

Микола Прищак

ст. викладач кафедри культурології,

мистецтва та дизайну,

заступник проректора з виховної роботи

та наукової роботи в галузі гуманітарних наук

Вінницького національного технічного університету

Проблеми генези поняття духовності в педагогічній думці України

20-х років ХХ століття.

Духовний розвиток особистості є пріоритетним напрямком сучасної школи. Як зазначається в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), головною метою української системи освіти є “забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості” [1, с. 6].

Це ставить на порядок денний необхідність осмислення сутності та змісту поняття “духовність”, яке й відбувається сьогодні у філософській, психологічній та педагогічній теорії. Важливим чинником цього процесу може стати дослідження історико-педагогічної спадщини України, зокрема педагогічної думки 20-х років ХХ століття.

Аналізові поглядів відомих педагогів зазначеного періоду на сутність та зміст поняття духовності присвячені розвідки Г. Бугайцевої В. Бучківської, М. Головка, Н. Дічек, А. Соколової та ін. У контексті інших проблем це питання розглядається в працях Л. Березівської, І. Болотнікової, Н. Гупана, В. Коваленко, В. Липинського, О. Лучко, Т. Філімонової, Л. Штефан та ін.

Але історико-педагогічних досліджень, у яких би проблема сутності поняття духовності розглядалася як предмет спеціального дослідження, за виключенням розвідок О.Сухомлинської [2], немає. У своїй статті ми будемо намагатися здійснити аналіз соціально-політичних, теоретичних чинників генези поняття, простежити процес трансформації парадигм духовності, розглянути погляди українських педагогів на означену проблему.

Питання буттєвої та категоріальної ідентифікації духовності у педагогіці 20-

х років є складним як через багатоплановість та суперечливість процесів, які відбувалися в суспільстві, так і проблематичність самого поняття у радянській педагогіці. Але, як зазначає О.Сухомлинська, аналізуючи розвиток педагогіки 20-х років: „...не можна однозначно оцінювати 20-і рр. як виключно соціалістичні реформаторсько-революційні проекти. Вони характеризуються розмаїттям різних проектів, систем, різними поглядами і переконаннями окремих особистостей, які виступили трансформаторами суспільства, творцями концепцій і наукових шкіл, ще не стиснутих жорсткими ідеологічними рамками, але вже спрямованих у відповідне річище” [2, с. 15].

Формування концепції освіти України у 20-ті роки ХХ ст. відбувалося під впливом двох напрямків які сформувалися у Західній Європі та в США ще у ХІХ ст. Перший, „формальний” напрям, розроблений Г. Гербартом (1776 – 1841), був спрямований на формування гармонійно розвинутої особистості. Другий, „матеріальний”, висунутий Г. Спенсером (1820 – 1903), відстоював суто практичну підготовку фахівців і виходив з ідеї прагматизму.

У 1919 р. система освіти УСРР будувалася на основі запозиченої в РСФРР концепції, яка спиралася на „формальний” підхід. Але Наркомос України на початку 1920 р. відмовився від реалізації цієї концепції і почав розробку власної, головним напрямком якої була професійно-технічна освіта.

У травні 1920 р. вийшла брошура Г. Гринька „Чергові завдання радянського будівництва в галузі освіти”, у якій він розкритикував загальноосвітню і відстоював професійну спрямованість освіти, наполягав на вузько профільній підготовці спеціалістів замість політехнічної, виступав проти суто теоретичної підготовки й абстрактних знань [3]. Основним стрижнем, довкола якого розгортатиметься освіта, вважав професійну підготовку заступник міністра освіти Я. Ряппо. „Нові навчально-виховні установи покликані підготувати *potinnet technicum*, технічну людину...” – стверджував він [4, с. 3].

Реалізація цих теоретичних положень призвела до зниження рівня загальноосвітньої підготовки у середній школі, до відриву від вищої. Наслідком абсолютизації вузької спеціалізації, недооцінки важливості раціонального

складника у структурі духовності стала ліквідація у 1921 році університетів.

Важливими комунікативними чинниками розвитку духовності особистості у педагогіці (особливо вітчизняній) завжди була сім'я, родина. Але, незважаючи на це, українська концепція освіти вимагала замінити школу дитячим будинком.

Так, В. Коряк, у брошурі „Лист до дитячої комуни” (1921), критикував сім'ю за відсутність свободи, диктат батьків. Він вважав, що „загальні умови родинного життя не припускають свободи” [5, с. 20].

Дослідники називають кілька причин такого підходу. По-перше, в умовах економічної катастрофи в Україні, яка прирєкла на голодну смерть понад мільйон дітей, дитячий будинок ставав організаційною формою їх соціального захисту з боку держави. По-друге, керівництво Наркомосу помилково вважало, що сім'я негативно впливала на виховання дитини. По-третє, захопившись педагогікою Заходу, Наркомос України вирішив використовувати дитячий будинок як нову форму організації дитячого колективу [6, с. 6].

Недооцінка ролі загальноосвітньої підготовки у формуванні особистості, а з іншого боку, переоцінка професійної освіти, ліквідація університетів, приниження ролі сім'ї у вихованні дитини, ідеологізація освіти офіційною педагогікою початку 20-х років ХХ ст. свідчать про *спрощене, однобічне розуміння сутності буття людини та її духовності*. На практиці це призводило до зниження інтелектуального, морального, естетичного і загальнокультурного рівня як особистості, так і суспільства в цілому, а в кінцевому рахунку – до “спрощення” духовного світу особистості та суспільства. Все це робило проблематичним саме поняття духовності.

Але існував напрям у політиці Наркомосу, який ми можемо оцінювати позитивно. Це продовження розпочатого в період національно-визвольних змагань 1917 – 1920 рр. процесу *українізації*, яка сприяла розвитку української культури, зростанню національної свідомості народу, формуванню “*українського типу духовності*”. Закладена нею духовна основа дала можливість українцям „зберегти себе”, свою культуру в роки комуністичної диктатури і створити державність у 90-ті роки ХХ ст.

Водночас, в умовах опору значної частини шовіністично налаштованого чиновництва та педагогів, посилення ідеологізації всіх сфер суспільного життя офіційна українська педагогіка намагалася поєднати національні та радянські підходи до розуміння сутності людського буття.

Так, у "Тимчасовій інструкції" Наркомосу від 24 лютого 1920 року говориться про необхідність вливати "комуністичний зміст в українсько-національні форми" [7, с. 10]. У "Розпорядженні" від 2 травня 1920 року підкреслюється "необхідність зробити українські національні форми культури засобом комуністичного виховання мас" [7, с. 16], зосереджувати всі зусилля на розвиткові освітніх починань "в рідних українських формах", але при цьому давати бій будь-яким проявам націоналізму.

Усе це дає підстави говорити про *радянсько-національну парадигму* духовності української педагогіки 20-х років, незважаючи на те, що сама дефініція "духовність" в офіційній педагогіці не використовувалась, а категорії "дух", "духовне" тлумачилися суто в релігійному або "ідеалістичному" їх розумінні.

І хоча для більшовицької влади українізація була в основному лише тактичним результатом „врахування обставин”, а не усвідомленням того, що *національний* чинник є фактором духовного розвитку людини, народу, важливим аспектом духовності він постає у працях педагогів, які продовжували традиції вітчизняної педагогіки дорадянського періоду.

На ідеях національної школи та гармонійного розвитку дитини акцентує увагу у своїх статтях, вміщених у збірнику “З практики трудової школи” (1923) [8], В.Дурдуківський. На позиціях необхідності розбудови національної школи в 20-х роках знаходяться також Г.Ващенко, Г.Іваниця, О.Музиченко, С.Єфремов, І.Соколянський, Я.Чепіга та ін.

Розвиток української школи 20-х років значною мірою обумовлювався *реформаторськими* пошуками педагогіки Західної Європи і США, в першу чергу, соціальної, експериментальної, трудової, прагматичної, теорії вільного виховання.

Значний вплив, зокрема, справила педологія, представники якої намагалися

досліджувати особистість дитини на основі досягнень біології, фізіології, психології та інших наук. Методологічною основою аналізу були ідеї „цілісної унікальної людини” і принцип „цілісного дослідження дитини” [9]. Такий підхід давав можливість підійти до визначення духовності як цілісно-синтетичного феномена.

Водночас погляд педологів на психологічні та педагогічні чинники розвитку духовності був спрощеним, механістичним, що не сприяло актуалізації духовності особистості як смислу людської буттєвості. Значну роль відігравала біогенетична і рефлексологічна концепція розвитку дитини, які акцентували роль біологічних чинників. Певні зміни у методологічних підходах відбулися у першій половині 30-х років, коли у розвитку духовності особистості значна роль почала приділятися психологічним чинникам розвитку духовності. Однак ці ідеї не були реалізовані повною мірою через ліквідацію педології як науки.

Зрештою, базовим у генезі поняття духовності стає „*соціальний чинник*” в його марксистсько-більшовицькому трактуванні.

У "Керівництві з соціального виховання" виданому Головоцвухом Наркомосу УРСР [10], відзначається, що на протилежність державі буржуазній, яка вважала "дитяче питання" загальною приватною чи навіть сімейною справою, робітничо-селянська держава намагається вирішити його в напрямку організації соціального виховання всіх дітей в колективі. Принцип колективізму проголошувався початковим і кінцевим пунктом всього виховного процесу.

Автор "Декларації Наркомосу УСРР про соціальне виховання дітей" (1920) та "Декларації прав дитини" (1920), які лягли в основу системи соціального виховання, О. Попов (Попів) вважав, що "доля дитини мусить турбувати не тільки батьків, не тільки сім'ю, а – все організоване суспільство", і соціальне виховання дитини повинно стати "змістом всієї виховної системи комуністичного ладу" [11, с. 237].

На основі експериментальних рефлексологічних досліджень розробляв теорію колективу О. Залужний. Харківська школа педології, до якої належали також В. Протопопов, І. Соколянський, розвивала соціогенетичний напрям у

вивченні дитячого колективу, відводячи соціальному середовищу головну роль у формуванні колективу й особистості. У своїх працях учений обґрунтував тезу “через колектив, силами колективу й для колективу” [11, с. 344].

Як процес засвоєння соціальних програм спадкування, що склалися в суспільстві на певному історичному етапі, розглядає проблему формування й розвитку особистості А. Макаренко. Цей процес, на його думку, “спрямовує суспільство і здійснює його з допомогою спеціальних соціальних інститутів, у першу чергу, через системи освіти і виховання” [12, с. 170] Фундаментом і умовою ефективного розвитку особистості є колектив. Головною метою виховання в колективі й через колектив учений визначає “створення оптимальних умов як для виховання особистості, так і для її самоствердження й саморозвитку” [12, с. 168].

Поряд із „соціальним”, значну роль у ідентифікації духовності цього історичного періоду починає відігравати „діяльнісний (трудоий)” чинник. Хоча, в теоріях різних педагогічних течій праці відводилася неоднакова роль. Теоретики та практики “вільного виховання” розглядали її як основу фізичного та розумового розвитку учнів. Для представників “трудоих шкіл” це був універсальний шлях підготовки до життя, для педагогіки прагматизму – необхідна умова формування практично необхідних умінь та навичок. Прихильники “нових шкіл” вбачали в праці джерело фізичного оздоровлення. Засобом гармонійного розвитку особистості вважали діяльність прихильники “педагогіки дій” [13, с. 61]. Українські педагоги в основному орієнтувалися на прагматичну педагогіку Дж. Дьюї, хоча значний вплив також мали ідеї Г. Кершенштайнера та В. Лая.

Питання трудової школи розглядав С. Ананьїн. Він підтримував думки Г. Кершенштайнера щодо запровадження ручної праці, сільськогосподарських занять та інших видів трудової діяльності не лише в початкових школах, як здебільшого практикувалось у той період, а й говорив про доцільність їх застосування у середній школі. Водночас учений критикував “трудоу педагогіку” за підміну загальної освіти раннім професіоналізмом, прикриття утилітарної мети турботою про виховання “досконалої людини”, підкреслюючи, що

побудувати загальну освіту на ґрунті професійної не можна [14]. До ідей німецького педагога звертався і Я. Чепіга.

Продуктивна праця є одним з найважливіших засобів виховання у педагогічній системі А. Макаренка. Але при цьому педагог наголошував, що “праця без освіти..., без політичного й суспільного виховання, що йдуть поряд, не приносить виховної користі ...” [15, с. 103].

Аналіз “соціальних” чинників формування особистості у педагогіці 20-х років дає можливість зробити висновок, що вони визнаються основою духовного розвитку особистості. У цьому контексті здебільшого розглядається і “діяльнісний” (“трудовий”) чинник. Тому ми можемо говорити про формування *соціологічної парадигми* духовності радянського зразка.

Особливе місце у контексті дослідження проблеми сутності та змісту духовності в педагогічній думці 20-х років займає творча спадщина Я. Мамонтова. У той час, коли все більше педагогів, психологів, філософів ставали під прапори „комуністичної ідеології” він продовжував традиції реформаторської та дореволюційної прогресивної педагогіки.

Я. Мамонтов був одним із тих учених, які акцентували увагу на необхідності розглядати сутність духовності, буття людини, а звідси й педагогічний процес, через принципи цілісності, синтетичності, системності [16]. Учений розробляє класифікацію педагогічних течій (педагогічних систем), критерієм яких є „цільова установка” („телеологічна ознака”).

Як відомо, в основі педагогічної системи лежить цілісність, складність організації об’єктів, що досліджуються, та їхня внутрішня активність і динаміка. Саме тому, на нашу думку, несприйняття сутності людини як цілісності, відсутність системоутворюючого методологічного принципу, смислового, телеологічного інтегруючого чинника, який був би відображенням глибинного об’єднуючого фактора людської буттєвості, спричиняє несистемність багатьох вітчизняних педагогічних досліджень.

Його наявність у сполученні з педагогічними методами навчального та виховного процесу і формує завершену педагогічну або *філософсько-педагогічну*

систему. Можемо відзначити наявність такої системи у П. Юркевича, С. Гогоцького, М. Демкова, О. Огієнка, В. Зеньковського, С. Русової, розроблялася вона і Я. Мамонтовим.

„Педагогічна наука, – писав учений, – повинна не лише інтерпретувати поодинокі педагогічні фактори, але й встановлювати між ними закономірний зв'язок, цебто вивчати їх як поодинокі частини однієї системи” [16, с. 137].

Смисловим та телеологічним принципом буття людини у педагога є духовність – „універсальний зміст” („індивідуальний ідеал”), який „вичерпується загальновідомими категоріями правди, добра і краси” [17, с. 29]. Інтегратором „духовної системи” особистості – методологічної основи педагогічної системи Я. Мамонтова – є поняття „краси”, а педагогічної системи – „естетизм”. У педагогічній концепції вченого естетичне виховання, „естетизація” виступає як найзагальніше, абсолютне, універсальне.

Ці погляди йшли врозріз з офіційним підходом, за якого завдання естетичного виховання розглядалися в контексті комуністичної ідеології, а мистецтву відводилася чисто службова й допоміжна роль відображати ідеологію робітничого класу, бути засобом класового виховання, а не чинником формування особистості.

Я. Мамонтов розкриває поняття „краси” як загальнолюдської цінності, а звідси і його значущість для естетичного виховання людини, розкриває через трактування В. Соловйова, який вважав, що в красі, як одній із фаз триєдиної ідеї (добро – істина – краса), необхідно розрізнити загальну сутність і спеціально естетичну форму. Тільки ця остання відрізняє красу від добра й істини, тоді як ідеальна сутність у них одна й та ж – гідне буття або позитивна єдність, простір часткового буття в єдності всезагального [19, с. 101]. Кінцевою метою виховання педагог вважав „естетизацію людини”, загальнолюдську цінність ідеї краси: „Для того, щоб бути дієвим, педагогічний ідеал мусить бути індивідуальним для кожного педагога, для кожної людини: це може бути названо педагогічним плюралізмом. Так, щоб мати загальне значення, цей індивідуальний ідеал повинен посідати універсальний зміст. Універсальний же зміст людини вичерпується

загальновідомими категоріями правди, добра і краси. І оскільки естетичне виховання належить до однієї з цих категорій, оскільки він має загальнообов'язкове значення” [17, с. 29].

Аналізуючи педагогічні погляди Я. Мамонтова, можемо зробити висновок, що вчений розглядав духовність як „універсальний зміст”, який визначається ідеями „Правди, Добра і Краси”. Причому інтегруючою категорією цієї триєдності є краса. Звідси така увага до естетичного виховання, „естетизації особистості”.

Намагаються продовжувати традиції дореволюційної педагогіки та західної реформаторської педагогіки також О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга, С. Ананьїн та ін. Але під тиском радянської доктрини „реформаторська” складова їх педагогічних ідей зменшується, відбувається поступовий відхід від досліджень методологічних основ, увага акцентується на методичних та дидактичних аспектах педагогічної науки.

З кінця 20-х, а особливо на початку 30-х років, у педагогіці розпочинається процес знищення здобутків вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. Українізація школи та суспільства в цілому замінюється орієнтацією на російську педагогіку, російську культуру та мову, які з початку 30-х років зайняли панівне становище і визначали принципи ідентифікації духовності, незважаючи на невикористання здебільшого самого поняття.

Радянська ідеологія насаджувала думку, згідно з якою „національні інтереси” має тільки буржуазія і їх можна звести до прагнення одноосібно панувати та визискувати власний народ. Ті, хто насмілювався ставати на захист інтересів своєї нації, отримували тавро „українсько буржуазного націоналіста”.

Відбувається підпорядкування школи комуністичній партії. Втручалися в освітній процес також комсомольські і профспілкові організації, які вважали, що основним завданням виховання є формування свідомого громадянина із стійкими комуністичними переконаннями. На це повинні працювати усі елементи учбового процесу, все суспільне життя школи. Розроблена Н. Крупською, В. Луначарським,

М. Калініним та іншими діячами СРСР концепція „радянської школи” в 20 – 30 рр. стала своєрідною формою національного нігілізму.

Радянська педагогіка цього періоду практично відмовлялася від ідеї визначення духовності смыслом людського буття, метою педагогіки. Поняття „дух”, „душа”, „душевність” трактуються як категорії ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття “духовність” було практично вилучене із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та практики. Замість них почали використовуватися дефініції “свідомість” та „психіка”.

Проаналізувавши проблему трансформації поняття духовності у педагогічній думці 20-х років ХХ ст., можемо зазначити, що вона мала багатогранний, хоча й у кінцевому підсумку “драматичний” характер. Причиною цього були політичні, суспільні, економічні та світоглядні процеси в суспільстві.

Офіційна педагогіка 20-х років, відкидає наявність не тільки *релігійно-трансцендентних* аспектів духовності, але і інших можливих апріорних складових, розглядаючи духовність як результат суто технологічних зовнішніх впливів, здебільшого соціальних.

Відбувається також процес трансформації *буттєво-особистісної* парадигми. Це викликано тим, що саме поняття “особистість” проблематизується. Пошук духовної основи буття людини, онтологічні, телеологічні, аксіологічні чинники її актуалізації виводиться за рамки особистості у соціальне середовище. З одного боку, це приводить до формування *соціологічної* парадигми духовності, а з іншого, до проблематизації духовності, яка, на нашу думку, є сутністю та процесом самотворчості *особистості*.

Ще однією площиною процесу трансформації духовності є поступове витіснення з педагогіки *національних* чинників її генези, несприйняття, а в подальшому знищення всього того, що ідентифікувало духовність як “український тип духовності”.

Але незважаючи на те, що поняття духовності в офіційній педагогіці 30 – 50-х рр. не використовувалося, його зміст, нехай і примітивізований, однобічний, заідеологізований, не міг зникнути з освіти, виховання. Витіснене як складова

офіційної доктрини, воно існувало в народній педагогіці. Тим паче, не могло зникнути саме явище як феномен внутрішнього світу людини (свідомості, почуттів, безсвідомої сфери, волі). Духовність існувала у релігійній вірі, психології, моральності народу, мові, традиціях, народній культурі тощо.

Духовність українського народу об'єктивувалася у зовнішніх формах – мова, література, мистецтво, музика, народні пісні, танці, релігія, героїзм народу у другій світовій війні, героїзм воїнів ОУН –УПА, які боролися за незалежність України тощо.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
2. Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм // Історико-педагогічний альманах. – № 1. – 2005. – С. 5 – 29.
3. Гринько Г.Ф. Очередные задачи советского строительства в области просвещения. – Харьков: Изд-во Наркомпроса УССР, 1920. – 126 с.
4. Ряппо Я.П. Короткий нарис розвитку української системи освіти: Посібник для пед. вузів. – Харків: Держвидав України, 1927. – 40 с.
5. Коряк В. До дитячої комуни. – Харків: Всеукр. держ. вид., 1921. – 35 с.
6. Липинський В.В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. // Український історичний журнал. – 1999. – №5. – С. 3-13.
7. Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УСРР. – Харків: Видання нар. ком. освіти, 1920. – Вип.1. – 60 с.
8. З практики трудової школи. – Педагогічний збірник / За ред. В.Дурдуківського. – К.: Слово, 1923. – Ч.1. Теорія та методика. – ? с.
9. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20 – 30-х років ХХ століття: Автореф. дис ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
10. Руководство по социальному вихованню / Главсоцвос Наркомпроса УССР. – 4 изд. перер. – Харьков: Госиздат Украины, 1924. – 310 с.
11. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – 418 с.

12. Бучківська В.В. Особистісно-орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А.С.Макаренка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2004. – 212 с.
13. Мазуренко С.Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920 – 1937 рр.): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чернігів, 2004. – 223 с.
14. Ананьїн С.А. Трудове виховання: його минуле і сучасне. – Київ: Книгоспілка, 1924. – 148 с.
15. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания (лекции) // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. – С. 123 – 203.
16. Головка Г.О. Теоретико-методичні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я.А.Мамонтова (1938 – 1940): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 251 с.
17. Мамонтов Я. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження // Шлях освіти. – 1927. – №5. – С.123 – 139 с.
18. Мамонтов Я. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч.1. Педагог як митець. – Харків: Держвидав України. – 1922. – 80 с.
19. Соловйов В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Сочинения в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С. 47 – 548.