

SECTION 1

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 37(092)

Зайченко Н. І.

докт. пед. наук, професор, професор кафедри
соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національний університет “Чернігівський колегіум”
імені Т. Г. Шевченка

КЛАСИЧНА І НЕКЛАСИЧНА ПАРАДИГМИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Розмежування класичної і некласичної парадигм в історії педагогіки сприяє більш точному сприйняттю конкретного педагогічного вчення, що належить до певного історичного часу, та більш повному розумінню значення тієї чи іншої педагогічної доктрини в історії світової педагогічної думки (масштабності, впливовості, новаторства). Парадигма в історії педагогіки дозволяє виробити систему координат задля орієнтування у багатоманітті педагогічних теорій, доктрин і вчень, ідентифікації їх із традиціями освіти й виховання, задля вивчення педагогічної реальності з позиції виокремлення у ній однотипних способів постановки й розв’язання проблем виховання та навчання людини. Завдання парадигмального осмислення історії педагогіки полягає у конструюванні узагальнених моделей світоглядних платформ, на яких будувалися ті чи інші педагогічні вчення у різний історичний час.

До середини XIX століття педагогіка не відходила від умоглядності та філософствування; педагогічне мислення залишалося в межах класичної (філософсько-теологічної) парадигми. Людина розумілася як створена за Божим задумом і з доленосним (духовним) призначенням, яке необхідно реалізувати в земному житті. Душа дарована людині

Богом задля осягнення всіх таїн земного життя та духовного вдосконалення. Душа має правильним провадженням земного буття заслужити право на вічне щастя – Божу благодать, яка спостигне людину після смерті її тілесного. Індивідуальна людська душа з її неповторними розумовими, моральними, естетичними здібностями потребує своєчасного плекання, щоби на повну міць розгорнутися і спрямуватися до абсолютного – вічних цінностей істини, добра, краси.

Величний педагог Ян Амос Коменський у творі “Материнська школа, або про дбайливе виховання юні у перші шість років” (написано 1632 року) стверджував: “Люди привчають вола до орання, собаку – до полювання, коня – до верхової їзди і до перевезення вантажів, тому що вони створені для такої мети і їх не можна пристосувати до інших цілей. Людина – більш високе творіння, ніж усі ці тварини, – повинна бути доведена до найвищої мети. Тому батьки недостатньо виконують свій обов’язок, якщо навчають своїх дітей їсти, пити, ходити, говорити, прикрашатися одягом, бо все це служить тільки для тіла, яке не є людиною, а править за хатину для дитини. Господар цієї хатини (розумна душа) міститься всередині; про нього і треба піклуватися більше, ніж про зовнішню цю оболонку... Отже, найбільше слід доглядати за душею, як головною частиною людини, щоб вона могла вийти з тіла якомога ліпше прикрашеною. А про тіло треба піклуватися для того, щоб воно стало житлом, придатним і гідним для безсмертної душі...” [1, с. 8–9].

Душа проявляється у трьох іпостасях – відчуттях, розумі та волі. Основний шлях духовного виховання – ексагогічний. Він вможливорює виведення назовні прихованих у надрах душі індивідуальних здібностей людини – розумових, моральних, естетичних, релігійних. Педагогіка у межах класичної (філософсько-теологічної) парадигми розуміється як природовідповідна, адже вона не націлюється на змінення природи людини, вона не має творчої сили, вона – лише шлях розкриття та вдосконалення (облагороджування) духовних людських потенцій.

Видатний іспанський освітянин Педро де Алькантара Гарсія у “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мадрид, 1891) пояснював: “Душа дитини не представляє собою *vaso vacío* або *tabula rasa*, що необхідно наповнювати або на чому необхідно щось довго нашаровувати. Виховання душі полягає не в тому, щоби дати їй талант чи нав’язати добродетності, виховання – це праця, яка не робить нічого більшого за розвинення даного людині природою” [2, с. 3].

Поява реформаторської педагогіки (“нове виховання”, “вільне виховання”, “школа дії”, експериментальна педагогіка, соціальна педагогіка тощо) і її кульмінаційне розгортання на зламі XIX і XX століть – живе свідчення вичерпності філософсько-теологічної парадигми у педагогічному мисленні та освітній практиці. Методологія класицизму освіти, меморизму школи і месіанізму вчителя не могла далі відповідати викликам “індустріального віку”. Реформаторська педагогіка – своєрідна віха в історії світової педагогіки; міст від класичної (філософсько-теологічної) до некласичної (соціалізаційної) парадигми у педагогічному світогляді. Провідне історичне значення реформаторської педагогіки полягало в тому, що вперше настільки масштабно переосмислювалися ідеологеми освітнього процесу – і “педагогіці страху” рішуче протиставлялася “педагогіка свободи”. Подальший розвиток світової педагогічної думки здійснювався в річищі соціально-педагогічного повороту, а від 1920-х років – педагогічне мислення хутко переорієнтовувалося на нову світоглядну парадигму – соціалізаційну – з прийняттям детермінованості особистості середовищем на противагу природовідповідній ексагогії людської душі.

Сутність соціально-педагогічного повороту як реформаторського натхнення влучно означив швейцарський педагог Роберт Зейдель у дискурсі “Мета виховання з точки зору соціальної педагогіки” (Цюрих, 1915): “Вища позиція, з якої тільки і можливий розгляд цілей виховання, це – точка зору соціальної педагогіки. Я маю на увазі соціальну педагогіку, яку, власне, можна було би назвати соціально-педагогічною філософією. Мені неодноразово доводилося захищати перед педагогічним світом цю точку зору, і у своїх публічних виступах,

усно та в друці, я вже давно передбачав, що справжня соціально-педагогічна точка зору стане панівною, тому що цього вимагає природний хід розвитку соціальних і педагогічних ідей, тому що це диктується соціальними умовами та запитам виховання” [3, с. 58].

У праці “Виховання і соціологія” (Париж, 1922; написана 1917 року) французький соціолог Еміль Дюркгейм, пояснюючи обмеженість філософсько-теологічної парадигми педагогіки, наголошував: “Отже, виховання зовсім не має єдиною або основною метою індивіда та його інтереси, воно є передусім засобом, за допомогою якого суспільство постійно відтворює умови власного існування. Суспільство може існувати тільки тоді, коли між його членами існує достатній ступінь однорідності. Виховання відтворює та зміцнює цю однорідність, первинно закладаючи в душі дитини головні схожості, яких вимагає колективне існування. Проте з іншого боку, без відомого різноманіття будь-яка кооперація була би неможлива. Виховання забезпечує збереження цього необхідного різноманіття; при цьому само воно диференціюється та спеціалізується. Тож, в обох своїх аспектах воно полягає у цілеспрямованій соціалізації молодого покоління” [4, с. 6].

У межах неklasичної (соціалізаційної) парадигми виховання націлюється на прищеплення особистості соціальних якостей, необхідних для суспільного життя, на творення середовища, сприятливого для всебічного розвитку особистості. Змінюється і трактування концепту “особистість” порівняно з реформаторською педагогікою. У соціалізаційній парадигмі особистість – передусім соціальні якості людини, не просто персональність, суверенність, окремішність людини, як розумілося у реформаторський час. Славетний педагог Антон Макаренко, найяскравіший представник неklasичної педагогічної парадигми з його запереченням “старомодної душі”, у “Педагогічній поемі” (1933–1935) писав: “Я твердив, що не можна будувати все виховання на інтересі, що виховання почуття обов’язку часто суперечить інтересові дитини, особливо так, як вона його розуміє. Я вимагав виховання загартованої, міцної людини, яка може виконувати і неприємну роботу, і нудну роботу, коли цього

вимагають інтереси колективу. Зрештою я обстоював лінію створення сильного, якщо треба, і суворого, натхненного колективу, і тільки на колектив покладав усі надії; мої супротивники тицяли мені в ніс аксіомами педології і танцювали тільки від “дитини” [5, с. 98].

У межах неklasичної (соціалізаційної) парадигми вектор виховного процесу з “ексагогічного” (виведення назовні духовних потенцій людини) змінився на “організаційний” (створення середовищних умов, сприятливих для усебічного розвинення особистості людини). Якщо у філософсько-теологічній педагогічній парадигмі найважливішим є підкорення людської волі – волі Божій, природовідповідне слідування Божественному задуму, то в соціалізаційній – дане людині від природи (спадковість) розуміється як найнеістотніша передумова виховання; найзначнішими у формуванні особистості є фактори зовнішнього (середовищного) впливу та внутрішнього характеру (самодіяльності людини). Отже, парадигмальний підхід дозволяє визначити найзагальніші світоглядні установки, що знайшли втілення у педагогічних вченнях різних історичних епох, виявляти як конкретно-історичні прикмети певної педагогічної доктрини, так і її епохальну оригінальність, авторське новаторство, а також поступальність педагогічної думки в історичному часі.

Список літератури

1. Comenius' School of infancy. An essay on the education of youth during the first six years; edited with an introduction and notes by Will S. Monroe. Boston, New York, Chicago : D. C. Heath @ Co., Publishers, 1893. 100 p.
2. Alcantara Garcia P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1891. 440 p.
3. Seidel R. Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. 2. Aufl., Zürich : Orell Füssli, 1915. 56 p.
4. Durkheim E. Education et sociologie. Paris : Librairie Felix Alcan, 1922. 158 p.
5. Макаренко А. С. Педагогічна поема. Київ : Вид. Рад. школа, 1977. 509 с.