програм:

- художня або мистецька – підготовка до професійної діяльності в сфері мистецтв;
- бізнес та менеджмент – підготовка фахівців для комерційної та управлінської діяльності;
- програма підготовки вчителів та вихователів для педагогічної та соціальної роботи з дітьми;
- будівельна – підготовка фахівців будівельної справи;
- програма підготовки інженерів-електриків для роботи з електричними, електронними та телекомунікаційними приладами та мережами;
- енергетична – програма підготовки фахівців теплоенергетичного комплексу (устаткування та обслуговування теплоенергетичних мереж на виробництві, в житловому секторі тощо);

- харчова – підготовка фахівців для харчової промисловості;
- реміснича – опанування різноманітних ремесел;
- програма підготовки фахівців для служб охорони здоров'я та контролю за якістю харчових продуктів;
- програма підготовки працівників готелів, ресторанів та сфери постачання;
- індустріальна – підготовка фахівців для індустріальних підприємств;
- медіа-програма – підготовка фахівців у галузі ЗМІ та комунікативних технологій;
- програма використання природних ресурсів – підготовка фахівців для сільського, лісового, мисливських та рибних господарств, працівників у сфері туризму та охорони природи;
- природничо-математична програма – підготовка до продовження навчання у вищих навчальних закладах на природничо-математичних факультетах;
- соціальні науки – підготовка до продовження навчання на відповідних факультетах у вищій школі;
- технологічна – викладання основ технологічних наук, стимулювання зацікавленості в сучасних технологіях;
- інженерна справа в галузі транспортних сполучень – підготовка фахівців для роботи в галузі транспортних перевезень усіх різновидів – сухопутних, морських, повітряних тощо.

Учні можуть обирати індивідуалізовані програми шляхом поєднання компонентів із запропонованих стандартних програм, а також за рахунок обрання певних елективних предметів, запропонованих з ініціативи муніципальної влади. Загалом же разом з дипломом про повну середню освіту випускники шкіл у Швеції мають змогу отримати кваліфікаційне посвідчення в одній або кількох з 50-ти можливих професій [324, 19 – 21].

**Німеччина.** У різних землях об'єднаної Німеччини помітним є значне розмаїття навчальних закладів, які надають середню освіту вищого рівня – гімназії, реальні школи, загальноосвітні школи, об'єднані школи, професійні школи, технічні школи.

У гімназії, в якій зазвичай учні навчаються з 5-го (6-го) по 13-й класи, старша середня освіта реалізується у 11 – 13 або 11 – 12 класах. Майже дві третини предметів вивчаються як обов'язкові. Предмети, які вивчаються на просунутому або поглибленому рівні (іноземна мова, професійно зорієнтовані дисципліни тощо), доповнюються елективними навчальними курсами.

Загальноосвітня об'єднана школа поєднує риси усіх основних типів шкіл – загальноосвітньої школи, реальної школи та гімназії, що й уможлиблює учням відносно легкий перехід з одного типу навчального закладу до іншого.

Учні, які завершили основний етап середньої освіти (нижчий рівень) у загальноосвітній школі, можуть вступити до професійної школи. Цей різновид навчального закладу пропонує так звану дуальну освіту. Тобто навчання здійснюється частково у класних кімнатах, а частково – на робочих місцях, при чому третина навчального часу відводиться на вивчення загальноосвітніх предметів. Учні набувають кваліфікації для роботи у різних секторах національного господарства, зокрема таких, як бізнес, управління, інженерна справа, деревообробна промисловість, текстильна промисловість, технологія, здоров'я, харчування, домашня економіка, сільське господарство тощо.

Сертифікат про закінчення повного курсу (10 класів) реальної школи або її еквіваленту вимагається і для вступу в технічну середню школу, навчання в якій триває два роки (11 – 12 класи). У поєднанні з загальною освітою учні мають змогу отримати професію технолога в харчовій промисловості, в агрономії, дизайні, соціальній роботі, бізнесі тощо. Загальноосвітня підготовка охоплює близько трьох п'ятих усього навчального часу [98, 17 – 21], [17].

Подібне до німецького розмаїття навчальних закладів, які надають середню освіту вищого рівня, спостерігаємо і в Австрії, це, зокрема:

- школи допрофесійної підготовки;
- середні школи академічного профілю вищого рівня (9 – 12 класи; учні віком 14 – 18 років);
- гімназії (класичні);
- реальні гімназії (з математичним ухилом);
- торговельно-економічні гімназії;
- старші реальні школи;
- професійні школи (10-13 роки навчання, загальноосвітня підготовка поєднується з професійною);
- професійно-технічні навчальні заклади, які готують спеціалістів середньої ланки;
- вищі професійні та технічні школи;
- педагогічні коледжі [300, 17 – 20].

Звісно, що багатопрофільний та спеціалізований характер освітніх послуг, що їх надають заклади середньої освіти вищого рівня у західноєвропейських країнах, вимагають від претендентів на їх отримання належної поінформованості щодо можливих варіантів навчальної та професійної орієнтації [306]. Учням допомагають обрати саме той шлях післяобов'язкової освіти, який дасть їм змогу досягнути бажаного соціального статусу у самостійному житті. Розв'язанням цих проблем у західноєвропейських країнах опікуються служби професійної орієнтації, психологи, соціальні працівники, шкільні лікарі і, зрозуміло, вчителі.

Загалом поєднання та врівноваження навчальних та соціалізаційних завдань, яке розкривається у збалансуванні загальноосвітнього та професійного напрямів навчання старшокласників на рівні старшої середньої школи, є визначальною тенденцією розвитку цього освітнього шабля у країнах Західної Європи. І саме з цією метою здійснюється індивідуалізація, спеціалізація, диференціація змісту навчання у відповідних навчальних закладах. До загальноосвітніх навчальних програм вводяться професійно зорієнтовані компоненти, і навпаки – у ході професійної підготовки усі без винятку учні мають засвоїти обов'язковий, уніфікований блок загальноосвітніх знань. На думку західноєвропейських фахівців, це має уможливити і полегшити зміну навчальної та професійної орієнтації учнів у випадку виникнення такої потреби.

#### *2.4.5. Альтернативна шкільна освіта у західноєвропейських країнах*

Характеризуючи західноєвропейську шкільну освіту як інституцію соціалізації молоді, важливо звернути особливу увагу на те, що державні освітні установи не мають прерогативи або монополії у наданні освітніх послуг. Поряд з навчальними закладами, які фінансуються з державного та місцевого бюджетів, у країнах Західної Європи існує, як це вже зазначалося, значна кількість шкіл, заснованих та утримуваних з ініціативи приватних осіб, громадських об'єднань та асоціацій, благодійних, релігійних організацій, виробничих структур.

Легітимізація та контроль діяльності недержавних або, як їх ще називають, альтернативних навчальних закладів може здійснюватися різними способами. В Італії, наприклад, конституцією країни дозволяється фундація приватних шкіл, які користуються значною свободою щодо організації навчального процесу. Проте неодмінними є нормативні вимоги з боку державних органів влади до керівників та штатних працівників цих навчальних закладів стосовно відповідності їхньої педагогічної діяльності нормам моралі та чинного законодавства, а також щодо забезпечення належного рівня знань. Приватні школи Італії поділяються на три типи:

- акредитовані Міністерством освіти, які мають рівний з державними навчальними закладами статус;
- школи, започатковані приватними особами, які надають не нижчу від старшої середньої освіти і не мають статусу державних;
- школи, започатковані з ініціативи релігійних організацій [297, 11].

У франкомовній частині Бельгії приватні школи підпорядковуються Генеральному секретаріату католицької церкви та Федерації недержавних шкіл. А у Франції діяльність приватних шкіл (вони є

переважно католицькими) здійснюється на основі системи контрактів, які адміністрація школи укладає з представниками державної влади та Міністерства освіти [231, 17].

В Ірландії, де 91% населення сповідує римо-католицьку віру, значна кількість шкіл перебуває під контролем релігійних діячів та громад (здебільшого римо-католицьких, рідше протестантських). На місцевому рівні управлінням конфесійних шкіл опікується Асоціація з управління католицькими середніми школами, а на загальнонаціональному — Рада з питань управління католицькими середніми школами, до складу якої увіходять три представники від релігійної громади, два виборних представники від батьків та два виборних представники від шкільних адміністрацій. Водночас 95% середніх шкіл (поміж них і конфесійні) є безоплатними і їх можуть відвідувати усі без винятку діти, незалежно від матеріальних статків їхніх батьків [317].

У Нідерландах різні типи навчальних закладів визнаються як рівні за статусом, наразі й приватні, які відвідують 70% учнів. Приватні школи мають право запроваджувати оригінальні навчальні програми відповідно до особливостей соціально-педагогічних цілей їхньої діяльності, добирати відповідний викладацький персонал тощо. Свобода вибору в наданні освітніх послуг та їх отриманні гарантується громадянам згідно з Актом про обов'язкову шкільну освіту [323, 7].

В Англії законом від 1998 року про середню освіту було відкрито широкі можливості щодо заснування грантових шкіл з ініціативи опікунських рад та приватних шкіл і волонтерів. Досить часто такими є релігійні організації та діячі. Близько третини початкових та середніх шкіл Англії і чверть таких закладів в Уельсі діють на громадських засадах. Згаданим вище законом батькам надається право обирати школу для своєї дитини незалежно від того, де вона мешкає, щоправда, при зарахуванні до школи можуть послугуватись деякою перевагою діти, домівка яких знаходиться поблизу зі школою, або ж ті, брати або сестри яких вже навчаються в цій школі, та діти з особливими потребами.

За умов децентралізації управління освітою, перерозподілу управлінських функцій між центральними та локальними освітніми адміністраціями, розширення можливостей для автономного менеджменту на рівні окремих навчальних закладів, наявність, понад те — зростання кількості приватних, альтернативних шкіл у західноєвропейських країнах видається закономірним явищем. Здавалося б, за умов стандартизації вимог до присвоєння освітніх та фахових кваліфікацій уряди зазначених країн мали б дещо жорсткіше контролювати функціонування недержавних шкіл, дбаючи тим самим про дотримання єдиних загальнонаціональних ви-

мог щодо освіти та соціалізації молоді шкільного віку. Проте, як засвідчує практика, найкращим стимулом і контролером виявляється змагальність і конкуренція, яка існує між альтернативними навчальними закладами у боротьбі за учнівський контингент. Саме вона спонукає педагогічні колективи цих шкіл не тільки досягати загальнонаціональних показників якості освітніх послуг, а й перевищувати їх. І в цьому, напевно, запорука збереження попиту з боку громадськості на їхні освітні послуги.

До найбільш поширених і популярних альтернативних закладів шкільної освіти у країнах Західної Європи належать вальдорфські школи та школи, які працюють за методикою відомого італійського педагога М.Монтессорі. Вальдорфські школи можна вважати авторськими у тому розумінні, що у своїй діяльності вони керуються педагогічною системою відомого німецького педагога Рудольфа Штайнера. Автор антропософії (antropos – людина, sophia – мудрість) Штайнер у своїй науковій і практичній діяльності приділяв значну увагу проблемі соціального виховання дітей, яке він нерідко ототожнював з гуманізацією як шкільного співтовариства, так і суспільства загалом. Р.Штайнер рекомендував вихователям бути посередниками в набутті дітьми соціального досвіду, розвивати соціальні потреби дітей, допомагати їм у виборі власного місця в суспільстві [183], [316].

Діяльність педагогічних колективів у сучасних вальдорфських школах спрямована насамперед на плекання духовності людини як першооснови її соціальності. Як незамінне джерело духовного піднесення молоді особи поціновується релігійна віра. А вчитель є зразком, певним мірилом моральності, духовності, лідером і авторитетом, наслідуючи який дитина успішно соціалізується. Цим пояснюються високі вимоги і критерії добору педагогічних працівників для вальдорфських шкіл.

Навчально-виховний процес у вальдорфських школах являє собою поєднання різних форм діяльності дитини – отримання інформації, її опрацювання, застосування, інтенсивне навчання, відпочинок, виконання домашніх завдань, ознайомлення з реальним життям, побутом, ремеслами, театралізація, музика, танці тощо. Тісне співробітництво вчителів з дітьми та їхніми батьками є одним з наріжних принципів функціонування навчальних закладів цього типу.

За авторською методикою Марії Монтессорі працюють переважно заклади початкової освіти, хоча деякі її елементи показують свою ефективність і в роботі зі школярами старшого віку. Найважливішою з педагогічних ідей М.Монтессорі є, на наш погляд, думка про необхідність цілеспрямованої організації життєвого середовища дитини, яке б максимально задовольняло її потреби у розвитку – фізичному, соціальному, інтелектуальному.

Надзвичайним педагогічним відкриттям М.Монтессорі є виокремлення сензитивних періодів набуття дітьми певних знань і соціального досвіду і практичне доведення нею важливості їх максимального враховування у педагогічній роботі. Соціалізацію дитини М.Монтессорі розглядала насамперед як її адаптацію до життєвого середовища. Вправління у практичній діяльності вона розцінювала як абсолютно необхідну передумову соціалізації дитини.

Розроблені цим видатним італійським педагогом методики розвитку сенсомоторних здібностей дитини, формування у неї навичок автономної, самокерованої поведінки, заохочення бажань вихованців до оволодіння знаннями, життєвим досвідом активно застосовуються послідовниками М.Монтессорі і сьогодні, і не лише у спеціалізованих авторських школах [71, 48 – 52].

#### *2.4.6. Соціалізаційні та гуманізаційні досягнення і проблеми у західноєвропейській шкільній освіті*

Оглядом діяльності альтернативних шкіл можна було б завершити аналіз сучасної західноєвропейської шкільної освіти як інструменту соціалізації молоді. Проте він був би неповним без критичного погляду та оцінних суджень стосовно ефективності функціонування сучасної західноєвропейської школи саме як інституції соціалізації учнівської молоді.

Назагал можна стверджувати, що інституції шкільної освіти у зазначених країнах зберігають насамперед функцію педагогічної трансляції класичних культурних цінностей [268], а відтак і розв'язують понадважливі завдання збереження, відтворення і розвитку сучасних типів соціальності і гуманізованості людини, в яких зазначені цінності знаходять своє упредметнення і одухотворення (іншим простором такого упредметнення і віталізації є усталені системи суспільних відносин і міжлюдських взаємин). Педагоги цих країн однаковою мірою опікуються як індивідуальним (розвиток автономії, адаптивних, креативних якостей особистості), так і соціальним розвитком вихованців (прищеплення громадянських якостей, підготовка до вступу у світ праці, навчання змагальності і разом з тим солідарності у спільноті).

І все ж таки західноєвропейська школа ще далека від того, аби бути вільною від серйозних і дошкульних проблем, які найгостріше виявляються у сфері її соціалізаційних завдань. Попри всі гуманістичні наміри і зусилля європейських керманців і досі у цьому освітньо-культурному просторі зберігаються сегрегаційні явища у сфері доступу до якісної освіти, зокрема академічної. У несприятливому щодо цього становищі опиняються насамперед діти – вихідці з малозабезпечених сімей та сімей іммігрантів [253], [340, 474 – 351]. Сегрегація за статевою приналежністю спостерігається і

у доступі жінок до найпрестижніших освітніх кваліфікацій, зокрема у галузі інформатики та високих технологій [199], [229, 257 – 266].

У західноєвропейських школах викладаються навчальні курси "здоров'я", "статевого виховання", "екології" та ін., проте вони суттєво не позначаються на розв'язанні таких проблем, як тютюнокуріння, вживання алкоголю і наркотиків у шкільному середовищі, формування умінь і навичок здорового способу життя тощо [187], [219], [260]. Ці та інші проблеми стають зазвичай предметом обговорення під час більшості європейських педагогічних зібрань і форумів, однак їх розв'язання видається можливим радше в соціально-педагогічній, аніж у суто освітній площині.

Разом з тим в офіційних документах, дайджестах, рейтингах основними критеріями оцінки функціонування інституцій шкільної освіти традиційно називаються кількість та якість присвоєних випускникам школи освітніх і професійних кваліфікацій, успішність їх працевлаштування та соціальної інтеграції. За цими показниками шкільна освіта західноєвропейських країн вигідно відрізняється від тих прикінцевих результатів діяльності, які показують національно-освітні системи країн Центральної та Східної Європи (див. Додаток Б). Якщо, наприклад, взяти за точку відліку кількість учнів, які вийшли зі сфери системи обов'язкової середньої освіти без будь-яких дипломів та кваліфікаційних посвідчень (і це можна тлумачити як ознаки соціальної дисфункції інституції шкільної освіти), то таких випускників у країнах Західної Європи значно менше, аніж у євроспільноті загалом (див. Додаток Б).

Так, скажімо, показник соціальної виключеності (англійський термін) для молодих людей віком 18 – 24 роки, які закінчили школу і не є працевлаштованими через неконкурентоспроможну або недостатню освітню кваліфікацію, становить у середньому в Європейському Союзі 22,5%, натомість у Німеччині ця цифра сягає лише 13,2%, у Франції – 15%, в Австрії – 11,5%, у Швеції – 9,6%, у Данії – 10%, у Фінляндії – 8,5%. Для порівняння аналогічні показники для Іспанії та Португалії становлять відповідно 40,7% і 30,2%. Не зовсім вписуються у перелік невгаразділих у цьому відношенні країн Великобританія (31,4%) та Італія (30,2%), зважаючи на досить високий рівень життя та економічні показники цих країн [321].

Щоправда, до наведених вище статистичних даних потрібно ставитися досить виважено і обачливо, оскільки вони зумовлюються причинами не лише суто педагогічними, а й соціальними, демографічними, політичними тощо. Скажімо, у розвинених країнах Європи, де уряди здійснюють масштабну соціальну політику, спрямовану на забезпечення гідного рівня життя усіх без винятку громадян, включно непрацюючих, значна частина молоді задовольняється соціальними дотаціями і не прагне більшого в плані зар-

платні чи кар'єри. Таку життєву стратегію нерідко обирають діти іммігрантів з країн Азії, Африки, арабського світу. Дехто з молодих людей просто "зависає", розпочавши професійну підготовку і перервавши її з певних причин на невизначений термін. Необхідно зважати і на так зване "перевиробництво дипломів", яке спостерігається в деяких країнах, наприклад, у Франції.

Урядами країн ЄС визнається проблема "педагогічної поразки" стосовно не включених до соціального життя випускників шкіл, які ніде не навчаються і не працюють. З метою усунення цього негативного явища в європейському освітньому просторі ініціюються та реалізуються так звані програми "другого шансу" [321]. Так, у документі Комітету міністрів Ради Європи "Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя" говориться про те, що у ході такої підготовки слід приділяти особливу увагу потребам молоді в період, який охоплює роки, що передують закінченню обов'язкового навчання в школі та йдуть одразу після нього. Це пояснюється тим, що:

1) ці роки є періодом інтенсивного особистісного й соціального розвитку;

2) саме в цей час усі молоді люди визначають своє майбутнє;

3) у багатьох державах — членах ЄС молоді люди досягають повноліття за кілька років після закінчення обов'язкового навчання у школі [13, 16].

З метою поліпшення інтеграційних перспектив молоді на ринку праці Єврокомісія оприлюднила спеціальний документ (білий документ) "Викладання й навчання: до освіченого суспільства" (1995). А на черговій парламентській асамблеї Ради Європи 1999 року було ухвалено спеціальну резолюцію, у якій пріоритетними напрямками діяльності задля досягнення цієї мети визнаються:

1) мобілізація зусиль регіональних осередків влади для забезпечення молодих людей високоякісними освітніми ресурсами на додаток до заходів, які провадяться на державному рівні;

2) реінтеграція молоді без будь-якої кваліфікації до освітніх інституцій з метою надання їй другого шансу — освітні центри, загальноосвітні школи, коледжі тощо;

3) забезпечення належного педагогічного супроводу такої підготовки із залученням висококваліфікованих вчителів та інструкторів;

4) стимулювання мотивації молоді до навчання, надання молодим людям можливості збагачувати попередньо отримані знання й соціальні навички з метою підвищення їх шансів на отримання роботи.

У ході Лісабонської конференції 2000 року Рада Європи ухвалила рішення щодо зменшення до 2010 року щонайменше удвічі

кількості учнівської молоді віком 14-18 років, яка припиняє навчання після закінчення основного циклу середньої освіти [321].

Важливим щодо розв'язання цього завдання члени ПАРЄ вважають налагодження дійового тристороннього партнерства між молодими людьми, школами й фірмами. Ця взаємодія має посприяти тому, щоби впродовж дворічної підготовки в школах другого шансу розв'язувались основні проблеми соціальної та професійної інтеграції молоді [13, 72 – 73].

Зауважимо, що європейські урядові рекомендації та резолюції покликані радше узагальнити та поширити, аніж запровадити європейські практики щодо педагогічного супроводу випускників шкіл. В окремих західноєвропейських країнах пов'язані із цим проекти можуть мати різну назву – "Партнерство школа – підприємство" у Німеччині або ж міжшкільна кооперація у Нідерландах, однак суть їх залишається незмінною – домогти молодим людям стати самостійними, активними і повноправними членами суспільства.

У Франції, наприклад, подібна програма має назву "Новий шанс" і спрямована на повноцінну інтеграцію у суспільство "проблемних" випускників школи [305, 67] (див. табл. 2.4.6.1).

Таблиця 2.4.6.1

**Способи допомоги випускникам у розв'язанні проблем їхньої фахової та соціальної інтеграції**

Заходи	Адресати і спосіб допомоги
Додаткова підготовка з ініціативи місцевих органів влади	Молоді люди, які вже мають певний рівень кваліфікації, підвищують його і отримують диплом без відриву від виробництва
Модуль перескладання іспитів у поєднанні з роботою на підприємстві	Той, хто провалив іспити на здобуття диплому про середню освіту, працюючи на підприємстві, продовжує навчання з предметів, які стали причиною провалу
Персональний шлях набуття кваліфікації та диплому	Молоді люди, що претендують на особливий спосіб набуття кваліфікації згідно з їхнім індивідуальним планом (прискореним, наприклад), можуть здійснити його в рамках можливостей професійного навчального закладу
Почергове включення в різні види професійної діяльності з метою їх апробування та здійснення вибору	Можна почергово укладати контракти з підприємствами регіону відповідно до базового рівня кваліфікації з метою швидшого влаштування на постійне місце роботи

Завершуючи аналіз соціалізаційних функцій, проблем і досягнень сучасної західноєвропейської школи зауважимо, що очікування щодо індивідуальних та соціальних дивідендів від шкільної освіти у всі часи перевищували її реальні можливості. Дещо ідеалізованими вони видаються і сьогодні, якщо брати до уваги практично-функціональні завдання сучасних національних систем освіти:

- освіта як спрямована у майбутнє, відкрита, інноваційна система має віддзеркалювати та інтерпретувати суспільство шляхом коеволюційної взаємодії з ним;

- інституція освіти має координувати свою діяльність з іншими соціальними інституціями, інтегруючи їх у єдину систему, спрямовану на розвиток людини;

- освіта повинна надавати можливості і забезпечувати людям здатність навчатись упродовж усього життя;

- освіта має формувати людей компетентних у соціокультурній, етично-моральній, фізіологічній, ментальній, економічній, науковій, політичній, естетичній, технологічній та професійній сферах;

- освіта повинна бути тісно пов'язаною з практичною діяльністю та життєвим середовищем людини, яке й формує її дійсні пізнавальні потреби;

- в освіті мають бути представлені різноманітні види та способи навчання – формальне і неформальне, індивідуальне, групове, самоосвіта, соціальна практика;

- освіта має використовувати усі наявні в суспільстві ресурси у цілях розвитку людини та поступу суспільства [193, 51 – 55].

Кожне з наведених вище положень відображає, по суті, напрям, тенденцію руху освітніх систем, наразі й систем шкільної освіти, до ідеалу, який щоразу віддаляється, як тільки суспільство досягає нової цивілізаційної якості, а отже нового рівня його гуманізованості і соціалізованості.

## ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ, ФОРМ І МЕТОДІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

### 3.1. Головні напрями шкільної соціалізації учнівської молоді у країнах Західної Європи

Шкільне середовище, як певним чином організований і модифікований соціальний простір є багаторівневою і багатовимірною реальністю, оскільки являє собою своєрідну модель макропростору суспільства і має всі його основні властивості і характеристики, його соціокультурну топологію і антропосоціогенні потенціали. І соціалізація учнів є тим ефективнішою і пліднішою, чим більшою мірою шкільний педагогічний процес і шкільне життя загалом відображає і моделює дійсну множину і якості суспільних відносин, особливості і сенси розмаїтих людських взаємин, що вирують у зовнішньому світі.

Школа, звичайно, не в змозі розкрити вихованцям усю повноту, розмаїття та понадскладну структуру "великої" соціальної реальності, але вона здатна зробити молодь компетентною у засадничих, життєво необхідних для кожної сучасної людини сферах життя і діяльності. Відповідно до цих сфер соціуму ми свого часу визначили провідні напрями соціалізації учнівської молоді [77, 85 – 96]. Серед них: особистісний, міжособистісний соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний. Зважаючи на необхідність вияскравлення педагогічних умов гуманістичного цілепокладання і спрямування шкільної соціалізації, важливо з'ясувати тепер, за допомоги яких педагогічних методів та засобів ці напрями соціалізуючої діяльності здійснюються педагогами західноєвропейських шкіл.

#### *3.1.1. Особистісний напрям шкільної соціалізації*

Зміст цього напрямку полягає у формуванні педагогічних умов, які забезпечують становлення особистості як соціальної істоти у сфері її внутрішніх самовизначень і відносин – сфера "Я – Я" відносини. У цьому інтимному просторі відбувається когерентне формування самосвідомості і світогляду людини, її самості і водночас духовної повсюдності; конститується, унормовується і узвичаюється її ментальне і почуттєве ставлення до себе і зовнішнього світу – саморозуміння, самоідентифікація, самопочуття, воля і рефлексивність; розгортається внутрішній діалог особистості з со-

бою, який є водночас і спілкуванням між нею і духовно репрезентованим буттям, осередням якого є її стосунки у світі людей; виникають механізми довільної самокерованої поведінки і творчості, відбувається формування потреб і мотивацій особи та їх підпорядкування вищим рівням самосвідомості і духовності. Інтегральними ціннісно-смысловими утвореннями, які відображають стан та якість цієї сфери інтеріоризованої соціальності особи, є духовно-почуттєві репрезентанти її "Я" і її людської буттєвості, які на ментальних рівнях постають у формі відповідних особистісних концептів. Зрештою ці духовні засади людини легітимізують і обґрунтовують особистісні сенси і спонуки її життя, його вищі цінності і цілі, визначальні можливості і обмеження, а відтак внутрішньо прийнятні засоби, спосіб і стиль.

Об'єктивно вирішальною і узагальнюючою педагогічною метою і цілевідповідним наслідком реалізації цього напряму соціалізації особистості є формування її "Я"-концепції як сукупності уявлень індивіда про себе, поєднаних з їх внутрішньою оцінкою [142, 333]. "Я" — концепція — це важливий механізм, завдяки якому особистість інтегрує, регулює і контролює власну поведінку. Важливим педагогічним завданням є також сприяння формуванню у дітей просоціального ідеального "Я" — позитивного уявлення і емоційного переживання власного "Я" — образу, якого вони прагнули б досягнути у майбутньому в індивідуальній і соціальній життєтворчості [128, 333 — 383]. За належним чином поставленої педагогічної роботи і сприятливого стану життєвих обставин молоді людини таке ідеальне уявлення про власне "Я", вибудоване відповідно до дійсних суспільних норм і ідеалів, внутрішньо урівноважене і дійове як духовно-практична основа людського "самостояння" і самовладності, в основних рисах формується наприкінці навчання у школі.

Особистісний розвиток вихованців школи розгортається довкола становлення їхніх інтелектуальних і емоційно-вольових здібностей, які забезпечують набуття індивідуальної автономності, здатності до самокерованої поведінки, досягнення певного рівня соціальної компетентності. Ці аспекти формування індивідуальності учня непродуктивно, з педагогічної точки зору, розглядати відокремлено від органічно цілокупного процесу становлення і реалізації всієї множини людських начал особистості, натомість вони вимагають їх комплексного врахування та узгодження з огляду на завдання забезпечення цілісності і природності процесу соціалізації учня.

Попередньо нами була розглянута історично-культурна зумовленість соціально-типових рис особистості, соціальна природа нормативних вимог та ідеалів, які є засадничими для педагогічної

діяльності [77, 108 – 129]. У контексті цього дослідження важливо наголосити також і на тому, що в індивідуалістичних спільнотах, якими здебільшого ї є західноєвропейські народи, понад усе поціновується індивідуальність, здатність особистості до самовираження, самотворчості, самотрансценденції. Так, зокрема, англійський психолог Л.Сміт підмітив, що префікс "само" (self) – самоповага, самовираження – з'явився в англійській мові за часів виникнення індивідуалістського вчення пуританства у XVII сторіччі. Слово "самолюбний" стало вжитковим у 40-х роках XVII сторіччя серед шотландських просвітників. А в сучасній західній культурі вважається, що почуття гідності властиве особистості як представникові людського роду, наділеному розумом і свободою волевиявлення. Уявлення про особистість як індивідуальність стало моральною аксіомою і безперечною підставою для визнання суспільством, а отже, і освітою права кожної людини на саморозвиток і самореалізацію [180, 75 – 76]. Тому такі поняття, як самовдосконалення (self-cultivation), самовизначення (self-determination), самореалізація (self-realization) особистості, її спрямованість на досягнення життєвого успіху (self-made) є визначальними щодо ідейного та методологічного підґрунтя реалізації особистісного напряму соціалізації школярів у західноєвропейських країнах.

Одним з найважливіших шкільних предметів, який необхідно використовувати з метою розвитку учнів як особистостей, західноєвропейські педагоги вважають літературу. Так, наразі, англійські вчителі прагнуть плекати характер та особистісні якості вихованців на прикладах творів всесвітньо відомих авторів – Г.Гріна, Ж.-П.Сартра, В.Голдінга, Ф.Достоевського, Дж.Конрада [235, 35 – 53].

У західноєвропейських школах організовуються також і спеціальні навчальні курси, психологічні тренінги, метою яких є формування у учнів індивідуальних рис і самовідчуттів, а саме: розширеного поняття успіху, самоповаги і поваги до інших, зростання впевненості у собі, пізнання себе, оцінки своїх слабких і сильних сторін, зрілості і відповідальності, здатності адекватно виражати власні почуття, взаємодіяти з партнером у тій чи тій спільній справі, вміння спостерігати, практично оцінювати і фіксувати результати власної діяльності тощо.

Психологічно-розвивальні програми, які об'єднує ідея особистісного зростання учнів, зазвичай запроваджуються під назвою "Соціальні та особистісні уміння" [11], [223]. А, наприклад, схожі за змістом та цілями шкільні навчальні курси поіменовані в Англії як "Пасторальна програма" [125, 103 – 106]. Діяльність педагогів, які реалізують цю програму, ґрунтується на акцентованій повазі до особистості учня, на прагненні плекати у вихованців інтерес до

творчості, розвивати їхню здатність до моральних суджень. Однією із засадничих ідей програми є переконаність у тому, що мислення і свідомість особистості формуються здебільшого під впливом практичної діяльності і подій. З огляду на це програмою передбачено чотири рівні набуття учнями життєвого досвіду: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування.

"Пасторальна програма", яка розрахована на п'ятирічний термін навчання дітей середнього та старшого шкільного віку, постулює принципи ставлення до учня як до інтегрованої цілісності, розвиток його особистості в реальних життєвих ситуаціях, що дає змогу максимально зрозуміти його, а також допомогти йому краще зрозуміти самого себе [248].

Завдання сприяти формуванню творчих, непересічних особистостей спонукає західноєвропейських педагогів дбайливо ставитися до учнівських обдарувань, сприяти їх примноженню і розквіту. У центрі особливої уваги і педагогічного піклування вчителів перебувають діти з непересічними здібностями і талантами, які поцінуються як золотий фонд нації.

Наразі західноєвропейські фахівці дотримуються таких засадничих принципів у навчанні та соціалізації обдарованих дітей:

а) вони повинні навчатися за ширшою від загальноприйнятої програмою;

б) педагоги особливо ретельно повинні враховувати специфіку інтересів таких учнів;

в) необхідно добирати відповідний для кожної обдарованої дитини стиль навчання;

г) не можна обмежувати прагнення дітей глибоко схоплювати сутність тієї чи тієї навчальної теми [13, 51].

Разом з тим, враховуючи загальноєвропейські тенденції і політику щодо соціалізації обдарованих дітей, західноєвропейські педагоги прагнуть всіляко уникати того, щоб піклування про розвиток "обраних" бодай як породжувало нехтування інтересів загалу дітей, провокувало протиставлення і конфлікти, призводило до приниження людської гідності і пригнічення "звичайних" дітей. Відтак західноєвропейські вчителі цілком слушно вважають, що абсолютно неприпустимим є забезпечення привілеїв одним дітям за рахунок інших. Виявлення та сприяння обдарованості, таланту, на їхню думку, повинно супроводжуватися дослідженням механізмів успіху та їхньої технологізації у масовій педагогічній практиці. Попри все наставники західноєвропейської молоді вважають, що стимулювання розвитку талановитих дітей бажано здійснювати в межах звичайної школи, адаптуючи до їх пізнавальних потреб загальні навчальні програми та урізноманітнюючи методи освітньо-

виховної та соціалізуючої роботи з такими дітьми. Тоді це піде на користь не лише талановитим, а й усім без винятку учням, адже, як показує досвід, школярі, здатні продуктивно працювати за умов конкурентності, як правило, досягають за таких обставин кращих навчальних та професійних результатів порівняно з тими, хто таких змагань уникає [39, 17 – 22].

Досвід швейцарських освітян може бути прикладом гуманістично виваженого підходу до розв'язання проблем обдарованих дітей. Так, з ініціативи Сільвії Гроссенбахер у цій країні започатковано проект, метою якого є стимулювання особистісного зростання обдарованих дітей за умов гетерогенних класів. Цим талановитим педагогом створено спеціальні програми з розвитку мовних, математичних, музичних, художніх, спортивних та інших здібностей дітей, які реально можуть застосовуватись за умов звичайної школи. Сільвія Гроссенбахер особливо підкреслює важливість співробітництва у ході реалізації цих програм між вчителями, батьками та управлінським персоналом шкільних закладів і наполягає на необхідності такої співпраці [147, 93 – 98].

Наразі соціальне виховання як складова педагогічного керування соціалізацією шкільної молоді у Швейцарії передбачає особливу увагу щодо прищеплення дітям здатності до співчуття і співучасті стосовно слабших, хворих, інвалідів. У швейцарських школах приділяється значна увага питанням щонайраннішого виявлення дітей з фізичними вадами – зору, слуху, опорно-рухового апарату і надання їм необхідного медичного та педагогічного супроводу. Така гуманістично занепокоєна педагогічна стратегія, підсилена державною політикою соціального захисту дітей з особливими потребами, дає позитивні результати у тому, що стосується сприяння реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця школи [147, 93 – 98], [263], [315].

### *3.1.2. Міжособистісний напрям шкільної соціалізації*

Міжособистісний напрям – це сфера становлення і розвитку знань, умінь і навичок особистості, які забезпечують їй можливість спілкування та спільної діяльності з "Іншим" – відносини "Я – Ти". З такого спілкування та взаємодії і починається власне соціалізація як суспільна інтеграція особистості і водночас як відповідно зорієнтований і зумовлений розвиток її внутрішніх людських якостей і начал. Найважливішою і вирішальною умовою цього процесу є оволодіння мовою та іншими засобами міжособистісної комунікації, які виконують відповідні функції у міжлюдських взаєминах і спілкуванні.

Розвиток мови, здібностей до співчуття та співпереживання, культури сприйняття та розуміння "Іншого", передбачення його

вчинків, почуттів і поведінки загалом, самих витоків цієї поведінки і життєвих позицій (потреб, інтересів, цінностей тощо) утворює зміст цього напряму шкільної соціалізації. В його основі – формування здатності співвідносити себе з Іншим, досягати реалізації власних потреб та інтересів на ґрунті взаємоприйнятних взаємин і дій, або ж цивілізовано і врівноважено обстоювати їх у разі виникнення конкурентного характеру стосунків.

Отже, головним завданням цього напряму соціалізації є формування гуманістичного ставлення до іншої людини, навчання молоді мистецтву міжособистісних стосунків. Зауважимо, що йдеться не лише про набуття вихованцями школи здатності до підтримання, так би мовити, офіційних або ділових стосунків з однокласниками (відносини відповідальної взаємозалежності), а й про сферу інтимних, довірливих, дружніх взаємин у дитячому колективі. Адже нездатність дітей завойовувати друзів, виявляти взаємну емпатію та симпатію як засоби емоційного та інтелектуального досягнення внутрішнього світу "Іншого", "Інакшого" обертається для них соціальним відчуженням, або й повною ізоляцією від ровесників. Такі діти ризикують потрапити у ситуацію "вигнанців", "за-недбаних", "зневажених", "знехтуваних" у дитячому колективі [256, 125 – 136].

Міжособистісні контакти вимагають від індивідів належного рівня комунікативної компетентності, інтерактивних умінь, навичок спільної діяльності, здатності до самокерованої поведінки, знання основ моралі та етики, гнучкості і мобільності, толерантності у спілкуванні та співдії з товаришами і довколишніми. Відтак прищеплення учням цих якостей утворює осереддя відповідного напряму соціалізації учнів у західноєвропейській школі. Зважаючи на осяжність цього поля педагогічної діяльності, ми зупинимось на формуванні у учнів найважливіших компетентностей, необхідних для здійснення міжособистісних ролей.

Комунікативні навички – це не тільки розуміння символічного універсуму спільноти, вираженого в знаковому просторі мови, але й уміння віднаходити такі мовні зразки і конструкції, які дають змогу порозумітися з контрагентом комунікації, і передовсім це уміння спілкуватись із співбесідником зрозумілою йому мовою. Понад те, на думку західноєвропейських фахівців, учнів важливо навчати не лише мистецтву мовлення, але й мистецтву мовчання [240, 101 – 113]. Адже вчасно взята у розмові пауза має нерідко навіть більше смислове навантаження, ніж красномовність. Уміти мовчати і слухати – це абсолютно необхідні навички міжособистісного спілкування. Отже, розвиток мови і мовлення є наріжним у підготовці молоді до виконання міжособистісних ролей.

В світлі постмодерністських поглядів на мову як суспільне явище остання розглядається як засіб, що дає можливість застосовувати здоровий глузд і логіку для інтерпретації суспільного життя і відтак діє як знаряддя у боротьбі людства за соціальний поступ [38, 425]. То ж природно, що у західноєвропейських школах викладання усіх без винятку шкільних дисциплін (а не лише гуманітарних, лінгвістичних) підпорядковується завданню надати учням не просто мовних знань, але й насамперед умінь і навичок [154, 83 – 136]. Цілеспрямоване навчання дітей мистецтву мовлення рідною, а також і сучасними іноземними мовами розпочинається у західноєвропейських країнах ще в дитячих садках і триває упродовж усього періоду навчання в загальноосвітній школі.

Набуття інтеракційних навичок та умінь як необхідної передумови міжособистісної взаємодії тісно пов'язане з процесом безпосереднього спілкування, адже, за визначенням Ю.Хабермаса, інтеракція є комунікативною дією, спрямованою на досягнення взаємопорозуміння у спілкуванні та спільній діяльності [53, 496]. Найкращим прикладом для наслідування і зразковою моделлю інтерактивних взаємодій, на думку західноєвропейських педагогів, є спілкування учителя з учнями [252, 17 – 28]. Вчитель, який дотримується демократичного стилю спілкування і практикує педагогіку діалогу, у будь-яких навчально-виховних ситуаціях сприятиме набуттю учнями інтеракційних навичок. Конструктивні і водночас емоційно сприятливі інтеракції, які здійснюються спочатку з ініціативи і під керівництвом вчителя, з часом мають властивість поширюватися та утверджуватись серед загалу учнів як нормативні зразки міжособистісних взаємодій. Як наслідок, починають набувати дійсного виховного та соціалізуючого значення неформальні інтеракції між членами дитячого колективу, на важливість яких звертають увагу західноєвропейські вчені.

У підготовці учнів до міжособистісних взаємодій та спілкування багато важить формування так званої базисної соціальності, якої важко навчити в дидактичному сенсі, але яка набувається у певним чином зорганізованому соціальному середовищі – в колі сім'ї, на виробництві, у навчальних закладах. Йдеться насамперед про здатність індивідів до адекватних спонтанних реакцій та вчинків у різноманітних соціальних ситуаціях. Це вміння бути самим собою при зустрічі з "Іншим", постійно тримати його в полі зору, брати до уваги те, що він спостерігає за твоїми діями і вчинками, зважати на його очікування щодо тебе та передбачати його реакції на твою поведінку. Це особливе мистецтво не шокувати, не провокувати, не дошкуляти і не принижувати ані жестом, ані позою, поглядом, ані словом тих, з ким ти стикаєшся віч-на-віч у плині життєвих ситуацій. Так, негативну реакцію вже при мінімальному

або й побіжному соціальному контакті може викликати відверте споглядання, нехтування правилом знеособленості у випадковій зустрічі з незнайомцем, порушення межі особистісної території, неприємні природні та штучні запахи, небажані дотики, епатажна поведінка, зауваження тощо.

Елементарні навички міжособистісної взаємодії часто ототожують з правилами ввічливості та етикету, і це певною мірою слушно. Проте зауважимо, що, на відміну від досить формалізованих і усталених ритуалів дотримання правил ввічливості, спонтанні соціальні контакти нерідко позначені стихійністю і непередбачуваністю. Тому в динамічних соціальних ситуаціях, на думку вчених, доцільніше говорити про базисну соціальність. Останню певною мірою, можна розглядати як первинну, здебільшого інтуїтивну форму морально-етичної поведінки, яка водночас є необхідним підмурком для розвитку свідомої соціальної поведінки особистості.

Французькі педагоги, поділяючи погляди Дж.Дьюї, вважають, що школа може і повинна сприяти формуванню базисної соціальності у дітей шляхом "вибору" і "очищення" [240, 113]. Ідеться про добір та утвердження у шкільному житті таких ритуалів, звичок, автоматизмів соціальної поведінки, які підносять культуру міжособистісного спілкування у педагогічному та учнівському колективах. "Очищати" ж шкільне середовище слід від негативних зразків та стереотипів поведінки, які привносяться переважно дітьми — вихідцями з несприятливого соціокультурного середовища. Французькі фахівці базисну соціалізованість школярів називають також цивілізованістю.

Сприятливі і плідні міжособистісні контакти у шкільних колективах виникають значною мірою завдяки вдало організованій учителем колективній діяльності учнів — навчанні, дозвіллі, суспільно-корисній роботі. Разом із тим від рівня розвиненості та якості міжособистісних стосунків безпосереднім чином залежить і учнівська успішність в навчанні [241], [284].

Так, американський педагог Урі Трейзман здійснив важливе педагогічне спостереження, яке унаочнює дидактичну складову шкільної соціалізації. Цього американського дослідника зацікавили причини значних відмінностей в успішності вивчення математики серед абітурієнтів африканського та азійського походження. Другі мали вочевидь кращі здобутки, ніж перші. Як виявилось, у процесі підготовки до іспитів з математики вихідці з "чорного континенту" опановували навчальний матеріал переважно поодиночі. Натомість азійські абітурієнти надавали перевагу колективному навчанню. Завдяки цьому останні отримували можливість спостерігати і засвоювати плідні прийоми і стратегії навчання один у одного. До того ж під час цієї взаємодії спрацьовували механізми со-

ціальної підтримки, мотиваційної стимуляції, групової фасилітації тощо. Коли ж навчальний метод молодих людей азійського походження було запропоновано африканським абітурієнтам, то вони теж почали показувати значно кращі результати на вступних іспитах [137, 358 – 359].

Тут ми впритул підійшли до групових інтеракційних педагогічних методів, які широко застосовуються західноєвропейськими педагогами в реалізації як між особистісного, так і соціально-групового напрямів шкільної соціалізації.

### *3.1.3 Соціально-груповий напрям шкільної соціалізації*

Соціально-груповий напрям – це сфера відносин "Я – Ми", у межах якої молода особистість має оволодіти у школі базовими передумовами майбутньої інкорпорації у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп. Це відносини етнічні, конфесійні, професійно-кваліфікаційні, політичні, правові, територіально-громадові, сімейно-побутові, гендерні, вікові тощо. Саме у цій площині соціальне становлення молодої особистості набуває таких форм, як етнізація, конфесіоналізація, початкова професіоналізація, соціально-групова самоідентифікація і гармонізація множини відповідних самовизначень (від суспільно-громадських до корпоративних), формування ієрархії відповідних цінностей, оволодіння алгоритмами колективної поведінки, виникнення феноменів солідарності, конформності, особистісної суверенності та ініціативи – ось процеси, які утворюють зміст цього напрямку соціалізації.

Отже, провідними завданнями у цій галузі шкільної соціалізації є формування у молоді здатності інкорпоруватися до великих і малих спільнот загалом, а також опанування науки "жити разом" у сучасному складному суспільстві. Зокрема, на думку англійського вченого Джона Деніелса, розвиток та удосконалення уміння "жити разом" вимагає перегляду існуючих шкільних програм та підручників, насамперед з метою усунення надмірного наголосу на когнітивному компоненті людського розвитку, внаслідок чого не приділяється належна увага емоційному і соціальному аспектам становлення молодої особистості [43, 7 – 12].

Кожна людина від народження має природне прагнення бути прийнятою, визнаною, зрозумілою іншими людьми. Людям як сутнісно соціальним істотам притаманна потреба в аффіліції, тобто приналежності до певних груп і спільнот людей, в яких вона відчувається життєво впевненою і захищеною [116, 53]. Але мистецтво бути своїм у світі людей вимагає від індивіда конкретних навичок та здібностей. Зокрема, це здатність до взаємодії та наслідування, ініціативи, навчання та самовдосконалення, лідерст-

ва та підлеглості, вміння підтримувати дружні стосунки, спілкуватися, здатність до рефлексії, емпатії тощо.

У цій сув'язі французький науковець Гійом визначає три головні параметри, відповідно до яких людина досягає належного рівня інкорпорованості до певної спільноти. А саме:

1. Грегаризм (у франц. мові *gregarisme* – стадний інстинкт).

На противагу індивідуалізму грегаризм є сутнісним виявом природного та альтруїстичного потягу людини до єднання з іншими людьми, почуття солідарності з ними. Індивід начебто розчиняється в групі й поглинається нею як її активний діяч або просто як споглядач, його особисті потреби ієрархічно поступаються черговістю на користь спільних інтересів.

2. Симпатія.

Симпатія охоплює здатність до співчуття і до співпереживання. Вона має різноманітні прояви приязні, сердечності, чуйності і передбачає доброзичливість, бажання любити, опікуватись іншими і захищати їх, турбуватися про них та надавати їм підтримку і допомогу.

3. Імітація або наслідування.

Навчання та виховання дитини значною мірою ґрунтуються саме на її здатності до наслідування, асиміляції навичок і форм поведінки, загальноприйнятих способів інтерпретації дійсності. Джерелом виникнення особистих потреб і вірувань, сприйняття культурних цінностей, традицій технологічного процесу також можна вважати здатність до імітації [77, 379 – 380].

З раннього дитинства і до зрілості відбувається постійне нарощування здатності особистості до ідентифікації з іншими, колективної солідарності та прилучення до колективних інтересів. Західноєвропейські вчені констатують, що вже у початковій школі розвиток цих якостей йде надзвичайно стрімко, дитина дійсно стає готовою до колективної взаємодії, нехай ця взаємодія і має суто практичний або ігровий характер і вимагає сприяння та втручання з боку вчителя.

В 10 – 12-річному віці відбувається новий якісний стрибок у соціальних стосунках учнів. Зростає колективна зацікавленість у співпраці, яка виявляється у здатності до дедалі тіснішого і пліднішого співробітництва в опрацюванні навчальних тем, навчальних проектів, виконанні побутових та організаційних завдань [77, 379 – 380]. Однак ці якісні зміни відбуваються здебільшого завдяки зусиллям педагогів, спрямованим на організацію, згуртування дитячого колективу, утвердження в шкільному товаристві альтруїзму на противагу егоїзму, філантропії на противагу мізантропії.

Надзвичайно ефективним засобом формування позитивних соціальних установок школярів західноєвропейські вчені вважають

реалізацію колективних учнівських проєктів – навчальних, виховних, розважальних, суспільно-корисних, спортивних тощо.

Практиковані у сучасних західноєвропейських школах колективні учнівські проєкти мають особливе значення у реалізації особистісно-групового напрямку соціалізації з огляду на те, що:

- учні досягають колективного схвалення проєкту внаслідок погодження суперечливих поглядів, полярних точок зору;
- дитина занурюється у вир практичного життя, набуває досвіду групових взаємодій;
- виникають пов'язані з проєктами проблемні ситуації, що сприяє творчості, розвиткові мислення та практичних навичок;
- проєкти є достатньо складними, що дає змогу виявити прогалини у підготовці учнів до їх виконання, засвідчуючи рівень реально досягнутої освіченості і життєвої компетентності;
- проєкт вимагає зосередження колективних і особистих зусиль з метою його належного виконання у призначений термін;
- реалізація проєкту дає можливість оцінювати діяльність учнів з точки зору як рівня набутих знань, так і виявлення їхніх індивідуальних та соціальних поведінкових якостей.

Соціалізаційний ефект від реалізації учнівських проєктів як форми здійснення навчального процесу належить розглядати у більш віддаленій перспективі, а не з позицій очікування негайних і яскраво виражених результатів. Однією з найбільш значимих і помітних можливостей методу проєктів, як і інших групових форм роботи у школі, є розвиток корпоративних навичок учнів як понадважливої умови їх соціалізації.

### *3.1.4. Політико-правовий напрям шкільної соціалізації*

Політико-правовий напрям соціалізації учнівської молоді полягає у створенні особистісних передумов поступового увіходження вихованців у множину громадянських, юридично-правових, адміністративно-управлінських та громадських відносин. Відповідно змістом цього напрямку шкільної соціалізації є засвоєння учнями певного типу сприйняття, розуміння та оцінки політико-правових відносин різного рівня і форми, самовизначення та самореалізації особистості у цій сфері суспільного життя. Оволодіння методами діяльності, знаннями та вміннями, необхідними для виконання соціальних ролей і взаємодії з відповідними суспільними інституціями – державою та її органами і установами, політичними партіями та громадськими об'єднаннями, управлінськими структурами різного рівня та призначення – ось що потрібно мати на меті при визначенні педагогічних завдань і розробленні відповідних педагогічних заходів на цьому напрямі шкільної соціалізації.

Водночас перед школою постає також і завдання недопущення політизації учнівського середовища, використання школи та школярів будь-якими політичними силами. Школа зобов'язана навчити своїх вихованців головних принципів ставлення до держави та суспільства, прищеплювати їм навички демократизму і толерантності, сформувати інші якості, які забезпечують у великому суспільстві цивілізовані форми виявлення, співвіднесення та обстоювання політичних, громадських та інших інтересів представників усіх соціальних груп населення.

Зростаюча складність політичних процесів у країнах європейської спільноти за умов дії інтеграційних та глобалізаційних чинників вимагає дедалі ретельнішої підготовки молоді до активної участі у політичному житті суспільства. Йдеться насамперед про опанування школярами нормативно-правових засад державного і політичного устрою власної країни та країн – членів ЄС, їх ознайомлення із основними політичними доктринами, рухами і партіями, формування небайдужої громадянської позиції, залучення до демократичних цінностей, розвиток загальної гуманітарної культури молоді [78].

У здійсненні політичної соціалізації учнів європейські педагоги відводять провідну роль таким шкільним дисциплінам, як громадянознавство, релігієзнавство, суспільствознавство, історія та географія. Вивчаючи ці предмети, учні отримують знання про діяльність основних соціальних інституцій, про особливості перебігу демографічних, політичних, соціально-економічних процесів у спільноті. Особливий наголос робиться на тому, щоб теоретичні знання доповнювалися практичними навичками учнів – досвідом участі в різноманітних молодіжних організаціях, громадських, політичних рухах, правозахисних організаціях та асоціаціях тощо [237].

Як ефективні засоби політичної соціалізації західноєвропейської молоді застосовуються рольові ігри й дискусії. Можна навести, як приклад, англійський проект "Стенхаус", який передбачає проведення школярами дебатів з актуальних соціально-політичних проблем. Однією з найпопулярніших у школах західноєвропейських країн є гра "вибори", під час якої учні моделюють проведення політичної кампанії: висунення кандидатур, політичні дебати, голосування.

Формування у учнів загальної гуманітарної культури передбачає їх підготовку до широкого спектра суспільних відносин та діяльності з оперттям на загальнолюдські цінності. Молодь має усвідомити, наприклад, що політична стратегія стійкого поступу може здійснюватись лише з урахуванням потреб і прав різних народів світу, також і права найбільш вразливих на гідне життя; стратегія підви-

шення економічної ефективності має узгоджуватись із завданнями збереження довкілля, природних ресурсів тощо. На думку західноєвропейських фахівців, особливо важливо, щоб у ході педагогічно цілеспрямованої політичної соціалізації молодь набувала здатності до взаємопорозуміння у розв'язанні складних, суперечливих питань, досвіду конструктивного, ненасильницького подолання конфліктів; навчалась толерантно і шанобливо ставитись до соціального і культурного розмаїття сучасного світу, опановувала науку мирного співіснування.

Правова компетентність як особливий рівень соціальної зрілості молодих громадян тлумачиться сьогодні європейськими педагогами досить широко і передбачає не тільки засвоєння особою чинного у суспільстві кодексу законів, усвідомлення її прав і суспільних обов'язків, а й вироблення відповідального і водночас критичного до них ставлення, вміння застосовувати їх у множині життєвих ситуацій, зокрема і політичних. Особлива увага звертається на опанування учнями правових норм, які врегульовують відносини "людини з людиною" (права людини) та "людини з природою" (екологічне законодавство). Особлива увага приділяється вивченню прав людини, дотримання яких є наріжним для політикуму. Визначальними щодо цього є рекомендації ПАРЄ (Парламентська Асамблея Ради Європи), а саме:

- включити права людини до змісту всіх шкільних програм, починаючи з програм підготовки та перепідготовки вчителів;
- починаючи від програм для початкових шкіл і закінчуючи програмами для вищих навчальних закладів увести повсюдно в освіту інформацію, яка розкриває незалежний зміст прав людини, їхню соціальну сутність та покликаність, а також значення обов'язку кожної людини поважати права інших [13, 55].

Учнів як майбутніх громадян і суб'єктів політичного життя і політичних процесів потрібно навчати правам людини як азбучним істинам, згідно з якими кожна особа, незалежно від її етнічного і станового походження, статі і віросповідання, політичних поглядів і інших особистісних відзнак має поважати гідність, цінність та свободу інших людей, діяти стосовно інших у дусі добродійності і терпимості, а саме:

- поводитися мирно, не вдаючись до фізичного насильства або психічного тиску;
- поважати думки, таємницю, приватне та сімейне життя інших людей;
- виявляти солідарність і захищати права інших;
- сповідуючи свою релігію, поважати інші релігії, не розпалювати ненависті й ворожнечі, уникати фанатизму;
- сприяти загальному добробуту, миру і взаємопорозумінню;

– піклуватись про добробут майбутніх поколінь, ставитися бережливо до довкілля й помірно використовувати енергетичні ресурси [13, 74 – 75].

### *3.1.5. Економічний напрям шкільної соціалізації*

У цій сфері суспільних відносин майбутній громадянин має стати учасником відносин виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних і духовних благ суспільства. Отже, у школі він повинен засвоїти засадничі знання, вміння, навички, орієнтації та алгоритми майбутньої поведінки та діяльності як працівника, агента обміну (наприклад, покупця), платника податків, інвестора, менеджера, споживача тощо.

З метою підготовки західноєвропейських учнів до участі у ринкових економічних відносинах здійснюється навчання, спрямоване на забезпечення їх грамотності як потенційних покупців, виховується здатність до критичного сприйняття рекламної продукції і збереження тверезого погляду на світ товарів, що продаються, відбувається ознайомлення з проблемами фінансів і грошей, засвоюються підвалини ощадливості та мистецтво поміркованості. Учні також вивчають способи захисту прав споживачів та структуру установ і організацій, які покликані допомагати громадянам у розв'язанні цих проблем.

Іншою метою економічного напрямку соціалізації молоді є вивчення основ товарознавства та вмінь і навичок оптимального використання і користування різноманітними різновидами товарів – продуктами харчування, одягом, медикаментами, побутовими хімікатами, побутовим обладнанням та домашньою технікою, засобами особистого та громадського транспорту тощо.

Надзвичайної ваги набуває також і завдання ознайомлювати учнів із специфікою підприємницької діяльності, культивування підприємницьких здібностей і мотивацій. Не обов'язково всі учні мають стати фахівцями-менеджерами, але здатність у разі необхідності створити власну справу, зайнятися дрібним і середнім бізнесом має бути нормативною якістю людини у розвиненому ринковому суспільстві.

Перелічені знання та уміння західноєвропейські учні набувають переважно у ході вивчення таких шкільних дисциплін, як "Економіка", "Сімейна економіка", "Технологія", "Медіа-освіта", "Праця". Важливу роль у реалізації цього напрямку соціалізації відіграє безпосередня виробнича практика, відвідування підприємств, де працюють батьки учнів, профорієнтаційна робота зі школярами, яка здійснюється під керівництвом учителів в урочний та позаурочний час.

У високорозвинених ринкових країнах, якими є західноєвропейські, неабиякої ваги і значення набуває також і споживацька

компетентність громадян [13, 6 – 7] Вона передбачає добру обізнаність з ринком товарів і послуг, знання прав споживачів та інституцій, які їх захищають, вміння критично сприймати та оцінювати рекламу, раціонально розподіляти та витратити кошти. Відтак ці та інші теми сьогодні активно інтегруються у зміст різноманітних навчальних дисциплін у західноєвропейських школах.

Західноєвропейські педагоги усвідомлюють, що у заможному суспільстві споживацькі потреби не зумовлюються безпосередньо і виключно раціонально. У молоді часто виникають труднощі щодо орієнтації серед величезної кількості пропонованих ринком товарів, саме таких, які їй насправді потрібні, а також необхідність у захисті від різноманітних "симулякрів" і нейтралізації штучних рекламозбуджених потягів. Навіть усвідомивши свої потреби, молоді люди повинні вміти ієрархізувати їх, визначати серед них найнагальніші і найголовніші. У сучасному суспільстві радше рівень життя визначає потреби, ніж навпаки. Молодь часто плутає дійсні потреби з ажіотажною зацікавленістю, модою, потягом до задоволення й витрачає з цієї причини кошти на другорядні та невжиткові речі. Отже, на думку західноєвропейських фахівців, процес споживання не може сьогодні розглядатися тільки з функціональної точки зору лише як купівля-продаж, але повинен враховувати особистісні диспозиції споживача та продавця, певні моральні компоненти їх взаємодії як запобіжника маніпуляцій інтересами особистості та програмування її споживацької поведінки.

З огляду на це, надання дітям необхідних для споживача знань та умінь є водночас і особистісною, і суспільною проблемою. Її розв'язання вимагає обізнаності молоді людини у таких головних аспектах процесу споживання, як: 1) реклама; 2) купівля товарів; 3) ринкова торгівля; 4) захист прав споживача [77, 402 – 403].

У сучасному суспільстві реклама надає дитині першого споживацького досвіду і робить це аж занадто успішно вже від найраннішого дитячого віку, у тому числі за допомоги мультфільмів, коміксів, виставлених на досяжному місці дитячих іграшок та товарів, конкурсів у дитячій пресі, розіграшів призів у акціях пакувальних етикеток, премій, винагород тощо. Західноєвропейські педагоги переконані, що не існує профілактичних щеплень проти впливу реклами на дітей. Довіра останніх до рекламованого товару зростає прямо пропорційно до кількості проглянутих сюжетів. Цей вплив не обмежується безпосереднім і спонтанним бажанням дитини придбати певну річ, значно серйознішим є довготривалий ефект – формування у дітей уявлення, що "споживати – це насправді жити". Реклама впливає на формування ціннісних орієнтацій молоді і закладає певні стереотипи поведінки, наприклад, виконання чоловічих та жіночих ролей тощо.

Такий стан речей зумовлюється, з одного боку, процесами емансипації серед молоді, а з іншого – намаганнями виробників розширити ринки збуту. Магічне слово "молодий" стало чи не найголовнішим аргументом рекламної продукції. За відсутності інших дійсних способів самоствердження в сучасному суспільстві споживання перетворюється на досить реальний і популярний шанс самоствердитися як для дорослих, так і для дітей.

Якщо не втручатися, реклама може істотно впливати на загальну поведінку дитини та її ставлення до світу, які не обов'язково збігатимуться з тими цінностями, перспективами та цілями, що їх сповідує школа. У зв'язку із цим західноєвропейські освітяни прагнуть об'єднати свої зусилля із сім'єю у справі виховання у молоді критичного ставлення до рекламних навіювань. З цією метою з дітьми можуть проводитися, наприклад, такі заняття:

- аналіз технічних характеристик реклами;
- аналіз змісту реклами;
- порівняльний аналіз кількох схожих рекламних роликів;
- виготовлення оголошень та афіш [77, 404].

Безпосередньо вчителі у проведенні цієї роботи мають враховувати такі нюанси:

- до шести років дитина не усвідомлює комерційної спрямованості телереклами;
- аудіовізуальна техніка, яка застосовується в рекламних роликах, може створювати ілюзію стосовно якостей товару, яких він у дійсності не має;
- найбільший вплив на дітей справляють рекламні сюжети за участі улюблених персонажів з мультфільмів та відомих кінозірок;
- безпосереднім спонуканням реклами може бути прохання дітей до батьків зробити їм подарунок;
- телереклама може демонструвати сюжети, які суперечать принципам виховання дітей у сім'ї;
- реклама загострює увагу на стереотипних формах поведінки чоловіка та жінки;
- реклама може провокувати фрустрації у дітей, а також викликати напруження у стосунках між дорослими та дітьми;
- телевізійна реклама може негативно впливати на культуру харчування;
- соціальний захист дитини від рекламних впливів продукції є сьогодні недостатнім [77, 405].

Щоб дитина почувала себе вільно та комфортно за умов ринкового суспільства, потрібно надати їй досвід усвідомлення та раціоналізації процесів купівлі-продажу, свідком або учасником яких вона є постійно. Така робота не повинна межувати з апологетикою або догматизмом, нав'язуванням переваг тих чи тих еко-

номічних систем, вона радше має стосуватися простих та реальних життєвих ситуацій, в які рано чи пізно потрапить учень як покупець чи продавець. В західноєвропейських країнах сьогодні широко розповсюджені такі явища, як торги за знижку ціни товару, причому не тільки на ринку, а й у магазинах, сезонні розпродажі товарів за зниженими цінами, придбання речей у кредит, магазини, що надають товари у тимчасове користування тощо. Відтак учнів ознайомлюють з правилами та особливостями цих та інших різновидів торговельних послуг.

Важливим аспектом такого навчання є профілактика нав'язування продавцем потенційному покупцеві споживацького інтересу (явна або прихована). На думку західноєвропейських фахівців, дітям потрібно пояснювати, що кожна імпульсивна покупка вигідна радше продавцям, аніж їм самим. Якщо ж навіть і трапився випадок нераціональної, нав'язаної, неякісної покупки, то діти повинні знати про існування кодексу правил захисту споживачів.

Уміння поводитися з коштами також є необхідною умовою входу в ринкові стосунки суспільства. Діти повинні знати про такі явища, як бідність, банкрутство, раціональне використання грошей та їх заощадження не тільки з випадкових джерел, а й розглядати ці явища конкретніше та докладніше у школі. Натомість і розв'язування математичних завдань може використовуватися для цього.

### *3.1.6. Екологічний напрям шкільної соціалізації*

У світі, де людство стало геофізичною силою і його вплив на планетарні процеси набув надзвичайної потужності, збереження екологічної рівноваги виявляється умовою виживання людського роду. Формування поняття життєвого довкілля як залежної від кожної особистості і надзвичайно вразливої реальності перетворилося на директивну вимогу сьогодення, а, отже, і стало надважливим педагогічним завданням.

На цьому напрямі соціалізації особистість має бути сформована як компетентний суб'єкт відносин "Я – Довкілля". Структура довкілля, яке поділяється на природне середовище, соціальне оточення та культурний світ, значною мірою визначає напрями формування відповідних сфер життєвого досвіду, знань, умінь, цінностей та ідеалів особистості.

Особливим і надзвичайно специфічним предметом педагогічної уваги у соціалізації молоді є формування правильного розуміння феномена людської тілесності, становлення культури фізичного життя, опрацювання екології тіла.

Екологічна освіта, яка є важливим компонентом навчання здатності "жити разом" як жодна інша може продемонструвати взаємо-

пов'язаність і вразливість світу, в якому ми живемо. Принцип "мислити глобально, а діяти локально" є нині актуальним як ніколи. Задля його утвердження необхідно задіяти всі можливі засоби – школу, ЗМІ, мережу Інтернет. Лише за цієї умови він може стати якомога поширенішим і буде втілюватись як регулятивна настанова в процесі соціалізації молоді.

Формування культури взаємодій з природним середовищем є надзвичайно важливим напрямом екологічного виховання в школі. На уроках з різних дисциплін учні дізнаються про проблеми урбанізації, забруднення атмосфери, утилізації відходів, збідніння світових ресурсів, винищення лісів, вичерпання родовищ природних копалин тощо. Ця інформація доповнюється практичними заняттями, наприклад, переробкою паперових відходів у шкільних лабораторіях тощо.

На думку західноєвропейських фахівців екологічна освіта і виховання не повинні зводитись до проговорення екологічної тематики та при звичаювання до вживання специфічних термінів, або ж до стереотипізації певних форм поведінки учнів. Необхідне чітке розуміння екологічних проблем, а також дискусія навколо моральних цінностей, які зумовлюють вибір суспільних пріоритетів. Отже, як бачимо, і в цій царині перед учителями постають дуже й дуже непрості завдання, і насамперед завдання самим бути безпосередніми взірцями високої екологічної культури і вихованості.

На думку деяких західних педагогів, екологічна освіта не повинна бути:

- доповненням або додатком до існуючих навчальних програм з географії, історії, природничих наук тощо;
- новою фундаментальною програмою, яка вимагає значних додаткових витрат;
- спеціалізованим курсом у межах уже достатньо перевантажених навчальних програм.

Натомість екологічна освіта повинна виконувати такі функції та завдання:

- по-новому підходити до вивчення стосунків людини з природою, розкривати їх нелінійний і взаємооборотний характер;
- розглядати довкілля комплексно як єдність первинної природи та природи, перетвореної людиною;
- базуватися на широкому використанні практичного еколого-захисного досвіду із залученням як шкільного потенціалу, так і можливостей, що їх надає природне довкілля як велика лабораторія;
- здійснювати багатодисциплінарний підхід, завдяки якому окремі конкретні навчальні сюжети набувають узагальнення та систематизації стосовно різних екологічних проблем;

– бути спрямованою на загальний колективний розвиток громадян і бути тісно пов'язаною із життям;

– виховувати майбутніх громадян у дусі відповідальності, внутрішньої мотивації та віри у власні можливості натомість і у розв'язанні екологічних проблем;

– сприяти усвідомленню відповідальної екологічної поведінки особи і спільноти як чинника покращення людського життя;

– формувати уявлення про екологічний процес як неперервний, який має місце у школі та за її стінами впродовж усього життя людини [77, 409 – 410].

Масштабне осягнення екологічних проблем починається з малих, але життєво необхідних справ – уміння підтримувати в належних санітарно-гігієнічних умовах власне помешкання, класну кімнату, знати і виконувати елементарні правила індивідуальної гігієни, вміти протистояти хворобам та інфекціям [289, 31 – 75]. Цьому західноєвропейських учнів навчають на уроках сімейної економіки, біології, анатомії, природознавства, а також під час проходження таких спеціалізованих курсів, як екологія, валеологія, статеве виховання та ін. У французьких колежах, наприклад, такі навчальні теми, як "Охорона довкілля", "Здоров'я та життя", "Правила безпеки", є трансверсальними, тобто викладаються в циклі навчальних курсів різних дисциплін.

Останнім часом в західноєвропейських країнах активно розвивається такий підрозділ педагогічної науки, як ергономіка, яка опікується проблемами облаштування робочого простору учня з метою запобігання його стомлюваності від тривалого статичного сидіння за партою, а також з метою профілактики сколіозу. Турбота про правильну поставу учнів є предметом особливої уваги західноєвропейських вчителів. Зокрема, бельгійські фахівці наголошують на необхідності цілеспрямованого контролю за дотриманням припустимих норм ваги дитячих ранців. Діти молодшої школи не повинні ходити до школи із сумками, важчими за 4,5 кг, а середньої – 6,3 кг. Звертається увага й на те, що перевищення ваги ранців найчастіше зумовлене не кількістю уроків чи домашніх завдань, а лише звичкою школярів носити в школу багато зайвих та сторонніх у навчальному процесі речей. Вчителі мають допомагати учням позбутися такої звички [77, 397 – 398].

У європейському освітньому просторі нині активно практикуються програми з охорони здоров'я дітей, у ході реалізації яких педагоги прагнуть:

а) заохочувати молодь до здорового способу життя;

б) сприяти зміцненню розумового та фізичного здоров'я учнів, а також встановленню нормальних соціальних стосунків у шкільних колективах;

в) надавати учням різноманітні послуги у службах здоров'я в школі та в соціальних службах, здійснювати координацію між школою, службами охорони здоров'я та соціальними службами [13, 32 – 37].

Екологічна освіта західноєвропейських школярів здійснюється зокрема в межах реалізації загальноєвропейської освітньо-культурної програми "Сталий розвиток". Інформаційний бюлетень Європейської екологічної освіти (European environmental education newsletter – EEEN) в наші дні доступний в мережі Інтернет.

Вельми успішно така освіта здійснюється, наприклад, у Швеції. З метою заохочення навчальних закладів до участі в екологічних програмах уряд цієї країни ухвалив спеціальну постанову, згідно з якою школи, що досягнуть значних успіхів у цій сфері діяльності, отримуватимуть як відзнаку почесне звання "Зелена школа". У зв'язку із цим Національне агентство освіти разом з Агентством охорони довкілля встановили критерії різнопланової оцінки роботи учнівського та педагогічного колективів у цьому соціалізаційному напрямі. Ці критерії стосуються етичних, естетичних і культурних аспектів діяльності навчальних закладів, а також охорони здоров'я [174, 51 – 62].

Фінляндія також є однією з країн-лідерів у галузі екологічної освіти школярів. Там реалізація цього напрямку соціалізації учнів розпочинається ще на дошкільному етапі і продовжується безперервно впродовж усіх років навчання у середній школі.

### *3.1.7. Духовно-ціннісний напрям шкільної соціалізації*

Це сфера відносин людини зі світом як єдиної істоти, життя якої не обмежується фактом фізичного існування "тут" і "тепер", а відбувається як історична подія у вимірах минулого, сучасного та майбутнього, локального і повсюдного. Пошуки смислів феномена власного існування відбуваються у структурі відносин особистості з першоосновами буття та власної сутності. Безпосередніми їх репрезентантами є універсум суспільного життя, історичного буття суспільства як субстанції, яка породжує особистість, надає сенсу її життю, зберігаючи вияви її діяльного генія у сукупності своїх надбань і перетворень.

Якщо змістом особистісного напрямку соціалізації є становлення людської душі як проекції зовнішнього світу у внутрішній світ людини та його переживання, то змістом соціалізації у системі відносин "Я – Універсум" є становлення та утвердження людського духу як жаги творчого діяння, як джерела і опертя людської волі і діяльної проекції внутрішнього світу людини у світ зовнішній.

Особливості здійснення соціалізації західноєвропейських школярів у напрямі "Я – Універсум" значною мірою зумовлюються впливом індивідуалістичної західноєвропейської культури. У цій культурі демократичні цінності та світоглядний плюралізм поцінуються як необхідна передумова забезпечення колективних та індивідуальних свобод громадян. І саме завдяки цим свободам уможлиблюється індивідуальна та колективна творчість, самотрансценденція індивідів (А.Маслоу, В.Франкл) як здатність виходити за межі власного "Я", реалізовувати власну неповторну екзистенцію в універсумі буття, підноситись до рівноправного запитування і діалогу з першоосновами буття і людської екзистенції.

На думку вчених, сучасне суспільне життя у країнах Західної Європи перестало бути винятковим джерелом і мірилом моральних і духовних чеснот для кожної окремо взятої особистості. Навпаки, воно тільки і може набувати такої сутності, як узагальнена та систематизована квінтесенція індивідуальної життєсислової творчості окремих особистостей. Відтак забезпечення індивідуальних свобод розглядається як головна передумова утвердження свободи у суспільстві загалом [82, 19 – 23].

І саме такому підходу надають перевагу західноєвропейські педагоги, прагнучи навчати дітей користуватись колективними свободами (свободою віросповідання, свободою вибору способу і стилю життя, свободою політичних поглядів і переконань, свободою слова, свобода пересування, свободою інформації, свободою естетичних смаків та самовиражень тощо), а також плекаючи в них дух індивідуальної суверенності і самозвітності.

Відомий французький соціолог російського походження Ж.Гурвич виокремлює чотири рівні індивідуальної свободи: свобода свавільна (обмежена суб'єктивними уявленнями), свобода новаторських досягнень, свобода-винахід, свобода-творення [53, 315]. І звичайно ж західноєвропейські педагоги прагнуть піднести вихованців до трьох вищих щаблів свободи і віддалити від першого – примітивного. З цією метою вони допомагають дітям усвідомити тісний і нерозривний взаємозв'язок між поняттями свободи і відповідальності. Власне, друге немислиме без першого, оскільки свобода – це насамперед акт вибору, який завжди тягне за собою відповідальність. Як людина підневільна, яка діє з примусу, не є відповідальною за власні вчинки, так і людина соціально безвідповідальна теж не є вільною у дійсному розумінні цього слова, адже вона досить часто перебуває у полоні первісних підсвідомих інстинктів.

Одним із сучасних розвинених виражень і втілень феномена людської свободи є утвердження європейського культурного плю-

ралізму, про що вже йшлося. Відтак реалізація соціалізаційного напрямку "Я – Універсум" у західноєвропейських навчальних закладах здійснюється з оперттям на полікультурну освіту та виховання. Зокрема, у західноєвропейських школах, як і повсюдно в Європі, впроваджуються навчально-виховні програми, покликані заохочувати і спонукати молодь до різних моральних чеснот. А саме:

а) поважати людей інших націй та культур і виявляти солідарність з ними;

б) вважати себе не лише громадянами власних регіонів і країн, а й громадянами усього світу;

в) обстоювати демократію, права людини і основні свободи особистості та сприяти їм;

г) здобувати знання та навички, потрібні для подолання труднощів життя у взаємозалежному, динамічному світі;

д) опановувати і розуміти спільну культурну спадщину, її внесок до цивілізаційного розвитку людства;

е) здобувати знання про інституції і організації, створені для сприяння європейському співробітництву, брати активну участь у їхній діяльності [13, 12-14].

У ході реалізації цих програм учнівську молодь залучають і до таких практичних дій, як реалізація учнівських проектів, які стосуються налагоджування міжкультурних зв'язків та комунікацій, взаємодії з місцевими та національними осередками влади у питаннях розв'язання різноманітних соціальних та екологічних проблем, відповідних правових питань тощо. У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів Європейської Співдружності та Ради Європи підкреслюється необхідність створення у школах такого соціалізуючого оточення, за умов якого учні почували б себе не стільки англійцями, французами, німцями, скільки насамперед європейцями. Конкретні рекомендації передбачають включення до шкільних курсів історії, географії, суспільствознавства ґрунтовних матеріалів про економічні, політичні та культурні взаємозв'язки держав і народів Європи. Рекомендуються також спеціальні виховні заходи – проведення Днів Європи, організація спортивних змагань за участю школярів різних країн тощо [28].

Реалізацію сучасного масштабного проекту "Європейський вимір у середній освіті" можна розглядати як інтегральну складову здійснення соціалізації молоді у напрямі "Я – Універсум". Згідно з рекомендаціями Ради Європи європейський вимір не повинен стати новим шкільним предметом, але його треба враховувати в процесі розробки програм для традиційних дисциплін та розробки методик викладання, зокрема історії, географії, літератури, філософії, економіки, права та соціальних наук. Цілеспрямовану увагу не-

обхідно приділяти засвоєнню школярами основних знань про інші європейські країни та розвитку навичок, потрібних для отримання інформації про ці країни [220, 33 – 37].

Впровадження європейського виміру в середній освіті не передбачає стандартизації навчальних планів у межах Європи, проте потребує конкретних зусиль з боку фахівців, які розробляють навчальні плани та шкільні підручники, щоб найоптимальнішим і найдоступнішим чином висвітлювати пов'язані із європейським виміром навчальні матеріали [23].

Важливим щодо цього є також проведення з учнями позакласної та позашкільної роботи, яка передбачає:

- встановлення зв'язків та обмінів між європейськими школами з використанням сучасних інформаційних технологій;
- організацію європейських клубів у школах;
- реалізацію європейських (транскордонних) проектів з різних шкільних дисциплін – природознавства, культури, економіки, історії, географії та культурної спадщини;
- розроблення шкільних стратегій, які дають змогу залучити до європейських спільних проектів усе європейське освітнє товариство;
- вдосконалення викладання іноземних мов як засобу налагодження інтеркультурних контактів [13, 66 – 71].

Завершуючи аналіз основних напрямів соціалізуючої діяльності у шкільних навчальних закладах західноєвропейських країн, зазначимо, що ми звернули увагу лише на основні їх ознаки, особливості та способи реалізації. Кожен з цих напрямів заслуговує на більш глибоке, детальне вивчення, яке може бути здійсненим в осібних дослідженнях. Так само ми не вважаємо перелік визначених тут напрямів соціалізуючої діяльності ані вичерпним, ані остаточним. Подальше зростання складності та багатоманіття сучасного суспільного життя вочевидь породжуватиме нові й нові вимоги до соціалізації молоді. Наприклад, уже сьогодні досить чітко вимальовується перспектива виокремлення як самостійного інформаційного напрямку соціалізуючої педагогічної діяльності, що зумовлено стрімким розвитком глобальної інформаційної мережі та невпинним зростанням ролі комунікації у системі суспільних відносин.

Так само важливою є подальша розробка проблеми внутрішніх змістовних і дидактично-виховних взаємозв'язків між різними напрямками соціалізаційно-педагогічної діяльності з огляду на багатовимірний і динамічний характер її цілісності. Те ж саме стосується понадскладного переплетення соціальних, педагогічно-фахових і особистісно-екзистенційних детермінант і змістів соціального і антропного розвитку школярів у вимірах їхнього особистісного і суспільного становлення і життєздійснення.

## 3.2. Підготовка учнівської молоді західноєвропейських країн до виконання базових соціальних ролей

### 3.2.1. Тлумачення поняття соціальної ролі західними науковцями

Людина впродовж життя виконує багато найрізноманітніших ролей – міжособистісних, фахових, громадських тощо. Деякі з них виявляються приписаними їй від народження (стать, національність, соціальний стан), а інші опановуються у процесі життєдіяльності. Соціальні ролі, які набуваються, поділяються на ситуативні (нетривалі міжособистісні стосунки і взаємини, тимчасові службові обов'язки тощо) і такі, які людина повинна виконувати впродовж тривалого часу або й упродовж усього життя. Останні можна класифікувати як соціальні ролі-позиції (ролі жінки, чоловіка, школяра, інженера, службовця, солдата тощо) [106, 652 – 653].

Попередньо ми порушували проблеми підготовки учнів до виконання міжособистісних та соціально-групових ролей здебільшого у ситуативному контексті (інтерації, комунікації, співробітництва тощо). Тут ми розглянемо педагогічні проблеми підготовки учнівської молоді західноєвропейських країн до виконання соціальних ролей, які визначаються як ролі-позиції. Зокрема йтиметься про надання молоді необхідних знань, умінь, компетентностей для виконання професійних, громадянських, гендерних ролей, які визначальним чином впливають на соціальні диспозиції індивідів. Отже, соціальні ролі ми розглядатимемо як нормативно санкціоновані, відносно стійкі зразки поведінки (включаючи дії, думки, почуття), відтворювані індивідом відповідно до соціального статусу або позиції у суспільстві [106, 652 – 653].

У соціальних ролях, з одного боку, відбиваються соціально-типові аспекти поведінки людини, а з іншого – кожна діюча особа привносить у рольову поведінку індивідуальні риси через своєрідне сприйняття і тлумачення ролі, зумовлене особистісними якостями. [285, 106 – 120]. Особистісний чинник у реалізації соціальної ролі безпосереднім чином залежить від ролевої компетентності суб'єкта дії [107, 193], а також від наданої ним персональної оцінки та значущості виконуваних ролей. Отже, соціальні ролі доцільно розглядати як такі, що є конвенціонально унормованими відповідно до колективних очікувань щодо їхнього змісту і цілей, і які водночас різняться індивідуалізованими формами та стилями їх виконання. Американський соціолог Дейл Сметзер зазначає з цього приводу: "Люди не автоматично реагують на дію рольових очікувань, вони виявляють більш активний підхід. Люди осмислюють рольові очікування, інтерпретують їх, а потім діють" [146, 76].

З огляду на це у ході соціалізації школярів компетентісна та мотиваційна складові мають розглядатися як такі, реалізація яких

убезпечує від надмірної технологізації соціально-рольової підготовки учнівської молоді, дає змогу уникати перетворення школи на заклад з фабрикування знеособлених функціонерів. Водночас на догоду таким гуманістично-педагогічним наголосом не варто забувати і про безпосередню важливість суто технологічних, практичних знань, навичок і умінь, компетентностей і досвідченості, необхідних кожній людині як виконавцеві тих чи тих функціональних життєвих завдань і ролей. Відтак людське "навіщо" і не менш людське "як" мають не конкурувати і заперечувати одне одного у соціально-рольовій соціалізації учнів, а навзаєм обґрунтовувати і уможливлювати одне одного. І саме такого підходу прагнуть дотримуватися західноєвропейські фахівці у цій галузі педагогічної діяльності.

Шкільний вік вони розглядають як час найінтенсивнішого становлення пізнавальних, комунікативних, творчих можливостей особистості, як період формування її свідомості та самосвідомості, утвердження визначальних життєвих цінностей та орієнтирів. "Упродовж другого десятиріччя людського життя відбувається інтенсивне формування особистості. Установки, сформовані в цей період, мають тенденцію залишатися незмінними... формуюча сила досвіду, набутого в юні роки, пояснюється тим, що він пов'язаний з найбільш глибокими та стійкими враженнями" [91, 334]. Отже, на думку західноєвропейських освітян, "школа повинна насамперед надати учневі можливість отримати знання та сформува-ти себе як особистість. Реалізація цього завдання вимагає часу. Школа має піклуватися про оптимальне використання цього часу" [274, 21].

Відомий американський психолог Ерік Еріксон стверджує, що успішне розв'язання школою її соціалізуючих завдань забезпечує формування у вихованців належного рівня рольової самоідентифікації. У разі ж її недостатності невідворотно виникає рольова дифузія (дезорієнтованість) молоді особистості. Соціалізація не вдається [186, 219 – 222].

Соціологи дають багато взаємопов'язаних визначень поняття соціальної ролі, в тому числі і як типової реакції або поведінки на типове очікування [285, 106 – 120]. Школа, відображаючи типові риси суспільства, транслює характерні, прийняті у ньому вимоги до існуючих соціальних ролей. Такі уявлення про шаблони поведінки за певних ситуацій і у певних різновидах людської діяльності утверджують підґрунтя поняття конвенціональної ролі, тобто ролі, унормованої в межах правил, які склалися в суспільному бутті. Так, наприклад, нормативні уявлення про ролі учня та вчителя значною мірою зумовлені характером соціальних стосунків та панівних цінностей суспільства.

Механізм трансляції школою уявлень про існуючі в суспільстві конвенціональні ролі є досить складним і різноплановим. З одного боку, це цілеспрямоване надання інформації або блоків знань про найрізноманітніші аспекти людського буття та діяльності, а з іншого — формуючий, формалізований або латентний вплив шкільного, класного колективу, який стає першою значимою або референтною мікросоціальною групою для учня. Референтна або еталонна група — це група, система поглядів якої сприймається діючою особою як система еталонів [182, 218].

"Я-концепція" кожного учня формується під впливом сприйняття та оцінки його особистості іншими учнями та вчителями в процесі їх особистісної взаємодії. Така взаємодія передбачає виконання певних (а саме міжособистісних) ролей, правила та норми яких, на відміну від конвенціональних ролей, встановлюються самими учасниками взаємодії і не вимагають спеціального їх вивчення. Проте значною мірою саме ці шкільні міжособистісні стосунки та ролі визначають подальшу суспільну долю школяра — наприклад, долю лідера або ж невдахи і вигнанця.

Для багатьох західноєвропейських шкіл характерна така форма організації навчально-виховного процесу, за якої досить часто виявляються відсутніми сталі й формалізовані класні колективи. Натомість спостерігається формування рухливих навчальних груп за модульним принципом навчання, постійна реорганізація класів у ході освітньої та професійної орієнтації.

Може здатися, що це позбавляє вчителів дійового засобу виховання і негативно впливає на особистісну самоідентифікацію учнів. Проте поміж зарубіжних психологів та педагогів існує з цього приводу і протилежна думка. Її прибічники вважають, що чим різноманітнішим і динамічнішим є коло спілкування учня в різних (як навчальних, так і позашкільних) групах — молодіжних організаціях, спортивних командах, художніх колективах, тим швидше й продуктивніше відбувається формування багатомірного і разом з тим цілісної особистості. Адже, на думку вчених, саме завдяки участі індивідів у розподілі та виконанні ролей у різноманітних колективах та групах, система їхніх поглядів стає дедалі цілокупнішою і змістовнішою [182, 208]. Навчання школярів рольовій мобільності і гнучкості вимагає озброєння їх умінням поєднувати різноманітні (досить часто суперечливі і навіть конфліктні) ролі, долати неузгодженості і колізії, які виникають, наприклад, на перетинах ролі учня з ролями товариша, члена родини, спортсмена тощо [320, 399 — 403].

Говорячи про формування особистості в процесі шкільної підготовки до виконання нею різних соціальних ролей, потрібно усвідомлювати, що йдеться, зокрема, й про механізми трансляції

освітою соціальних зумовлень суспільної життєдіяльності індивіда, і понад те – про особливості дії механізмів соціального контролю за особистістю. "Суспільні інституції задають зразки наших дій і формують наші очікування. Вони винагороджують нас, доки ми дотримуємося їхніх приписів. На випадок виходу за ці межі існує майже необмежений арсенал органів контролю та примусу" [8, 88]. "Через механізми соціалізації та формування особистості суспільство відтворює необхідний для його існування персонал" [8, 102]. З цієї точки зору, система навчальної та професійної орієнтації як невід'ємна складова середньої освіти у більшості європейських країн також є одним із засобів такого соціального контролю. Вона відіграє роль "решета", тобто селекціонує, відбирає, розподіляє учнів відповідно до певних соціальних ролей, які вони покликані виконувати у майбутньому.

Проте об'єктивна реальність імперативних та контролюючих функцій школи в аспекті підготовки до виконання соціальних ролей часто замовчується, спростовується або навіть заперечується західноєвропейськими педагогами. Адже це дещо суперечить сучасному загальноєвропейському педагогічному розумінню соціалізації, згідно з яким учень є не стільки об'єктом, скільки суб'єктом цього процесу, а отже і суб'єктом вільного волевиявлення та відгуку на покликання щодо вибору соціальних ролей.

Будучи зіставними, категорії "формування особистості" і "соціалізація особистості" в педагогічному розумінні позначені водночас і суттєвими відмінностями. Категорія "формування" відображає здебільшого відносини "суспільство – Людина", а категорія "соціалізація" – зустрічний напрям, тобто відносини "людина – суспільство" [77, 60 – 67]. За першого прочитання ситуації (формування особистості) складається враження, що роль оволодіває особистістю, за другого (соціалізація особистості), навпаки, особистість оволодіває роллю. Ось чому в педагогічній теорії (і в західноєвропейській, і в американській) термін "формування особистості" вживається досить вибірково [63, 14], натомість дедалі частіше йдеться про самовдосконалення, самовизначення, самореалізацію особистості, досягнення нею життєвого успіху в процесі соціалізації (self-cultivation, self-determination, self-realization, self-made).

Отже, з такої точки зору, компетентне і успішне виконання школярами насамперед ролі учня можна розглядати як необхідну передумову самореалізації особистості у багатьох інших соціальних ролях. То ж не дивно, що термін "професія учня" стає дедалі вжитковішим у країнах Західної Європи у супроводі таких похідних понять, як компетентність учня, продуктивність учня, фахова гігієна учня.

Озброєння молоді навчальною метакомпетентністю як здатністю опановувати нові знання і плідно застосовувати їх у найрізноманітніших галузях суспільної діяльності постає як одне із провідних завдань західноєвропейської педагогіки у соціально-рольовій підготовці школярів. У ході реалізації цього важливого завдання західноєвропейські вчителі частіше оперують терміном "навчати навчатися".

Наприклад, голландські педагоги наголошують на тому, що в школі дитина повинна насамперед дізнатися про способи отримання інформації і вміння з нею працювати, а також уміння здійснювати дослідження, розв'язувати проблеми, розмірковувати з приводу предмета вивчення, формувати власну думку, дискутувати, а також працювати в групі. Надто важливо навчити учня планувати навчальну роботу з урахуванням її обсягу і термінів виконання [90, 82 – 86].

У ході останньої за часом реформи середньої освіти в Голландії було приділено значну увагу організаційним і методичним питанням підвищення ефективності процесу навчання у школі. Усі залучені під час реформи педагогічні засоби спрямовані передовсім на те, аби забезпечити максимальну активність самих учнів у процесі навчання. Докорінно переглянуто і роль вчителя у цьому процесі. Вона здебільшого полягає тепер в організації самостійної роботи учнів, у підвищенні їхньої мотивації до оволодіння новими знаннями, особистої відповідальності за досягнуті результати. Першість надається індивідуальній роботі, під час якої вчитель допомагає кожному учневі віднайти власний шлях вирішення навчального завдання, здійснює своєчасний контроль за підсумками окремих етапів або кроків навчальної діяльності школяра, окреслює нові пізнавальні цілі і перспективи. Учням пропонуються завдання на тривалий термін – один-два місяці. Аби успішно виконати їх дітям необхідно оволодіти навичками планування і самостійної координації навчально-пізнавальної діяльності. Якщо виникають якісь проблеми, то учні мають змогу роз'язати їх під час індивідуальних консультацій з учителями [90, 82 – 86].

Французькі педагоги навчають учнів навчатися під час спеціально виділених для цього у розкладі двох урочних годин, що розподіляються для так званих занять "під наглядом", які призначаються для учнів певного класу і проводяться вчителями, бібліотекарями, вихователями, запрошеними фахівцями, та "керованих" занять з відстаючими учнями, які проводять виключно вчителі-предметники у невеликих учнівських групах.

Спеціальні навчальні години, призначені для підготовки школярів саме до ефективного і продуктивного виконання ролі учня, передбачені також і в австрійських навчальних планах (одна що-

тижнева година у розкладі), а в Північному Рейн-Вестфалії (Західна Німеччина) з цією метою виділяється три вільні години у розкладі щотижня [154, 80]. З метою забезпечення продуктивності ролі учня західноєвропейські фахівці широко застосовують різноманітні форми контролю та оцінювання учнівських знань (поточне, підсумкове, внутрішнє, зовнішнє, якісне, кількісне оцінювання, іспити, тестування, випробування, анкетування тощо) [87], [210], [212].

Педагогічна діагностика уможлиблює здійснення певних прогнозів щодо вибору та ефективності виконання учнями соціальних ролей у майбутньому і дає змогу здійснювати орієнтацію школярів на найбільш перспективні, з огляду на їхні індивідуальні здібності і можливості, галузі соціальної діяльності. Ця педагогічна функція, що полягає в передбаченні і водночас у формуванні майбутнього, на наш погляд добре виражена поняттям пролепсису, охарактеризованим американським ученим Майклом Коулом наступним чином: "Тільки жива істота, людина, може проникнути в культурне минуле, спроектувати його в майбутнє і перенести "назад" у сучасність для того, щоб створити соціокультурне середовище для тих, хто прийшов у цей світ" [60, 213].

Роль учня у сучасній надскладній школі вимагає дотримання фахової гігієни, оскільки існують так звані "фахові учнівські хвороби". Керівник одного з французьких ліцеїв Маргарет Гензбіттель зауважує з цього приводу: "Крім того, що підлітковий вік сам по собі є хворобою, учням доводиться переживати ще й почуття дедалі більшої втоми, яка дорослим видається лінощами" [31, 130]. Деякі ліцеїсти відмовляються від їжі, оскільки на порожній шлунок легше міркувати. Внаслідок цього можуть розвиватися такі тяжкі захворювання, як анорексія (відраза до їжі), дистрофія, гіпоглікемія. Дехто вдається до гормональних препаратів – стимуляторів розумової діяльності. До "фахових" учнівських хвороб Маргарет Гензбіттель зараховує і такі важкі недуги, як монуклеоз – гостре інфекційне захворювання; спазмофілію – схильність до судом; тетанію – синдром підвищеної нервово-м'язової збудливості. Враховуватимемо також психічні розлади та відхилення – наркоманію, неврози, самогубства, і стане зрозумілим, що їх профілактика – це не просто підготовка дитини до життя, а й вирішальна умова його збереження та щасливого продовження [31, 130 – 175].

За аналогією з виробничою діяльністю виконання професії учня вимагає дотримання і необхідної техніки безпеки стосовно навчальних перевантажень і пов'язаних із ними фізичних та психологічних стресів у дітей. Адже саме під такою назвою "Жертви стресу" відбулася виставка в одному з міст Швейцарії, на якій були репрезентовані дані щодо перевантаження інформацією та недостатності ігор і спорту у житті 11 – 15-річних дітей [48, 31].

З метою забезпечення школярів від інтелектуальних перевантажень та задля покращення їхньої фізичної форми і зміцнення їхнього здоров'я останнім часом у західноєвропейських школах особлива увага приділяється заняттям спортом, навчальним курсам з фізичної культури. В середньому для таких занять виділяється три, а нерідко й чотири обов'язкові урочні години на тиждень, які доповнюються різноманітними елективними, факультативними навчальними курсами спортивно-оздоровчого характеру.

Згідно з останніми рекомендаціями загальноєвропейського рівня впроваджуються спеціальні шкільні програми з охорони здоров'я дітей, реалізація яких має бути спрямованою на:

а) заохочення школярів вести здоровий спосіб життя;

б) дотримання етики стосунків у шкільних колективах (як ділових, так і соціальних);

в) надання різноманітних послуг у службах здоров'я в школі та соціальних службах, координації дій у цій сфері між школою, службами охорони здоров'я й соціальними службами [13, 32 – 37].

Здебільшого навчання школярів здоровому способу життя розглядається західноєвропейськими педагогами як міждисциплінарна діяльність, яка має охоплювати все шкільне життя й поширюватися на позакласну та позашкільну роботу з учнями і реалізовуватись об'єднаними зусиллями всіх зацікавлених осіб.

Принагідно зауважимо, що трудомістка, переобтяжена інформацією шкільна освіта (особливо це стосується країн, які надають перевагу академічному її характеру) не обов'язково завершується бажаним наслідком – отриманням атестата про загальну середню освіту. Наприклад, кількість молодих французів, які залишають передчасно систему шкільної освіти без будь-якого диплома або кваліфікаційного посвідчення становить від 6% до 8% від загалу випускників [294, 6], [238, 25]; [222].

І проблема передчасного залишення школи молодими людьми не є суто французькою. Враховуючи її нагальність для багатьох країн ЄС, Жак Делор, Голова Міжнародної комісії "Освіта ХХІ сторіччя", виступив з пропозицією забезпечувати для кожного учня своєрідний фінансовий кредит на певний гарантований час навчання, яким молода особа може скористатися згідно з її особистими потребами. Такий кредит фінансуватиметься установою, яка порядкуватиме наданими для цього коштами у період як шкільної, так і позашкільної освіти молодій людині. Такий особистий фонд перспективної освіти може розв'язати чимало нагальних гуманітарних проблем, з якими стикаються розвинені ринкові країни. Завдяки цьому молоді люди, які з різних причин – соціальних, ситуаційних, особистих – передчасно залишають школу, матимуть можливість у будь-який час повернутися до навчання і скориста-

тися гарантованим правом на освіту. Ті ж, хто не зміг визначитися у фахових ролях, зможуть на ці кошти отримати професійну підготовку або перекваліфікуватися, а хто відчуватиме фаховий дискомфорт у зв'язку з постарінням знань та дипломів, зможе підвищити свою кваліфікацію. Ця пропозиція була підтримана членами Міжнародної комісії "Освіта ХХІ сторіччя" як досить перспективна.

Враховуючи специфіку західноєвропейських спільнот на пост-індустріальній стадії їхнього розвитку, зазначимо, що "професія учня" дедалі частіше пов'язується тамтешніми фахівцями не тільки з навчальною, а й з професійною кваліфікацією школярів. У низці західноєвропейських країн (Швеція, Фінляндія, Німеччина, Данія та ін.) ефективність та успішність шкільної освіти визначається як за рівнем загальноосвітньої підготовки учнів, так і за їхніми конкретними фаховими набутками (компетентності, кваліфікаційні посвідчення, професійні дипломи тощо).

### *3.2.2. Підготовка західноєвропейської учнівської молоді до виконання фахових ролей*

В країнах Західної Європи середня освіта, яка дедалі тісніше пов'язується зі світом праці, набуває дедалі більшої ваги і престижності. У зв'язку із цим спостерігається тенденція до структурної інтеграції між загальною та професійно-технічною освітою та відповідними навчальними закладами з метою вироблення навчального плану, у якому поєднуються теорія і практика, академічна освіта і фахова підготовка [177, 59 – 60]. Виявами цієї загальної тенденції є:

– стратегія пролонгації терміну навчання у середній школі, яка впливає на подовження уніфікованих базових навчальних циклів (Італія, Іспанія, Нідерланди), а також підвищення вікової планки, коли молоді люди можуть свідомо обрати галузь фахової спеціалізації;

– створення нових організаційних систем навчання і форм вільного переміщення між різноманітними освітніми та практичними галузями учнівської діяльності (країни-лідери цього руху – Іспанія, Франція, Данія, Швеція, Нідерланди, Фінляндія);

– створення нових базових програм, однакових для всіх галузей середньої і професійної освіти тривалістю 1 – 2 роки, після завершення яких обирається спеціалізація у тій чи тій галузі професійної діяльності (Данія, Фінляндія, Нідерланди, Норвегія, Швеція, Швейцарія);

– трансформація навчальної програми середньої школи та професійної підготовки в багатокomпонентну модель, в якій кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої

освіти у поєднанні із фаховою підготовкою (Франція, Італія, Норвегія, Швеція, Швейцарія);

– до розробок навчальної програми середньої школи дедалі частіше залучаються роботодавці (Данія, Фінляндія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Іспанія);

– поєднання можливостей освітньої підготовки та практичної діяльності школярів завдяки урізноманітненню навчальних курсів та інтегрованому підходу до їх викладання.

Однією з країн-лідерів у галузі підготовки молоді до виконання фахових ролей є Німеччина, досвід якої активно вивчається і запозичується педагогами багатьох країн. У Німеччині досить успішно практикується так звана дуальна модель як досить плідна форма інтеграції загальної і професійної освіти в рамках єдиної повної середньої школи. Гімназії та інтегровані школи надають молоді можливість отримати атестати зрілості, придатні як для вступу до спеціальних професійних шкіл, так і для вступу до всіх вузів, забезпечують випускникам такий рівень освітньої та фахової кваліфікації, який надає можливість новачкам почуватися впевнено на ринку праці [1]; [22, 96 – 106]; [270, 65 – 74].

Якщо безперечним надбанням німецьких колег є створення системи дуальної освіти, перевагою якої є гармонійне поєднання загальноосвітньої та фахової підготовки учнів, то французькі освітяни досягли значних успіхів у педагогічному супроводі випускників школи, який полягає насамперед у наданні необхідної педагогічної підтримки і допомоги молоді у набутті додаткової кваліфікації та працевлаштуванні. Так звані школи другого шансу, ініціаторами створення яких стали педагоги Марселя, покликані допомогти тим молодим людям, які передчасно залишили школу або ж поповнили лави випускників без будь-якої фахової кваліфікації. Школи другого шансу функціонують на засадах партнерської взаємодії освітян, підприємців, виробничників, представників місцевої адміністрації і покликані не лише надавати додаткові знання та різноманітну інформацію слухачам, але й сприяти тому, щоб учні якомога активніше опановували соціальне середовище, в якому функціонує навчальний заклад. З цією метою широко ведеться спортивна, оздоровча, культурна соціалізуюча діяльність серед молоді [209, 345 – 378].

Беручи до уваги швидке постаріння професій, французькі вчителі у ході реалізації професійного напряму профільної освіти орієнтують учнів не стільки на конкретні і вузькоспеціалізовані фахові ролі, скільки на опанування "сімей професій" або так званих "професійних полів" (суміжні спеціальності, кваліфікаційні різновиди однієї і тієї ж спеціальності, новітні відгалуження від традиційних професій тощо) [206]. Слушною є також думка французь-

ких педагогів про те, що школа може надавати учням лише певну фахову кваліфікацію, а що стосується фахової компетентності, то остання може набуватися лише у ході практичної діяльності. Відтак обов'язковою умовою здобуття професійного бакалаврату є проходження ліцеїстами виробничої практики тривалістю від 12 до 24 тижнів (залежно від спеціалізації) [308, 30] і [194]. Досвід французьких освітян у галузі професійної підготовки молоді набув схвалення і підтримки, зокрема і фінансової, на загальноєвропейському рівні [190, 55]. Адже багато хто із сучасних західноєвропейських державних та освітніх діячів схильний вбачати у підготовці шкільної молоді до трудового життя навіть більшу користь і сенс, аніж у її підготовці до вищої школи. На їхню думку, трудова підготовка здатна вводити молодих людей у приховані змісти освіти, надавати їм знання неформальним шляхом і сприяти тим самим їхній адаптації до чинного суспільного ладу [177, 53 – 68].

Важлива роль у підготовці учнівської молоді до виконання фахових ролей належить інституціям шкільної професійної орієнтації, які є добре розвиненими у більшості західноєвропейських країн [79], [275], [279]. Шкільні профорієнтаційні служби відрізняються в окремих західноєвропейських країнах мірою включеності в контекст освітньо-виховного процесу, проте їхні завдання багато в чому збігаються між собою за цілями, змістом та характером. Так, наприклад, у Греції, Швеції та Ірландії профорієнтаційна діяльність здійснюється штатними працівниками навчальних закладів. У Франції нею опікуються позаштатні консультанти, які підпорядковані Міністерству освіти. У Нідерландах кожен учитель є консультантом з питань профорієнтації, яка становить невід'ємну частину навчальних програм. У Данії головна роль у цій справі належить класним керівникам, а консультант тільки надає необхідну допомогу в цій роботі, забезпечує інформативні джерела, навчальні посібники тощо.

Досить привабливою є також і шведська модель профорієнтаційної роботи в середніх школах. Її особливістю є врахування насамперед інтересів конкретного учня, а вже потім проблем, пов'язаних із соціальним контекстом діяльності школи.

Останнім часом європейські шкільні фахівці дедалі частіше висловлюють побажання щодо введення спеціальних профорієнтаційних навчальних програм на зразок американських "Основ вибору професії". Англія вже має багатий досвід у реалізації такої програми. Згідно з моделлю, апробованою у цій країні, така програма включає розвиток у учнів адекватної самосвідомості і самооцінки, їх ознайомлення з існуючими можливостями працевлаштування та фахового зростання, навчання мистецтву випрацьовувати рішення, вдаватися до інших заходів з метою поліпшення своєї підготовки

до вступу в активне життя. Програма передбачає оригінальні дидактичні елементи, зокрема такі, як робота в малих групах, реалізація індивідуальних освітніх та фахових проектів, рольові ігри. Учніям надаються можливості набути досвіду в різних галузях фахової діяльності або шляхом моделювання трудових процесів у самій школі, або ж завдяки відвідуванням різних підприємств. Створюються також і міні-підприємства при школах. В Англії, починаючи з 80-х років минулого століття, успішно реалізується і програма під назвою "Професійно-технічна освітня ініціатива". З 1988 року започаткований також і спеціальний навчальний курс для середніх шкіл – "Ініціатива освіта-бізнес". Вона передбачає обов'язкову для старшокласників виробничу практику.

У Франції не вдаються до таких навчальних програм, проте ця країна також вважається одним із безперечних лідерів у шкільній профорієнтаційній роботі [207, 185 – 201]. Фахівець-консультант у французьких навчальних закладах розв'язує такі завдання:

- веде документацію з метою професійного інформування та орієнтації учнів;
- постійно оновлює та поповнює цю документацію, поширює її поміж служб орієнтації батьків, учнів, вчителів;
- вивчає шляхи та перспективи просування випускників за різними напрямками навчальної та професійної орієнтації;
- бере участь у доборі контингенту до різних типів загальноосвітніх та професійних шкіл [302, 1].

Такий спеціаліст також допомагає кожному учневі скласти індивідуальний план шкільної та професійної орієнтації, що його зобов'язані мати всі школярі випускних класів коледжу [117, 106 – 112]. У програмі загальноосвітнього французького коледжу наголошено, наприклад: "За період навчання в коледжі учні вступають у підлітковий вік і необхідно допомогти їм стати соціально зрілими людьми. Одним з проявів такої зрілості можна вважати побудову індивідуального плану з професійної орієнтації" [189, 15].

Підготовка учнівської молоді західноєвропейських країн до виконання соціальних ролей найчастіше має наскрізний навчальний характер і забезпечується усією сукупністю шкільних предметів. Однак є низка дисциплін, які мають особливе значення у контексті завдань підготовки учнівської молоді до виконання тих чи тих соціальних ролей. Зокрема, на такі шкільні дисципліни, як "Праця" і "Технологія", припадає основне навантаження у наданні школярам необхідних знань та умінь для ефективного виконання ними майбутніх професійних ролей.

У навчальних закладах Англії, наприклад, широко практикуються такі навчальні курси, як "Ручне ремесло", "Мистецтво та ремесло", у Франції – "Ручна праця", у Німеччині – "Праця/Музика", "Текстиль-

на праця/Рукоділля" [83], [122]. Значної популярності та стрімкого розвитку набувають комплексно-інтегровані навчальні курси, в рамках яких відбувається поєднання трудової підготовки, технологічної та естетичної освіти школярів. Так, у Німеччині, наприклад, викладається узагальнений курс "Політехніка-працевзнавство", в Англії – "Дизайн-технологія", у Франції – "Технологія" [89, 36 – 81].

Навчальний предмет "Технологія", який набуває дедалі більшої популярності у західноєвропейських країнах, заслуговує на особливу увагу. "Технологія" найчастіше є типовим інтегрованим та інтегруючим шкільним курсом. З одного боку, цей предмет дає можливість систематизувати, синтезувати й використовувати у практичній діяльності знання, отримані на уроках з інших предметів – математики, хімії, фізики, геології, історії та ін. З іншого боку, набуті в межах курсу "Технології" вміння та навички користування різноманітними приладами, відео– та аудіотехнікою, електронно-обчислювальними машинами значно розширюють пізнавальні можливості учнів у найрізноманітніших сферах життя. Значної ваги викладання цього предмета набуває для тих учнів, які орієнтуються на технологічні та інженерні спеціальності. Безперечно, навчальний курс "Технологія" має непересічне значення як в аспекті трудової підготовки учнів зокрема, так і у більш загальному соціалізаційному плані. Французький педагог Бернар Соваж характеризував цю дисципліну так: "Технологія відкриває дітям доступ до створеного людиною світу й породжує бажання діяти в ньому, бути активним співучасником поступу людства" [314, 5].

Такі чинники, як подовження тривалості життя людини, зростання гнучкості та мобільності ринку праці, глобалізація економіки безпосереднім чином впливають на еволюцію поглядів західних фахівців на завдання та перспективи соціально-рольової підготовки школярів. Так, на думку швейцарського вченого Пітера Трієра, в найближчому майбутньому люди перестануть зосереджуватися лише на одній професії, а прагнутимуть опанувати якомога більшу кількість різноманітних умінь та навичок, які стануть їм у нагоді під час найму на роботу. Понад те, зауважує вчений, діяльність поза сферою винагороджуваної праці вимагатиме не меншого рівня професіоналізму. Науковець вважає, що зростаюча динаміка ринку праці найманої робочої сили породжуватиме як нові можливості, так і ризики, внаслідок чого висуватимуться жорсткіші вимоги щодо фахової кваліфікації претендентів на робочі місця. Поділ на часові відтинки – отримання освіти і професійної підготовки та зайнятості – стане досить розмитим [161, 13 – 22].

Схожі думки висловив і відомий американський науковець Олвін Тоффлер, стверджуючи, що суперіндустріальне суспільство

вимагатиме шаленого миготіння життєвих стилів, оскільки люди майбутнього зустрінуться не з вибором, а з надвибором. Тому потрібен тренінг рольової гнучкості, важливо зробити дітей чутливими до ймовірних можливостей завтрашнього дня і посилити в них відчуття майбутнього. Отже, необхідно змінити баланс між стандартизацією та варіаціями в шкільних програмах. Адже існує велика небезпека соціальної фрагментації за умов, коли суспільство стрімко прямує до гетерогенності, а освіта продовжує залишатись гомогенною. Відтак освітянська сфера, враховуючи швидкоплинні зміни, повинна забезпечувати передумови для навчання людини впродовж усього життя за типом "увімкнуто – вимкнуто" [160, 324 – 341].

### *3.2.3. Підготовка західноєвропейських школярів до виконання громадянських ролей*

У ході соціально-рольової підготовки школярів західноєвропейські педагоги значну увагу приділяють їх громадянському становленню. Адже роль громадянина – це не тільки почесна, а й надзвичайно відповідальна людська функція, яка вимагає від особистості не лише достатніх, ґрунтовних знань, але й конкретних практичних умінь, світоглядної, морально-етичної та ідейної зрілості. Громадянськість належить до тих людських якостей, які неможливо сформувати раз і назавжди, виписавши програму дій добропорядного громадянина. Громадянськість – це насамперед особиста і перманентна установка на життя як на дію, що ґрунтується на індивідуальному сприйнятті, переживанні, обстоюванні певних, законодавчо закріплених і морально санкціонованих у суспільстві громадянських цінностей. У дусі європейського демократичного громадянства такими цінностями, зокрема, визнаються: права людини, людська гідність, базисні людські свободи, демократична законність, мирне співіснування, ненасильницькі способи розв'язання конфліктів, солідарність європейців як культурно цілісної світової спільноти, неупереджений, раціональний світогляд, рівність шансів, бережливе ставлення до природи, індивідуальна відповідальність [80, 278 – 283].

Відтак підготовка учнівської молоді до здійснення громадянських ролей у західноєвропейських країнах не обмежується лише політичною та юридично-правовою площиною, а ґрунтується на опануванні школярами множини суспільних відносин – економічних, ідеологічних, культурологічних, національно-етнічних, сімейно-побутових тощо. Зокрема, тамтешні фахівці в галузі громадянської освіти вважають, що:

1. Громадянська освіта має визначати політичні, соціальні, економічні та культурні аспекти, що стосуються кожної людини як

громадянина і члена громадянського суспільства, учасника економічної системи тощо і повинна навчати жити в багатонаціональному суспільстві і поширюватися на всю шкільну освіту, охоплюючи її когнітивний, емоційний і ціннісний компоненти, а також сприяти інтерактивному навчанню та посиленню самостійних начал у діяльності учнів.

2. Громадянське становлення школярів не повинно обмежуватися політичною сферою, охоплюючи весь простір громадських відносин особи.

3. У процесі громадянської освіти учнів необхідно ознайомлювати з реальними політичними процесами та політичною ситуацією в суспільстві, а не просто надавати формальні знання щодо них.

4. Громадянська освіта покликана сприяти ознайомленню школярів з реальним життям, розширювати їхні знання про функціонування суспільства; навчати формувати власну думку та визначати програми власних практичних дій [162, 21 – 25].

Згідно з висновками західноєвропейських вчених, за належно поставленої педагогічної роботи, діти вже в підлітковому віці здатні розрізняти і відмежовувати популістські політичні декларації від дійсності, слова від справ, оцінювати діяльність основних державних інституцій і політичних рухів з позицій демократичного громадянства.

Так, результати опитувань школярів цієї вікової категорії у європейських країнах виявили розуміння школярами значення демократичних основ суспільного життя, ролі громадянського суспільства у досягненні загального добробуту і поступу. Більшість респондентів зазначили, що демократія зміцнюється лише тоді, коли громадяни можуть приборкувати владу і насправді вільно обирати своїх лідерів, коли множина суспільно-політичних організацій існує для людей і вони є відкритими для добровільного вступу і виходу з них, коли кожен член суспільства може вільно формувати і висловлювати свою думку. Натомість ті ж молоді люди переконані, що демократія слабшає, коли багаті чинять тиск на уряд, коли політики впливають на ухвалення судових рішень, коли одна компанія володіє майже всіма друкованими виданнями і коли існує заборона на критику уряду [326, 23 – 36].

Західноєвропейські педагоги переконані, що громадянськість виявляється не тільки і не стільки в тому, що люди знають, а здебільшого в тому, як вони чинять [289, 276]. Відтак вони надають перевагу тим різновидам навчально-виховної діяльності, які сприяють набуттю учнями саме практичних навичок громадянства, засвоєнню основ і умінь демократичного співжиття [303], [304]. Цій меті зокрема підпорядковується організація шкільного самоврядування. Такі його форми, як система префектів та учнівських

рад, є достатньо помітним явищем в шкільних закладах західно-європейських країн.

В Англії, наприклад, головною формою роботи шкільних рад є регулярні засідання, які відбуваються з частотою від одного разу на тиждень до одного разу на місяць. Учні беруть активну участь у розробці планів діяльності рад.

У Німеччині учнівське самоврядування має форму конференцій, започаткованих у 1973 році. Делегати конференції від кожного класу мають право висловлювати свої думки та пропозиції щодо планування і змісту навчальних занять, організації позаурочної діяльності [143, 214].

У Норвегії для навчання учнів основам організації діяльності класу відводять спеціальні урочні години. Учнівські ради починають формуватися вже в початковій школі і їхня впливовість зростає мірою дорослішання учнів [20, 142]. У Франції, Німеччині, Італії та Швеції у навчальних закладах укладають та ухвалюють шкільні хартії, які визначають громадські права та обов'язки членів шкільного колективу.

У Франції шкільні ради функціонують як "команди", до складу яких увіходять учні, вчителі, психологи, профконсультанти, адміністратори, представники обслуговуючого та медичного персоналу. До діяльності ради залучаються також і батьки учнів, представники місцевої влади, бізнесових структур тощо. Спочатку правила шкільного життя і діяльності виносяться для широких дискусій серед загалу школярів, після чого вони остаточно формулюються та ухвалюються шкільною радою і підписуються власноруч кожним із учнів. Французькі шкільні хартії, які укладаються на початку кожного навчального року, містять найбільш загальні положення щодо колективного співжиття та діяльності і стосуються найважливіших аспектів підготовки учнів до демократичного і відповідального громадянства, а саме:

- свободи поширення та отримання інформації, свободи слова з дотриманням принципів плюралізму;
- поваги до принципів світськості та плюралізму у соціальних стосунках;
- толерантності і поваги до іншого, до його особистісних якостей та переконань;
- нетерпимості до будь-яких виявів фізичної та моральної агресії, неприпустимості агресивних актів за будь-яких обставин;
- особистої відповідальності учнів за результати власних вчинків та власної діяльності [190, 114 – 115].

Загалом Франція є однією з країн-лідерів з розвитку громадянської освіти та виховання у європейському просторі. Маленьких французів починають виховувати у дусі громадянства починаючи з материнської школи. Вже на цьому етапі середньої освіти дітям

прищеплюють такі інтелектуальні і соціальні навички, які дають їм змогу добре орієнтуватись і комфортно почувати себе як у класно-му та шкільному колективі, так і в позашкільному середовищі. Особлива увага приділяється вихованню самоповаги та поваги до інших людей, а також почуття суспільного обов'язку і відповідальності. Впродовж усього періоду навчання у молодшій школі діти отримують засадничі уявлення про сутність демократичних начал співжиття у французькій державі і в Європі загалом. Їх навчають поважати свободу віросповідання, правила ввічливості, прищеплюють майбутнім громадянам насамперед такі риси, як чесність, правдивість, мужність, справедливість, наполегливість. Під час уроків молодші школярі опановують низку важливих у контексті громадянської освіти навчальних, таких як: "Поняття особистості, власності – моє, твоє, наше", "Батьківщина, єдність, національна ідентичність", "Республіканський девіз: свобода – рівність – братерство", "Право на голосування та загальне виборче право", "Національна територія, Президент республіки, міністри, депутати, сенатори", "Комуна, мер, муніципальні радники, школа", "Інституція школи", "Школа та держава: право на освіту та виховання", "Демократичне життя в комуні", "Муніципальні служби, громадські роботи", "Бюджет і місцеві податки", "Асоціації та культурне життя" тощо.

Вже на рівні коледжової освіти ця навчальна тематика розширюється і поглиблюється, а її викладання підпорядковується досягненню таких педагогічних цілей як:

- засвоєння республіканських та демократичних цінностей суспільного співжиття;

- усвідомлення і прийняття учнями індивідуальної і колективної відповідальності;

- набуття здатності до самостійних суджень (розвиток критичного мислення, мистецтва аргументації, аналізу і синтезу тощо).

У другому класі коледжу французькі школярі вивчають такі важливі теми, як:

- рівність усіх громадян перед законом, розрізнення юридично задекларованої і фактичної рівності з опертям на конкретні приклади із реального життя;

- боротьба з дискримінацією у будь-яких її проявах;

- недоторканність особи, її майна, проблеми освіти, охорони здоров'я;

- суспільні механізми, форми і методи соціального захисту, проблема консолідації колективних зусиль з метою реалізації соціальних програм;

- проблеми захищеності і безпеки від насильства в усіх проявах останнього, ознайомлення з діяльністю правової та пенетенціарної систем.

Цікавою і різноплановою є тематика громадянської освіти третього класу французького колежу, зокрема ті її рубрики, які стосуються:

- свободи преси, свободи слова як необхідних передумов свободи діяльності, набуття людьми віри у власні сили і можливості;
- поняття демократичного плюралізму, політико-соціального значення ЗМІ;
- правосуддя в ідеальному (цінності) та реальному (чинне законодавство) виявах;
- державної конституції, прав людини, загальноєвропейських принципів, норм і правил колективного співжиття [80, 278 – 283].

Підтверджуючи позиції європейського лідера у шкільній громадянській освіті та вихованні, французька держава продовжує опікуватись цією проблемою як однією з найважливіших і найактуальніших з огляду на завдання соціалізації і гуманізації учнівської молоді. Наразі посилюються позиції та значення громадянської освіти у ліцеях. У 1999 році Міністерством національної освіти Франції було видано указ, згідно з яким в усіх без винятку ліцеях впроваджено дві обов'язкові години громадянської освіти на місяць. Новий навчальний курс має на меті навчати ліцеїстів "громадянськості і демократії". Особлива роль і відповідальність у його реалізації покладається на вчителів історії та географії. Стрижневою ідеєю цього навчального курсу визначено надання учням можливості завоювати знання і навички громадянськості у процесі вільних дискусій, дебатів і розвивати таким чином їхнє критичне мислення і свідоме сприйняття правил, норм і цінностей громадського життя.

Не менш цінним, аніж французький, є й досвід інших європейських країн у галузі громадянської освіти та виховання молоді (див. Додаток Д). Суспільства європейського типу, які характеризуються, насамперед, як відкриті, демократичні, сприяють піднесенню педагогічної творчості вчителів, спрямованої на перетворення шкільної освіти на дійсну школу громадянськості і демократії (див. Додаток В).

Цікавою і корисною з цієї точки зору є, наприклад, практика активного залучення учнів норвезьких шкіл до класного, шкільного життя. У Норвегії формуванню у учнів активної громадянської позиції сприяють спеціальні заняття, присвячені класній діяльності, зокрема заохочення учнів до планування міжпредметної навчальної діяльності. Школярів залучають до планування обсягів роботи, яка повинна бути виконана у ході вивчення певного навчального предмета у певний термін часу, до обговорення форм і методів навчальної діяльності, оцінювання її результатів, до планування необхідних змін в організації навчального процесу. Показово, що вивченню діяльності шкільних рад присвячено навіть окре-

ний навчальний предмет, який пропонується як елективний або ж як факультатив. Громадянське виховання як обов'язковий шкільний предмет викладається в норвезьких школах подібно до французьких з урахуванням вікових особливостей дітей, а також у тісному зв'язку з культурою та життям місцевої громади. Поступово, з дорослішанням учнів, обрії пізнання ширшають до меж регіону, області, країни, Європи [80, 278 – 283].

Просоціальна шкільна, так само, як і позашкільна діяльність важать дуже багато в опануванні учнем ролі громадянина. Водночас необхідною є також і ґрунтовна теоретична підготовка молоді особи. Громадянська освіта школярів у західноєвропейських країнах реалізується у ході різноманітних суспільствознавчих навчальних курсів, таких, наприклад, як "Соціальне навчання", "Політична освіта", "Громадянські права", "Права людини", "Суспільствознавство", "Людина і суспільство", "Людинознавство", "Навколишній світ", "Європейський дім", "Світ людини", "Демократія, держава і суспільство", "Екологія людини" та інші.

Ось як, наприклад, формулюються цілі суспільствознавчої освіти у Німеччині:

– забезпечити набуття учнями вмінь і навичок, необхідних для вільного розвитку особистості, її успіху у трудовій діяльності та формування здатностей до адекватної оцінки складних взаємозалежних соціальних чинників;

– сформуванню вмінь мислити незалежно і діяти на свою власну відповідальність;

– виховувати молодь у дусі відповідального користування особистою свободою, толерантності, любові до миру, поваги до інших людей;

– розвивати бажання і вмінь навчатися і працювати самостійно та в колективі, бути незалежним і навчатися розвивати ці вмінь після закінчення шкільної освіти [154, 15 ].

А от англійські освітяни покладають на суспільствознавчу освіту такі завдання:

– Трансляція культурного досвіду. Школи повинні передати новому поколінню ті елементи культури, які визнаються цінними. Зміст освіти умовно поділено на навчальні предмети, що відображають ті "форми знань", які акумулюють у собі "мудрість попередніх поколінь – краще з усього, про що думали, говорили і що робили ті, хто жив до нас".

– Соціалізація. Школи повинні надавати учням корисні моделі (норми) поведінки і цінності, що стоять за ними, а також розуміння завдань, вмінь і знань, необхідних для виконання соціальних ролей, які їм належить виконувати – спочатку дітьми, потім підлітками і дорослими.

– Підготовка до професії. Школа повинна давати підростаючому поколінню як загальні, так і професійні знання і вміння, пов'язані з їхньою майбутньою роботою [154,51– 52].

Таким чином, практика західноєвропейської школи підтверджує той факт, що шкільне життя, організаційні та культурні засади діяльності закладів освіти мають значний освітньо-виховний потенціал в плані прищеплення громадянських, демократичних цінностей. Досвід учнівського самоврядування, участь у діяльності шкільних рад, колективне прийняття рішень – усе це сприяє тому, що учні навчаються критично мислити, узгоджувати власну позицію з думкою колективу, співпрацювати для досягнення поставленої мети, оцінювати власну роботу та роботу інших. Тобто за належного рівня організації навчально-виховного процесу учні, навчаючися, проходять одночасно і школу демократії, школу громадянськості.

#### *3.2.4. Гендерна соціалізація західноєвропейської молоді засобами шкільної освіти*

Аналізуючи соціально-рольову підготовку західноєвропейських школярів, неможливо залишити поза увагою проблеми їхньої гендерної соціалізації. Гендерні ролі, рівновага і поступ гендерних відносин у будь-якому суспільстві щонайтісніше пов'язані з масовою культурою та усталеними у спільноті поглядами щодо адекватних чоловікам та жінкам рис, зразків поведінки й діяльності. З біологічної точки зору, гендерні ролі (роль чоловіка, жінки) можна також вважати приписаними індивідам від народження.

Разом з тим стрімкий соціокультурний поступ країн Західної Європи спричинив значну еволюцію поглядів на гендерні ролі, особливо жіночі. У цих країнах невпинно збільшується частка жіноцтва серед економічно активного населення. Скажімо, в таких країнах, як Англія, Франція, Данія, Німеччина вона коливається від 40 до 50 відсотків від загалу працівників.

Зростанню соціальної активності, а разом з тим і соціальної самосвідомості і незалежності жінок сприяють ринковий характер економіки, демократичні та плюралістичні засади державного устрою, розвиток НТР та новітніх технологій у суспільствах західного зразка. Відтак у сучасних західноєвропейських країнах збільшується відсоток жінок серед висококваліфікованих спеціалістів, наразі і в найсучасніших галузях виробництва, а також спостерігається їх активізація у політичному та громадському житті. Так, у 1995 році жінки становили значний відсоток парламентарів у низці європейських країн (43% – у Швеції, 30% – у Німеччині, 9% – у Франції) [25, 10].

Трансформація змісту та форм здійснення гендерних ролей у країнах-лідерах соціально-економічного поступу супроводжується

переглядом традиційних поглядів на чоловічі та жіночі ролі насамперед як на такі, що є фізіологічно зумовленими [236, 108 – 125]. Натомість дедалі більшої ваги набуває поняття "соціальна стать", яке тлумачиться як сукупність норм поведінки і позицій, що зазвичай асоціюються з особами жіночої та чоловічої статі у тій чи тій спільноті. Отже, статеві норми поведінки можуть розглядатися сьогодні не тільки і не стільки як природжені і генетично успадковані паттерни, а як переважно соціальні конструкти, що визначаються і "вибудовуються" суспільством у ході соціалізації особи [139, 17 – 22], [140, 79 – 86]. Наразі і поняття "гендеру" (у перекладі з англ. – рід, стать) тлумачать як таке, що відображає особливості взаємодії чоловіків і жінок як насамперед соціально, а не біологічно детермінованих суспільних груп [159, 72]. Потрібно зауважити, що подібну точку зору щодо гендерного становлення та розвитку особистості поділяє сьогодні дедалі більше науковців. І це закономірно. Адже, як свідчить досвід багатьох розвинених країн світу, сперта на такі ідейні та світоглядні засади державна (наразі й освітня) гендерна політика здатна значною мірою сприяти тому, щоб озвучена Зігмундом Фрейдом фатальність – "анатомія людини – це її доля" [159, 191] переставала бути невідвратною.

Еволюція наукової та громадської думки щодо гендерних питань безпосереднім чином впливає на освітню політику, стратегію й тактику, яку здійснюють уряди західноєвропейських країн у галузі гендерної соціалізації школярів. З метою якомога ефективнішої підготовки та використання людських ресурсів за умов світового економічного змагання у цих країнах цілеспрямовано реалізуються соціальні та освітні програми, покликані сприяти гендерному становленню молоді. Особливо це стосується дівчат та жінок, творчі можливості яких часто недо враховують. З метою якомога повнішої самореалізації жінок у соціальній, економічній, політичній суспільній сферах, на думку представників європейського уряду, необхідно насамперед забезпечити їм рівні з чоловіками права та можливості на отримання якісної освіти [280].

Зокрема, учасники Парламентської Асамблеї Ради Європи 1995 року висловили стурбованість з приводу того, що:

а) хоча спільне навчання хлопців і дівчат і сприяє усуненню гендерної нерівності, однак залишається й чимало виявів інституціалізованої і неінституціалізованої форм дискримінації дівчат і жінок;

б) традиції щодо гендерних ролей у галузі освіти важко долаються і це позначається на рольовій ідентичності обох статей – виборі професії, стилі життя, побуті – у всіх цих сферах роль чоловіків є домінуючою;

в) жінки і дівчата нерідко зазнають сексуальних домагань та насильства в суспільстві загалом і в освіті зокрема.

На думку учасників ПАРЄ, гендерна освітня політика має полагати насамперед у забезпеченні (де-юре і де-факто) для дівчат і для хлопців свободи доступу у виборі різновидів і шаблів здобуття загальної та професійної освіти. З метою реалізації цього завдання необхідно:

1) переглянути навчальні програми й методи навчання задля досягнення недискримінаційного підходу до соціалізації представників обох статей, протидіяти сексистським ухилам, якщо такі мають місце, утверджувати принцип рівності й незастосування сили у стосунках між представниками обох статей;

2) переглянути стереотипні зразки чоловічих і жіночих ролей, які пропонуються молоді для наслідування, і, не концентруючи увагу на їхніх відмінностях, сприяти особистісній самореалізації і самовираженню представників як чоловічої, так і жіночої статі;

3) більше уваги приділяти висвітленню ролі жінок в європейській історії та культурі;

4) краще висвітлювати проблеми дівчат і жінок, хлопців і чоловіків у тому, що стосується дотримання здорового способу життя, планування сім'ї, батьківства;

5) ширше використовувати ЗМІ у педагогічних цілях, утверджувати з їх допомоги антисексистські та антирасистські погляди у суспільстві [13, 52 – 53].

Будучи лідерами європейського поступу західноєвропейські країни є безпосередніми ініціаторами і найактивнішими реалізаторами сучасної "гендерно збалансованої" освітньої політики країн – членів ЄС. Мається на увазі забезпечення рівного доступу юнаків та дівчат до якісних знань, рівноправного статусу представників обох статей у шкільних колективах, рівноцінного педагогічного та соціального сприяння їх гендерній соціалізації. На західноєвропейських педагогів покладаються завдання однаковою мірою сприяти особистісному зростанню і юнаків, і дівчат, допомагати їм досягати економічної незалежності, повноправного громадянського статусу [196, 49 – 66].

Показовими з огляду на це є ті модернізаційні зміни, які мають місце у гендерній освітній політиці Великобританії. Передусім наголосимо, що Великобританія – це країна, яка вирізняється розмаїттям та масовістю феміністських рухів, спілок та організацій. Соціал-фемінізм, радикальний фемінізм, ліберальний фемінізм, "чорний" (негритянський) фемінізм, лесбійський фемінізм – ці та інші різновиди феміністських рухів значною мірою посприяли тому, що поняття статі на додаток до фізіологічного набуло виразного соціального змісту.

Найактивнішими у вимогах реформувати шкільну освіту з метою забезпечення рівних можливостей для сприятливого інтелек-

туального, психологічного, фізіологічного, соціального розвитку дівчат нарівні з юнаками стали представниці ліберального, соціального та радикального фемінізму.

Ліберальні феміністки вважають, що хоч би в чому полягала нерівність у ставленні до школярів різної статі, вона повинна бути усунута. Дівчата, як і юнаки, повинні мати рівний доступ до різноманітних навчальних курсів та предметів, мають складати ті ж самі іспити, відвідувати уроки тих самих вчителів. На їхню думку, не існує жодних вагомих підстав для того, щоб хлопці не вчилися готувати їжу, а дівчата – грати в футбол. А зміст таких шкільних предметів, як фізика або ж математика, також не має бути догмою і його можна і треба переглянути і зробити нейтральнішим з точки зору особливостей статі того, хто цей предмет вивчає.

В 60 – 70-ті роки англійські ліберальні феміністки доклали чимало зусиль, аби потрапити до уряду і місцевих адміністрацій, маючи на меті сприяння гендерній політиці рівних можливостей, і брали активну участь у діяльності асоціацій батьків та учнів, виступаючи проти виявів сексизму (статевої сегрегації) у вихованні шкільної молоді.

Соціал-феміністки розуміють школу не інакше як один з механізмів відтворення капіталістичних відносин. Як на їхню думку, то школи існують лише для того, щоб здійснювати підготовку робочої сили за сегрегаційним принципом. Хлопчики і дівчатка навчаються у школі виконувати ролі, які є відповідними сексистському за своєю суттю капіталістичному суспільству. І якщо хлопці пізнають переважно роль та місце в класовій та робітничій ієрархії, то дівчата здебільшого навчаються виконувати функції домогосподарок. Отже, на думку соціал-феміністок, боротися за справедливу гендерну політику в освіті означає насамперед боротись із вадами того соціального ладу, який унеможлиблює досягнення рівноправності чоловіків та жінок у суспільстві.

Концепція радикальних феміністок ґрунтується на тому, що влада чоловіків над жінками пронизує усе суспільство, в тому числі й інституцію освіти. Як наслідок, у школі хлопчики почуваються упривілейованішими, аніж дівчатка. Згідно з спеціальними спостереженнями дві третини уваги класного вчителя витрачається саме на хлопчиків, у них більше шансів отримати завищену оцінку, обрати престижний освітній напрям, сприятливіший навчальний курс тощо.

Натомість дівчаток вже змалку навчають слухняності та сумлінності як рис, необхідних для покірності чоловічій владі. Починаючи з молодшої школи підручники відображають переважно стереотипний погляд на гендерні ролі, у світлі якого жінки, матері зобов'язані обмежуватись інтересами сім'ї. Зміст більшості пред-

метів шкільної програми відображає здебільшого чоловічі заняття і чоловічі досягнення.

На ці та інші гендерні вади шкільної освіти, зокрема, звернула увагу англійська дослідниця Дейл Спендер у своїй праці "Невидимі жінки: скандал шкільного навчання". Поділяючи радикально-феміністські погляди, авторка описує систему освіти як таку, що створена чоловіками для чоловіків і ними ж контролюється [159, 268].

Попри радикальність і крайнощі, якими помітно позначені виступи англійських феміністок за справедливу гендерну політику у школі, їхньою безперечною заслугою стало виявлення дійсних і надто актуальних гендерних проблем у шкільній освіті та загострення суспільної уваги щодо них, внаслідок чого останні вийшли із сутінків і перестали сприйматися загалом як малозначущі і дургорядні.

Зокрема, виразно вималювався дисонанс між кращою, у порівнянні з хлопчиками, успішністю дівчаток у шкільному навчанні і тим, що в подальшій освітньо-фаховій підготовці вони істотно поступаються юнакам і за якісними (престижність вузів, факультетів, досягнення кваліфікаційних рівнів), і за кількісними параметрами освіти (співвідношення у відсотках абітурієнтів, студентів, молодих спеціалістів, в іспитових оцінках тощо).

Представники прогресивістських педагогічних течій, наприклад, взагалі не схильні були розцінювати шкільні успіхи дівчаток як здобутки, якими вони завдячують особливим навчальним здібностям. Оскільки вони (дівчатка) досягають цього нібито, переважно завдяки винятковій старанності, посидючості, наполегливості. І їхню кращу, порівняно з хлопчиками, успішність у молодшому та середньому шкільному віці не можна розглядати як лідерську з точки зору "дійсного і реального навчання" [334, 80].

Однак педагоги, які поділяли феміністські погляди на гендерні проблеми, все ж домоглися того, щоб когорту дівчаток стали розуміти як справді ущемлену в правах і можливостях категорію учнів. Політика рівноцінного сприяння юнакам і юнкам як у шкільній, так і фаховій освіті стала досить відчутною у Великобританії, особливо після прийняття в 1975 році спеціального урядового Акту, який заборонив дискримінацію за ознаками статі в усіх без винятку суспільних інституціях.

Позитивні щодо шкільної соціалізації дівчаток нововведення почали запроваджуватись як в організації англійської шкільної освіти, так і в її змісті та методичному забезпеченні. Піком, якого сягнули ці зміни, можна вважати масштабне реформування національної системи середньої освіти, розпочате у 1998 році. Впровадження єдиної обов'язкової для всіх школярів програми середньої

освіти, єдиної системи стандартизованих тестів для учнів семи-, одинадцяти-, чотирнадцяти- і шістнадцятирічного віку, впровадження вільного, незалежного від місця проживання, вибору учнями навчального закладу, сприяння регіональним освітнім ініціативам, реалізація урядової програми розвитку мережі міських технологічних коледжів, загальна демократизація і водночас маркетизація системи загальної середньої освіти — це низка заходів, які, на думку англійських педагогів, здатні істотно посприяти реалізації прогресивної гендерної політики в національній школі. Поступ полягає насамперед у звільненні шкільних закладів від будь-яких виявів сегрегації та стигматизації за ознаками статі. І зміст, і структура шкільної освіти, як і її цілі мають однаковою мірою сприяти розвитку особистості кожного учня, нехай то буде юнак чи юнка [332].

Нині соціологи і педагоги вже намагаються з'ясувати перші здобутки та видатки цієї останньої за часом реформи англійської шкільної освіти, здійснюваної під гаслами "вдосконалення та ефективність", "рівність прав на освіту", "сприятлива у гендерному відношенні шкільна культура" [332, 624].

Щодо утвердження гендерно прогресивної шкільної культури, то тут, на думку англійських дослідників, можна констатувати певні позитивні зрушення. Менш стереотипними і упередженими стали погляди учнів (і дівчат, і хлопців) на гендерні ролі. Зокрема, юнаки вже почали виявляти значнішу готовність і схильність обговорювати гендерні проблеми, пом'якшилися їхні позиції в обговоренні питань, пов'язаних зі зміною очікувань щодо жіночих ролей у школі, в сім'ї, в суспільстві.

Несприятливим з точки зору завдань утвердження автентичної гендерної політики в англійській школі залишаються недоліки у її забезпеченні педагогічними кадрами та їх ієрархічний розподіл. Наприклад, у молодшій школі абсолютним є переважання серед вчительського загалу жінок, що негативно впливає на соціалізацію хлопчиків. Разом з тим керівні посади у цих закладах обіймають майже виключно чоловіки, що не сприяє розвитку лідерських здібностей у дівчаток і не підтверджує "життєвим фактом" дійсної рівноправності статей навіть у самій школі.

Щодо успішності та перспектив кар'єри юнаків та дівчат, то тут також результати шкільної освіти неоднозначні з точки зору рівності шансів та соціальної справедливості. Наприклад, дівчатка виявляють стабільну перевагу перед хлопцями щодо рівня знань під час іспитів за програмою середньої загальноосвітньої школи з предметів так званого обов'язкового ядра, особливо з англійської мови. Значно розширились і можливості доступу не тільки юнаків, але й дівчат до різноманітних освітніх профілів, які учні обирають,

сягнувши шістнадцятирічного віку. На цьому освітньому шаблі хлопці частіше ніж дівчата обирають такі профільні предмети, як економіка та хімія, а дівчата надають перевагу гуманітарним дисциплінам. Хлопці поступаються дівчатам в успішності переважно з предметів саме цього профілю, насамперед з рідної та іноземних мов, але й, що несподівано, – з технології.

Однак безпосередньо на етапі переходу до вищої освіти юнки вже істотно втрачають здобуті попередньо лідерські позиції у навчанні. Студентами багатьох університетських факультетів – фізичних, технологічних, комп'ютерних, географічних, хімічних, математичних – у більшості своїй стають саме представники чоловічої статі. А останнім часом їх кількість помітно почала зростати і на традиційно "жіночих" факультетах – англійської мови та сучасних іноземних мов [334].

Беручи до уваги ці факти, британські вчені вагаються з однозначною відповіддю на запитання, чи можна вважати успішним перебіг останньої за часом освітньої реформи з точки зору забезпечення рівності шансів обох статей на якісну освіту. Можна стверджувати очевидні досягнення англійської школи і суспільства загалом у тому, що стосується освіти, фахової підготовки, соціального захисту жінок. Сьогодні вони (жінки) у Великобританії становлять 50% усієї робочої сили. Їхня заробітна плата стала максимально наближеною, порівняно з минулими роками, до чоловічої і становить 74,9% від середнього її показника, що на 8 – 10% більше ніж в інших європейських країнах [264].

Як бачимо, шкільні освіта та виховання здатні справити потужний творчий вплив на розуміння, прийняття та засвоєння вихованцями оновленого змісту гендерних ролей, долаючи застарілі, невідповідні сьогоденню погляди. Виховуючи вихователів, тобто майбутніх батьків, вчителі покликані і здатні сприяти поступальним гуманістичним змінам у масовій свідомості і щодо ролей чоловіків та жінок у міжособистісних стосунках, у сім'ї і суспільстві загалом. Але для цього має відповідно змінюватися насамперед ментальність самих педагогів, потрібно долати упередженість і стереотипність у їхніх поглядах на гендерні статуси, статеве виховання та соціалізацію молоді, тобто ідеологію педагогічної гендерної політики.

### *3.2.5. Педагогічні проблеми соціально-рольової підготовки школярів у суспільствах західного типу*

Аналізуючи діяльність західноєвропейських освітян у галузі соціально-рольової підготовки молоді, необхідно зазначити, що така підготовка не є винятковою справою самої тільки школи. Цей процес опиняється у зоні активного впливу і зацікавленості бага-

твох суспільних чинників та інституцій, окремих груп населення та особистостей, які можуть впливати на школярів і всупереч провідній освітньо-виховній меті школи. За таких випадків виникають і розвиваються проблеми рольових конфліктів, рольової дифузії, негативної рольової самоідентифікації учнів тощо.

Ерік Еріксон називає такі феномени "синдромом патології ідентичності", який супроводжується такими явищами, як регресія до інфантильного рівня і бажання якомога надовше відсунути досягнення дорослого статусу; почуття ізоляції; невиразне і нестійке почуття тривоги; постійне перебування у стані очікування чогось такого, що може перевернути життя; страх перед міжособистісним спілкуванням і нездатність емоційно впливати на представників протилежної статі; ворожість і зневага до всіх визнаних у суспільстві ролей, навіть жіночих та чоловічих (унісекс) [186, 89]. Учні, які опиняються у таких станах, дуже швидко потрапляють до когорти "важких" або девіантів (девіанти – це ті, хто виконує приписані їм ролі всупереч соціальним очікуванням, або ж ті, хто свідомо порушує культурні норми) [96, 259].

У зв'язку із цим доцільно хоча б у найзагальніших рисах розглянути ті особливості суспільних відносин у сучасних європейських країнах, які ускладнюють процеси позитивної та конструктивної рольової ідентифікації молоді, а отже, ставлять школу перед драматичними протиріччями її гуманістичних завдань та соціальних функцій і обставин її діяльності.

Розвиток "Я-концепцій" і прийняття молодими людьми особистісних ансамблів соціальних ролей значно полегшується у тих спільнотах, де система статусів і шаблонів людської поведінки є досить усталеною і конвенціонально унормованою. У відповідь на стійкі очікування навколишніх людей кожен зараховує себе до певної суспільної категорії осіб, керуючися такими критеріями, як стать, етнічна приналежність, фах тощо. У таких спільнотах більш жорсткими є й санкції соціального контролю.

Проте у рухливих, модернізованих суспільствах, якими є сьогоднішні європейські, спостерігаємо такі специфічні соціально-історичні обставини, як:

– ускладнення структури та диверсифікація множини соціальних ролей і викликане цим послаблення кореляційної узгодженості систем прав та обов'язків людей різних соціальних станів і статусів;

– лібералізація соціального контролю за розподілом соціальних ролей і вимог до них (вона відбувається внаслідок демократизації суспільного життя та плюралізації світоглядних позицій), а також посилення толерантності щодо інакомислячих та маргіналів;

– швидка модифікація соціальних ролей, пов'язана з прискоренням науково-технічної революції та поширенням новітніх тех-

нологій, перегляд змісту жіночих ролей, як і ролей служителів релігійних культів, суспільного значення і впливовості представників тих чи тих різновидів і галузей суспільної діяльності тощо.

Ці процеси можуть викликати певну дезорієнтацію у сприйнятті та прийнятті соціальних ролей молоддю, особливо тією її частиною, яка мешкає у великих містах [201]. Скупчення людей різного походження, знеособленість та анонімність спілкування, плінність людського оточення у великих містах часто призводять не тільки до відсутності єдиної системи поглядів на конвенціональні ролі, а й до взаємосуперечливого їх розуміння представниками різних культур [304, 15 – 21]. Саме у великих містах найчастіше утворюються злочинні та терористичні угруповання, які легко нав'язують молодим людям з несформованою позитивною "Я-ідентичністю" хибний світогляд та антисоціальні форми поведінки і способу життя [333, 744 – 746].

Урізноманітнення змісту суспільних ролей та послаблення їхньої соціальної регламентованості у сучасних західноєвропейських країнах ускладнюються до того ж дедалі більш індивідуальним характером сприйняття, освоєння та реалізації. Це призводить до низки специфічних соціально-психологічних наслідків у молодіжному середовищі, які значно ускладнюють педагогічні проблеми шкільної соціалізації. Це виявляється, зокрема, у небажанні молоді дотримуватись загальноприйнятих стереотипів поведінки або ролей, які, на їхню думку, їм нав'язують. Рокери, хакери, майстри граффіті та представники інших субкультурних молодіжних течій почувають себе гордими за ту особистісну свободу, яку вони нібито стверджують вибором своїх епатажних уподобань і захоплень [214].

Ще однією характерною ознакою європейських країн, яка позначається на проблемах шкільної соціалізації, є надвисокий рівень розвитку ринкових відносин і сфери споживання. У ринковому суспільстві людські якості також набувають товарних рис, а рольові очікування формуються значною мірою під впливом меркантильних і прагматичних міркувань. Від виконавців ролей здебільшого вимагають функціональної спритності і відповідності рольовим очікуванням з боку замовників, роботодавців та інших провідних агентів у різноманітних сферах соціальних стосунків. За відсутності суспільного попиту і контролю втрачаються такі важливі складові конвенціональних ролей, як моральність, духовність, етичність.

Пропаганда життєвого успіху пов'язується насамперед з багатством і владою, що породжує у молодих людей гедоністичні настрої, а також фрустрації за неспроможності досягти матеріальної забезпеченості та соціальної впливовості. В.Франкл зазначав, що ге-

доністичні самоцілі, якими заміщується пошук істинних смислів буття, не дають ні щастя, ні задоволення. Щастя та задоволення — це тільки побічні продукти пошуку та реалізації життєвих смислів [167, 24 – 42].

Кожна культурна традиція надає людям ті чи ті переваги, але водночас і висуває до них відповідні вимоги і створює специфічні життєві ситуації. В конкурентному індивідуалістичному суспільстві люди отримують більше свободи в соціальному самовизначенні та самовираженні. Вони більш вільно вибирають свій стиль життя, їхня поведінка більш спонтанна. Проте іншим плюсом цих досягнень є втрата близькості людських взаємин, самотність, знеособленість, ізоляція. Недаремно М.Селігман, дослідник-клініцист, робить висновок про те, що нестримний індивідуалізм є причиною різкого зростання депресій у західних країнах, частково викликаних відчуттям втрати сенсу існування, яке виникає тоді, "коли у вас немає іншої прив'язаності, крім як до себе самого" [91, 253].

Універсальним зв'язком, який забезпечує і засвідчує приналежність людини до суспільства і її значущість для інших людей, є праця. Ось чому саме становлення особистості як трудівника, віднаходження нею свого місця і покликання у системі суспільної праці, увіходження до структури виробничих відносин є базисом змісту її життя, а сама праця — підґрунтям осмисленості її людського існування. Зрозуміло, що педагогічне керування саме цими процесами вирішальною мірою залежить від майстерності учителя у виборі методів та здійсненні соціалізаційних впливів на вихованців.

### **3.3. Гуманізація педагогічних форм і методів соціалізації учнів у західноєвропейських школах**

Сучасні форми і методи соціалізуючої роботи з учнівською молоддю у країнах Західної Європи мають своїми витокami провідні теорії формування особистості, які справили найбільший вплив на розвиток шкільної педагогіки у європейському освітньому просторі. І це є певною мірою закономірним, оскільки саме у феномені особистості резюмується в кінцевому підсумку все багатство, складність і непередбачуваність процесу соціального і антропного розвитку людської особи. На особливу увагу щодо цього заслуговують психоаналітична, біхевіористична, інтеракціоністська та гуманістична психолого-педагогічні школи як такі, що прямо чи опосередковано сприяли виникненню і застосуванню найбільш поширених сьогодні соціалізуючих практик у навчальних закладах західноєвропейських країн.

### *3.3.1. Метод педагогічного спостереження*

Психоаналітичні погляди Зігмунда Фрейда та його послідовників і опонентів виявились досить плідним методологічним підґрунтям для педагогічного дослідження індивідуальних та соціальних якостей і характеристик не тільки дорослої, але й не меншою мірою молодіжної аудиторії. Згідно з цією теорією уважне і допитливе спостереження і аналіз життєвих обставин і психологічних особливостей учня є однією з неодмінних передумов дослідження його особистості і відповідно формування педагогічних впливів на її розвиток. Обґрунтовуючи важливість і необхідність застосування цього методу в роботі зі школярами, А.Адлер зазначав: " В розвитку дитини завжди є щось суб'єктивне, і саме цю індивідуальність повинні вивчати педагоги" [2, 107]. Разом з тим учений вважав, що індивідуальну психологію потрібно розглядати передусім як науку, що покликана слугувати інтересам суспільства, позаяк і на школу він покладав великі сподівання щодо соціального виховання учнів [2, 28]. Отже, згідно з А.Адлером, педагогічне спостереження та дослідження дитини не є самоціллю, а має слугувати її розвиткові – соматичному, психічному і соціальному.

Дослідженням індивідуальних і соціальних якостей дітей покликані займатися насамперед учителі, але вагома роль у цій справі належить також і психологам, соціальним, медичним працівникам, радникам з професійної орієнтації, тьюторам, які активно залучаються до процесу соціалізації шкільної молоді у західноєвропейських країнах. Функції відповідних служб є спорідненими, незважаючи на те, що вони можуть мати різний офіційний статус та форму акредитації у тій чи тій західноєвропейській країні. У Франції, наприклад, профконсультанти є позаштатними працівниками шкіл, в Італії тьютори є штатними працівниками з функціями, аналогічними до французьких профконсультантів, у Бельгії при школах діють психо-медико-соціальні служби, в яких поєднується і координується робота психологів, медиків та профконсультантів. Шкільні психологи, профконсультанти, лікарі покликані виявляти і фіксувати якомога докладніші відомості про дитину з метою її всебічного вивчення. Діагностуються насамперед такі індивідуальні особливості кожного учня, як розумові здібності, фізичні дані, темперамент, риси характеру, обдарування, ціннісні орієнтації, соціальний стан і можливості сім'ї. Зібрана інформація ретельно фіксується у спеціальних документах (портфолію, досьє, щоденниках), які є здебільшого конфіденційними, і використовується з метою сприяння особистісному розвитку та конструктивній соціалізації учнів.

У Франції, наприклад, досьє на кожного учня започатковується з моменту його зарахування до школи і охоплює три головних теми: 1) учень у сім'ї, 2) учень у школі, 3) спеціальні медичні та психологічні

дані. За потреби документ доповнюється додатковою інформацією про окремі періоди життя дитини, про особливості її адаптації до навчального закладу тощо. У складанні досьє беруть участь учителі, психологи, радники з професійної орієнтації, шкільні лікарі. Ці документи є важливою підставою для здійснення процесу навчальної (вибір навчальних напрямів, спеціалізацій) та професійної (вибір професії) орієнтації, яка є по суті орієнтацією на певний соціальний статус і пов'язану з ним множину майбутніх соціальних ролей.

В Італії аналогічний до французького "Досьє" документ має назву "Портфоліо". До нього заносяться відомості щодо навчальних здібностей або труднощів учня, рис його характеру; показники успішності (річні оцінки з окремих предметів, іспитові оцінки, результати тестів тощо). Цей документ є чинним з початку і до кінця терміну навчання учня у школі. Формується він, так само як і у Франції, колегіально, за участю вчителів, тьюторів, радників з професійної орієнтації, медиків, психологів, батьків, а почасти й самих дітей [269, 61]. У Швеції так зване "Досьє з оцінювання" розглядається насамперед як документ, що має сприяти поживленню діалогу між основними партнерами навчально-виховного та соціалізаційного процесу – учнями, вчителями, батьками [258, 55 – 83]. Він також має слугувати підставою для усвідомлення учнями власних здібностей і можливостей, а також бути чинником покращення їхньої успішності. На досьє шведські фахівці покладають три головні педагогічні функції – атестаційну, розвивальну та кваліфікаційну. Відомості про учня – про його успішність, кількість та якість прослуханих ним навчальних курсів, реалізованих у школі і поза нею навчальних проектів та контрактів тощо, є підставою для професійної орієнтації, а відтак і зумовлюють значною мірою подальший життєвий шлях вихованців школи [335, 11 – 21].

Хоч би яку назву мали подібні документи в окремих країнах Західної Європи (досьє, навчальні досьє, досьє з оцінювання, журнали, класні журнали, історії життя, портфоліо компетентностей тощо), вони мають спільне призначення і функції, а саме: діагностичну та орієнтаційно-прогностичну. Спираючись на ці документи, вчителі мають змогу робити обґрунтовані висновки щодо сформованості в учнів необхідних для життя у сучасному суспільстві індивідуальних та соціальних якостей, комплексних навчальних та професійних компетентностей і вживати коригувальних заходів у разі потреби щодо формування особистості та соціалізації конкретного учня.

Крім щоденного аналітичного спостереження за дітьми з метою педагогічного управління соціалізацією учнів у західноєвропейських країнах практикуються і спеціальні програми та спецкурси, які мають найчастіше назву "Соціальні та особистісні уміння" (Social and Personal Skills). Такі програми реалізуються групою вчителів

або провідним спеціалістом і мають подвійне призначення – по-перше, це пізнання педагогом дитини поєднане з її самопізнанням, по-друге, розвиток індивідуальних та соціальних здатностей дитини, виходячи з її стартових можливостей і потреб [126, 103 – 106]. Прикладом подібних педагогічних проектів може бути "Пасторальна програма", яка активно розроблялась групою оксфордських фахівців, починаючи з 70-х років минулого сторіччя у дусі ідей гуманістичної психології. Вона розрахована на п'ятирічний термін роботи з учнями середнього та старшого шкільного віку. Програма ґрунтується на думці, висловленій одним із її авторів (Д. Хайблін), про те, що усі життєві проблеми дитини можна розв'язувати шляхом досягнення взаємопорозуміння та взаємодії з нею [249].

Програма задумана як така, що передбачає формування соціально спрямованих умінь, прищеплення гуманістичних цінностей і виховання моральних почуттів у зростаючого покоління. Вона покликана, зокрема, розвивати в дітях творчі начала, стимулювати їхню мистецьку діяльність. Вагоме місце в ній посідає стимулювання самопізнання та самовдосконалення учнів, набуття ними більшої впевненості в собі через освоєння практичного досвіду, особистісної соціальної поведінки і діяльності.

Однією з ключових ідей цієї програми є установка на те, що інтелект і свідомість дитини формується здебільшого під впливом практичного соціального досвіду, що дає змогу розглядати навчання насамперед як процес творення знань через досвід. Автори програми виокремлюють чотири стадії набуття досвіду: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація і активне експериментування. Відтак і цілі цієї програми формулюють так: розвиток дитини, підтримання її прагнень дорослішати і набувати відповідальної автономії.

Для досягнення цієї мети вчитель, вихователь має розвивати в учнях відповідні навички та уміння, а саме: індивідуальні (значимі для особистості в системі її відносин); групові (пов'язані з необхідністю працювати в колективі); управлінські (пов'язані з питаннями самоорганізації особистості в процесі її життєдіяльності) [204], [265]. Зупинимось на цьому докладніше, оскільки зазначені уміння мають безпосередній стосунок до розв'язання завдань шкільної соціалізації.

**Індивідуальні уміння.** Йдеться про розширення дитиною поняття успіху, самоповаги, поваги до інших, самопізнання (оцінка власних сильних і слабких сторін), збільшення поваги до себе та впевненості в собі, здатності виражати свої почуття, встановлювати контакти з навколишніми людьми, налагоджувати з ними зворотній зв'язок, формувати уміння спостерігати і фіксувати результати спостережень.

**Групові уміння** полягають у здатності працювати в групі, розрізняти процес і результат спільної діяльності, у спроможності співпрацювати, толерантно ставитись до інших, підтримувати їх, усвідомлювати їх сильні сторони, важливість лідерства та впливу різноманітних стратегій лідерства, у здатності здобувати інформацію і ділитися нею.

**Управлінські уміння.** До цієї групи соціальних умінь зараховуються здатність справлятися зі щоденними життєвими завданнями, планувати свою діяльність, визначати її пріоритети, контролювати власний час, розв'язувати нагальні проблеми, ухвалювати рішення, вміння вести переговори.

Д.Хемблін, узагальнюючи зазначені уміння, класифікує їх наступним чином: уміння, пов'язані із самореалізацією особи (орієнтація на себе), і уміння, які дають змогу підтримувати стосунки з навколишніми людьми (орієнтація на інших).

У контексті "Пасторальної програми" викладачі разом з учням розглядають такі проблеми і питання:

1. "Втрата обличчя" і як успішно справлятися с приниженням і почуттям образи.
2. Як справлятися з емоційним шантажем.
3. Як долати фрустрацію, не вдаючись до агресії, апатичної втечі в себе.
4. Як переживати і зживати почуття провини, критику або похвалу.
5. Як долати страх, що виникає при відторгненні, неприйнятті однолітками.
6. Як справлятися з почуттям неадекватності і безпорадності в певних життєвих ситуаціях, наприклад, під час іспитів або на молодіжній вечірці.
7. Розуміння та контроль поведінки в ситуаціях, де агресивна реакція призводить до серйозних наслідків.
8. Як справлятися із заниженою самооцінкою у порівнянні себе з іншими [248, 71 – 72].

Як основні методичні засоби в реалізації цієї програми використовують ігри, вправи, ігрові моделі життєвих ситуацій. На думку західноєвропейських фахівців, дуже важливо, щоб, долаючи певну життєву проблему, учні навчалися бачити альтернативні, більш ефективні варіанти її розв'язання.

### *3.3.2. Психодрама і соціодрама як методи соціалізаційної роботи з учнями*

Під впливом психоаналітичних наукових досліджень виникли і такі досить популярні на Заході методики соціалізуючої роботи з учнівською молоддю, як **психодрама і соціодрама**. Вперше у 1921

році у Відні, колисці психоаналізу, цей метод застосував в індивідуальній та груповій психотерапевтичній практиці австрійський психолог Якоб Морено. Сеанси організованого консультантом і доведеного до рівня спонтанності програвання дорослими людьми найдраматичніших ситуацій їхнього життя автор методу називав театротерапією, або театром спонтанності. У ході такої спонтанної гри учасники зживали фрустраційні та агресивні емоційні стани, досягали катарсису, навчалися перебирати на себе роль Іншого і краще розуміти його, відчувати гру колеги по драматизованому дійству і узгоджувати з ним власні спонтанні репліки та дії тощо [100, 20 – 21].

Засадовим для такої практики Морено зробив досвід, набутий із спостережень за дітьми під час їхньої спонтанної гри, коли відбувалося програвання добровільно обраних ролей і здійснювався вільний взаємовплив учасників один на одного. На підставі цих спостережень учений дійшов висновку, що саме така спонтанність і є власне креативністю [100, 26]. Відтак спонтанність і творчість акторів – учасників ігрової ситуації стали основною метою і турботою творця психодрами. За його задумом, катарсис від акторів мав переходити до глядачів, надаючи змоги досягати психотерапевтичного ефекту на рівні груп людей.

Сам автор дає таке визначення психодрами: "це ретрансляція того, що зроблено для душі і з душею – душею в дії" [100, 28]. А головну мету цього дійства він визначив як "пробудження суб'єкта до адекватного виконання прожитих і непрожитих аспектів його особистісного світу" [100, 36].

Започаткована передусім як психотерапевтична практика психодрама виявилась настільки ефективною для особистісного зростання і соціального навчання акторів-учасників, що згодом автор вирішив застосувати цей метод у роботі з дітьми шкільного віку. З цією метою був розроблений тренінг спонтанності, застосовуючи який у роботі з школярами, на думку Я.Морено, можна було досягнути низки цілей, а саме: протистояти усталеним паттернам і шаблонам соціальної взаємодії та поведінки, які нав'язувалися дітям дорослими, розкріпачити дитячу уяву і пробудити творчість, допомогти дитині подолати власні комплекси та проблеми у взаєминах з товаришами тощо [100, 190].

Так, наприклад, якщо педагог виявляє у дитини брак хоробрості чи радості, він ставить її в конкретну модельно-ігрову ситуацію, за умов якої ці її якості чи стани виявляються невідповідними або недоцільними і вона змушена їх коригувати. Потім дитина програє близькі за змістом ролі в різних ситуаціях, спрямованих на досягнення необхідного особистісного самопочуття. Нове самовідчуття досягається завдяки імпровізації, творчому імпульсу учня. Одним

словом, дитина грає в хоробрість, доки не навчається бути дійсно хороброю. Вона має ознайомитись із відповідним психологічним станом, призвичаїтись до нього і опанувати його.

Неодмінною умовою досягнення успіху у таких заняттях є створення через гру дружнього колективного духу, і в цьому також полягає її соціалізуюче значення. Стосовно останнього Я.Морено виявив цікаві факти. На початку організованих ним сесій діти виявляли невміння слухати, для їхньої поведінки була характерна анархічність, груба безпосередність, які фактично межували із асоціальністю. Після короткотривалих навчальних тренінгів діти дедалі більшою мірою набували позитивних соціальних установок, умінь слухати, спостерігати, імітувати, успішно розв'язувати на рівні спонтанності різні життєві проблеми [100, 194].

Важливим у контексті психотерапевтичних методик соціалізації школярів, є доробок Я.Морено у розумінні і тлумаченні самого поняття "роль". На його думку, роль можна визначити як уявну особу, створену драматургом, як от Гамлет чи Отелло. Але роль можна визначити і з точки зору певної функції, деякого узагальненого характеру. Так само роль може бути інтерпретована як актуальна на певний момент і осяжна форма, якої набуває наша самість. І, нарешті, роль також вияскравлюється як довершена кристалізація життєвих ситуацій людини, тобто специфічної галузі діяльності, яку індивід освоїв. Соціальні ролі Я.Морено характеризував як досить ригідні і вплетені в соціально усталені форми, обряди, традиції. А індивідуальний набір ролей, зазначає автор, формується під впливом культури, в якій живе людина [100, 207 – 215]. І насамкінець Я.Морено висновує, що кожна роль містить в собі як особистісні, так і колективні елементи, а значить має два компоненти – особистісний і колективний. Ролі, в яких переважають колективні ідеї і досвід, він визначає як соціодраматичні, а їх програвання називає соціодрамою. Істинним суб'єктом соціодрами, на переконання Морено, є група [100, 433 – 434].

Науковий доробок цього видатного австрійського вченого виявився плідним підґрунтям для багатьох методичних розробок щодо використання гри, театралізації, ситуативної імпровізації у сучасній західноєвропейській педагогіці з метою надання дітям актуального соціального досвіду та їх ресоціалізації. Наразі ще однією безперечною заслугою ученого є розробка методики соціометричних досліджень, які він проводив, по-перше, з метою оцінки рівня адекватності програвання дітьми соціальних ролей, по-друге, з метою з'ясування картини соціальних стосунків у групі акторів. Поштовхом до застосування соціометрії стали власні спостереження Я.Морено за тим, яким чином діти обирають собі партнерів по грі і як реалізується сумісність або несумісність їхніх дій під час соціодрами.

### 3.3.3. Метод соціометрії

Соціометрія як метод соціологічного, психологічного, педагогічного дослідження і коригування соціальних стосунків у групах людей, наразі і в учнівських колективах, стала вжитковою і популярною на Заході саме завдяки Якобу Морено та його послідовникам. Вагомий внесок у цю теорію зробили такі американські учені, як У.Бронфенбреннер, Дж.Паркер, К.Додж, С.Ашер, М.Ньюкомб та інші, зокрема і стосовно визначення соціометричного статусу дітей у шкільних колективах [133, 149].

Соціометричний статус учня можна визначити за допомоги спеціальних опитувальників, які виявляють взаємний вибір дітьми партнерів для навчання, дозвілля, соціально-корисної роботи тощо. Дітей просять назвати кількох однокласників, які їм подобаються, і кількох, які їм не подобаються, або ж назвати когось із товаришів як найбільше бажаного партнера по спілкуванню чи грі. Такі самі опитування на предмет взаємних симпатій в учнівському колективі доцільно проводити і серед учителів, які працюють з опитуваним класом. Що більше наближеними виявляються результати обох опитувань, то вищою є ймовірність правильного визначення соціометричного статусу учнів у класі. Найбільш загальна класифікація цих статусів відповідає таким категоріям дітей:

- популярні діти, які подобаються багатьом, а не подобаються незначній кількості однокласників ("зірки");
- відринуті діти, які не подобаються багатьом і подобаються небагатьом;
- знехтувані діти, які не отримують від однокласників підтвердження ані своєї привабливості, ані відсутності такої;
- неоднозначні діти, які отримують від однокласників багато підтверджень як своєї привабливості, так і непривабливості;
- діти середнього статусу, які отримують від однокласників помірну кількість підтверджень як своєї привабливості, так і непривабливості (найчастіше такі діти становлять приблизно третину учнів у класі) [184, 890 – 893].

За допомоги застосування більш деталізованих та спеціалізованих опитувальників у ході соціометричного дослідження дитячого колективу можливо виявити міру інтегрованості та інкорпорованості дитини в колектив, визначити якісні і кількісні показники її міжособистісних стосунків з членами учнівського колективу, зокрема з урахуванням таких параметрів, як близькість-віддаленість, включеність-виключеність, лідерство-аутсайдерство, активність-пасивність, комунікативність-замкнутість тощо. Сукупно ці дані дають досить чітке уявлення педагогові щодо рівня згуртованості дитячого колективу, а також щодо місця і ролі дитини у ньому, а також дають можливість реагувати у тому випадку, коли

соціометрія засвідчує недостатню соціалізованість або ж асоціальну, антисоціальну позицію того чи того учня.

### *3.3.4. Застосування партисипативного методу у шкільній практиці західноєвропейських країн*

Якщо соціометрія і соціодрама задячують своїм походженням психоаналізу, то застосування у західноєвропейських школах такого методу соціалізації учнівської молоді, як метод партисипативності (participation в англійській, французькій мовах означає участь, співучасть) зумовлений здебільшого впливом ідей біхевіоризму та прагматизму. Згідно з цими ідеями імпульси від соціального середовища, які індивід отримує за безпосередньої взаємодії з ним, розцінюються як найкращий стимул для соціального становлення і розвитку особистості. З цієї точки зору, учнів не тільки корисно, а й необхідно залучати до якомога більшої кількості суспільнокорисних справ, винагороджуючи їхню соціальну активність усіма доступними педагогу способами – відзнаками, похвалою, оцінками тощо. Хоча, напевно, найбільший талант учителя якраз і полягає в тому, щоб створити таку педагогічну ситуацію, за якої позитивні наслідки власної просоціальної діяльності сприймалися б учнями вже самі по собі як винагорода і як стимул до нових ініціатив.

Для прикладу наведемо застосування методу партисипативності в одній з німецьких шкіл. Йдеться про активне залучення школярів до реалізації проекту щодо створення на території сусіднього пустиря "Саду подій", що планувався як місце, придатне для різноманітної діяльності учнів – навчання, дослідної роботи, відпочинку тощо. Ініціативна група, яка складалася з учнів та вчителів, провела значну роботу для збирання інформації щодо організаційних моментів реалізації цього проекту (узгодження та домовленості з місцевими органами влади, громадою тощо). Інша група учнів під керівництвом педагогів займалася розробкою проектної документації з архітектури будівлі та благоустрою території. Учні школи брали активну участь і в будівельних роботах, упорядковували подвір'я, висаджували дерева [132, 117 – 119].

Найпершими імпульсами, які отримали школярі від уведення в дію "Саду подій", були задоволення і гордість за власну працю. Вони відчували вагомість їхньої соціальної ролі і усвідомили факт самореалізації від того, що змогли попрацювати на загальне благо, і тепер їхнє творіння живе власним життям – гостинно приймає учнів, батьків, вчителів. Водночас їхня радість була затьмарена прикрою подією – хтось учинив вандалізм і зламав кілька дерев у їхньому "Саду". Це був негативний, але небезкорисний в соціалізаційному плані сигнал, що спонукав дітей замислитися над

тим, як легко можна образити, знівечити працю багатьох людей єдиним виявом недоброзичливості. На принципі партисипативності, власне, ґрунтується й усе учнівське самоврядування, яке є важливим засобом соціалізації шкільної молоді у сучасних західноєвропейських країнах.

Метод партисипативності є близьким за змістом до методу проєктів, який набув значної популярності і широко застосовується у сучасних західноєвропейських школах, з тією лише різницею, що перший є значно загальнішим від другого і передбачає метод проєктів як одну із своїх інтегральних складових.

### *3.3.5. Метод проєктів*

Західноєвропейські та американські учені дають різні визначення методу проєктів, зокрема й такі:

- Проєкт – це будь-яка робота учнів, виконана "від щирого серця" і позначена певною цільовою настановою (Кілпатрік).

- Проєкт – це завдання, які виконуються за природних умов (Стефенсон).

- Проєкт – це дія, яку виконують за природних умов і яка містить розв'язання порівняно складного завдання (Чартері).

- Проєкт передбачає активну і вмотивовану участь школяра у ході його виконання (Вудхелл).

- Проєкт – це досить тривала і послідовна діяльність, яку виконує учень для досягнення реальної мети та розв'язання "життєвої проблеми" (Уоткінс) [110, 114 – 119].

Усі ці визначення споріднює, вочевидь, наголос на діяльності та зв'язках з життям як визначальних характеристиках шкільних проєктів. Останнім часом західні педагоги наголошують увагу й на таких важливих ознаках проєктної діяльності, як корпоративність та міждисциплінарність.

Принцип корпоративності полягає у налагодженні тісної співпраці учня з учителем у ході реалізації якогось індивідуального проєкту та в оптимальному і погодженому розподілі завдань і функцій у реалізації проєкту колективного. У Франції, Великобританії, Німеччині учнівські проєкти поцінуються сьогодні насамперед як такі, що дають змогу учням отримати життєво необхідні і корисні знання, сприяють підвищенню взаємоповаги та взаємопорозуміння між учасниками проєкту, а також активізують зв'язки школи з її соціокультурним оточенням [286, 137].

Так звані міждисциплінарні проєкти передбачають застосування учнями знань, отриманих з різних шкільних предметів з метою розв'язання певного дослідно-пошукового або практичного завдання. На думку західних фахівців, їх реалізація сприяє досягненню учнями довколишнього світу як цілісної реальності і органічної

єдності, дає можливість долати фрагментарність знань, спричинену предметним принципом їх викладання в школі.

Практиковані у західноєвропейських школах учнівські проекти різняться за метою. Це можуть бути проекти, спрямовані на творчість (написати колективно роман), на сприйняття (прослуховування музичного твору), на розв'язання проблемної ситуації (відповідь на запитання "А чому б і ні?"), набуття конкретних навичок (освоєння телефонного довідника). Виконання таких проектів різнобічно сприяє соціалізації учнів, зокрема, завдяки надбанню ними:

- досвіду взаємодії і переживання почуття солідарності;
- досвіду розподілу відповідальності;
- досвіду об'єднання групових зусиль;
- досвіду колективного обговорення та прийняття рішень до і під час здійснення роботи;
- вміння зрозуміти наміри та міркування інших;
- вміння ставити під сумнів особисті погляди внаслідок надходження нової інформації [77, 380 – 381].

Наразі існують і найзагальніші педагогічні принципи реалізації проектів, які, на думку західноєвропейських фахівців, мають враховуватись у будь-якій шкільній проектній діяльності, а саме:

- надання переваги кооперації учасників проекту над їх змагальністю;
- поєднання когнітивних, афективних та кінетичних способів навчання;
- формування індивідуальних навичок і компетентностей учнів;
- зв'язок життя у школі з життям поза її стінами;
- мотивація та ініціювання кроскультурної діяльності учнів;
- стимулювання мотивації вчителів та учнів до активної діяльності;
- сприяння розвитку організаційних засад шкільного життя [286, 138].

Очевидним є те, що кожен із зазначених принципів здійснення проектів можна трансформувати у безпосереднє соціалізаційне завдання, реалізація якого сприятиме формуванню учнів як активних і компетентних суб'єктів соціальної дії та взаємодії.

### *3.3.6. Рольові ігри та групові заняття як методи соціалізаційної роботи з учнями*

Як уже зазначалось, однією з найбільш впливових щодо обґрунтування процесу шкільної соціалізації у сучасних західноєвропейських країнах є теорія інтеракціонізму. Її провідні ідеї втілюються, зокрема, у застосуваннях рольової гри та групових занять з учнями у процесі їх соціалізації.

Теоретичне обґрунтування гри як важливого способу прилучення людини до соціальних цінностей і включення її у систему соціальних відносин було здійснене відомим американським ученим Дж.Мідом. Погляди Дж.Міда на виняткову значущість гри у соціалізації дітей зажили популярності на європейському континенті, де сьогодні ігрові методики широко застосовуються в навчальних закладах багатьох країн. В Англії навіть існує спеціальна асоціація (National Playing Fields Association), яка опікується організацією ігрових клубів та майданчиків при школах. У Франції, наприклад, у супровідних методичних рекомендаціях до сучасних коледжових програм ігровій діяльності приділяється значна увага, зокрема, з точки зору її застосування для досягнення учнями соціальної компетентності, а саме: здатності до колективної взаємодії, вміння виявляти товариську солідарність, а також змагальних якостей у найкращому їх розумінні тощо [154, 136].

Ігрові методи роботи можна вважати універсальними у тому розумінні, що вони придатні для застосування у роботі з дітьми будь-якого віку і надають можливості досягати низки педагогічних цілей – навчальних, виховних, соціалізаційних.

Щодо реалізації останніх, то тут особливого значення набувають рольові та ділові ігри. За визначенням Дж.Міда, рольові ігри (ігри-play) є, по суті, примірянням дитиною різних соціальних ролей, які готують її до розуміння експектацій інших людей в процесі діяльності і спілкування, а також ефективної взаємодії з іншими людьми в чітко визначених ситуаціях. Автор розрізняє поміж рольових ігор сюжетно-рольові (такі, у ході яких діти переважно копіюють зовнішність та манеру поведінки інших людей і об'єктів, розігрують сценки із повсякденного життя) та змагальні – ігри-games, які націлені на виграш і формують у майбутнього члена суспільства соціально-вольові якості, навчають його різноманітним стратегіям досягнення життєвого успіху [53, 16 – 17].

Ділові ігри призначені здебільшого для відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, тому їх найчастіше застосовують у роботі з учнями старшого шкільного віку, які готуються до вибору та опанування певної професії.

Ділова гра має значний соціалізуючий потенціал завдяки тому, що:

- при використанні ділових ігор процес навчання максимально наближається до реальної практичної діяльності;
- ділова гра є колективним засобом навчання;
- у ході ділової гри активізуються необхідні для самостійної діяльності учнів якості – когнітивні, емоційні, творчі, організаційні, корпоративні тощо;
- ділова гра сприяє виявленню та усуненню певних труднощів у практичній діяльності учня;

– у ході ділової гри створюються ситуації, які сприяють особистому включенню учнів у діяльність і досягнення у такий спосіб "світу речей" і "світу людей";

– під час ділової гри формуються навички соціальної взаємодії, а також необхідні для професійної діяльності учнів компетентності, ціннісні орієнтації та установки [293, 173 – 177].

У процесі ділової гри її учасники можуть по чергово перебувати в різних іпостасях, а саме бути:

а) авторами власної ролі, які фантазують, творчо використовують набуті знання і досвід у практичній діяльності;

б) лідерами, які по чергово виходять на перший план в певних епізодах гри;

в) ініціаторами і організаторами, здатними надихнути на ігрові дії інших;

г) активними виконавцями, які можуть адекватно виконувати правила гри;

д) "дублерами", які імітують, повторюють, ідуть за лідером;

е) опонентами, які опротестовують правила або хід гри, намагаються їх змінити або вдосконалити;

є) спостерігачами, які задовольняються роллю глядача на лаві запасних, беруть пасивну або опосередковану участь у грі.

Отже, характеризуючи гру як метод соціалізації шкільної молоді, можна твердити, що вона є важливим засобом набуття знань, соціального, професійного досвіду учнями, відкриває широке поле для їх самореалізації та самовдосконалення як самостійних і творчих суб'єктів різноманітних видів суспільної діяльності [32, 39 – 61], [33, 30 – 39], [14, 61 – 77].

**Групові методи роботи**, так само як і ігрові, застосовують у процесі соціалізації учнів різного шкільного віку у країнах Західної Європи.

Учнівські групи можуть бути класифіковані за складом, кількістю, тривалістю існування. Західноєвропейські фахівці розрізняють, зокрема, такі основні типи учнівських груп: пари або трійки, малокомплектні групи (не більше п'яти осіб), великі групи, які можуть охоплювати як учнів одного класу, так і всієї школи.

На думку англійських педагогів, невеликі за розміром групи учнів краще залучати до виконання учнівських проектів, проведення дискусій, до науково-пошукової роботи, театральних вистав тощо. А з чисельнішими групами учнів доцільно займатися суспільнокорисною роботою, музикою, танцями, організацією та проведенням шкільних свят [218, 163 – 164].

Групи можуть також розрізнятися і за іншими критеріями, якими керуються педагоги при їх формуванні, а саме:

– одновікові або різновікові;

- ті, що об'єднують дітей зі спільними інтересами;
- однорідні або різнорівневі стосовно навчальних можливостей і здібностей учнів;
- створювані для задоволення пізнавальних потреб певної когорти учнів;
- побудовані так, щоб враховувати взаємну симпатію та товаришування;
- організовані для реалізації соціального лідерства (групи активу) [218, 163 – 164].

Розмір, різновид, специфіка організації групи накладає певний відбиток і на її соціалізаційну роль та призначення. Скажімо, робота у парах або в малих групах більшою мірою сприяє налагоджуванню тісних міжособистісних контактів, виявам емпатії, солідарності, погодженості дій. Разом із тим формування таких груп вимагає від педагога більш ретельного і виваженого добору її членів, оскільки в малих колективах найбільш гостро постає проблема психологічної сумісності.

Великі за кількістю учасників групи здатні створювати потужне поле колективних очікувань щодо просоціальної поведінки окремих учнів і справляти таким чином на них позитивний соціалізуючий вплив. Однак у таких групах виникає небезпека надмірного конформізму, таврування окремих учнів, тиску більшості на меншість, розпаду групи на окремі фракції через різницю у переконаннях, ціннісних орієнтаціях тощо. Тобто тут вочевидь ускладнюються педагогічні завдання, пов'язані із консолідацією групи як єдиного соціального організму, який функціонує ефективно.

Різновікові групи цінні тим, що дають змогу передавати соціальний досвід від старших дітей до молодших, а також підтримувати і забезпечувати наступність дитячої субкультури. Проте за педагогічної недбалості у їх формуванні вони можуть породжувати "дідівщину", вияви агресії з боку старших дітей стосовно молодших, спричиняючи маргіналізацію найнезахищеніших членів групи.

Тобто групові форми роботи з учнями є настільки ж плідними і дійовими в соціалізаційному аспекті, наскільки й складними з точки зору їх педагогічної реалізації. Їх застосування вимагає від учителя, вихователя, наставника не тільки належної психолого-педагогічної підготовки, але й спостережливості, інтуїції, емпатії, аналітичних та прогностичних якостей.

Натомість педагогічно виважене і науково обґрунтоване формування вчителем учнівських груп сприяє досягненню важливих цілей і завдань шкільної соціалізації. Наразі у учасників учнівських груп розвивається здатність до соціальної перцепції – уміння ро-

зуміти іншого, ставити себе на його місце, осягати його внутрішній світ, а також формується відповідальне ставлення до обов'язків стосовно членів групи, почуття ліктя товариша; розвиваються корпоративний дух і солідарна взаємодтримка, покращується моральний та соціальний мікроклімат в учнівському колективі.

## Післямова

У ході аналізу соціалізації і гуманізації як суспільно-педагогічних процесів, ми з'ясували, що шляхи і способи їх здійснення є визначальними щодо конституювання особливостей педагогічної культури суспільства загалом і окремих її складових: освітньої політики, ідеології, педагогічних технологій, науково-педагогічних парадигм тощо. Розуміння соціалізації і гуманізації як педагогічно керованих процесів, які є джерелом і наслідком соціальної спадковості і культури як форми буття особливої, притаманної тільки суспільству, соціогенетичної програми і самовідтворення, дає змогу осягнути повніше і глибше сферу педагогічної діяльності. Остання постає як простір реалізації соціогенних і людинотворних функцій культури, специфічно людського способу "втілення" і "упредметнення" соціально-спадкової інформації, зафіксованої в символічних структурах, в предметності і процесуальності людського буття. А національні системи освіти постають у цьому контексті як інституції збереження, акумуляції, систематизації і міжгенераційної трансляції суспільних знань, навичок і умінь, цінностей і норм, традицій і досвіду.

Маючи на меті виявити конструктивні підходи до розв'язання цих завдань, а також пов'язаних з ними проблем у вітчизняній шкільній освіті, ми звернулися до теоретичного та практичного досвіду західноєвропейських педагогів. У ході вивчення діяльності західноєвропейських закладів шкільної освіти з'ясувалось, що виокремлення соціалізації учнів як осібно педагогічного завдання означає посилення, з одного боку, соціально-практичної зорієнтованості сучасної школи, а з іншого – поглиблення і ускладнення умов і завдань гуманізаційного розвитку школярів. Рух сучасних західноєвропейських систем освіти, виховання і соціалізації молоді в напрямі одночасного посилення їхніх соціалізаційних і гуманізаційних функцій у єдності із гуманізаційним і соціалізаційним поступом самих цих систем тільки на перший погляд може видаватись внутрішньо суперечливим. Насправді ж він є цілком закономірним, оскільки відповідає цивілізаційним особливостям розвитку західноєвропейської педагогічної культури, зорієнтованої на людину як найвищу суспільну цінність.

Єдність завдань гуманізації і соціалізації молоді як світоглядно-методологічна установка організації педагогічного процесу у західноєвропейських країнах зумовлює його спрямування на розвиток людського потенціалу і якостей кожної молодої особи разом зі створенням передумов її інтеграції у соціум, опанування голо-

вних соціальних ролей, кар'єрного зростання, досягнення життєвого успіху, матеріального добробуту тощо. Це дає підстави розглядати гуманізаційну діяльність західноєвропейської школи не тільки з аксіологічної, але й функціонально-прагматичної та соціально-меліористської точок зору. Натомість виявляється можливим оцінювати її соціалізаційні функції з позицій не лише соціальної ефективності, але й культуровідповідності, загальнолюдських цінностей, моральних і духовних ідеалів.

За такого підходу соціалізація як складова шкільного педагогічного процесу у закладах шкільної освіти західноєвропейських країн набуває змісту творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного і соціального становлення учня, а саме:

— розвивається його здатність до реалістичної самооцінки, самоприйняття і самоприйняття у загальному контексті усвідомлення і прийняття своєї соціальної життєвої диспозиції — походження, сімейного становища і можливостей, а відтак уможливлується формування адекватних життєвих орієнтацій і виборів (навчальних, професійно-фахових, сімейно-побутових, гендерних, духовних);

— відбувається поступальне становлення множини соціальних (групових і міжособистісних) відносин і взаємин молодого людини на макро-, мезо- і мікрорівнях її суспільного буття, та їх розвиток як простору її особистісного духовного і соціально-практичного життя і дорослішання, формується життєвий стиль особистості;

— нагромаджується особистий досвід суспільного життя і взаємодій, а відтак і відповідні знання, уміння, навички, компетенції, звички, поведінкові автоматизми тощо, створюються базисні когнітивні, емоційно-вольові і практично-діяльнісні персональні передумови виконання множини соціальних ролей дорослої людини — економічних, господарсько-побутових, гендерних, сімейних, батьківських, педагогічних, громадських, політичних;

— формуються соціальні потреби, якості і здатності особистості — комунікабельність, загальна соціонормативна адекватність, культурна розвиненість і вихованість, громадянськість і патріотизм тощо, а також її духовність — світоглядні переконання і установки, базисні форми і рівні свідомості і самосвідомості, розвинена почуттєвість, зокрема здатність до вищих людських почуттів, насамперед у сфері сприйняття іншої людини і ставлення до неї — емпатії і симпатії, самоідентифікації і психологічної проєкції, дружби і любові, конститується свідомо соціальність як єдність суспільної наявності, причетності, активності і суверенності особи;

— складаються засадничі нормативні концепції суспільного і особистого життя, міжлюдських взаємин і стосунків, засадничих форм і паттернів суспільної поведінки і самореалізації, легітимізу-

ються, засвоюються і уособлюються всезагальні соціокультурні норми, цінності і смисли, відбувається їх перетворення на множині особистих принципів почуттєвого, ментального і практичного осягнення соціальної реальності і життєвих ситуацій, пошуку і вибору особистих життєвих цілей і ідеалів, самостійних поведінкових стратегій і рішень;

– конституюються засадничі життєві мотивації і потяги особистості, базисні рівні і тренди життєвих претензій і самоповаги, гранично прийнятні горизонти соціального самоздійснення і життєвої долі;

– утверджуються засадничі соціальні самоідентифікації і самовизначення особи, формується прогностичний простір майбутнього соціального статусу і життєвого шляху, здатності і діапазони соціопсихологічної і соціокультурної мобільності, витривалості, терпіння і імунітету.

Зауважимо принагідно, що абсолютне, ідеальне досягнення гуманістичних цілей шкільного соціалізаційного процесу є практично нездійсненними, так само як і додержання ідеального балансу інтересів особи і суспільства. Тим більше, що ці процеси відбуваються у таких складно організованих, ієрархізованих суспільствах, якими є сучасні західноєвропейські. І на це неодноразово звернена увага у цьому дослідженні. Проте головною його метою було з'ясування передусім конструктивних, ефективних та універсально цінних елементів досвіду західноєвропейських педагогів у гуманістично спрямованій соціалізації учнівської молоді. Їх вивчення та узагальнення уможливило формулювання певних рекомендацій щодо гуманізації процесу соціалізації учнівської молоді у вітчизняних школах, які наведено нижче.

1. Відповідно до трьох основних компонентів цілісного педагогічного процесу – навчання, виховання та соціалізації – варто приділити особливу увагу збалансуванню змісту вітчизняних шкільних програм з точки зору їхньої відповідності потребам індивідуального та соціального становлення учнів з опертям на науковий світогляд, а також актуальні умови, можливості і напрямки розвитку суспільного життя.

2. Розробити та запровадити у вітчизняних школах спеціальні навчальні курси (обов'язкові, елективні, факультативні) з особистісного та соціального розвитку учнів.

3. Розширити й поглибити соціалізаційний зміст програм та підручників з основних шкільних предметів, особливо гуманітарних.

4. Проводити у шкільних закладах тренінги, спрямовані на соціальну адаптацію, інтеграцію та соціальну творчість учнів з використанням таких методів соціально-педагогічної роботи, як соціодрама, соціограма, гра, проектна діяльність, групова взаємодія.

5. Методично обґрунтувати та послідовно реалізовувати зміст, форми і методи соціалізаційної роботи з учнями згідно з головними напрямками їхнього соціального становлення – особистісним, міжособистісним, соціально-груповим, політико-правовим, економічним, екологічним, духовно-ціннісним.

6. Надавати учням старшого шкільного віку загальноосвітні знання у поєднанні з фаховими компетентностями, забезпечити організаційно-педагогічні можливості для здобуття ними разом з атестатом про середню освіту повноцінних професійних дипломів та робітничих кваліфікаційних посвідчень у найбільш поширених і затребуваних у суспільстві професійних галузях.

7. Активно розбудовувати систему освіти "другий шанс" для випускників середньої школи, які з певних причин (особистісного, побутового, соціокультурного характеру) вийшли зі школи з недостатнім для працевлаштування та подальшого навчання рівнем загальної освіти і соціальної компетентності.

8. Здійснювати політику "позитивної дискримінації" у ході педагогічно керованої соціалізації учнів, які перебувають у несприятливих соціокультурних умовах, з якомога раннішого віку залучати їх до системи формальної освіти та виховання, звертати особливу увагу на дошкільну підготовку таких дітей, розглядати її як засіб вирівнювання стартових можливостей щодо досягнення життєвого та соціального успіху в майбутньому.

9. Започаткувати практику створення спеціальних банківських рахунків для трансферту державних коштів, які б виділялись щорічно на учня на випадок, щоб він, скажімо, не залишив школу передчасно; призначати уповноважених осіб (опікунів) для контролю над цільовим використанням цих коштів (можливо, спонсорських, благодійних тощо) з метою навчання та професійної підготовки "втрачених" школою учнів.

10. Всіляко розвивати партнерство школи з батьками, церквою, громадою, представниками місцевої влади, засобами масової інформації, підприємцями з метою гуманістично спрямованої соціалізації учнівської молоді.

11. Дедалі більше залучати учнів як активних суб'єктів та партнерів учителів до організації навчально-виховного та соціалізаційного процесів, сприяти утвердженню принципів учнівського самоврядування та демократичних засад колективного співжиття у навчальних закладах.

12. Створювати у шкільних колективах атмосферу позитивних очікувань щодо просоціальної поведінки та діяльності учнів, застосовуючи педагогічні механізми мотивації, стимуляції, відзнаки та винагородження такої діяльності.

13. Забезпечувати необхідну матеріально-технічну, організацій-

но-педагогічну, інформаційну базу для ефективного функціонування та погодженої діяльності шкільних психологічних, проф-орієнтаційних, медичних, соціальних служб, підвищити статус та роль їх працівників як важливих агентів соціалізації учнівської молоді.

14. Звернути особливу увагу на підготовку школярів до виконання громадянських, фахових та гендерних ролей шляхом поєднання таких її основних форм, як навчання та соціальна практика.

15. Здійснювати соціалізацію молоді в дусі європейського демократичного громадянства, надавати школярам достатні та необхідні знання й компетенції як майбутнім громадянам своєї вітчизни, європейської спільноти й усього світу.

Надані пропозиції щодо гуманізації педагогічно керованого процесу соціалізації учнів у вітчизняних школах не є, по суті, ані безапеляційними, ані імперативними. Попри прагнення додержуватися об'єктивного і критичного підходів в оцінках, судженнях та інтерпретаціях щодо відповідного західноєвропейського педагогічного досвіду, ми, однак, свідомі того, що наше розуміння досліджуваних педагогічних явищ і проблем може виявитись таким, що не позбавлене суб'єктивності. Підтвердити його, або ж спростувати, можливо лише у ході подальшого педагогічного дискурсу і ґрунтовного педагогічного експерименту за участю багатьох зацікавлених суб'єктів – політичних і державних діячів, науковців, вчителів, громадськості.

## Список використаних джерел

1. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець ХІХ – ХХ ст.): Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998.
2. Адлер А. Воспитание детей: Взаимодействие полов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
3. Алексеев В.П. Становление человечества. – М., ИПЛ, 1984.
4. Аминов Н.А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж.Гилфорда и Г.Марлоу) // Социальная работа / Под ред. И.А.Зимней. – М., 1992. – Вып.5. – С. 37 – 46.
5. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М: Мысль, 1979.
6. Бандура А. Теория социального научения. – СПб: Евразия, 2000.
7. Барулин В.С. Социальная философия. М.: ГРАНД, 1999.
8. Бергер П. Приглашение в социологию. Гуманистическая перспектива.-М.: Аспект Пресс, 1996.
9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1996.
10. Бех І.Д. Виховання особистості: в 2-х ч. – К.: Либідь, 2003. – Ч.1.
11. Бест Р. Личностное и социальное образование в контексте общества: опыт Англии // Обществознание в школе. – 1998. – № 1. – С.51 – 57.
12. Бордовская Н.В, Реан А.А. Педагогика. – СПб: Питер, 2003.
13. Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні – 2002.
14. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб: Питер, 2001.
15. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М.: АКАДЕМІА, 2000.
16. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002.
17. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002.
18. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Перун, 2001.
19. Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 90-х роках ХХ століття: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Рівне, 1999.
20. Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії

у 90-х роках ХХ століття: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. — Рівне, 1999.

21. Волкова Н.П. Педагогіка. — Київ: Академія, 2001.

22. Воробьев Н.Е., Иванова Н.В. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. — 2002. — № 4. — С.96 — 106.

23. Воскресенская Н. Быть с веком и наукой наравне // Чужая азбука. — 1996. — № 2.

24. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. — М.: Ун-т РАО, 1999.

25. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XIX и XX вв. // Педагогика. — 2002. — № 10. — С.3-14.

26. Вульфсон Б.Л. Педагогическая система Френе: особое внимание к психологии ребенка, самообслуживание, школьное самоуправление // Чужая азбука. — 1997.— № 7.

27. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. — М.: УРАО, 1998.

28. Вульфсон Б.Л. Штраф за употребление английских слов // Чужая азбука. — 1997. — № 5.

29. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах.— М.: Педагогика, 1984. — Т. 6.

30. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості. — К.: Право, 1998.

31. Гензбиттель М. На стороне ученика. — СПб.: Петербург XXI век, 1998.

32. Годфрей Л. Игровая работа и подготовка игровых работников в Англии // Технология игры в XXI веке. — М., 1999. — С.39 — 61.

33. Годфрей Л. Равенства и права детей в игровой работе (О деятельности образовательного Центра игровой работы Великобритании) // Технология игры в XXI веке. — М., 1999. — С.30 — 39.

34. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997.

35. Гумилев. Л. Этногенез и биосфера Земли. — М.: Молодая гвардия, 1989.

36. Давыдов Ю. Этика любви и метафизика своеволия. — М.: Молодая гвардия, 1989.

37. Делор Ж. Быть постоянным учеником // Чужая азбука. — 1996. — № 19.

38. Джейн Л, Пристли Т. Дж. Социология. — М.: Инициатива, 1998.

39. Долженко О. Какова наша школа по результатам международного сравнения // Народное образование. — 2002. — № 7. — С.17 — 22.

40. Дробницкий О.Г. Понятие морали.— М., Наука, 1974.
41. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. — М.: ОГИЗ, 1921.
42. Дьюи Дж. Школы будущего. — Берлин-М.: Госиздат, 1922.
43. Дэниел Дж. Учиться жить вместе — главная задача на заре XXI века // Перспективы. — 2001. — № 4. — С.7-12.
44. Дэниелс Дж.Д., Радеба Ли Х. Международный бизнес.— М.: Дело Лтд, 1994.
45. Євтух М.Б. Формування гуманізму в системі особистісних якостей і стосунків. — Харків: Основа, 1995.
46. Євтух М.Б. Гуманістична спрямованість змісту педагогічних дисциплін у вищій школі: Гуманістична місія освіти: Збірник доповідей науково-практичної конференції. — Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. — С.3 — 8.
47. Жуковський В. Морально-етичне виховання в історії американської школи. — Острог: Острозька Академія, 2002.
48. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
49. Збишко М. Педагогіка постмодернізму // Шлях освіти.— 2004. — № 4. — С.11-16.
50. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. — М.: Российский гос. гуманит. ун-т, 1999.
51. Зіллер Ж. Політико-адміністративні системи країн ЄС. — Київ: Основи, 1996.
52. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії. — Київ: Київська правда, 1997.
53. История социологии в Западной Европе и США. / Отв. ред. Г.В.Осипов. — М.: Норма, 2001.
54. Іванюк І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи // Шлях освіти. — 2004. — № 2. — С.19 — 22.
55. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. — М., 1965. — Т.4. — Ч.1.
56. Капська А.Й. Соціалізація особистості — мета соціальної педагогіки // Соціальна педагогіка. — К.: УДЦССМ, 2000.
57. Капська А.Й. Соціалізація особистості: Міжкафедральний збірник наукових статей / Капська А.Й (ред.). — К.: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, 1988.
58. Колізії антропологічного розмислу// В.Г. Табачковський, Г.І.Шалашенко, А.М.Дондюк, Н.В.Хамітов, Г.П.Коваadlo, Є.І. Андрос. — К.: Парапан, 2002.
59. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса.— М: Ин-т теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994.
60. Коул М. Культурно-историческая психология. — М.: Когито-Центр, 1997.

61. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.
62. Красовицкий М.Ю. Педагогика, которую предали. — Киев — Флорида, 2004.
63. Красовицький М.Ю. На власні очі. — Київ: Педагогічна думка, 1998.
64. Красовицький М.Ю. Практична педагогіка виховання. — К.: Плай, 2000.
65. Кремень В.Г. Формувати людину інноваційної культури// Урядовий кур'єр. — 2006. — № 8.
66. Кримський С. Заклики духовності ХХІ століття. — Київ: КМ Академія, 2003.
67. Кримський С. Запити філософських смислів. — К.: Парапан, 2003.
68. Крымский С.Б. Контуры духовности: Новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. — 1992. — № 12. — С.213 — 224.
69. Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. — Владимир: Нерль, 1999.
70. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. — №4. — 2000г. — С.21 — 25.
71. Кудрявцева Е.А. "Сенсорная гимнастика" М.Монтессори как важное средство социализации ребенка // Как помочь ребенку войти в современный мир? — М., 1995. — С.48 — 52.
72. Култаева М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія. — Філософська думка. — 2001. — №3. — С.29 — 50.
73. Кульчицький О. Введення у філософічну антропологію. — Мюнхен, 1973.
74. Кун Т. Структура научных революций. — М.: АСТ, 2001.
75. Курдюмова И. Школьные управляющие советы: опыт Великобритании // Народное образование. — 2002. — № 6. — С.74 — 78.
76. Лавриченко Н.М. Категорії "соціальність", "духовність" та "моральність" в сучасній педагогічній науці // Шлях освіти. — 2003. — № 1. — С.7 — 11.
77. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисси. — К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000.
78. Лавриченко Н.М. Педагогічні основи політичної соціалізації учнівської молоді в країнах ЄС // Матеріали звітної наукової конференції "Зміст і технології шкільної освіти". — Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2003. — С.46 — 47.
79. Лавриченко Н.М. Професійна орієнтація як рушій прогресивного реформування системи освіти (на прикладі Франції). — Київ: Інститут педагогіки АПН України, 1996.
80. Лавриченко Н.М. Соціалізація шкільної молоді засобами громадянської освіти: французький досвід // Теоретико-методичні

проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. — К.: Інститут проблем виховання, 2002. — С.278 — 283.

81. Лавриченко Н.М. Соціально-культурні аспекти модернізації змісту базової освіти у західноєвропейських країнах // Педагогіка і психологія. — 2001. — № 3 — 4. — С.167 — 175.

82. Лавриченко Н.М. Школа і релігія в третьому тисячолітті: європейський контекст // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С.19 — 23.

83. Лапчинская В. Руки учат голову // Чужая азбука. — 1996. — № 23 — 24.

84. Левінас Е. Етика і нескінченність. — Р.: Port-Royale, 2001.

85. Лещенко М. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. — К., 1996.

86. Лихачев Б.Т. Педагогіка протівлення злу ненасилием // Педагогіка. — 1999. — № 4. — С.18 — 23.

87. Локшина О.І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи. — Київ: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2002.

88. Лук'янець В.С., Соболев О.М. Філософський постмодерн. — К.: Абрис, 1998.

89. Мадзігон В.М. Продуктивная педагогіка.— К.: Вересень, 2004.

90. Майстрова А., Хук А. Проблемы средней голландской школы // Педагогіка. — 2000. — № 4. — С.82 — 86.

91. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 1997.

92. Малявин. В.В. Китайская цивилизация. — М.: Астрель, 2000.

93. Малявин. В.В. Сумерки Дао. — М.: Астрель, 2000.

94. Манхейм К. Проблемы интеллигенции: Демократизация культуры. — М.: АНИОН, 1993. — Ч.1.

95. Марков Б.В. Философская антропология. — СПб: Лань, 1997.

96. Масионис Дж. Социология. — СПб: Питер, 2004.

97. Матвієнко В.Я. Соціальні технології. — Київ: Українські пропілеї, 2001.

98. Мельниченко Б.Ф. Система шкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина // Історія в школі. — 2001. — № 5. — С.17 — 21.

99. Мифы народов мира: в 2-х т. Энциклопедия. — М.: Советская Энциклопедия, 1991. — Т.1.

100. Морено Я. Психодрама. — М.: ЭКСМО — Пресс, 2001.

101. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. — М.: Педагогическое общество России, 2001.

102. Мудрик А.В. Социальная педагогіка. — М.: Академия, 1999.

103. Мустафаева Ф.А. Основы социальной педагогики. — М.: Академический проект, 2001.

104. Николаева Н.И. Проект реформы средней школы Италии // Педагогика. – 1996. – № 4. – С.110 – 114.
105. Ничкало Н.Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз – К.: Вибір, 2002.
106. Новейший философский словарь. – Минск: В.М.Скакун, 1999.
107. Обуховский К. Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1972.
108. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення // Управління освітою. – 2003. – Серпень. Спеціальний випуск. – С.6 – 9.
109. Онищук Л.А. Гуманізація управлінської діяльності директора школи. – Житомир: Полісся, 2002.
110. Онопрієнко О.В. Сутнісні ознаки методу проектів: історичний аспект // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К.: Департамент, 2003. – С.114 – 119.
111. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? – М., 1991.
112. Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000.
113. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект Пресс, 1997.
114. Пашенко Д.І. Генезис гуманістичних ідей в педагогіці. – К.: Науковий світ, 2001.
115. Педагогика. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 2002.
116. Педагогика / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1999.
117. Пеллерано Ж. Эффективность служб ориентации // Перспективы. – 1989. – № 4. – С.106 – 112.
118. Пилиповский В.Я. ФРГ: педагогические взгляды Хартмута фон Хентига // Педагогика. – 1999. – № 2. – С.97 – 99.
119. Пижурин Н. Мы все равны перед тайной бытия // Чужая азбука. – 1996. – № 23 – 24.
120. Писарева Л. Если поливать не ветви, а корни // Чужая азбука. – 1997. – №6.
121. Писарева Л. На каждого каменщика приходится один архитектор // Чужая азбука. – 1996. – № 21.
122. Писарева Л. В поисках лучшего места под солнцем: Особенности трудового обучения за рубежом // Чужая азбука. – 1997. – № 4.
123. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. – Київ: Слово, 2004.
124. Пішванова В.О. Концепція культурної орієнтації в соціально-філософській спадщині Джона Дьюї: Дис. ...канд. філос. наук:

09.00.03 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. — Київ, 2003.

125. Попова М.В. Как преподают психологию в современной зарубежной школе: тенденции и перспективы // Журнал практического психолога. — 1999. — № 4. — С.100 — 107.

126. Попова М.В. Как преподают психологию на Западе // Педагогика. — 1998. — № 3. — С.103-106.

127. Пост-модернизм: Энциклопедия. — Минск: Книжный дом, 2001.

128. Психология самосознания / Под ред. Д.Я.Райгородского. — Самара: Издательский дом "Бахрах-М", 2000.

129. Психологія і педагогіка життєтворчості / В.Д.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков. — К.: ВІПОЛ, 1996.

130. Пуйман С.А. Педагогика. — Минск: Тетра Системс, 2001.

131. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. — К.: Вища школа, 1997.

132. Рахкошкин А.А. Альтернативные идеи в современных западноевропейских концепциях образовательного процесса: Дис. ...канд.пед.наук:13.00.01 / Новгородский госуд. ун-т им Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2000.

133. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2002.

134. Рікер П. Сам як інший. — К.: Дух і Літера, 2000.

135. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. — М.: Смысл. — 2002.

136. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций: Тесты. 2-е изд. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1993.

137. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. — М.: Аспект Пресс, 2000.

138. Ружмон Д. Європа у грі. — Львів: Літопис, 1998.

139. Рыков С.Л. Гендерные исследования в педагогике // Педагогика. — 2001. — № 7. — С.17 — 22.

140. Сабиров Р. Наука — "бесполой" школе // Народное образование. — 2002. — № 6. — С.79 — 86.

141. Савченко О.Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С.20 — 23.

142. Самосознание и защитные механизмы личности / Под. ред. Д.Я.Райгородского. — Самара: Издательский дом "Бахрах-М", 2000.

143. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка. — Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999.

144. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ — початок ХХІ століття). — Суми: Козацький вал, 2004.

145. Семенов В.Д. "Новая" парадигма и подходы к практике.

- Основы педагогики. — М.: Университет РАО, 2000.
146. Смелзер Н. Социология. — М.: Феникс, 1995.
147. Смирнова Е.А. Швейцария: направления педагогического поиска. — Педагогика. — 2001. — № 4. — С.93 — 98.
148. Соловейчик С. Педагогика для всех. — М.: Детская литература, 1989.
149. Соловейчик С. Час ученичества. — М.: Детская литература, 1986.
150. Сорос Дж. Кризис мирового капитализма. — М. Инфра-М, 1999.
151. Страны. Народы. Цивилизации: Энциклопедия / Глав. ред М.Д.Аксенова. — М: Аванта, 2001.
152. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. — Київ, 2006.
153. Табачковський В. Полісутнісне Ното: філософсько-мистецька думка в пошуках "неевклідової рефлексивності".— Київ: ПАРАПАН, 2005.
154. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С.Єгоров, Н.М.Лавриченко, Б.Ф.Мельниченко / Відп. ред. Н.М.Лавриченко — К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003.
155. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М.: Наука, 1965.
156. Тойнбі А. Дослідження історії: в 2-х т.— К.: Основи, 1995. — Т.1
157. Тойнбі А. Дослідження історії: в — 2-х т. — К.: Основи, 1995. — Т.2.
158. Толстых В.И. Сократ и ученики. Основы педагогики / Ред. Б.З. Вульфова, В.Д.Иванова. — М.:УРАО, 2000. — С.387— 393.
159. Томпсон Дж., Пристли Дж. Социология. — М.: Инициатива, 1998.
160. Тоффлер А. Футурошок. — СПб.: Лань, 1997.
161. Триер У.П. Развитие образования в будущем: окно в неизвестность // Перспективы. — 2001. — № 4. — С.13 — 22.
162. Фельдхаус Р., Позняк С. Європейський підхід до громадянської освіти// Шлях освіти. — 2001. — № 3. — С.21 — 25.
163. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. — М.: Флинта, 1999.
164. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
165. Фіцула М.М. Педагогіка. — К.: Академія, 2000.
166. Фонсека К. Использование новых технологий в образовании: заблуждения и цели // Перспективы. — 2001. — № 4. — С.79 — 94.
167. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.

168. Фрейре П. Педагогіка свободи. – К.: К.М. Академія, 2004.
169. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. – К.: ЮНІВЕРС, 2003.
170. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: Прогресс, 1995.
171. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С.192 – 220.
172. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. – М.: Новости, 1992.
173. Хейзинга Й. НОМО ЛУДЕНС в тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс-Академия, 1992.
174. Хесселинк Ф. Управление учебными процессами в странах Европы // Перспективы. – 2001. – № 1. – С.51 – 62.
175. Хилтунен Е. Сначала художники, потом мыслители. Вальдорфская педагогика в Нидерландах // Чужая азбука. – 1996. – № 13.
176. Хилтунен Е. Что значит "отпускать вожжи"? // Чужая азбука. – 1996. – № 14.
177. Хоаким де Азеведо М. Западная Европа: периоды развития среднего образования // Перспективы. – 2001. – № 3. – С.53-68.
178. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997.
179. Шарам П. Сравнительная политология: в 2-х Ч. – М., 1992. – Ч. I
180. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. – СПб.: Лань, 1997.
181. Швейцер Л. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992.
182. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
183. Штейнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос. – М.: Парсифаль, 1992.
184. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития. – СПб.: Питер, 2003.
185. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В.Осипова.-М.: Ран ИСПИ, 1995.
186. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: ЛЕНАТО АСТ, 1996.
187. Actualite, breves // Le Monde de l'education. – Mai, 2004.
188. Allemagne: un exemple a ne pas suivre // Le Monde de l'education, Fevrier. – 2003. – P.16 – 17.
189. Arrete du 14 novembre 1985 fixant les programmes des classes de sixieme, cinquieme, quatrieme et troisieme des colleges: Par le Ministre de l'Education Nationale Jean-Pierre Chevenement. – Paris, 1985.
190. Auduc J-L. L'ecole en France. – Paris: Nathan, 1999.

191. Baker M. *Who Rules Our Schools?* – London, 1994.
192. Ballarin Ch., Errea E., Souques M., Thebault J. *Ethique et enseignement en Europe // Revue internationale d'education.* – 1995. – №5. – P. 55 – 65.
193. Banathy Bela H. *Designing Education as a Social System // Educational technology.* – November-December 1998. – P. 51– 55.
194. Barrere A. *Les lycéens au travail.* – Paris: Nathan, 1997.
195. Barrere A., Sembel N. *Sociologie de l'education.* – Paris: Nathan, 1998.
196. Baudelot C. Establet R. *Filles et garçons devant l'évaluation // Education et formation.* – 1991. – № 27 – 28. – P.49 – 66.
197. Behrens M. *Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. Mesure et évaluation en éducation,* 1998. – 20(3). – P.55 – 83.
198. Bell M. *The school as organization: a reappraisal // British journal of Sociologie of Education.* – 1980. – № 1. – P.183 – 192.
199. Bentolia A. *L'Ecole contre l'exclusion.* – Paris: Nathan, 1998.
200. Berthelot J.-M. *Ecole, orientation, société.* – Paris: PUF, 1993.
201. Bordet J. *Les jeunes de la cité.* – Paris: PUF, 1988.
202. Brison J.-L., Daubannay M. *Apprendre à vivre ensemble: handicap et intégration scolaire.* – Paris: CRDP Clermont-Ferrand, 1999.
203. Bronner L. *La leçon faite au public // Le Monde de l'éducation,* Mai 2001. – P.22 – 24.
204. Bulman L., Jenkin D. *Pastoral Curriculum.* – Oxford: Basil Blackwell, 1988.
205. Caille J.-P. *Les parents d'élèves et les études de leur enfant: attentes et degré d'implication // Education et formation.* – 1992. – № 33. – P.15 – 23.
206. Cardi F., Chambon A. *Metamorphose de la formation.* – Paris: L'Harmattan, 1997.
207. Carre O. *Groupes et processus d'orientation // L'orientation scolaire et professionnelle.* – 1991. – № 2. – P.185 – 201.
208. Catsaros C., Schuchman J. *L'Italie choisit un baccalauréat plus européen // Le Monde de l'éducation.* – Septembre 1999. – P.58 – 59.
209. Charlot B. *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire / in Ferreol G. (coord.), Intégration et exclusion dans la société française contemporaine.* – Lille: Presses universitaires de Lille, 1987. – P.345 – 378.
210. Chatel E. *Comment évaluer l'éducation?* – Paris: Delachaux et Niestle, 2001.
211. Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. *À l'école des banlieues.* – Paris: ESF, 1995.
212. Chupin J., Truong N. *Franck Poupeau contre l'école des experts // Le Monde de l'éducation,* Juin 2003. – P.78 – 79.

213. Clement F., Girardin A. Enseigner aux eleves issus de l'immigration. – Nathan, 1997.
214. Coq G. La democratie rend-elle l'education impossible? – Paris: Parole et silence, 1999.
215. Construire ses savoirs. Construire sa citoyennete. 2-eme edition. – Lyon: Chronique sociale, 2000.
216. Cordon T., Holland J., Lahelma E. Making Spaces-Citizenship and Difference in Schools. – Basingstoke: Makmillan Press, 2000.
217. Danvers F. Le conseil en orientation en France. – Paris: EAP, 1988.
218. Dean, J. Organising learning in the primary classroom. – London: Routledge, 1992.
219. Debarbieux E. La violence en milieu scolaire: le desordre des choses. – Paris: ESF, 1999.
220. Deberre J.-C., Gaussent S., Vidal J.-J. L'Ouverture Europeenne: Un enjeu academique mobilisateur et problematique // Education et pedagogie. – 1993. – № 18. – P. 33 – 37.
221. Dewey J. The School and Society. – N.Y., Vol.1. – 1923. – P.1 – 109.
222. Dolgorouky H.D. Scolariser sans exlure: un partenariat necessaire. – Syros, 1992.
223. Dowling M. Young children's personal, social and emotional development / M. Dowling. – London e.a.: Chapman, 2000.
224. Dubar C. La socialisation comme processus de construction identitaire //Vers une socialisation democratique. – Montpellier, 1997. – P.19 – 28.
225. Dubar C. La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles. – Colin: Collection Universitaire, 1995.
226. Dubet F. Theories de la socialization et definitions sociologiques de l'ecole // Revue francaise de sociologie. – 1996, XXXVII. – P.511 – 536.
227. Dubet F., Martucelli D. Sociologie de l'experience scolaire // L'orientation scolaire et professionnelle. – 1993. – № 27. – P.169 – 187.
228. Dumazedier J., Leselbaum N. Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'education: la sociologie de l'autoformation // Revue francaise de pedagogie. – 1993. – № 102. – P.17 – 22.
229. Duru-Bella M. La raison des filles: choix d'orientation ou strategies de compromis? // L'orientation scolaire et professionnelle. – 1991. – № 3. – P.257 – 266.
230. Duru-Bella M., Kieffer A. Evaluer la democratisation de l'enseignement: la situation francaise a l'epreuve des comparaisons internationales// Revue francaise de pedagogie. – 1993. – № 127. – P.49 – 62.
231. Duru-Bella M., Zanten A. Sociologie de l'ecole. – Paris: Armand Colin, 1999.

232. Duval A., Letourneur G. La dynamique des apprentissages scolaires // Buchet-Chastel. — 1998.
233. Dykhuizen, G. The life and Mind of John Dewey. Carbondal, III. — 1974.
234. Education pour tous: politique et strategies renovees pour les annees 1989 — 1990 // Rapport de la France sur 42-e session de la Conference internationale de l'education. — Geneve, 1990. — Septembre.
235. Elliott R.K. Self-Knowledge and Education// Personal and Social Education. London: Univtrsrity of London. — 1989. — P. 35 — 53.
236. Ellis A. The Sexual Psychology of Human Hermaphroditis // Psychosomatic Medicine. — 1945. — Vol.7. — P. 108 — 125.
237. Entwistle H. Political Education in a Democracy. — London: Routledge, 1971.
238. Esquieu P., Caille J.-P. Qui devient bachelier? // Education et Formation. — 1990. — № 23. — P. 20 — 50.
239. Etique, ecole et societe // Revue internationale d' education. — 1995. — №5.
240. Fumat Y. La civilite peut-elle s'enseigner?// Revue Francaise de pedagogie. — № 132. — 2000. — P.101 — 113.
241. Garanderie A. Une pedagogie de l'entraide.— Lyon: Chronique sociale, 2000.
242. Gautherin J. Durkheim a Auteuil: la science morale d'un point de vue pragmatique // Revue francaise de sociologie. — 1992. — № 4. — P.625 — 640.
243. Gey M. avec CDDP de Seine-Saint-Denis. Les projets d'actions educatives. — 1990.
244. GFEN, Dialogue, Savoir et citoyennete en banlieue. — 1996— № 83 — 84.— P.25 — 30.
245. Giroux H. Crossing the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism and Feminism // Education, Culture, Economy, Society. — Oxford: University Press. — 1997. — P.121 — 126.
246. Glasman D. La scolarisation hors l'ecole. In Terral J.-P. (dir.). — Paris, 1997. — P.141 — 155.
247. Goslign P., Mullet E. ACOR: un logiciel educatif d'aide a l'elaboration du choix professionnel // L'orientation scolaire et professionnelle. — 1991. — № 2. — P.151 — 162.
248. Gosling J., Weeks R. Your Pastoral Programme. — Oxford: New Education Press, 1988.
249. Hamblin D.A. Pastoral Programme. — Oxford: Basil Blackwell, 1987.
250. Hammersley M. Some reflexions upon the macro-micro problem in the sociology of education // Sociological Review. — 1984. — № 32. — P.316 — 324.

251. Hannoun H. Comprendre l'éducation. Introduction a la philosophie de l'éducation. — Paris: Nathan, 1995.
252. Hardy M. Pratiquer a l'école une pedagogie interactive // Revue Francaise de pedagogie. — 1999. — № 129. — P.17 — 28.
253. Harry B. School Choice and Social Justice. — Oxford: University Press, 2000.
254. Havighurst R.J. Developmental Tasks and Education. — N.Y., 1952.
255. Henri Pena Ruiz. Ecole et societe: pour une ethiques de la liberte // Revue Chronique sociale, 2000.
256. Herpin N. Les amis de classe: du college au lycee // Economie et statistique. — 1996. — № 293. — P.125 — 136.
257. Hicks L. Adolescent's Social and Academic Motivation // Education Digest. — 1997. — November. — P.45 — 47.
258. Hirst P. Knowledge and the Curriculum. — London: Pluto Press, 1974.
259. International Developments in Upper Secondary Education: Context, provision and issues. London: INCA // Thematic Study. — № 8.
260. Isambert-Jamaty V., Maucorps J. La sociologie de l'éducation dans le monde // Current Sociology — Sociologie Contemporaine. — 1972. — № XX (1). — P.7 — 79.
261. Jarousse J.-P., Mingat A., Richard M. La scolarisation materielle a deux ans: effets pedagogiques et sociaux // Education et formation. — 1992. — №31. — P 3 — 10.
262. Jonson J., Mills C., Muller W. Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // British Journal of Sociology. — 1993. — Vol. 44. — № 2. — P.213 — 247. — (part I), № 3. — P.403 — 428 (part II).
263. Joutard Ph. Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard: rapport, Octobre 1992. — Paris, 1995.
264. KenwayJ. Masculinities in Schools: Under Siege, On the Defensive and Under Reconstruction? Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 1995.vol16. — № 1. — P.59 — 79.
265. Kirk R. The Conservative Mind. — N.Y., 1952.
266. L'école a venir. — Paris: ESF, 1998.
267. L'éducation comparee: un outil pour l'Europe. — Paris: L'Harmattan, 2003.
268. La politique d'insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni // Revue francaise de pedagogie. — 2000. — № 131. — P.75 — 87.
269. La reforme Moratti // Le Monde de l'éducation. — 2005 — № 332. — P.61.
270. Lattard A. Permanence et mutations du systeme dual. Ou va le modele allemand? //Revue francaise de pedagogie. — 2000. — № 131. — P.65 — 74.

271. Le projet d'école. Une circulaire spéciale du Ministère de l'Éducation. — 1990. — Février 15.
272. Lemièrre V. Apprendre et réussir ensemble. — Paris: Chronique sociale, 2000.
273. Leon A. Problèmes théoriques et pratiques de l'orientation professionnelle // La Raison. — 1952. — № 4. — P.11 — 16.
274. Les Missions et les objectifs fixés par la nation. Le projet de la loi d'orientation sur l'éducation vote 10 juillet 1989.
275. Leturgez M. Psychopédagogie de l'orientation dans le second cycle // In. ACOF. Congrès 27. Boissy. Saint-Leger, 1977.
276. Lorcerie F. La "modernisation" de l'Éducation nationale et le "partenariat" // Migrants-formation. — 1991. — № 85. — P.49 — 67.
277. Luginbuhl O., Remusat C. Quelles mesures pour les secteurs défavorisés? // The Times. — 1993. — 15 November.
278. L'Enseignement secondaire au Liechtenstein. Les éditions du Conseil de l'Europe. — Paris, 1995.
279. Maniez G.-P., Pernin C. avec collab. de Desponds-Vlodaver E. Un métier moderne de conseiller d'orientation. — Paris: Harmattan, 1988.
280. Maritain J. Humanisme intégral. — Paris: PUF. — 1968.
281. Marpeau J. Le processus éducatif. — Ramonville Saint-Ange, 2001.
282. McLean M. Britain and a Single Market Europe. — London, 1990.
283. Mead G. Mind, Self, Society. — Chicago: Bale NT, 1951.
284. Meirieu PH. Outils pour apprendre en groupe. — Lyon: Chronique sociale, 2000.
285. Merton R.K. The role-set: Problems in sociological theory // British Journal of Sociology. — 1957. — № 8. — P.106 — 120.
286. Methodology of international project work /Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати. — Київ, 2003. — С.137 — 142.
287. Meuret D. L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges //Revue française de pédagogie. — 1994. — № 109. — P.41 — 64.
288. Michael A. Weinstein. Civic Liberalism and Educational Reform // Educational Theory. — 1997. — Vol.47. — № 3. — P.411 — 428.
289. Minder M. Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation. — Paris, 1997.
290. Mingat A. Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école //Revue française de pédagogie. — 1991. — № 95. — P.47 — 63.
291. Molina G. Morale et moralisme à l'école primaire. //Revue internationale française de pédagogie. — 1993. — № 105. — P.67 — 85.
292. Montandon C., Osiek F. La socialisation à l'école du point de

vue des enfants // Revue française de pédagogie. – 1997. – № 118. – P.43-52.

293. Nevo O. The promotion game /O. Nevo, B. Nevo. // Journal of personal evaluation in education. – 1996. – V.10. – № 2. – P.173 – 177.

294. Objectif BAC. De la 3-e au BAC // ONICEP. Les Dossiers, ISSN, 1992. – 10 p.

295. Organisation of the education system in England, Wales and Northern Ireland, 2003-04 // Structures of the Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

296. Organisation of the education system in France, 2003-04 // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

297. Organisation of the education system in Italy, 2003-04 // Structures of the Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

298. Organisation of the education system in Luxembourg, 2003-04 // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

299. Organisation of the education system in Netherlands, 2003-04 // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

300. Organisation of the education system in Austria, 2003-04 // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe.

301. Payet J.-P. L'école à l'épreuve de la réparation sociale: la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue // Revue française de pédagogie. – 1994. – № 109. – P.7 – 17.

302. Peron H. Le rôle des conseillers d'orientation // Education Nationale. – 1959. – № 28. – P.1 – 10.

303. Perotti A. Rôle et projet de l'école dans les sociétés pluriculturelles d'Europe // Education et Pédagogies. – 1993. – № 19. – P.29 – 38.

304. Philipp M.-G. Interculturel/Intégration: une légitimité en question // Education et Pédagogies. – 1993. – № 19. – P. 29 – 38.

305. Principes fondamentaux de l'éducation pour tous en France. Développement de l'éducation 1989 – 1990 // Ministère de l'éducation Nationale de la Jeunesse et de Sport.

306. Qu'apprend – on au collège? – Paris: Conseil national des programmes, 1997.

307. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale. – Paris: La documentation Française, 1999.

308. Ravel P. L'école aujourd'hui. Quelles réalités? – Paris: ESF, 2001.

309. Reboul O. La philosophie de l'éducation. – Paris: PUF, 1989.

310. Reboul O. Les valeurs de l'éducation. — Paris: PUF, 1992.

311. Reperes. References. Statistiques sur les enseignements et la formation. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. — Paris, 1990.

312. Sander, Th., Kolberg, W.D. Die Europäische Dimension der Erziehung. Zusammenarbeit zwischen Schule, Hochschule, Ausbildungs- und Studien- seminar. Tagung am. 7/8 October 1993. — Osnabruck, 1993.

313. Safont C., Leonardis M., Oubrayrie N. Les strategies des projets a l'adolescence. Presentation d'une technique et son operationnalisation // Psychologie et Education. — 1994. — № 6. — P. 49 — 61.

314. Sauvage B. Et la technologie? // Cahiers pedagogiques. — 1994. — № 321 — 322. — P.36.

315. Simon J. L'integration scolaire des enfants handicapes. — Paris: PUF, 1988.

316. Steiner R. Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. — Dornach, 1976. — 210 S.)

317. Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. EURYDICE/CEDEFOP/ETF. — 2003 // <http://www.eurydice.org>; <http://www.cedefop.gr>; <http://www.cedefop.tu.int>.

318. Sugarman B. Moral Education and the Social Structure of the School // Journal of Curriculum Studies. — 1968. — Vol.1. — № 1. — P. 47 — 67.

319. Tap P. Identite, style personnel et transformation des roles sociaux // Bulletin de Psychologie. — 1987. — XL379. — P.399 — 403.

320. Tap P. Socialisation et construction de l'identite personnelle // La socialisation de l'enfance a l'adolescence. — Paris, 1991.

321. Taux d'echec scolaire. — Eurostat, Labour Force Survey. Education, 1999. — 25,1 and 2,25-35;

322. McLaughlin, T.H. Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective.— Journal of Moral Education.-21,3,235-46.

323. <http://europa.eu.int.comm/education/indic/backen.html>.

324. Tedesco J.C. The New Educational Pact. Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society. — Lausanne: International Bureau of Education, 1997.

325. The Netherlands // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. — Brussels, 2003 — P.6 — 20.

326. The Swedish education System // Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe. — Brussels, 2001 — P.5 — 22.

327. Tochon F.-V. Eduquer avant l'école. L'intervention prescolaire en milieux defavorises et pluriethniques. — Bruxelles: Boeck Université, 1996.

328. Torney-Purta J. Civic knowledge, beliefs about democratic institution, and civic engagement among 14-years-old // *Prospects*. – № 3. – 2001. – P.279 – 292.
329. Tozzi M. La "socialisation democratique" a l'ecole: Un concept pour une pratique? // *Vers une socialisation democratique*. – Montpellier, 1997. – P.89 – 95.
330. Vanandruel M. La socialisation de soi. Approche psychosociale: le sentiment de valeur personnelle // *La socialisation de l'enfance a l'adolescence*. – Paris, 1991. – P.129-162.
331. Vasquez-Bronfmant A., Martinez I. Interaction eleve-eleve. Un aspect non percu de la socialisation // *Enfance*. – 1990. – № 3. – P. 285 – 301.
332. Vasquez-Bronfmant A., Martinez I. La socialisation a l'ecole. – Paris: PUF, 1996.
333. Vincent G. De "l'education de la democratie" a la "socialisation democratique" // *Vers une socialisation democratique*. – Montpellier, 1997. – P.47 – 60.
334. Walkerdine V. It's Only Natural: Rethinking Child-Centred Pedagogy. // Wolpe A.M., and Donald J. *Is There Anyone Here From Education*. – L.: Pluto Press, 1983.
335. Walter C.R. et al. Self Concept as Insulator against Delinquency // *American Sociological Review*. – 1956. – Vol.21. – P.744-746.
336. Weiner G., Arnot M., David M. Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education // *Education, Culture, Economy, Society*. – Oxford: University Press, 1999. – P.820 – 829.
337. Weiss J. Le portfolio, instrument de legitimation et de formation // *Revue Francaise de Pedagogie*. – 2000. – № 132. – P.11 – 21.
338. White J. The Aims of Personal and Social Education // *Personal and Social Education* London: University of London. – 1989. – P.6 – 17.
339. Willemez L. Les defis de l'enseignement de masse // *Cahiers francais*. – 2000. – №285. – P.19 – 42.
340. Wulf Ch. *Antropologie de l'education*. – Paris: L'Harmattan, 1999.
341. Zanten V. Schooling immigrants in France in the 1990s: success or failure of the Republican model of integration? // *Anthropology and Education Quarterly*. – 1997. – № 28 (3). – P.351 – 474.
342. Zirotty J.-P. Le jugement professoral: un systeme de classement "qui ne fait pas de difference" // *Language et societe*. – 1980. – № 14. – P.3 – 42.

## Додаток А

*Порівняльна характеристика населення та економіки країн світу*  
[214, 693 – 695]

Країни світу	Річний приріст населення, % 1990-1995 рр.	Середня тривалість життя, років 1990-1995 рр.	Густота населення К-сть людей на тис. га, 1995 р.	Валовий внутрішній продукт (ВВП)		
				Сумарний, млн. \$, 1993 р. 1992 р.	На душу насел. \$/люд. в рік, 1983-1993 рр.	Щорічний приріст, %.
1	2	3	4	5	6	7
Австралія	1,4	77,6	24	289390	16444	2,8
Австрія	0,7	76,2	963	182067	23159	2,6
Азербайджан	1,2	70,6	878	4992	676	-5,2
Албанія	0,9	72,0	1256	707	211	-3,2
Алжир	2,3	67,1	117	49762	1862	1,0
Ангола	3,7	46,5	89	-	-	-
Аргентина	1,2	72,1	126	255595	7567	1,4
Афганістан	5,8	43,5	309	-	-	-
Бангладеш	2,2	55,6	9252	23977	208	3,9
Беліз	2,6	73,6	94	524	2568	7,3
Білорусія	-0,1	69,8	488	27545	2704	1,8
Бельгія	0,3	76,4	3205	210576	20957	2,4
Бенін	3,1	47,6	489	2125	418	2,6
Болгарія	-0,5	71,2	793	10369	1169	-0,8
Болівія	2,4	59,4	68	5382	762	2,4
Боснія і Герцеговина	-4,4	72,4	678	-	-	-
Бразилія	1,7	66,3	191	507353	3242	2,2
Буркіна-Фасо	2,8	47,4	377	2815	287	3,2
Бурунді	3,0	50,2	2489	948	157	3,8
Велика Британія	0,3	76,2	2411	941424	16255	2,3
Венесуела	2,3	71,7	248	59995	2869	3,1
Вірменія	1,4	72,6	1267	2190	587	-6,7
В'єтнам	2,2	65,2	2290	12834	180	6,6
Гаїті	2,0	56,6	2605	1455	211	-1,6
Гана	3,0	56,0	767	6084	370	4,7
Гватемала	2,9	64,8	980	11309	1128	2,8
Гвіана	0,9	65,2	42	326	400	0,1
Гвінея	3,0	44,5	273	3172	503	3,7
Гвінея-Бісау	2,1	43,5	382	241	235	5,0
Гондурас	3,0	67,7	505	3343	627	3,5

Греція	0,4	77,6	811	73182	7060	1,8
Грузія	0,1	72,8	783	2994	550	-10,9
Данія	-0,2	75,3	1221	135998	26333	1,7
Дем. Респ. Конго	3,2	52,0	194	9920	274	-0,5
Домініканська респ.	1,9	69,6	1617	9510	1261	3,0
Еквадор	2,2	68,8	414	14304	1303	2,7
Ерїтрея	2,7	50,4	350	488	-	-
Естонія	-0,6	69,3	362	5092	3281	-4,5
Ефіопія	3,0	47,5	500	-	-	-
Єгипет	2,2	63,6	632	39357	697	2,9
Ємен	5,0	50,2	275	12616	956	-
Замбія	3,0	48,9	127	3685	419	1,3
Зімбабве	2,6	53,7	291	5635	525	2,9
Ізраїль	3,8	76,5	2730	69739	13363	4,5
Індія	1,9	60,4	3147	25966	279	5,1
Індонезія	1,6	62,7	1091	144707	773	5,8
Ірак	2,5	66,0	468	52833	2923	-14,9
Іран	2,7	67,5	411	113171	1821	1,7
Ірландія	0,3	75,3	516	47677	13495	4,5
Ісландія	1,1	78,2	27	6076	23075	2,2
Іспанія	0,2	77,6	793	478582	12122	3,4
Італія	0,1	77,5	1945	991386	17356	2,4
Йорданія	4,9	67,9	612	5190	1265	1,2
Казахстан	0,5	69,6	64	24728	1459	-2,1
Камбоджа	3,0	51,6	581	1996	206	5,6
Камерун	2,8	56,0	284	11082	885	-2,2
Канада	1,2	77,4	32	546349	18982	2,4
Кенія	3,6	55,7	497	5539	219	4,0
Киргизія	1,7	69,0	248	39,15	853	0,6
Китай	1,1	68,5	1310	425611	361	8,9
Колумбія	1,7	69,3	338	54076	1516	4,0
Корея (КНДР)	1,9	71,0	1986	-	-	-
Корея (РК)	1,0	71,1	4557	330830	7497	8,7
Коста-Ріка	2,4	76,3	671	7577	2317	4,4
Кот-д'Івуар	3,5	51,0	448	9298	698	-0,4
Куба	0,8	75,3	1005	-	-	3,0
Кувейт	-6,5	74,9	868	22402	12711	2,0
Лаос	3,0	51,0	212	1334	290	4,7
Латвія	-0,9	69,1	412	4601	1762	-2,5
Лесото	2,7	60,5	675	759	390	6,0
Ліберія	3,3	55,4	314	1397	596	-1,4
Ліван	3,3	68,5	2941	7535	1955	-

Лівія	3,5	63,1	31	24734	5645	-5,0
Литва	-0,1	70,4	813	4335	1168	-4,8
Маврикій	1,1	70,2	5502	3280	3006	6,5
Мадагаскар	3,2	56,5	254	3352	242	1,4
Македонія	1,1	71,8	851	1704	821	-
Малайзія	2,4	70,8	613	64450	3384	6,5
Малі	3,2	46,0	88	2662	263	3,3
Марокко	2,1	63,3	606	26635	1027	3,6
Мексика	2,1	70,8	491	343472	3815	2,0
Мозамбік	2,4	46,4	204	1467	97	4,5
Молдавія	0,3	67,6	1344	4292	974	-3,8
Монголія	2,0	63,7	15	1093	471	-
Намібія	2,7	58,8	19	2508	1716	3,3
Непал	2,6	53,5	1602	3748	180	4,9
Нігерія	3,0	50,4	1227	31593	300	4,6
Нідерланди	0,7	77,4	4570	309227	20237	2,7
Нікарагуа	3,7	66,7	373	1800	437	-2,6
Німеччина	0,6	76,0	2336	1910761	23679	-
Нова Зеландія	1,2	75,5	133	43699	12530	1,1
Норвегія	0,5	76,9	141	103419	24060	2,4
ОАЕ	2,6	73,8	228	35405	19592	-0,4
Пакистан	2,8	61,5	1823	51825	422	5,7
Панама	1,9	72,8	353	6565	2587	1,1
Папуа-Нова Гвінея	2,3	55,8	95	5091	1239	3,7
Парагвай	2,8	70,0	125	6825	1452	3,6
Перу	1,9	66,0	186	41061	1794	-0,5
Польща	0,1	71,1	1261	85853	2241	0,1
Португалія	-0,1	74,6	1068	85665	8705	3,6
Республіка Конго	3,0	51,3	76	2385	976	0,5
Російська Федерація	-0,1	67,6	86	329233	2214	-2,4
Румунія	-0,3	69,9	991	25969	1141	-5,0
Сальвадор	2,2	66,4	2784	7625	1382	2,6
Саудівська Аравія	2,2	69,7	83	124163	7410	3,6
Свазіленд	2,8	57,5	497	1038	1179	3,9
Сінгапур	1,0	74,8	46689	55153	19769	6,9
Сирія	3,4	67,1	798	18061	1413	1,9
Словаччина	0,4	70,9	1113	11076	2085	-1,2
Словенія	0,3	72,6	967	11974	6182	-
Соломонові Острови	3,3	70,4	135	246	718	5,4

Судан	2,7	53,0	118	13326	621	-
США	1,0	76,0	275	6259899	24279	2,6
Гаджикістан	2,9	70,2	428	2520	437	-3,0
Таїланд	1,1	69,0	1151	124826	2150	8,8
Танзанія	3,0	52,1	336	2373	85	4,9
Туніс	1,9	67,8	573	14634	1691	3,7
Туреччина	2,0	66,5	805	174167	2922	4,8
Туркменія	2,3	65,0	84	5267	1376	1,9
Уганда	3,4	44,9	1067	3236	179	3,8
Угорщина	-0,5	69,0	1095	38099	3732	-1,2
Узбекистан	2,2	69,2	537	20425	934	1,4
Україна	-0,1	69,4	887	109078	2116	-1,2
Уругвай	0,6	72,5	182	13144	4174	3,0
Фіджі	1,5	71,5	429	1684	2210	2,8
Філіппіни	2,1	66,3	2267	54068	834	2,1
Фінляндія	0,5	75,7	168	83794	16566	1,4
Франція	0,4	76,9	1054	1251689	21779	2,2
Хорватія	-0,1	71,4	804	11688	2591	-
Чад	2,7	47,5	51	1197	199	4,2
Чехія	0,0	71,3	1332	31619	3070	-1,5
Чилі	1,6	73,8	190	45639	3302	6,8
Швейцарія	1,1	78,0	1821	232161	32919	2,1
Швеція	0,5	78,2	213	185289	21320	1,4
Шрі-Ланка	1,3	71,9	2840	10472	585	3,8
Югославія	1,3	72,0	-	-	-	2,9
Ямайка	0,7	73,6	2259	3825	1587	2,9
Японія	0,3	79,5	3322	4214204	33857	4,0

*Основні показники рівня соціально-економічного розвитку країн Європи за 2003 р.*

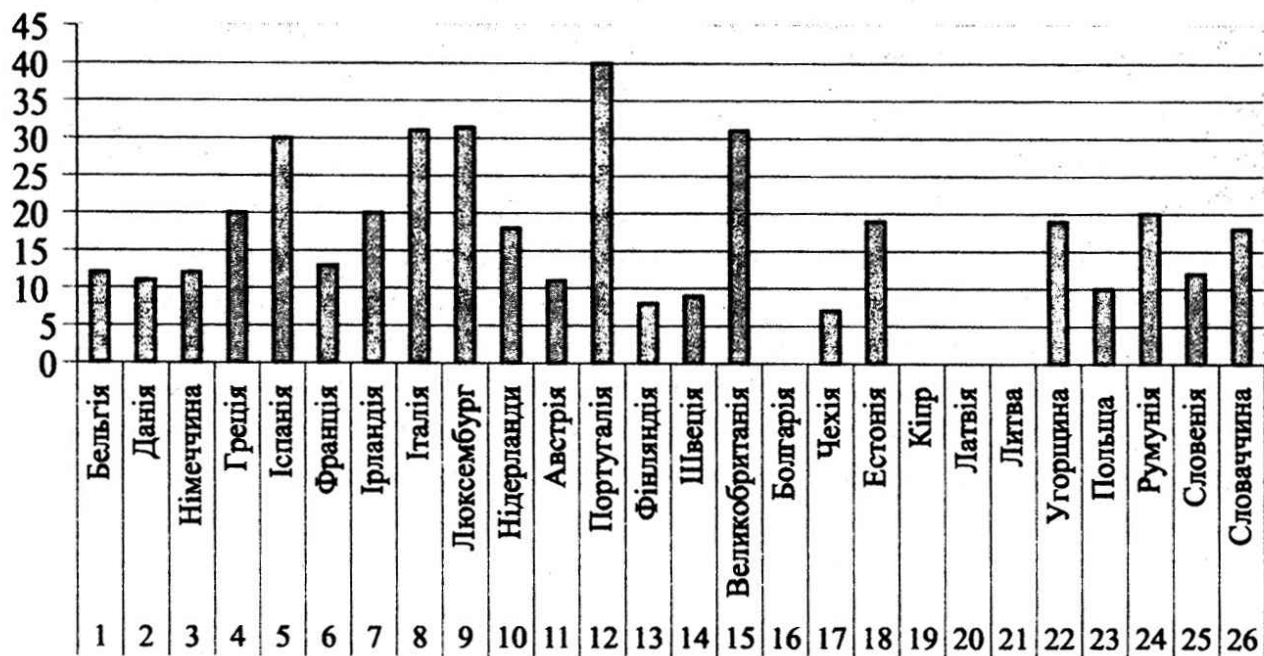
Країна	Населення (млн.чол.)	ВНД (на особу, доларів США)	Участь секторів економіки у ВВП (%)			Зміна індексу розвитку людського (1990- 2002 рр)
			Аграр- ний	Індус- тріальний	Третин- ний	
1. Люксембург	0,4	54430	1	24	75	+5,8
2. Норвегія	4,6	37300	2	38	60	+4,9
3. Швейцарія	7,3	32030	3	34	64	+3,0
4. Данія	5,4	31213	3	27	71	+3,9
5. Ірландія	3,9	30450	3	42	54	+7,7
6. Ісландія	0,3	30140				+3,1
7. Австрія	8,1	29610	2	32	66	+4,6
8. Бельгія	10,3	28930	1	27	72	+5,0

9. Нідерланди	16,2	28600	3	26	71	+3,9
10. Великобританія	59,3	27650	1	26	73	+6,0
11. Франція	59,7	27460	3	25	72	3,3
12. Німеччина	82,6	27460	1	30	69	4,3
13. Фінляндія	5,2	27100	3	33	64	4,0
14. Італія	57,6	26760	3	29	69	3,7
15. Швеція	9,0	26620	2	28	70	5,7
16. Іспанія	41,1	22020	3	30	66	4,2
17. Греція	10,7	19920	7	22	70	3,7
18. Кіпр	0,8	19530	6	22	72	5,7
19. Словенія	2,0	19240	3	36	61	5,0**
20. Португалія	10,2	17980	4	30	66	5,9
21. Мальта	0,4	17870	3	26	71	6,2
22. Чехія	10,2	15650	4	40	57	3,0**
23. Угорщина	10,1	13780	4	31	65	5,1
24. Словаччина	5,4	13420	4	30	67	н.д.
25. Естонія	1,4	12480	5	30	65	4,4
26. Польща	38,2	11450	3	31	66	6,0
27. Литва	3,5	11090	7	34	59	2,3
28. Хорватія	4,5	10710	8	29	62	3,0
29. Латвія	2,3	10130	5	24	71	2,0
30. Російська Федерція	143,4	8920	5	34	61	-2,2
31. Болгарія	7,8	7610	12	27	61	0,1
32. Румунія	22,2	7140	12	36	52	0,9
33. Македонія	2,0	6720	12	30	57	н.д.
34. Туреччина	70,7	6690	13	22	65	10,0
35. Казахстан	14,9	6170	8	39	53	-0,1
36. Боснія й Герцеговина	4,1	6320	17	35	49	н.д.
37. Беларусь	9,9	6010	10	37	53	0,6
38. Україна	48,4	5410	14	40	46	-2,6
39. Албанія	3,2	4700	25	19	56	11,3
40. Сербія і Чорногорія	10,5	2800	26	36	38	н.д.
41. Молдова	4,2	1750	23	25	53	-7,5

Human Development Report. 2004 / United Nations Development Programme. – New York, 2004. – P.139 – 146.

## Додаток Б

Кількість (у %) молодих людей віком 18 – 24 роки, які вийшли із національних систем загальної середньої освіти європейських країн, однак не продовжували навчатися і не були працевлаштованими станом на 1997 рік [482]



## Додаток В

У сучасних країнах Європейської Співдружності відбувається активне переосмислення поняття "громадянин". Ще донедавна воно означало людину, здатну співіснувати поруч з іншими членами спільноти. Однак в умовах зростання взаємної відкритості спільнот та розмивання демаркаційних ліній поміж ними концепція "гармонійного співіснування" набула розширеного тлумачення і стосується не тільки найближчого соціального докільця, але й спільнот національного та інтернаціонального масштабу. Понад те, йдеться не про пасивне сусідство, а про активне налагоджування співробітництва, досягнення порозуміння, соціальної злагоди між близькими і далекими співгромадянами. Таким чином, концепцію активного громадянства доповнено ідеєю "відповідального громадянства". Відповідно до трансформації змісту понять "громадянськість" і "громадянин" зазнали змін і педагогічні концепції громадянської освіти та виховання шкільної молоді. Трансформацію останніх можна схарактеризувати як рух від "мінімуму" до "максимуму".

Концепції "мінімуму" здебільшого відображають інтереси панівних класів і домінуючих соціальних груп у чітко окресленому і сепарованому суспільному просторі. Основним знаряддям реалізації цих концепцій є шкільні програми, які передбачають досить формальне засвоєння учнями певної суми знань з історії, географії, суспільствознавства і національних конституцій. Перевага надається фронтальній формі навчання, основним джерелом інформації є вчитель, ініціатива ж учнів та інтеракції поміж ними не схвалюються і не підтримуються. Досягнення окреслених шкільною програмою навчальних цілей контролюється у ході письмових іспитів.

Концепції "максимуму" відповідають розширеному поняттю громадянства і передбачають урахування інтересів усіх соціальних груп, а також рівноправне й активне долучення їхніх представників до суспільного життя як відкритої системи соціальних відносин. На відміну від попередніх концепцій, вони передбачають як формальні, так і неформальні (позакласні, позашкільні) заходи та форми педагогічної роботи зі школярами. Громадянську освіту та виховання не обмежують лише наданням певного обсягу інформації. В останній вбачають лише засіб формування в учнях здатності бути активними і повноправними громадянами. А засвоєння необхідних для цього знань відбувається як у процесі наочності (викладання), так і у формі інтерактивного спілкування і самонавчан-

ня учнів. Більшість педагогічних методів (дискусії, проекти, практикуми) спрямовані на те, щоб школярі усвідомили передусім цінність громадянської позиції і набули необхідних компетентностей для її практичної реалізації.

Назагал більшість концепцій громадянської освіти і виховання учнівської молоді у світі, як новітніх, так і традиційних, передбачають наступні цілі і відповідні методологічні підходи:

а/ **надання знань про громадянство** — опанування певної сукупності програмних знань;

б/ **надання знань через громадянство** — діяльнісне, партисипативне навчання, яке передбачає застосування набутих знань на практиці;

в/ **надання знань для громадянства** — формування громадянськості як інтегрованої якості учнів (ціннісні установки, критичне мислення, творчість, компетентність, досвід) засобами усіх шкільних дисциплін із залученням наявного арсеналу педагогічних методів і засобів.

Останній підхід є, по суті, модернізаційним і найбільшою мірою притаманний розвиненим країнам таким, як США та країни Центральної і Західної Європи. Однак він рідко зустрічається в чистому вигляді, а найчастіше доповнюється елементами двох інших підходів. Це, зокрема, унаочнюють і наведені нижче таблиці, в яких висвітлено головні характеристики громадянської освіти учнів молодшого (5-11 років) та середнього (11-16/18 років) шкільного віку у низці європейських країн.

*Таблиця 1.*

**Організація громадянської освіти учнів молодшого шкільного віку у європейських країнах**

Країна	Назва навч. курсу	Методика	Кількість годин
Англія	Навчання для громадянства	Варіативний компонент програми, кросдисциплінарний підхід	Визначає навчальний заклад
Франція	Основи громадянства вивчаються у контексті "Наук про життя"	Обов'язковий компонент "ядра" програми, спеціалізований та інтегрований підходи	4 навчальні години з 26 щотижневих

Німеччина	Соціальні навички (компетентність)	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена
Угорщина	Людина і світ	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід	4-7% від сукупного навчального часу
Італія	Соціологія	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена
Нідерланди	Суспільствознавство і життєво необхідні навички	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід	80-100 навчальних годин щорічно
Нова Зеландія	Соціальні науки	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена
Іспанія	Знання про природне, соціальне і культурне довкілля	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід	170 годин щорічно
Швеція	Соціологія	Обов'язковий предмет, не належить до "ядра" програми, інтегрований підхід	885 годин протягом 9 років обов'язкової середньої освіти
Швейцарія	Соціальні науки	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена

**Організація громадянської освіти учнів основної середньої школи  
у європейських країнах**

Країна	Назва навч. курсу	Методика	Кількість годин
Англія	Навчання для громадянства	Варіативний компонент програми, кросдисциплінарний підхід	Визначає навчальний заклад
Франція	Громадянська освіта та виховання, що здійснюються у сув'язі з історією, географією	Обов'язковий компонент "ядра" програми, спеціалізований та інтегрований підходи	3-4 навчальні години з 26 щотижневих
Німеччина	Соціальні науки у сув'язі з історією, географією, економікою	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена
Угорщина	Людина і світ, що доповнюється спеціалізованими курсами суспільствознавства та економіки	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід у поєднанні зі спеціалізованим	10-14% від сукупного навчального часу
Італія	Громадянство, яке вивчається у сув'язі з історією та географією	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід у поєднанні зі спеціалізованим	4 навчальні години щотижня
Нідерланди	Громадянська освіта і соціальні науки	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід у поєднанні зі спеціалізованим	180 годин протягом трьох років для учнів 12-15 років; 2-4 години щотижня для учнів 16-18 років

Нова Зеландія	Соціальні науки	Обов'язковий компонент "ядра" програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена
Іспанія	Громадянознавство у зв'язі з історією, географією, суспільствознавством	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід у поєднанні зі спеціалізованим	3 навчальні години щотижня
Швеція	Соціологія з історією, географією і соціальними науками включно	Обов'язковий предмет, не належить до "ядра" програми, інтегрований підхід	885 годин протягом 9 років обов'язкової середньої освіти
Швейцарія	Соціальні науки	Варіативний компонент програми, інтегрований підхід	Нормативна кількість годин не встановлена

**\*Коментарі до таблиць:**

**варіативний компонент програми** — укладається регіональними відділками управління освітою та шкільними адміністраціями;

**"ядро програми"** — охоплює зміст знань, обов'язкових для вивчення шкільних дисциплін, які мають статус провідних;

**спеціалізований підхід** — організація осібних навчальних курсів;

**інтегрований підхід** — елементи громадянської освіти і виховання є інтегрованими у програми декількох навчальних дисциплін;

**кросдисциплінарний підхід** — громадянська освіта та виховання здійснюються засобами усіх шкільних дисциплін.

Як видно з наведених вище таблиць, громадянська освіта та виховання учнів у європейських країнах може здійснюватись різними способами: спеціалізовані, інтегровані, кросдисциплінарні навчальні курси, трансверсальні (наскрізні) навчальні теми тощо. Згідно з рекомендаціями Комітету Міністрів Ради Європи від 2002 року право обирати шляхи та способи здійснення громадянської освіти і виховання школярів є виключною прерогативою національних органів управління освітою у країнах — членах спільноти.

Підтримка такої розмаїтості у реалізації національних проектів "Громадянська освіта та виховання" є складовою великого проекту Ради Європи "Освіта для демократичного громадянства", який

здійснювався з 1997 по 2005-й рік включно. До нього долучились більшість країн членів ЄС. Їхні спільні зусилля були спрямовані насамперед на те, щоб виховувати молодих європейців як активних і відповідальних учасників розбудови суспільного життя у власних країнах і загалом у євроспільноті.

Реалізація проекту відбувалась у трьох головних напрямках: **1) політична грамотність, 2) опанування критичного мислення та цінностей, 3) активна участь.**

З метою набуття учнями **політичної грамотності** передбачені:

- надання знань про соціальні, політичні та громадські суспільні інституції, а також про права людини;
- інформування щодо можливостей гармонійного співіснування між людьми, природи соціальних конфліктів та їх наслідків;
- підготовка молоді до виконання прав і обов'язків, закріплених у національних конституціях;
- сприяння визнанню культурної і соціальної спадщини;
- сприяння визнанню культурного і мовного багатоманіття у спільноті.

Розвиток у школярів **критичного мислення та формування ціннісних установок** ґрунтується на наданні відповідних умінь і навичок, а саме:

- опанування компетентностями, необхідними для активної участі у громадському житті;
- виховання поваги до інших людей, здатності до взаємопорозуміння, укріплення духу солідарності;
- конструювання системи цінностей з урахуванням різних соціальних перспектив і точок зору, опанування мистецтвом чути іншого, розв'язувати конфлікти виключно мирним шляхом;
- формування культури бережливого ставлення до довкілля;
- виховання здатності віднаходити ефективні стратегії боротьби з расизмом і ксенофобією.

Підготовка молоді до активної участі у громадському житті зосереджена на тому, щоб:

- молоді люди були якомога більшою мірою задіяними у житті громад – шкільної, місцевої, національної, інтернаціональної;
- набували практичного досвіду демократії за умов шкільного життя та діяльності;
- навчались бути уважними і чуйними один до одного;
- брали активну участь у реалізації спільних проектів з організаціями та інституціями різного рівня – місцевими установами, громадськими спілками і діячами, інтернаціональними організаціями та асоціаціями тощо.

Ініціативи Ради Європи щодо розбудови громадянської освіти та виховання у європейському освітньому просторі були втілені у

ході реформування цієї освітньої галузі у низці європейських країн, зокрема таких, як Бельгія, Болгарія, Греція, Естонія, Іспанія, Литва, Латвія, Нідерланди, Німеччина, Словачія, Угорщина, Фінляндія, Чехія та ін. Додатковий поштовх до продовження реформ у цьому напрямі надала Лісабонська конференція 2001 року, під час якої було окреслено шляхи і перспективи економічного поступу спільноти до 2010 року. Головними передумовами досягнення економічних цілей учасники конференції визнали розбудову суспільства знань, а також соціальну включеність та активність молоді.

У 2004 році, за головування Голландії у Раді Європи, за спільну для всіх країн – учасниць мету було визнано розвиток громадянської освіти та виховання молоді на засадах провідних європейських цінностей та сприяння консолідації спільноти, активізації зусиль молодих громадян у розбудові спільного європейського дому.

У деяких європейських країнах (Німеччина, Ісландія, Норвегія, Греція) громадянське виховання школярів пов'язується також і з цінностями християнської релігії і культури. Зростання культурного багатоманіття у євроспільноті, спричинене інтеграційними процесами, зумовило виникнення у 90-х роках минулого століття нового стратегічного напрямку розвитку громадянської освіти. Останній пов'язаний із соціальною інтеграцією іммігрантів і в офіційних документах значиться як "інтеграційна політика щодо не-громадян".

Citizenship Education at School in Europe.— European Commission (Directorate-General for Education and Culture). — 2005. — 68p. — <http://www.eurydice.org>.

Council of Europe, Committee of Ministers, Recommendation Rec (2002)12 of Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812 meeting of Ministers' Deputies).

Dutch Presidency of the Council of European Union: Priorities. (The Hague/ Brussels, 2004) — [http://www.eu2004.nl/default.asp?CMS\\_TCP=tcpAsset&id=AB2CCD9E8D1A455FB3970D912B88791](http://www.eu2004.nl/default.asp?CMS_TCP=tcpAsset&id=AB2CCD9E8D1A455FB3970D912B88791)

European Commission: Open Learning Environment, Active Citizenship and social inclusion. Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Progress Report. — Brussels, November 2003.

## Додаток Д

Основні тематичні рубрики національних стандартів  
з громадянознавства (Citizenship) для шкіл Великобританії  
[<http://www.standards.dfes.gov.uk>]

**K1, 2 (1-6 роки навчання). \***

Юніт 1. *Розвиток навичок спілкування та колективної взаємодії.*

Підтеми:

- Розвиваємо наші комунікативні вміння.
- Працюємо разом.
- Розв'язуємо проблему.

Юніт 2. *Вибір.* Підтеми:

- Яке рішення я ухвалюю?
- Яким чином я приймаю рішення?
- Що вплинуло на прийняття мною рішення?
- Як ми можемо ухвалити інформаційно забезпечене рішення у повсякденному житті?

Юніт 3. *Тварини поруч з нами.* Підтеми:

- У всіх нас є найважливіші життєві потреби.
- Як ми доглядаємо за нашими домашніми тваринами?
- Хто ще доглядає за тваринами?
- Що означає брати на себе відповідальність?

Юніт 4. *Місцева поліція – люди, які нам допомагають.* Підтеми:

- Хто може прийти нам на допомогу у нашому мікрорайоні?
- Яким чином ми можемо забезпечити нашу власну безпеку і безпеку нашої громади?
- Якою є наша громада, якими є наші обов'язки щодо неї?
- Яким чином я можу вирізнитися з-поміж інших членів громади?

Юніт 5. *Живучи в розмаїтому світі.* Підтеми:

- Наскільки схожими і несхожими ми можемо бути?
- Наскільки однорідною є наша громада?
- Яких локальних відмінностей вона набуває в окремих районах?
- Яким чином усі ми пов'язані між собою?

Юніт 6. *Розвиваючи засади шкільного життя.* Підтеми:

- Яким чином ми можемо посприяти розвиткові засад шкільного життя?
- Якою є наша думка щодо засад нашого шкільного життя?
- Які напрями вдосконалення засад шкільного життя є пріоритетними?
- Здійснюючи зміни.

Юніт 7. *Права дитини – права людини.* Підтеми:

- Які ми маємо права?
- Це несправедливо!
- Бути відповідальним.

Юніт 8. *Яким чином правила і закони суспільного життя впливають на мене?* Підтеми:

- Чому треба дотримуватися правил колективного співжиття?
- Хто встановлює правила колективного співжиття?
- Як відбувається прийняття законів у парламенті?
- Як ми можемо діяти відповідально?

Юніт 9. *Повага до приватної власності.* Підтеми:

- Якими є наслідки злочину?
- Чому ми повинні поважати чийось власність?
- Яким чином ми можемо покращити стан справ у сфері поваги до приватної власності у нашій громаді?
- Бути відповідальним у ставленні до будь-чєї власності (наведіть приклади із мас-медіа, з життя).

Юніт 10. *Локальна демократія для молодих громадян.* Підтеми:

- Що ми знаємо про наш регіон?
- Представляючи мене, тебе, нас.
- Візит до нарадчої кімнати.
- Що ми знаємо про місцеву демократію?

Юніт 11. *У світі медіа – які новини?* Підтеми:

- Які новини?
- Готувати новини – інформувати нашу громадськість.
- Яким чином медіа висвітлюють соціальну тематику?

Юніт 12. *Рухаємось уперед.* Підтеми:

- Чому ми маємо рухатись уперед?
- Яким чином ми можемо підготувати зміни?
- Як ми можемо допомогти новачкам у нашій школі?
- Як щодо моїх друзів?
- Рухаємось уперед.

**КЗ (7-9 роки навчання).\***

Юніт 1. *Громадянство – що це таке?* Підтеми:

- Як виглядає наша школа?
- Які правила є найважливішими для обговорення?
- Демократична спільнота – що це?
- Що зміниться, коли я стану старшим?

Юніт 2. *Злочин.* Підтеми:

- Що потрібно розуміти під кримінальним вчинком?
- Які причини скоєння людьми злочинів?
- Що потрібно розуміти під кримінальною відповідальністю?
- Якою є система правосуддя стосовно молоді?
- Стереотипи, які побутують серед молоді.

Юніт 3. *Права людини*. Підтеми:

- Які я маю права і обов'язки?
- Що значить "права людини"?
- Що відбувається, коли нехтують права людини?
- Що я повинен знати про права людини?

Юніт 4. *Британці – це розмаїта спільнота?* Підтеми:

- Якою є моя ідентичність?
- Якою є моя спільнота?
- Як я уявляю собі британця?
- Що означає глобальне громадянство? Чи є наше суспільство глобальним?
- Діяти відповідально.

Юніт 5. *Яким чином закон захищає тварин (регіональний та глобальний контекст)*. Підтеми:

- Як ми захищаємо наших домашніх тварин?
- Як закон забезпечує гарні умови для життя тварин?
- Як ця тема дискутується у парламенті?
- Як здійснюється охорона тварин у світі?

Юніт 6. *Уряд, вибори, голосування*. Підтеми:

- Де і як ми голосуємо?
- Що таке вибори?
- Як організовується виборча кампанія?
- Участь у виборах.
- Як працює парламент? Які форми парламентаризму застосовуються?

● Яким чином уряд витрачає кошти?

Юніт 7. *Місцева демократія (міське самоврядування)*. Підтеми:

- Що я думаю про мою місцеву громаду?
- Що охоплює поняття "місцева громада"?
- Яким чином я можу сприяти змінам?

Юніт 8. *Дозвілля і спорт у місцевій громаді*. Підтеми:

- Які види дозвілля і спорту практикуються у місцевій громаді?
- Яких заходів необхідно вжити для покращення дозвілля та спорту у місцевій громаді?

● Яким чином ухвалюються рішення з планування розвитку регіону?

● Чому дозвілля і спорт вимагають регулювання?

Юніт 9. *Роль та значення засобів масової інформації у суспільстві*.

Підтеми:

- Хто продукує новини?
- Як мас-медіа висвітлюють теми, пов'язні зі спортом і тими, хто сприяє його розвитку?
- Чи повинні мас-медіа дотримуватися принципу недоторканності приватного життя?

Юніт 10. *Обговоремо проблему глобалізації.* Підтеми:

- Як ми можемо досліджувати проблему глобалізації?
- Які суперечливі аспекти з нею пов'язані?
- Як можливо забезпечити збереження та розвиток тропічних лісів Амазонки?
- Якою є наша роль у захисті нашого майбутнього?

Юніт 11. *Чому так нелегко підтримувати мир у сучасному світі?*

Підтеми:

- За що люди воюють у сучасному світі?
- Що реально відбувається з народом, втягнутим у конфлікт?
- Які можливі шляхи розв'язання конфлікту?
- Як знати, кому вірити у цьому протистоянні?
- Хто може принести мир у кризовий регіон?
- Чому так складно дотримуватися мирного співіснування?

Юніт 12. *Чому жінки і деякі чоловіки мають боротися за виборче право у Великобританії?* Підтеми:

- З чого ми можемо розпочати роздуми з приводу феноменів влади та відсторонення від неї?
- Хто міг і хто не міг голосувати у Великобританії 1831 року?
- Чому саме ці люди мали право голосувати у Великобританії 1831 року, а інші – ні?
- Чому жінки не мали права голосу у Великобританії 1831 року?
- Хто вів боротьбу за політичні зміни у нашій країні на початку ХІХ століття?
- Як політична історія нашої країни ХІХ століття вплинула на сучасне громадянство?
- Чому у другій половині ХІХ століття значно більше людей отримали право голосу?
- Хто виступав за надання права голосу жінкам?
- Чому жінки отримали право голосу лише 1918 року, а не раніше?
- Чому жінки і деякі чоловіки мають боротися за право голосу у наш час?
- На чому ґрунтується сучасне виборче право?

Юніт 13. *Як ми ставимося до конфлікту?* Підтеми:

- Що ми розуміємо під конфліктом?
- Яку роль відіграє прощення у врегулюванні конфлікту?
- Чи прощення та замирення конфлікту взагалі можливе?
- Сучасна ситуація в Єрусалимі – це конфлікт чи примирення?
- Яким чином конфлікт може бути розв'язаний?

Юніт 14. *Розвиваємо навички для участі у розбудові демократії.*

Підтеми:

- Як ми можемо ухвалити рішення на рівні класу, групи учнів, школи загалом?

● Як найкращим чином провести збори задля розв'язання важливих питань?

● Хто представляє мої права та інтереси у школі?

● Яким чином можливо покращити міжособистісне спілкування?

Юніт 15. *Злочин і почуття безпеки у школі і поза нею.* Підтеми:

● Що я знаю про злочини за місцем проживання?

● Попередження можливого скоєння злочину.

● Участь у події (симуляція кримінальних ситуацій).

● Які висновки ми зробили як учасники кримінальної події (симуляції)?

Юніт 16. *Святкування Дня прав людини (громадянська діяльність у шкільному закладі).* Підтеми:

● Як ми можемо відсвяткувати День прав людини?

● Які види діяльності ми можемо спланувати на цей день?

● Які заходи ми оберемо для проведення?

● Наскільки успішним було проведення свята?

Юніт 17. *Шкільні зв'язки.* Підтеми:

● Як ми можемо підтримувати комунікацію із нашими партнерами?

● Наскільки успішним був ваш перший контакт з партнерами по школі?

● Що таке шкільний колектив?

Юніт 18. *Розвиваючи засади шкільного життя.* Підтеми:

● Як визначити нагальні потреби школи і співвіднести їх з потребами місцевої громади?

● Яким чином обирати пріоритетні напрями розбудови школи?

● Як визначити потреби людей, які користуються послугами навчального закладу?

● Як планувати та реалізовувати зміни у шкільному середовищі?

Юніт 19. *Підведення підсумків та визначення досягнень у вивченні громадянознавства впродовж навчального періоду.* Підтеми:

● Демонстрація набутих знань та комунікативних навичок.

● Обговорення проблем морального та соціального характеру.

● Проведення конференції за участю учнів, вчителів та представників громадськості.

Юніт 20. *У чому полягає громадський інтерес?* Підтеми:

● Що це за проблема, до розгляду якої ми вдаємося?

● Які точки зору існують з приводу цього питання і чому?

● Розгляд теми у контексті суміжних наук.

● Як ми можемо нести відповідальність за наші слова і вчинки?

● Що ми вивчили (про що ми дізналися)?

Юніт 21. *Людина і її оточення*. Підтеми:

- Як непорозуміння в нашому оточенні впливають на нас? Якими є наші права і обов'язки?
- Яким чином ми зважуємо аргументи?
- Чому так важливо зважувати аргументи?
- Що ми вивчили (про що ми дізналися)?

**К4 (10-11 роки навчання).\***

Юніт 1. *Права людини*. Підтеми:

- Що ми знаємо про права людини і якою є наша думка щодо цього?
- Яким чином відбувається процес погодження та ухвалення прав людини?
- Що являє собою європейська Конвенція прав людини?
- Що відбувається, коли нехтують права людини?
- Чому права людини є надто важливими у сучасному суспільстві?

Юніт 2. *Злочин: молодь і злочини, пов'язані з автомобілями*. Підтеми:

- Що ми знаємо про причини і наслідки скоєння злочинів у нашій громаді?
- Яким чином молоді люди виявляються втягнутими у злочини, пов'язані з автомобілями?
- Що відбувається з неповнолітніми правопорушниками?

Юніт 3. *Протидія расизму та дискримінації*. Підтеми:

- Хто ми є за походженням?
- Як виглядає наша громада?
- Як закон захищає громадян від расизму і дискримінації?

Юніт 4. *Яким чином і навіщо здійснюється законодавство?* Підтеми:

- Чому ми потребуємо законів?
- Яким чином пишуться і змінюються закони?
- Як я можу висловити свою думку?

Юніт 5. *Яким чином функціонує економіка?* Підтеми:

- Звідки беруться наші доходи?
- Що таке економіка і як вона функціонує?
- Яким чином забезпечується економічна стабільність?
- Якими є економічні зв'язки і відносини Великобританії з іншими країнами світу?

Юніт 6. *Бізнес та підприємництво*. Підтеми:

- Який бізнес є у нашому районі?
- Як здійснюється бізнес?
- Якими є вимоги до місцевого бізнесу?

Юніт 7. *Брати участь – планувати колективний захід*. Підтеми:

- Які навички необхідно мати для ефективної командної роботи?
- Хто є ключовими партнерами в колективі? Яким чином ми можемо розвивати ефективні партнерські стосунки?

● Як ми можемо покращити нашу продуктивність за допомогою критичного аналізу та оцінювання?

Юніт 8. *Продукування новин*. Підтеми:

- Підготовчий етап – хто робить новини?
- Прямий ефір.
- Як ухвалюються редакційні рішення.

Юніт 9. *Права та обов'язки споживача*. Підтеми:

● Значення поведінки споживача – що я знаю про промислові товари?

● Значення вибору споживача – наскільки ефективні споживчі кампанії?

● Чи є наша школа поінформовним і відповідальним споживачем?

● Відповідальний споживач у сфері туризму.

Юніт 10. *Права і обов'язки на робочому місці*. Підтеми:

● Якими є права і обов'язки на роботі?

● Екстенсивна діяльність.

● Оцінка власної успішності і планування майбутнього навчання.

Юніт 11. *Європа – хто ухвалює рішення?* Підтеми:

● Яким чином я належу до Європи?

● Євро в порівнянні з фунтом – приклад емісії в ЄС.

● Дебати щодо євро – що я думаю з цього приводу?

Юніт 12. *Глобальні проблеми, локальні дії*. Підтеми:

● Як забезпечити більш стабільний розвиток нашої громади?

● Якими є нагальні проблеми ХХІ століття?

● Що ми знаємо про регіональну діяльність і політику щодо забезпечення сталого розвитку?

\*\*\* К1, К2, К3, К4 – умовні позначення ключових етапів навчання у середніх загальноосвітніх школах Великобританії. Кожному з цих етапів відповідає період навчання, який охоплює учнів певної вікової категорії:

**К1** – 5-7 років; **К2** – 7-11 років; **К3** – 11-14 років; **К4** – 14-16 років.

\*\*\* Юніт – нормативна одиниця навчальної програми.

## Тезаурус

**Абсолютизація** (лат. безумовний) – абстракція найвищого порядку, результатом якої є так звані абсолютні, нічим не зумовлені об'єкти, які існують самі по собі, надання недосяжно високих якостей, значень.

**Автентичний** (франц. справжній, дійсний, достеменний, вірогідний) – тотожний самому собі.

**Автономія** (грецьк. сам та закон) – відносна незалежність, внутрішнє почуття залежності особистості лише самої від себе, здатність певною мірою керувати подіями, які впливають на її власне життя.

**Авторитарний** (франц. влада, вплив) – заснований на беззастережному підпорядкуванні владі, авторитетові; той, хто прагне незаперечно утвердити свій авторитет.

**Аксіоматика** (грецьк. аксіома – значиме, прийнятне положення) – спосіб побудови теорії, за якого деякі істинні положення обираються як вихідні (аксіоми), а потім за допомоги логіки виводяться та доводяться решта положень цієї теорії.

**Акцентуація** (нім., лат. посилення) – поняття, яке характеризує крайні варіації темпераменту, характеру особистості.

**Аномія** (грецьк. відсутність закону, організації) – стан зруйнованості соціальних норм та моральних цінностей, катастрофа культури.

**Антиномія** (грецьк. протиріччя закону в самому собі) – сполучення суперечливих суджень про предмет, важкоподолання суперечливості думок або намагань їх обґрунтувати.

**Антропогенез** (грецьк. людина, соціальність та виникнення) – взаємозумовлені процеси формування фізичного і соціального типу людини та суспільства.

**Антропоцентризм** (грецьк. людина і лат. центр) – погляди, згідно з якими людина є центром і найвищою метою Всесвіту.

**Асиміляція** (лат. уподібнення, ототожнення) – процес засвоєння рослинним чи тваринним організмом зовнішніх щодо нього речовин.

**Аскриптивний статус** (лат. описувати та стан, становище, положення) – приписаний статус.

**Віктимологія** (лат. жертва, наука) – наука про поведінку жертви насильства.

**Габітус** (лат. якість, стан, зовнішність) – ментальні і когнітивні структури за допомоги яких люди взаємодіють у соціальному світі; зовнішній вигляд людини.

**Гендерні ролі** — набір очікуваних зразків поведінки (норм) залежно від чоловічої або жіночої статі.

**Генералізація** (лат. загальний) — головний, узагальнений, такий, що передбачає узагальнення, підпорядкування частковостей загальному принципу.

**Гетерогенний** — різнорідний, різного роду.

**Гомогенний** — однорідний, одного роду.

**Глобалізація** (франц. взятий в цілому, спільний, загальний; лат. земна куля) — процеси інтенсифікації світових соціальних, економічних і культурних зв'язків та відносин, які ведуть до формування глобального суспільства.

**Гносеологія** (грецьк. знання, вчення) — філософське вчення про процес пізнання, про джерела, можливості та засоби пізнання; теорія пізнання.

**Грегари́зм** — (лат. грегари́ни) — ті, що живуть племенами, спільнотами, комунітарна спрямованість.

**Гумані́зм** (лат. людяний) — сукупність поглядів, у річищі яких визнаються цінність людини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення та реалізацію здібностей незалежно від її соціального становища.

**Девіа́нти** — люди, які вирізняються частими відхиленнями від загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки.

**Деміу́рг** — (грецьк. вільні ремісники, художники; в ідеалістичній філософії Платона — божество, творець світу) — творча, надихаюча сила.

**Деонтологі́я** (грецьк. належне) — розділ етичної теорії, яка розглядає питання, пов'язані з поняттям обов'язку, повинності.

**Деперсоналіза́ція** — втрата відчуття особистої автентичності, визначеності.

**Дискриміна́ція** (лат. розрізнення) — невиправдано негативна поведінка стосовно групи або окремого її члена.

**Дифузі́я ідентичності** (лат. розповсюдження, поширення, розтікання) — статус Я-ідентичності, за якого молода особа може переживати або не переживати кризу ідентичності, пов'язану з вибором кар'єри або ідеологічних переконань, життєвих сценаріїв, але не здійснює цей вибір, не виражає готовності його здійснити.

**Ієра́рхія** (грецьк. священний, влада) — порядок підлеглості нижчих суб'єктів адміністративної і фахової діяльності вищим.

**Інди́ферентність** (лат. байдужий) — нейтральність, байдужість, невтручання.

**Егаліта́рний** (франц. рівний, рівноправний) — зрівнювальний; такий, що свідчить про необхідність дотримання принципу рівності у розподілі матеріальних благ і культурних досягнень, у доступі до освіти та соціальних статусів.

**Екстеріоризація** (лат. зовнішній) — процес переходу від внутрішньої психічної діяльності до зовнішньої, предметної.

**Емерджентність** (англ. раптовий, несподіваний; лат. з'являюсь) — процес виникнення нових якостей.

**Емпатія** (грецьк. співпереживання) — схильність позитивно ставитися до іншої людини, вникати в її думки і почуття, розуміти їх.

**Ендогенний** (грецьк. внутрішнього походження) — зумовлений внутрішніми причинами.

**Етатизм** (франц. держава) — політична теорія, що розглядає формування держави як вищий щабель суспільного розвитку; політика активного втручання держави у всі сфери суспільного, економічного життя.

**Ідентифікація** (лат. ототожнення) — процес, завдяки якому дитина присвоює характеристики "іншого".

**Ізоляція** (франц. відособлення) — почуття соціального спустошення і безнадії, яке виникає внаслідок нездатності досягти соціальних, інтимних контактів.

**Іманентний** (лат. внутрішній) — властивий природі самого предмета або явища, внутрішньо притаманний їм.

**Індивід** (лат. неподільне) — людина як окрема природна істота, представник виду, носій індивідуально своєрідних рис. Найістотніші характеристики індивіда — цілісність психофізичної організації у взаємодії із зовнішнім світом.

**Індивідуація** — самоідентифікація, усвідомлення власного "Я" на індивідуальному рівні; осягнення індивідуальності, опанування вищим рівнем розвитку здійснення "Я".

**Індивідуалізація** — виокремлення однієї особи або особистості (індивідуума) за її характерними, відмінними рисами і якостями, врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів і явищ.

**Іntenція** (лат. прагнення, потяг) — намір, мета, спрямування свідомості, мислення на певний об'єкт, образ об'єкта у свідомості.

**Інтерація** (франц. взаємодія) — характеристика діяльності, в якій беруть участь двоє або більше суб'єктів.

**Інтеріоризація** (лат. присвоєння) — процес перетворення зовнішніх реальних дій з предметами на внутрішні ідеальні дії, перетворення об'єктивних змістів на суб'єктивні смисли.

**Категорія** (грецьк. вислів, звинувачення, ознака) — гранично загальне, фундаментальне поняття, яке відображає найсуттєвіші, закономірні зв'язки і відносини реальної дійсності і пізнання.

**Когерентність** (лат. зв'язок, зчеплення, сплетення) — постійне у часі співвідношення світлових хвиль, яке дає змогу досягати інтерференції; промені світла, одержані з єдиного джерела.

**Когнітивний** (лат. знання, пізнання) — такий, що підлягає піз-

нанню, стосується пізнання.

**Колізія** – зіткнення протилежних поглядів, прагнень, інтересів.

**Колегіальність** – форма організації системи соціального управління, за якої група (колегія) несе колективну відповідальність за загальний стан справ, реалізацію певної програми, проекту тощо.

**Компетенція** (соціальна) – соціальні навички, обов'язки, завдяки яким людина здатна адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві.

**Конгруентність** (лат. однаковість, збіжність) – збіжність геометричних фігур при їх накладанні одна на одну.

**Конформізм** (лат. подібність, схожість) – зміна поведінки або переконань під впливом реального або уявного тиску.

**Конфіденційний** (лат. довіра) – збереження в таємниці інформації, яка стосується певної особи або групи.

**Коригування** (лат. виправлення) – виправлення чого-небудь, усунення недоліків.

**Ксенофобія** (грецьк. чужий та страх) – страх чужого, незнайомого, іншого, інакшого.

**Латентний** (лат. прихований, невидимий) – такий, що не має зовнішніх видимих проявів.

**Легітимний** (лат. законний) – у більш широкому значенні – визнання усвідомлення та виправдання соціального порядку, події, діяльності посадової особи тощо.

**Метатеорія** (грецьк. після та теорія) – теорія, яка аналізує структуру, методи та властивості будь-якої іншої теорії.

**Меритократія** – влада, правління людей, що мають видатні здібності; форма суспільства, в якому успіхи в освіті та соціальному статусі є результатом здібностей та індивідуальних зусиль.

**Модернізація** (франц. осучаснювати, оновлювати) – приведення у відповідність до вимог сучасності.

**Модифікація** (лат. видозміна) – зміна форми.

**Монада** (грецьк. єдине, ціле) – одиничне і єдине, особливістю якого є те, що воно є водночас Усім.

**Маргінальність** (лат. край, кордон) – пограничний стан особистості стосовно будь-якої спільноти, який справляє вплив на її психіку та спосіб життя.

**Нігілізм** (лат. нічого) – заперечення будь-яких норм, принципів, законів.

**Номогенетичний** (грецьк. законодавчий, мистецтво) – такий, що ґрунтується на гіпотезі, протилежній дарвінізму, згідно з якою еволюція організмів здійснюється на основі внутрішніх закономірностей.

**Онтогенез** (грецьк. зародження, розвиток) – індивідуальний розвиток організму, сукупність послідовних морфологічних, фізіо-

логічних, та біохімічних перетворень, що відбувається в організмі з моменту його зародження до смерті; розвиток людського індивіда у соціальних вимірах його буття.

**Онотологія** (грецьк. слово, поняття, вчення) – вчення про буття; осягнення основ усього суцього або розумом, або інтуїцією.

**Парадигма** (грецьк. приклад, зразок) – система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, які поділяються більшістю і беруться за зразок членами наукового співтовариства.

**Пасіонарність** (італ. пристрасть) – активне, пристрасне обстоювання особистісних поглядів, ідеалів, прагнення будь-що досягнути мети.

**Паттерн** (англ. зразок, приклад) – сукупність постійно повторюваних за певних умов реакцій індивіда в приблизно однаковій і передбачуваній послідовності.

**Педагогічна антропологія** (грецьк. людина, наука про біологічну природу людини) – педагогіка розвитку, виховання, навчання людини з урахуванням її біологічних особливостей.

**Педагогічна культура** – органічна складова культури суспільства, характеризує соціально-історичні особливості організації педагогічних відносин та діяльності у спільноті.

**Персоналізація** (лат. персона) – процес набуття суб'єктом загальнолюдських, суспільнозначимих, індивідуально-неповторних властивостей і якостей, завдяки яким він здатний творчо вибудувати соціальні зв'язки, взаємодіяти з довкіллям.

**Персоніфікація** (лат. персона, робити) – подання певної ідеї або морального явища у вигляді образу конкретної людини, ототожнення кого-небудь з собою самим подумки або у вчинках.

**Плюралізм** – стан суспільства, за якого расові та етнічні меншини виокремлюються, але наділені рівними правами в суспільстві.

**Прагматизм** (грецьк. справа, дія) – філософське вчення, згідно з яким цінність понять і суджень та інших знань про об'єкти та їхні властивості визначається практичними наслідками дій, що спираються на ці знання, для людини і суспільства.

**Рационалізація** (лат. розумно обгрунтований) – захисний психологічний механізм який дає змогу індивіду віднаходити правдоподібне виправдання поведінки, привнесення логічного начала.

**Реалізм** (лат. матеріальний, речовинний) – бачення і прийняття дійсності такою, якою вона є, визнання незалежності буття від свідомості суб'єкта пізнання.

**Релевантний** (франц. залежний від) – такий, що має смислову відповідність щодо певного поняття.

**Рефлексія** (лат. відображення) – відтворення внутрішнього світу завдяки проникненню у цей світ, розмірковування, шабель самосвідомості.

**Розвиток особистості** – процес формування особистості як суспільної якості індивіда завдяки навчанню, вихованню та соціалізації.

**Роль** (соціальна) – набір норм, які визначають способи та правила поведінки людей, що мають ту чи ту соціальну позицію, статус, функції.

**Самість** – здатність індивіда споглядати себе як зовнішній об'єкт, абстрагуватися від самого себе і оцінювати результати власної діяльності з позицій стороннього спостерігача.

**Самопрезентація** – акт самовираження, поведінка людини, спрямована на те, щоб справити позитивне враження відповідно до власних або чийось ідеалів.

**Самореалізація** – втілення в життя власних здібностей, можливостей, намірів.

**Самосвідомість** – оцінка людиною власних знань, моралі, ідеалів та мотивів поведінки, цілокупна оцінка самого себе як людини, яка мислить і діє, переконання в цінності самого себе як особистості.

**Санкції** (соціальні) – норми, які примушують дотримуватися певних правил поведінки і діяльності.

**Синергія** (грецьк. співробітництво, співдружність) – сумісна дія, взаємодія різноманітних потенцій чи видів енергії в цілісній дії.

**Сексизм** – ідеологічна платформа, згідно з якою визнається вищість однієї статі порівняно з іншою.

**Соціальна група** – об'єднання кількох або багатьох людей, які ідентифікують себе один з одним і взаємодіють.

**Соціальна фасилітація** – тенденція, яка зумовлює людей краще виконувати знайомі та нескладні завдання в присутності інших.

**Соціальні інституції** – сфери соціального життя або соціальні підсистеми, організовані з метою задоволення потреб людей.

**Соціальний статус** (лат. стан, положення) – становище особи в суспільстві, яке встановлюється в межах прав, обов'язків, привілеїв і свобод, які вона отримує завдяки своєму становищу.

**Соціогенез** – становлення і розвиток самосвідомості, способу буття окремих людей і спільнот, зумовлене особливостями їх соціалізації за умов тієї чи тієї культури, суспільно-економічної формації.

**Соціометрія** – сукупність прийомів і заходів, напрацьованих для вивчення і вимірювання міжособистісних стосунків у малих групах, заснованих на безпосередніх контактах їх членів.

**Стереотип** (соціальний) (грецьк. твердий та відбиток) – схематичний, стандартизований образ соціального об'єкта, явища, найчастіше емоційно забарвлений і достатньо стійкий.

**Стратифікація** (соціальна) (лат. верства та робити) – система ознак та критеріїв соціального розшарування, нерівності у суспільстві, соціальна структура суспільства.

**Субстрат** (лат. основа, підстилка) — загальна матеріальна основа явищ; сукупність відносно простих матеріальних утворень, взаємодія яких зумовлює якості певних систем або процесів.

**Суб'єкт** (лат. іменник) — індивід або група як джерело пізнання і перетворення дійсності, носій активності.

**Толерантність** (лат. терплячий) — терпимість до чужих думок, ідей, вірувань.

**Топологія** (грецьк. місце, місцевість) — галузь математики, яка вивчає властивості фігур, які залишаються незмінними при безперервних взаємно-однозначних перетвореннях, тобто таких, які зберігають відношення сусідства (нескінченної близькості) точок.

**Тоталітаризм** (франц. увесь, цілий, повний) — суспільно-політичний лад, який характеризується всезагальним командним втручанням авторитарної держави в усі сфери життя і діяльності суспільства.

**Трайбалізм** (франц. плем'я) — прагнення до племінного відособлення, міжплемінна ворожнеча.

**Трансцендентний** (лат. такий, що виходить за рамки) — термін, який виник у схоластичній філософії, характеризує все те, що виходить за межі чуттєвого досвіду, емпіричного пізнання світу.

**Фемінізм** (франц. жінка) — соціокультурна течія, спрямована на досягнення рівності соціальних прав чоловіків та жінок, захист прав і свобод жіночої частини населення.

**Філогенез** (грецьк. плем'я, рід, вид, походження) — історичний розвиток окремих видів і систематичних груп організмів, органічного світу загалом.

**Філософська антропологія** — філософська наука про природу (сутність) людини.

**Фрустрація** (лат. обман, невдача, марна надія) — психологічний стан, який виникає внаслідок краху надій, розчарування з приводу неможливості здійснити певний намір, досягнути мети, задовольнити потребу.

**Харизма** (грецьк. милість, благодать, божий дар) — неординарні якості особистості, завдяки яким вона здатна мати багато послідовників.

**Холізм** (грецьк. цілий, увесь) — принцип, згідно з яким властивості, особливості цілого не походять від властивостей окремих його частин і не визначаються ними, і лише ціле визнається першо-основою; поняття, пов'язане з системною методологією та системною парадигмою в пізнанні.

**"Я"-концепція** — відносно стійка, усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на ґрунті якої він вибудовує взаємодію з іншими людьми.

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	3
<b>ВСТУП</b> .....	7
<b>Розділ I. Гуманізаційний розвиток і соціальне становлення особистості</b> .....	12
<b>1.1. Гуманізація і соціалізація як суспільно-педагогічні явища</b> .....	12
1.1.1. Методологічні питання дослідження гуманізації і соціалізації .....	12
1.1.2. Метатеоретичні та конкретно-наукові інтерпретації понять "соціалізація" і "гуманізація" у педагогічній науці .....	15
1.1.3 Смыслові позиціонування категорій "соціалізація" і "гуманізація" у філософській та педагогічній антропології .....	18
1.1.4. Соціалізація педагогіки і педагогізація суспільства: пошук гармонії .....	24
1.1.5. Кризи суспільної дегуманізації і десоціалізації: уроки катаклізмів і катастроф .....	27
1.1.6. Соціальна політика і соціальна педагогіка у контексті проблем соціалізації і гуманізації людини і суспільства .....	31
<b>1.2. Особливості педагогічного осмислення проблем соціалізації і гуманізації особистості</b> .....	36
1.2.1. Онтогенетичний вимір соціального і антропного становлення людської особи .....	36
1.2.2. Соціалізація і гуманізація особистості у предметному полі педагогічної науки .....	39

1.2.3. Соціалізація і гуманізація особистості як складові педагогічного процесу . . . . .	42
1.2.4. Індивідуалізація, соціалізація, гуманізація: педагогічне осмислення значень і сув'язі понять . . . . .	48
1.2.5. Від протиставлень "педагогіки необхідності" і "педагогіки свободи" до "педагогіки мудрості" . . . . .	55
1.2.6. Педагогіка мудрості у соціокультурному контексті діяльності сучасної школи . . . . .	60
<b>1.3. Методологічне значення понять "соціальність", "моральність", "духовність" для розуміння цілісності шкільного педагогічного процесу . . . . .</b>	<b>65</b>
1.3.1. Категорійний статус понять "соціальність", "моральність", "духовність" у педагогічній науці . . . . .	65
1.3.2. Місце та роль понять соціальності, моральності і духовності у шкільному педагогічному процесі . . . . .	66
1.3.3. Філософсько-педагогічні смисли поняття "соціальність" . . . . .	69
1.3.4. Духовність і її соціально-педагогічний контекст . . . . .	70
1.3.5. Моральне і соціальне становлення особистості як комплексна проблема шкільної педагогіки . . . . .	72
1.3.6. Моральність, духовність, соціальність як цільові настанови шкільної педагогіки . . . . .	77
1.3.7. Соціальний, моральний і духовний розвиток школярів у контексті діяльності сучасної європейської школи . . . . .	83
<b>Розділ II. Розвиток гуманістичних засад соціалізації молоді у контексті європейської культури . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>2.1. Цивілізаційні особливості європейської культури . . . . .</b>	<b>85</b>
2.1.1. Цивілізаційний підхід до розуміння взаємин людини і соціуму . . . . .	85

2.1.2. Цивілізаційні витоки європейського індивідуалізму як світоглядної і педагогічної доктрини . . . . .	91
2.1.3. Гуманізаційні і соціалізаційні завдання і покликання сучасної західноєвропейської школи . . . . .	96
<b>2.2. Розвиток педагогічних концепцій соціалізації молоді у контексті соціально-культурного та гуманістичного поступу західноєвропейських країн . . . . .</b>	<b>99</b>
2.2.1. Соціально детерміновані і зорієнтовані концепції соціалізації учнівської молоді . . . . .	99
2.2.2. Гуманістично зорієнтовані концепції соціалізації учнівської молоді . . . . .	106
2.2.3 Новітні концептуальні підходи до соціалізації учнівської молоді у західноєвропейських країнах . . . . .	111
<b>2.3. Засадничі педагогічні принципи діяльності сучасної західноєвропейської школи . . . . .</b>	<b>115</b>
2.3.1. Традиціоналістський та модерністський погляди на принципи діяльності західноєвропейської школи . . . . .	115
2.3.2 Принцип гуманізму . . . . .	118
2.3.3. Принцип демократизму . . . . .	120
2.3.4. Принцип відкритості . . . . .	124
2.3.5. Принцип прагматизму . . . . .	125
2.3.6. Принцип гнучкості . . . . .	127
2.3.7. Принцип плюралізму . . . . .	129
<b>2.4. Ціннісно-сміслові та соціофункціональні детермінанти сучасної західноєвропейської шкільної освіти . . . . .</b>	<b>133</b>
2.4.1. Ідейні засади цілепокладання педагогічного процесу у західноєвропейських школах . . . . .	133

2.4.2. Гуманістичні підходи до соціалізації школярів молодшого шкільного віку в країнах Західної Європи . . . . .	137
2.4.3. Особливості навчання, виховання та соціалізації учнів в основній середній школі західноєвропейських країн . . . . .	141
2.4.4. Особистісно та соціально зорієнтовані стратегії діяльності старшої середньої школи в західноєвропейських країнах . . . . .	146
2.4.5. Альтернативна шкільна освіта у західноєвропейських країнах . . . . .	153
2.4.6. Соціалізаційні та гуманізаційні досягнення і проблеми у західноєвропейській шкільній освіті . . . . .	156
<b>Розділ III. Гуманізація змісту, форм і методів соціалізації учнівської молоді у країнах Західної Європи . . . . .</b>	<b>161</b>
<b>3.1. Головні напрями шкільної соціалізації учнівської молоді у країнах Західної Європи . . . . .</b>	<b>161</b>
3.1.1. Особистісний напрям шкільної соціалізації . . . . .	161
3.1.2. Міжособистісний напрям шкільної соціалізації . . . . .	165
3.1.3. Соціально-груповий напрям шкільної соціалізації . . . . .	169
3.1.4. Політико-правовий напрям шкільної соціалізації . . . . .	171
3.1.5. Економічний напрям шкільної соціалізації . . . . .	174
3.1.6. Екологічний напрям шкільної соціалізації . . . . .	177
3.1.7. Духовно-ціннісний напрям шкільної соціалізації . . . . .	180
<b>3.2. Підготовка учнівської молоді західноєвропейських країн до виконання базових соціальних ролей . . . . .</b>	<b>184</b>
3.2.1. Тлумачення поняття соціальної ролі західними науковцями . . . . .	184

3.2.2. Підготовка західноєвропейської учнівської молоді до виконання фахових ролей . . . . .	191
3.2.3. Підготовка західноєвропейських школярів до виконання громадянських ролей . . . . .	196
3.2.4. Гендерна соціалізація західноєвропейської молоді засобами шкільної освіти . . . . .	202
3.2.5. Педагогічні проблеми соціально-рольової підготовки школярів у суспільствах західного типу . . . . .	208
<b>3.3. Гуманізація педагогічних форм і методів соціалізації учнів у західноєвропейських школах . . . . .</b>	<b>211</b>
3.3.1. Метод педагогічного спостереження . . . . .	212
3.3.2. Психодрама і соціодрама як методи соціалізаційної роботи з учнями . . . . .	215
3.3.3. Метод соціометрії . . . . .	218
3.3.4. Застосування партисипативного методу у шкільній практиці західноєвропейських країн . . . . .	219
3.3.5. Метод проектів . . . . .	220
3.3.6. Рольові ігри та групові заняття як методи соціалізаційної роботи з учнями . . . . .	221
<b>ПІСЛЯМОВА . . . . .</b>	<b>226</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ . . . . .</b>	<b>231</b>
<b>ДОДАТОК А . . . . .</b>	<b>248</b>
<b>ДОДАТОК Б . . . . .</b>	<b>253</b>
<b>ДОДАТОК В . . . . .</b>	<b>254</b>
<b>ДОДАТОК Д . . . . .</b>	<b>261</b>
<b>ТЕЗАУРУС . . . . .</b>	<b>268</b>

*Наукове видання*

**ЛАВРИЧЕНКО Наталія Миколаївна**

**ПРОБЛЕМИ  
ГУМАНІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ  
ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ:  
педагогічні роздуми і нотатки**

**Мовний редактор - В.Недашківський**

**Верстка - Д. Сичов**

**Художній редактор - І.Валовська**

**Підписано до друку 20.11.2006,- Формат 60x84/16.  
Папір офс, № 1. Гарн. Таймс ЕТ. Ум. друк. арк. 15,01.  
Обл.-вид. арк. 17,04. Наклад 300 прим.**

**Зам. 1821**

**Оригінал-макет підготовлено у ТОВ ВІРА ІНСАЙТ  
Реєстраційне свідоцтво № 30263643 від 14.12.1998**

**Надруковано у ТОВ "ІНФОПРІНТ"  
м. Київ, вул. Ушинського, 28  
тел.: 459-05-14, 592-46-25**

