

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Л. Н. Овдієнко

**ОСВІТА ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Київ – 2014

УДК 37:316.61
ББК 74:60.5
О 31

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 12/12 від 18 грудня 2012 року

Рецензенти:

Г. І. Шалашенко, кандидат філософських наук;
О. Л. Вознесенська, кандидат психологічних наук

Овдієнко Л. Н. Освіта як простір соціалізації особистості :
О 31 монографія / Л. Н. Овдієнко ; Національна академія педагогічних
наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. :
Міленіум, 2014. – 120 с.

ISBN

У монографії розглянуто особливості соціалізації особистості в освітньому просторі. Обстоюється думка, що в умовах реформування школи та переходу освіти в іншу парадигму – від так званої школи навчання до школи життєтворчості – соціалізація має набувати характеру процесу творення і перетворення суспільного буття через становлення власного Я. Запропоновано бачення освіти як універсальної форми розвитку культури та побудовано історико-культурну модель соціалізації особистості в просторі освіти, що базується на постулаті тісного зв'язку історії освіти та історії розвитку суспільства і його культури. Окреслено нові шляхи й можливості соціалізації особистості в українському освітньому просторі.

Для фахівців у галузі філософії освіти, соціальної психології, загальної і соціальної педагогіки, педагогічної та вікової психології, працівників органів управління освітою та всіх, хто цікавиться проблемами вдосконалення освіти.

УДК 37:316.61

ISBN

ББК 74:60.5

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2014
© Овдієнко Л. Н., 2014

ЗМІСТ

Замість передмови	5
Вступ	9
Розділ 1. Соціалізація особистості в освітньому просторі	13
1.1. Зміст і сутність соціалізації особистості: науковий дискурс	13
1.2. Механізми та суб'єкти соціалізації	28
1.3. Соціалізація – виховання – навчання – научання	34
1.4. Онтогенетичні особливості соціалізації особистості	41
Розділ 2. Культурно-історичний вимір освіти як простору соціалізації особистості	53
2.1. Феноменологія освіти як рухливого образу культури	53
2.2. Логіка історичних змін процесу соціалізації в шкільній освіті	64
2.3. Соціальні уявлення особистості в контексті соціалізації	71
2.4. Гармонізація змістового та формального аспектів соціалізації в освіті (на прикладі соціально-правових уявлень)	79

Розділ 3. Соціалізація особистості в інформаційному суспільстві: проблеми, тенденції, перспективи	89
3.1. Освіта як феномен культури інформаційного простору	89
3.2. Нові можливості соціалізації особистості в українському освітньому просторі	96
Висновки.....	105
Література	109

ЗАМІСТЬ ПЕРЕДМОВИ

Посилання на актуальність пропонованої монографії в даному випадку жодним чином не є даниною моді чи виконанням однієї з формальних вимог до експертного рецензування продуктів науково-дослідної діяльності, адже ця актуальність, на мою думку, справді є надзвичайно високою, і особливо на тлі тих соціокультурних реалій, що спостерігаються нині на вітчизняних просторах.

Останнім часом усе очевиднішим стає той факт, що однією з найсуттєвіших причин тих невдач, яких зазнають спроби найбільш активної частини нашого суспільства “європеїзувати” наше суспільне життя, у той чи той спосіб долучивши його до європейських цінностей та норм співіснування, є інколи свідомо, а частіше неусвідомлювана недооцінка спільотно-комунікативного соціалізувального виміру суспільного буття. Можна знайти цілком розумне пояснення цієї обставини. Потуга тоталізувального впливу на людину за часів радянської доби була такою сильною, що відповідна реакція періоду пострадянського експериментування з розбудови вільної від тоталітаризму спільноти стає настільки монументальною спонукою у свідомості інтелектуалів, що темна непрозора тінь від неї заховає в собі будь-які раціональні зерна колективного первня людського буття взагалі. Критика “совка” інколи демонструє надто потужну інерцію, змушуючи вітчизняного прихильника індивідуальної свободи “проскочити” повз той простий факт, що справжнє поцінування людської гідності, реальне визнання неспростовної цінності людської особистості можливі лише на засадах солідарності і що безсоромна спекуляція і лицемірна, лукава практика використання колективістських моментів людського самовиконання в корисливих цілях, упроваджувана деякими “гуманістами”, неспроможні оста-

точно спростувати засадничу роль людської солідарності для адекватного сучасності самоздійснення людини у світі.

Вирішенню саме такого актуального сьогодні, як ніколи, завдання диференціації між соціалізацією особистості та її тоталізацією і повинна сприяти пропонована робота. Здійснюваний автором дослідження освітнього процесу в загальний культурний контекст стає в такому виконанні вочевидь плідним, оскільки дає змогу розглядати освіту як у її конкретно-історичній мінливості, так і в цілісно-інваріантному вимірі, принагідно розкриваючи тенденції і внутрішню складність та суперечливість освіти як живого, рухливого формоутворення, що постійно репрезентує актуальний стан розгортання людського ества у багатстві його культурно-історичних форм самоздійснення.

Це дає змогу покласти певні сподівання на запропоновану автором історико-культурну модель соціалізації особистості, що в конкретно-історичних процесах та її реальних сучасних колізіях відтворює поступ історичного становлення формоутворень культури, узятих за способи як збереження, так і вкрай потрібного для цього безперервного оновлення форм суттєвоявлення людини. Паралелі, можливості проведення яких відкриваються завдяки застосуванню такої моделі, мають безперечний евристичний потенціал для організації навчальної діяльності, для напрацювання як стратегії виховального процесу взагалі, так і конкретних практик формування самодіяльної особистості з активною громадянською позицією, позаяк тут оприявнюється можливість застосування прийому певного “розкодування” загальних закономірностей культурутворення мовою індивідуалізованого педагогічного процесу. Історія культури немовби безпосередньо стає “педагогічно промовистою”, артикулюючи інформацію про припустимі межі ризику і перспективи експериментування в процесі доведення навчання до статусу набуття всебічної освіти (*Bildung*’у), означаючи горизонти і можливості запровадження в педагогічний процес прогностичної складової.

Із цього погляду представлене дослідження є перспективним досвідом подолання викривленого тлумачення відомої сентенції про те, що “історія нічого не вчить”. Автор вчасно, як на мене, і залучаючи цілком доречно практичну тематизацію нагадує своїм сучасникам, що в певному сенсі “тільки історія культури і навчає”, якщо, звичайно, осмислено підходити до її уроків. Ідеться про розуміння принципової відкритості світу людського буття як послідовного культурно-історичного розвитку, відповідно до чого і конкретна організація педагогічно-виховного процесу має бути осмислена в його бівалентній зорієнтованості, яка б сучасну раціонально-інструментальну складову формованих життєвих норм поєднувала з духовно-ціннісною спрямованістю на такі довічні здобутки людяності, як спокута, співчуття, милосердя тощо. Такий підхід до феномена освіти як до універсальної форми розвитку культури та діяльності із самоздійснення людської істоти у світі уможливорює своєчасне виявлення больових точок суспільного життя в цілому і являє собою важливе теоретичне підґрунтя для організації запобіжних соціокультурних практик, здатних протистояти руйнівним тенденціям сучасного вітчизняного соціокультурного простору.

Насамкінець, дуже важливо зазначити, що запропонований автором підхід до освіти як до рухливого образу культури і динамічного, живого простору соціалізації особистості перегукується за своїм змістом з тенденціями нинішнього етапу оновлення філософсько-антропологічної тематизації, особливо характерної для представників сучасної німецької філософської антропології, таких як Г.-П. Крюгер, Й. Фішер, Г. Гамм та ін. Їхні філософські дослідження базуються на ідеї, що будь-яка інтелектуальна діяльність – від нейробіологічних досліджень мозку до досліджень соціально-виховальних та освітянських практик – уможливорюється завдяки тому ареалу життєво-практичних умов співіснування людських особистостей, безперервна соціально-природна динаміка якого і становить предмет сучасної філософської антропології. Відповідно всі обіцянки усунути цей “залишок”, на якому

безпосередньо базуються численні цілераціонально організовані практики, оголошуються цими філософами не тільки, в найгіршому значенні цього слова, “метафізичними”, але вони ще й до всього являють собою політичні ідеології, оскільки кладуть край дослідженню живих осіб, що здійснюється для таких же живих осіб.

Беручи до уваги безперечну актуальність запропонованої теми, теоретичну достатність здійснених у монографії аналітичних зусиль, прозорість і зрозумілість викладу інтелектуально навантаженого тексту та практичну значущість досягнутих результатів, вважаю, що дослідницький доробок автора належить до ряду таких, публікація котрих є не тільки бажаною, а й конче потрібною, особливо в умовах нинішнього загострення цілої низки соціокультурних проблем.

***Шалашенко Геннадій Іванович,**
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник
відділу філософської антропології
Інституту філософії
імені Г. С. Сковороди*

ВСТУП

Удосконалення освіти було й залишається однією з найважливіших проблем розвитку будь-якого суспільства. Але це не та проблема, яку можна розв'язати раз і назавжди, – одноразового розв'язку вона не матиме ніколи, а тому поставатиме знову і знову. Особлива потреба в її переосмисленні виникатиме в ситуаціях корінних суспільних змін, де кожного разу таке розв'язання набуватиме вигляду відносно завершеного результату.

Педагогічна практика нерідко змушена послуговуватися методом проб і помилок, який не завжди може дати правильну відповідь на поставлені запитання. На нашу думку, ключ до розв'язання багатьох проблем сучасної освіти слід шукати не лише в самій освітній системі, а й серед широкого кола питань, пов'язаних із розвитком і становленням людини, суспільства, його культури та історії. Осмислення освіти крізь призму суспільних трансформацій, теоретичний, зокрема соціально-психологічний, аналіз освіти змогли б, на нашу думку, більш чітко висвітлити особливості соціалізації особистості в просторі освіти, віднайти шлях до сутнісного розуміння освіти як процесу саморозвитку людини в культурі, виявити тенденції подальшого становлення освіти.

Суспільні перетворення, як відомо, викликають значні міжпоколінні зрушення в передаванні соціального досвіду, а тому в суспільстві, яке змінюється, завжди зростає роль школи як одного із впливових інститутів соціалізації особистості і певного посередника у взаємодії особистості і суспільства. Саме тому виникає потреба в аналізі відомих наукових концепцій соціалізації особистості в просторі освіти з погляду їхньої відповідності пріоритетам сучасного життя, а також у пошуку нових шляхів і можливостей соціалізації особистості в цьому просторі. Отже, *мету* нашого дослідження можна було б сформулювати таким чином: аналіз сучасних концепцій соціалізації особистості в контексті

освітнього простору та з'ясування особливостей процесу соціалізації в умовах реформування школи, розроблення основних положень і понятійного апарату соціально-психологічної концепції соціалізації особистості в просторі освіти. Тоді як *об'єкт* дослідження слід розглядати соціалізацію особистості в освітньому просторі, а як *предмет* дослідження – дискурс (або дискурсивні практики) соціалізації особистості в межах цього простору.

Методологічною основою дослідження стали філософсько-антропологічний і соціально-психологічний підходи до осмислення освіти як простору соціалізації особистості. Цілісне бачення освіти, що цілком вкладається в рамки історико-культурного контексту, дає змогу реконструювати особливості становлення освіти в умовах суспільних трансформацій та простежити спадковість історичних форм передавання соціального досвіду і їхню релевантність історико-культурним типам, а також означити тенденції і перспективи подальшого розвитку освіти як простору соціалізації особистості. З огляду на обрані підходи у своєму дослідженні ми спиралися на праці представників класичної філософської думки (Арістотеля, Г. Гегеля, А. Гельвеція, І. Канта, Г. Лейбніца, Платона та ін.), які прагнули представити освіту саме як філософську проблему, на твори видатних педагогів (В. В. Водовозова, А. С. Макаренка, М. І. Пирогова, О. В. Сухомлинського та ін.), що вже стали класикою, з метою практичної орієнтації в просторі освіти, а також на фундаментальні праці із соціальної психології, філософії історії та історії культури. Основою нашого наукового аналізу стали напрацювання вітчизняних і зарубіжних дослідників – філософів, психологів, педагогів, присвячені різним аспектам досліджуваної проблеми, зокрема соціалізації особистості (А. Адлер, К. О. Абульханова-Славська, Г. М. Андреева, Л. І. Божович, В. О. Васютинський, Н. Ф. Голованова, Е. Еріксон, І. В. Жадан, В. В. Москаленко, С. Московічі, С. І. Розум, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, М. М. Слюсаревський, Е. Еріксон та ін.), діяльнісного підходу в психології (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Е. В. Ільєнков, О. Д. Леонт'єв), соціології та соціальної психології освіти (П. Бурд'є, С. І. Гессен, М. Мід, К. Роджерс, М. Шелер та ін.), теорії та історії культури

(Д. С. Лихачов, М. М. Бахтін, А. Я. Гуревич, Р. Козеллек, О. Ф. Лосєв, М. В. Попович та ін.).

За результатами проведеного дослідження в монографії:

– узагальнено вітчизняні й зарубіжні концепції соціалізації особистості в освітньому просторі та визначено особливості здійснення соціалізації в умовах школи;

– розглянуто філософські, культурологічні, соціально-психологічні підходи до вивчення феномена освіти, проведено їх порівняльно-історичний аналіз;

– визначено основні положення соціально-психологічної концепції соціалізації особистості в освітньому просторі та розроблено відповідний понятійний апарат;

– запропоновано новий концепт виокремлення психологічних механізмів соціалізації особистості;

– побудовано соціально-психологічну вікову та історико-культурну моделі соціалізації особистості в освітньому просторі;

– виявлено нові шляхи й можливості соціалізації особистості в українському освітньому просторі.

Аналіз актуальних проблем соціалізації особистості в просторі освіти сприятиме, на наш погляд, більш ефективному вирішенню практичних завдань соціалізації особистості в умовах суспільних змін та реформування школи. Запропоновані підходи можуть бути використані для підготовки й написання науково-практичних посібників, методичних рекомендацій, спецкурсів із соціальної психології та дисциплін педагогічного спрямування. Роботу виконано в межах планової теми “Історіогенез і методологічний простір побудови соціально-психологічних теорій”, яка розроблялася в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України протягом 2008–2012 років лабораторією методології психосоціальних і політико-психологічних досліджень.

Як автор хочу висловити щиру і сердечну вдячність співробітникам лабораторії В. В. Жовтянській, М. М. Скорик, Ю. С. Кальницькій, П. І. Бублику, Л. П. Булах та її керівникові М. М. Слюсаревському за підтримку, дружні поради і принципову наукову критику; особлива подяка – шановним рецензентам В. О. Татенку і В. Д. Шульзі за висловлені зауваження до тексту і

допомогу в його удосконаленні. Окремо хотілося б подякувати першим, так званим зовнішнім, рецензентам монографії – провідному науковому співробітникові Інституту філософії імені Г. С. Сковороди Г. І. Шалашенку та старшому науковому співробітникові Інституту соціальної та політичної психології НАПН України О. Л. Вознесенській. Без такої потужної підтримки реалізувати цей задум мені було б набагато складніше.

Розділ 1

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Зміст і сутність соціалізації особистості: науковий дискурс

Перш ніж перейти до викладу думок, поглядів, ідей та теорій соціалізації особистості в освітньому просторі, які передбачається вивчити і проаналізувати, хотілося б попередньо зупинитися на визначенні окремих ключових понять. Це дасть змогу уникнути розбіжностей у їх тлумаченні різними науковими дисциплінами або ж представниками різних галузей знань, адже з огляду на коло запропонованих до розгляду проблем, пов'язаних з освітою, наше дослідження набуло міждисциплінарного характеру.

Значна кількість наукових понять, як-от: “дискурс”, “суспільство”, “культура” – мають доволі розпливчату інтерпретацію, але, як не дивно, саме такі поняття, які складно аналізувати, і стають найбільш уживаними в різних галузях сучасної науки. (Згадаймо хоча б величезну кількість визначень поняття “культура”). А тому для того, щоб уникнути зайвих непорозумінь, пропонуємо слідом за М. Фуко розглядати дискурс як складну сукупність елементів мовної практики, що бере участь у формуванні уявлень про об'єкт, або, ще точніше в нашому випадку, як мову, занурену в соціальний контекст, який має інтеракційну природу і бере участь у формуванні уявлень про об'єкт [Фуко, 1997, с. 48].

Під *освітнім простором* розумітимемо певну частину соціального простору, пов'язану з різноманітними формами освітньої діяльності, при цьому не будемо вдаватися до деталізації

форм означеної діяльності та зазначати або ж окремо окреслювати межі: чи то світовий освітній простір, чи міжнародний, європейський, регіональний, шкільний тощо. Соціальний простір розглядатимемо “як упорядкованість і взаємодію певних соціальних зв’язків і процесів, суспільних відносин, їх насиченість і щільність” [Титаренко, 2003, с. 6]. Тоді в нашому контексті освітній простір як частина соціального – це взаємодія відповідних соціальних зв’язків, процесів і відношень, так чи інакше пов’язаних з освітньою діяльністю.

Інші поняття (“освіта”, “культура”, “соціалізація”) будуть експліковані безпосередньо в тексті відповідно до логіки викладення змісту.

Зазначимо ще деякі особливості. Незважаючи на те, що в назві монографії слово “освіта” стоїть першим, пропонуємо розпочати аналіз із визначення поняття “соціалізація”, розкриття його сутності та генези для того, щоб за музичним принципом ракоходу замкнути ланцюжок розмірковувань на початок. Це дасть змогу, на нашу думку, більше уваги приділити соціально-психологічним аспектам освіти, розглянувши останню крізь призму соціалізації особистості.

За визначенням, яким послуговується наука, соціалізація – широкий і багатогранний процес засвоєння людиною основ та особливостей суспільного життя і відтворення його в адекватних формах. Термін “соціалізація” був запроваджений у науковий обіг Ф. Г. Гідденсом 1894 року, який використовував його для означення включеності особистості в суспільні структури, засвоєння нею соціального досвіду. За період, що минув, а це більше як сто років, змістове наповнення терміна змінювалось, доповнювалось, розширювалось, набуваючи нових інтерпретацій. Охопити і проаналізувати всі напрями наукових пошуків було б важким і непосильним (а може, і непотрібним) завданням. Зупинімося на тих, які набули резонансу в науковому дискурсі й мають своїх прихильників або послідовників.

Отже, соціалізацію в широкому розумінні розглядають як процес становлення індивіда в соціумі під впливом різних суспільних факторів. Цей процес охоплює виховання, навчання, набуття необхідних навичок, знань та умінь, засвоєння норм, понять, цілей і цінностей культури, формування самосвідомості та

здатності керувати своєю поведінкою, бути активним суб'єктом суспільних відносин, стосунків, ставлень. Це одне з найбільш розлогих визначень, яке наводить С. І. Розум, тож пропонуємо саме ним послуговуватися як робочим. Зауважимо, що проблеми соціалізації є предметом дослідницької уваги не лише в соціальній психології, й у філософії, соціології, педагогіці. Зрозуміло, що визначення соціалізації тут будуть схожими, але враховуватимуть специфіку кожної окремої галузі.

На основі аналізу наукової літератури виявлено, що саме соціальні психологи приділяли й наразі приділяють значну увагу вивченню проблем політичної соціалізації. Це зумовлено тим, що вона забезпечує передавання від покоління до покоління настановлень, орієнтацій, цінностей політичного характеру, через неї відбувається підготовка членів суспільства до реалізації прав та обов'язків громадянина, входження його в суспільно-політичне життя країни, а це, власне, гарантує належний рівень політичної стабільності суспільства та держави. (Цей напрям досліджень і держава, і влада визнають очевидно як пріоритетний, а тому саме сюди спрямовуються додаткові кошти, які виділяються на розвиток науки). Короткий і дещо спрощений аналіз вивчення проблем політичної соціалізації, на наш погляд, не буде зайвим, аби мати змогу порівняти ці дослідження з дослідженнями так званої онтологічної соціалізації, визначення якої було запропоновано вище і до якої знову повернемося у подальшому огляді.

Огляд зарубіжних досліджень показав, що поняття “політична соціалізація” утворилось аналогічно до поняття “соціалізація.” Проблеми політичної соціалізації особистості, засвоєння традицій і цінностей суспільства завжди цікавили західних дослідників (європейських та американських). Більш конкретних форм цей інтерес почав набувати з 20-х років XX століття. Однак перша робота, присвячена саме політичній соціалізації, з'явилася лише 1959 року. Ідеться про книгу Герберта Хаймена з однойменною назвою. Це й стало, власне, початковим етапом у вивченні включеності особистості в суспільно-політичні процеси.

Теоретики політичної соціалізації Д. Істон, Л. Коен, Р. Паркер трактували це явище як опанування людиною певних ролей, які вона повинна виконувати у сфері політики. Е. Еріксон та Е. Фромм приділяли увагу здебільшого дослідженню підсвідомих

мотивів політичної діяльності з позицій психоаналізу, інтерпретуючи політичну соціалізацію як прихований процес політизації почуттів і уявлень. Так звані соціальні інтеракціоністи І. Кулі та Дж. Мід розглядали людину як особистість, що активно формує свою поведінку, взаємодіючи з усією сукупністю суспільних явищ. Автори теорії рольової соціалізації Т. Парсонс і Р. Ліптон стверджували, що політичні процеси в суспільстві – це гра, яку ведуть окремі люди за певними правилами, що й забезпечує стабільні умови існування суспільства. Відмова грати “за правилами,” на їхню думку, призводить до дестабілізації всієї суспільної системи. Отже, процес політичної соціалізації має бути спрямований на тренування особистості для виконання певних політичних ролей та засвоєння нею правил політичних ігор.

Представники психологічного когнітивізму Ж. Піаже і Г. Ягода, спираючись на результати досліджень, дійшли висновку, що залежно від впливу різних чинників розвиток політичної свідомості особистості може або прискорюватись, або гальмуватись. Саме вони особливу увагу приділяли школі як суспільному інституту, котрому делегується функція підготовки майбутніх членів суспільства до виконання нових соціальних ролей.

Сучасна психологічна наука сформулювала досить чітке визначення поняття “політична соціалізація”. Під політичною соціалізацією розуміють процес засвоєння індивідом політичних орієнтацій, настановлень і моделей політичної поведінки, яка забезпечує його адекватну участь у політичному житті суспільства. Вважають, що політична соціалізація відбувається як на рівні суспільства, так і на особистісному рівні. Політичні цінності передаються індивідові завдяки його членству у великих і малих соціальних групах, а на внутрішньопсихічному рівні його поведінку в політиці визначають такі психологічні характеристики, як мотиви, орієнтації, настановлення тощо.

Традиційно прийнято виділяти кілька *типів політичної соціалізації*, а саме:

– *гармонійний*, що відображає психологічно прийнятну взаємодію індивіда і владних структур в умовах зрілих демократичних традицій громадянського суспільства;

– *плюралістичний*, який забезпечує соціалізацію особистості в певній групі і за наявності численних субкультур

ґрунтується на опосередкованій взаємодії особистості і політичної системи, не заперечуючи при цьому досягнення консенсусу між ними;

– *конфліктний*, що виникає на основі міжгрупової боротьби та протистояння і не сприяє досягненню домовленості чи компромісу;

– *гегемоністський*, який характеризується негативним ставленням до будь-яких соціально-політичних структур, окрім власних, до яких належить той чи той суб'єкт, що їх репрезентує.

Виділяють також *три етапи політичної соціалізації*:

1) *департиципаторний*, коли індивід ще не бере участі в політичних процесах; це так звана “первинна” соціалізація, яка відбувається в сім'ї, школі, колективі ровесників тощо;

2) *партиципаторний*, який розпочинається ще в дотрудовий період й охоплює кілька циклів життя людини: оволодіння професією, службу в армії, трудову діяльність, створення сім'ї (це вже, власне, період так званої вторинної соціалізації);

3) *постпартиципаторний*, що пов'язується з пенсійним віком, коли політична соціалізація істотно послаблюється, а політичні погляди практично не “переглядаються”, за винятком ситуацій якихось несподіваних особистісних або соціальних змін.

Слід зауважити, що процес *політичної соціалізації*, так само як і процес онтологічної соціалізації, відбувається, з одного боку, шляхом передавання досвіду від старшого покоління до молодшого в сім'ї, школі, армії, на виробництві і т. ін. Це означає, що він (процес) обов'язково має утримувати більшою чи меншою мірою консервативний компонент, – хоча б тому, що молодше покоління змушене засвоювати досвід не “теперішнього”, а “минулого” часу, часто вже віджилого. З другого боку, завдяки участі індивідів у політичному житті країни відбувається засвоєння нового політичного досвіду, набуття особистісно нових, раніше незнаних політичних знань, уявлень, орієнтацій, настановлень тощо. Обидва ці чинники в реальному житті взаємопов'язані, тобто вони постійно взаємодіють і взаємодоповнюються.

Відомо, що зміни типів політичної культури викликають, як правило, істотні міжпоколінні проблеми в передаванні саме політичного досвіду. Особливо гостро це відчувається в умовах перехідних станів суспільства. Якщо представники старшого

покоління залишаються найчастіше прихильниками старих цінностей, то молодь значно швидше адаптується до нових соціально-політичних реалій, у зв'язку з чим зростає роль школи (і не лише школи) як формального інституту політичної соціалізації.

Усе, про що йшлося вище, уже стало хрестоматійним, увійшло до підручників, посібників та словників і не викликає особливих заперечень у науковців. Емпіричні і теоретичні дослідження особливостей становлення політичної соціалізації, що тривають наразі і в нас, і за рубежом, спрямовані на вивчення мотивів, орієнтацій, настановлень особистості у зв'язку з певними політичними змінами, особливостями становлення соціально-політичних уявлень, політичної та громадянської культури підростаючого покоління тощо. Детальніше ці та інші аспекти політичної соціалізації проаналізовано колективом науковців, у тому числі й автором цієї монографії, у науково-методичному посібнику “Політична соціалізація особистості: психологічна модель” [2006].

На відміну від політичної, *економічну соціалізацію* визначають як процес засвоєння економічних реалій, тобто пізнання економічної дійсності, накопичення економічних знань та реалізації ролей і навичок економічної поведінки. У низці перших досліджень, присвячених вивченню цієї проблеми, увага зверталася на те, що діти лише частково залучені до економічних проблем і мають про них звичайно розрізнені, не зовсім чіткі уявлення. Пізніше для вивчення становлення економічних уявлень підростаючого покоління почали використовувати стадіальну теорію Ж. Піаже. Згодом було зроблено спробу окреслити коло соціальних впливів на процеси економічної соціалізації. Наприклад, Р. Леві наголошував на впливі та значенні практичного досвіду повсякденного життя (ходіння в магазин, деякі прості розрахунки власного бюджету і т. ін) на формування економічних уявлень дітей. Досліджувалися також особливості розподілу соціально-економічних знань у соціумі. Загалом проблеми економічної соціалізації на сьогодні менш вивчені та узагальнені, ніж проблеми політичної соціалізації, однак вони активно вивчаються в межах економічної психології як на вітчизняних теренах, так і за рубежом.

Крім того, існують значні напрацювання з питань *екологічної, професійної, гендерної, правової* тощо соціалізації. У

цілому вони відображають різні сторони соціалізації особистості, а визначення означених понять, як і проаналізованих вище, базуються на онтологічному розумінні соціалізації як такої з урахуванням специфіки напрямів досліджень. Найпоширеніші підходи в трактуванні так званої онтологічної соціалізації, що виділились у науковому дискурсі, традиційно зводяться до: суб'єкт-об'єктного, у межах якого дитину розглядаєть як об'єкт впливу; суб'єкт-суб'єктного, де вона виступає рівноправною в стосунках з дорослими та іншими дітьми; інтегрованого, або інтегративного, де предметом аналізу стають не лише соціальні та соціально-психологічні процеси, а й духовні зміни особистості [Розум, 2008, с. 10].

Один з основоположників суб'єкт-об'єктного підходу Е. Дюркгайм вважав, що в процесі соціалізації дитина займає лише пасивну позицію і піддається активному впливу суспільства. За Дюркгаймом, функція соціалізації полягає у формуванні в дитини соціально бажаних якостей – таких, що характерні для всіх членів сучасного їй суспільства, і таких, що характерні для тієї соціальної страти чи групи і т. п., до якої вона належить [Дюркгейм, 1995].

Схожої думки дотримувався і Т. Парсонс. Він стверджував, що в результаті соціалізації індивід має досягнути статусу виконавця соціальної дії, засвоївши соціальні норми свідомості і поведінки. Зокрема, у процесі шкільної соціалізації в дитини мають сформуватися необхідні передумови для майбутньої рольової діяльності. Рольова діяльність зобов'язує орієнтуватися на головні суспільні цінності і виконувати відповідні рольові дії в умовах відповідних суспільних структур. Мета соціалізації, на думку дослідника, полягає у формуванні почуття лояльності або навіть, зрештою, у відданості чинній суспільній системі [Парсонс, 2000].

Основні положення другого, суб'єкт-суб'єктного, підходу базуються на тезі про те, що суспільство не є визначальною детермінантою процесу соціалізації; особистість і суспільство взаємодіють, “взаємопроникають” одне в одного. Цю думку обстоювали свого часу У. Томас і Ф. Знанецкі (1918 р.). Серед яскравих послідовників цього напрямку У. Уентворт – американський соціолог, який висловив думку про те, що культура не може бути наперед заданою або “нав'язаною” людині: лише в результаті засвоєння сукупних цінностей, ідей та норм вона (людина) може стати повноправним членом суспільства [Wentworth, 1980].

Третій підхід, який дістав назву інтегрованого (узагальнювального, об'єднавчого), набув розвитку в межах теорії соціального конструювання знання П. Бергера і Т. Лукмана. Дослідники розглядають соціалізацію як усебічне і послідовне входження індивіда в об'єктивний світ суспільства. Представники цього напрямку виділяють як основні форми первинну і вторинну соціалізацію, вважаючи при цьому, що вирішальне значення має первинна соціалізація, яка відбувається в сім'ї. Саме завдяки їй індивід стає членом суспільства. Первинна соціалізація завершується тоді, коли у свідомості індивіда укорінюється розуміння “священного іншого” і всього того, що його оточує, але цей процес ніколи не може мати якоїсь однозначної завершеності. Вторинна соціалізація дає змогу вже соціалізованому індивідові долучатися до нових тих чи тих секторів об'єктивного світу. Вона відбувається в інституціональних або інституціонально обумовлених світах. Соціалізація ніколи не буває повною і ніколи не завершується, стверджують дослідники. Вони аналізують психічні та духовні зміни, які виступають умовами і засобами входження людини в соціум [Бергер, 1995]. Такі погляди видаються найбільш прийнятними і в контексті нашого дослідження.

Своє бачення проблеми пропонують, зокрема, психоаналіз, бігевіоризм, когнітивна та гуманістична психологія, індивідуальна психологія А. Адлера, его-психологія Е. Еріксона, феноменологічний підхід К. Роджерса. Зупинімося на аналізі саме цих досліджень як автентичних у розв'язанні зазначеної проблеми

Традиційне розрізнення “глибинного” і “вершинного” в соціальній психології пов'язане передусім із психоаналізом в усіх його напрямках і відгалуженнях, психологією смислу В. Франкла і гуманістичною психологією К. Роджерса. Нагадаємо, що відповідно до ідеї “глибинної” психології, крім психіки, існують глибинні несвідомі імпульси, і саме вони є основою і підґрунтям справжнього психічного життя людини; свідомість притаманна кожній людині, але вона не є регулятором психічної діяльності – становлення і розвиток особистості відбуваються під впливом несвідомих імпульсів. Ці погляди одразу ж набули широкої популярності в суспільних, наукових і мистецьких колах. Вони мають попит і сьогодні, особливо серед митців. Зрозуміло, що всі ці ідеї пов'язують передусім із психоаналізом З. Фрейда, аналі-

тичною психологією К. Юнга, індивідуальною психологією А. Адлера, его-психологією Е. Еріксона, неофройдизмом Е. Фромма.

На відміну від “глибинної”, так звана “вершинна” психологія апелює не до глибин несвідомого і тілесності, а до “вершин”, тобто до духовного світу людини, на чому наполягав і про що писав свого часу В. Франкл: “Духовність, свобода та відповідальність – це три екзистенціали людського буття. Вони не просто характеризують людське буття як буття саме людини, радше, вони конституують ці якості. Духовне – це те, що вирізняє людину, те, що притаманне тільки їй” [Франкл, 1990, с. 54].

Обидва напрями стали предметом детального і ґрунтового аналізу у вітчизняній психології (В. А. Роменець, В. О. Татенко, О. А. Донченко та ін.). На переконання В. О. Татенка, наприклад, і “глибинні”, і “вершинні” моделі психічного та їхні різноманітні варіації і спроби їх синтезу принципово виходять із постулату безпосередньої даності індивідові рушійних сил і джерел його психічного розвитку. Соціальне оточення, історію, культуру, суспільство слід розглядати за такого становлення лише як умову, середовище, чинник, який сприяє або заважає, але причинно не обумовлює функціонування і розвиток світу психіки” [Татенко, 1996, с. 140]. З такою думкою, без сумніву, варто погодитись.

За А. Адлером, становлення особистості починається в ранньому дитинстві – з набуття дитиною досвіду взаємодії з найближчим оточенням. Серед чинників, що провокують виникнення комплексу меншовартості, він називає гіпертрофоване опікування дитини або, навпаки, нехтування її батьками, особливо матер’ю. Ще одним чинником, що впливає на подальше становлення особистості, є, на думку дослідника, порядок народження дітей, який певним чином визначає і структурує сімейні стосунки та може провокувати комплекс переваги або меншовартості. Учений вважає, що важливою умовою подолання набутих комплексів є формування соціального почуття. “Усі найвеличніші досягнення духу людини, а в цьому сенсі і розвиток людських здібностей також, відбуваються під впливом суспільного життя і у зв’язку з еволюцією соціального почуття”, – наголошує він [Адлер, 1998, с. 105].

Розвиток особистості, її соціалізація пов'язуються в егопсихології Е. Еріксона з проходженням людиною так званих епігенетичних етапів. На першому етапі вирішується питання про базальну довіру до світу, яка виникає завдяки спілкуванню дитини з дорослими і перш за все знову ж таки з матір'ю. Другий етап – набуття дитиною або почуття самостійності, або ж почуття невпевненості в собі. Наступну стадію розвитку дослідник визначає як час гри, де відбувається рольове оволодіння реальністю. Четверта стадія розпочинається навчанням та пов'язана з ознайомленням із символами культури. П'ята стадія – період формування почуття ідентичності – збігається звичайно із кризою підліткового віку, пошуками себе та власного “Я” в життєвих перспективах. На шостій стадії відбувається перехід людини до “справжнього дорослого” життя: вона створює сім'ю, народжує і виховує дітей. Сьома стадія життєвого циклу найдовша, її зміст – намагання подолати суперечність між здатністю людини до розвитку і повільним регресом особистості в процесі повсякденного життя. Восьма стадія завершує життєвий шлях: тут людина або набуває впевненості у собі внаслідок цілісного розгортання особистості, або ж переживає почуття безвиході, заплутавшись у пошуках власної ідентичності [Еріксон, 1996].

Схожу періодизацію запропонував Л. С. Виготський, пізніше її доповнив Д. Б. Ельконін. Дослідники обстоюють думку, що для кожного віку як своєрідного і якісно специфічного періоду в житті людини характерні певні типи провідної діяльності, завдяки чому виникають і формуються психічні новоутворення, а так звані вікові кризи – це, по суті, перебудова особистісних суб'єктивних ставлень відповідно до нових суспільних умов [Виготський, 1983; Ельконін, 1989].

А втім, як стверджують західноєвропейські психологи М. Х'юстон і Р. Штрюбе, “опрацювання теорії соціалізації ще не завершено, хоча вже є вдалий початок, що спирається на нові принципи” [Х'юстон, 2004, с. 51]. Навіть термін “соціалізація”, який начебто не потребує додаткового визначення, адже все й так інтуїтивно ясно, усе-таки різні автори інтерпретують по-різному, досить часто – суперечливо. Якщо проілюструвати сказане розмовним варіантом діалогу, то це виглядало б приблизно так: “Соціалізація – це погано, вона потрібна лише державі для

підготовки законослухняних громадян”; або так: “Соціалізація – це добре, бо без неї ми всі станемо наркоманами, алкоголіками й асоціальними суб’єктами”.

Ясно, що оцінювання за шкалою “добре – погано” тут не спрацьовує, але зрозуміло й те, що обидва полюси дихотомії мають “право голосу”. А втім, істина, як завжди, десь посередині. Дискусії тривають і на повсякденному, і на науковому рівнях, проблеми народжуються, виникають, існують у часі, і однією з-поміж таких проблем є вивчення соціалізації в умовах освітнього процесу, або ж, у нашій версії, дослідження освіти як простору соціалізації особистості.

Коли в запалі полеміки дехто стверджує, що вітчизняна наука ще донедавна взагалі не торкалася проблем соціалізації особистості, то у відповідь можемо заперечити: якщо поняття “соціалізація” і не вживалося або використовувалося досить обережно, наприклад для критики “буржуазних” концепцій, то це зовсім не означає, що проблеми соціалізації не розглядалися і не аналізувались. Свого часу відомий психолог О. М. Леонтьєв у праці “Проблеми розвитку психіки” писав: “Люди кожного наступного покоління починають своє життя у світі речей і явищ, створених попередніми поколіннями. Беручи участь у виробництві та різних формах суспільної діяльності, вони засвоюють багатство цього світу і таким чином розвивають у собі специфічні людські здатності, які були до них кристалізовані і втілені. Адже навіть здатність до мовлення формується у людей кожного покоління лише в процесі засвоєння мови, що склалася історично, залежно від об’єктивних особливостей її виникнення. Так само відбувається і з розвитком мислення та набуттям знань. Особистий досвід людини, яким би він не був багатим, не може сформуванати здатність до абстрактного логічного чи математичного мислення. І мислення, і знання людей кожного наступного покоління формуються на основі засвоєння вже досягнутих успіхів пізнавальної діяльності попередніх поколінь [Леонтьєв, 1981, с. 411].

На схожі думки натрапляємо і в працях Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна. Останній наголошував, що способом існування психічного є його існування як процесу, діяльності: “Це твердження пов’язано з тим, що психічні явища виникають й існують лише в процесі взаємодії індивіда з навколишнім світом, безперервного

потоків впливів зовнішнього світу на індивіда і його дій у відповідь, причому кожна дія обумовлена внутрішніми умовами, що склалися в індивіда залежно від зовнішніх впливів, які визначали його історію” [Рубинштейн, 1957, с. 257]. Хоч у наведених судженнях і не використовується термін “соціалізація”, сенс поняття, без сумніву, розкрито глибоко й достовірно.

Нині проблемам соціалізації приділяють увагу численні науково-дослідні інститути, їхні лабораторії, відділи, а також окремі науковці в межах різноманітних тем досліджень. Наприклад, в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України так чи інакше проблем соціалізації торкалися М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдюнова, Л. А. Лепіхова, О. Л. Вознесенська (соціалізація в освітньому процесі); В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. Д. Шульга (соціалізація у виховному процесі); В. О. Васютинський, О. В. Петрунько (соціалізація і владно-підвладні стосунки); І. В. Жадан, С. І. Позняк (політична соціалізація і політична культура); П. П. Горностай, М. М. Скорик (рольова і гендерно-рольова соціалізація) та ін. До напрацювань перелічених науковців обов’язково будемо апелювати в ході викладу міркувань щодо основних аспектів нашого дослідження.

Більш чітко визначення змісту соціалізації – один з важливих аспектів, що привертає увагу сучасних дослідників. Так, Г. М. Андрєєва розглядає соціалізацію як процес становлення особистості. Дослідниця виділяє в змісті соціалізації три основні сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість, – і саме вони, на її думку, поглиблюють і розширюють зв’язки індивіда і соціуму, дають змогу діяти, пізнавати, спілкуватися, активно перетворюючи дійсність [Андрєєва, 2000]. Натомість О. П. Белінська і О. А. Тихомандрицька пов’язують зміст соціалізації з інкультурацією. У цьому випадку йдеться про трансляцію культурних цінностей, їх інтерналізацію (засвоєння моделей поведінки) та адаптацію (забезпечення нормативного функціонування та конструювання реальності) [Белінская, 2001].

По-різному бачать дослідники й розгортання, тобто етапність, процесу соціалізації. Більшість із них слідом за П. Бергером і Т. Лукманом поділяють соціалізацію на первинну і вторинну. Так звана первинна соціалізація, на їхню думку, відбувається переважно в сім’ї у результаті діалогу значущого до-

рослого й дитини і починається з моменту народження дитини [Васютинський, 2005; Петрунько, 2010]. Дехто з дослідників [Крайг, 2000; Татенко, 1996; Титаренко, 1995 та ін.] вважає, що вже в пренатальний період немовля розвивається як соціальна істота, сприймаючи соціалізувальні впливи через організм матері. Психологи, зокрема, звертають увагу на те, що вже з перших хвилин життя новонароджений своєрідно реагує на вимоги дорослих, демонструючи власний вибір, змушуючи змінювати характер і стратегії впливів. А отже, процес визрівання та еволюції соціальних настановлень, починаючи з раннього віку, аж ніяк не може бути жорстко детермінованим, оскільки від самого початку “редагується” власною активністю індивіда.

У поглядах на те, яким чином і через кого відбувається трансляція соціального досвіду, тобто вторина соціалізація, значних розбіжностей не спостерігається. До кола інститутів, або агентів, соціалізації звичайно відносять сім’ю, дошкільні заклади, школу, вищі навчальні заклади, трудові колективи, колективи ровесників тощо.

Школа – і як один із впливових інститутів соціалізації, і як простір соціалізації особистості – набуває особливої актуальності в умовах суспільства, яке змінюється. Знання, уявлення, певний досвід, що їх дитина засвоює в сім’ї, в умовах школи потрапляють в інший контекст. Тут відбувається корекція, а іноді й сутнісна перебудова набутого, бо школа сприймається дитиною як міні-модель суспільства з відповідною системою вимог, норм та правил. До такої думки схиляється більшість сучасних дослідників соціалізації особистості – і зарубіжних, і вітчизняних, зокрема Г. М. Андреева, Н. Ф. Голованова, В. В. Москаленко, М. М. Слюсаревський та ін. “На наш погляд, було б величезним прорахунком відмовлятися від її (школи. – *Л. О.*) виховних пріоритетів, – зазначає М. М. Слюсаревський. – Така відмова є недопустимою ... школа залишається чи не єдиним суспільним інститутом, здатним здійснювати соціалізацію підрастаючого покоління цілеспрямовано й послідовно” [Слюсаревський, 2009, с. 328].

Водночас у науковому дискурсі освіти вже не так часто, як це було досі, визначають лише як сукупність ЗУНів – Знань, Умів і Навичок. Але від того, що щось здається нам відомим, як, наприклад, те, що освіта – це діяльність із самоформування людини в

культури, ще нічого не змінюється. Знання про це, залишаючись лише знанням, приречене на стагнацію. З одного боку, обмеженість консервативного мислення полягає в неадекватному сприйманні навіть доведених істин, а з другого – бажання негайних перетворень викликає “епідемію” інновацій. А втім, у шкільній практиці освіту ще й дотепер зводять інколи до сукупності ЗУНів. Виходячи з такого бачення освіти, соціалізація, хочемо ми того чи ні, утримує момент “цілеспрямованого” впливу, який веде (або частіше не веде) до бажаної мети.

Мабуть, саме тому Н. Ф. Голованова, розглядаючи моделі шкіл за сценарієм соціалізації, як найбільш поширену називає “школу навчання”, започатковану ще Я. А. Коменським, або авторитарну, засновану на класно-урочній системі [Голованова, 2004, с. 35]. У такій школі до дитини ставляться як до “об’єкта” навчання і виховання, який слід наповнити чітко визначеним обсягом знань, інформації, певних норм та алгоритмів поведінки. Вона (дитина) насправді не може діяти творчо, а лише пасивно сприймає дидактичний матеріал, готовий набір знань. Потреба в самоудосконаленні не виникає і не формується, тож дитина залишається в колапсі власних уявлень про світ та самозадоволеності, що згодом загалом означатиме її нівелювання як особистості, а тим паче не сприятиме становленню індивідуальності, перетворюючи на “гвинтик” суспільного буття.

Напевно, чимало молодих людей, які закінчили масову загальноосвітню школу в себе “на районі” та змогли, незважаючи ні на що, успішно реалізувати свої здібності, саркастично посміхнуться, прочитавши “шкідливі поради” Г. Остера:

Адрес школы той, в которой
Посчастливилось учиться,
Как таблицу умноженья,
Помни твердо, наизусть,
И когда тебе случится
Повстречаться с диверсантом,
Не теряя ни минуты,
Адрес школы сообщи [Остер, 1997, с. 35].

Звичайно ж, бувають винятки і з такої школи також часом виходять талановиті особистості, але все ж таки частіше не завдяки, а всупереч “старанням” так званої школи навчання.

Далі в списку моделей шкіл за сценарієм соціалізації – “школа різних маршрутів”, де вже усвідомлюється потреба в запровадженні індивідуального підходу. Правда, цей індивідуальний підхід виглядає досить своєрідно. Дітей розділяють на тих, хто навчається успішно, на менш успішних і зовсім “поганих”, розводять їх у різні класи. За схожим принципом відбувається і добір викладачів: “кращі” учні отримують кращих викладачів, “гірші” – гірших. Травматичний вплив такої школи, на погляд психологів, очевидний і не може викликати жодних сумнівів [Голованова, 2004].

І, нарешті, поки що здебільшого на рівні експерименту, існують так звані “школи життєтворчості”, які значною мірою відрізняються від двох попередніх моделей. На вітчизняних теренах засади функціонування однієї з таких шкіл розроблені творчим колективом Л. В. Сохань в Інституті соціології НАН України [Сохань, 2010]. Саме про цей тип школи пише В. В. Москаленко: “Школа життєтворчості ставить за мету сформувати в учнів не тільки систему знань, умінь і навичок, а також готовність до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, громадсько-правовій сферах діяльності, у розвитку індивідуальності кожного учня і вихованні його як суб’єкта соціалізації. Соціалізація здійснюється як самореалізація особистості, як процес її життєтворчості” [Москаленко, 2005, с. 11-12].

До такого типу шкіл можна віднести і “школу вчинку”, започатковану на рівні всеукраїнського експерименту творчим колективом Канівської гімназії імені Івана Франка під науковим керівництвом В. О. Татенка (Інститут соціальної та політичної психології НАПН України). Ідеться про школу, організовану на засадах суб’єктно-вчинкового підходу, де як інновація відпрацьовується психолого-педагогічна технологія розвитку сутнісних сил молодшої людини через цілеспрямоване формування у дітей шкільного віку суб’єктних рис особистості [Татенко, 2008; Шульга, 2011].

В умовах реформування школи та переходу освіти в іншу парадигму, від “школи навчання” до “школи життєтворчості”,

соціалізація особистості в ході освітнього процесу не може бути лише засвоєнням досвіду чи суспільних норм та правил, необхідних людині для її долучення до соціуму, а має перетворюватися на процес творення і перетворення суспільного буття через становлення сутнісних сил людини. І як би це не виглядало парадоксально, більш комфортно в соціумі відчувається та людина, яка, живучи за його нормативними вимогами, здатна водночас до вільної самореалізації і розвитку своєї індивідуальності, аніж та, що пристосовується до цих умов за принципом “чого бажаєте?”.

1.2. Механізми та суб'єкти соціалізації

Можемо впевнено стверджувати, що стосовно механізмів здійснення соціалізації особистості одностайної думки наразі не існує. Серед таких механізмів вирізняють, наприклад, *наслідування* як спосіб відтворення, свідомого або несвідомого, поведінки інших людей, наприклад батьків чи оточення дорослих; *гру*, під час якої діти не просто копіюють чи наслідують поведінку дорослих, а й усвідомлюють свою поведінку як виконання певних ролей; *заохочення і покарання* в освітньому процесі та інші механізми (залежно від тематики та напряму наукових досліджень і суб'єктивного вибору механізмів, обґрунтованого або недостатньо обґрунтованого окремих науковцем).

Розгляньмо хоча б деякі механізми, які можуть бути або дотичними, або досить віддаленими щодо тих проблем, які виникають у процесі соціалізації особистості в освітньому просторі. Першим, хто імітацію, ідентифікацію та почуття сорому і провини запропонував розглядати як механізми соціалізації, був З. Фройд. На його думку, імітація – це спроба дитини копіювати дії дорослих людей, ідентифікація – усвідомлення нею своєї належності до конкретної спільноти. Фройд розглядає ці механізми як позитивні, оскільки вони спрямовані на засвоєння зразків відповідного типу поведінки. На відміну від них почуття сорому і провини, які забороняють, табують засвоєння деяких інших типів поведінки, він розглядав як негативні механізми.

Нам відомо про спроби узагальнити або ж класифікувати зазначені механізми. Наприклад, А. В. Мудрик пропонує виділяти так звані *традиційні* механізми, орієнтовані на засвоєння норм, еталонів і стереотипів поведінки, характерних для найближчого оточення. До цих механізмів дослідник відносить *імпринтинг* – фіксацію на рецепторному та підсвідомому рівнях життєво значущих відчуттів чи образів; *екзистенційний натиск* – оволодіння мовою та певними патернами поведінки; *наслідування* – засвоєння зразків соціального досвіду; *ідентифікацію* – ототожнення себе з певною людиною чи групою людей [Мудрик, 2004].

Ще одна група механізмів у пропонованих схемах класифікації дістала назву *інституційних*. Вони функціонують на рівні різних суспільних інституцій та організацій і паралельно з основними функціями здійснюють (свідомо або несвідомо) соціалізувальний вплив. До цієї групи механізмів віднесено також і засоби масової комунікації, які впливають не лише через підбір відповідної інформації, а й через нав'язування взірців для копіювання у вигляді героїв фільмів, телепередач тощо [Петрунко, 2010]. І не бачимо, власне, жодного парадоксу в тому, що “в умовах інформаційного суспільства традиційні інститути соціалізації, зокрема і шкільне навчання, дедалі помітніше відступають на другий план: телевізійний і комп’ютерний екран постає як абстрактний *сукупний дорослий*, причому з усе більш раннього віку. Медійний бізнес, в особі так званих інфанти-медіа, пропонує свою продукцію все молодшій аудиторії, здійснюючи вже й первинну соціалізацію особистості” [Слюсаревський, 2013 с. 24]. Але до цієї проблеми ми ще повернемось.

Не менший вплив на соціалізацію особистості здійснюють і так звані субкультурні механізми. Вони впливають через комплекс усталених морально-психологічних та поведінкових рис, характерних для певних професійних чи культурних угруповань. Не слід, зрештою, забувати і про звичайні міжособистісні механізми, які виникають у процесі взаємодії окремої людини із значущими для неї іншими людьми: батьками, друзями, ровесниками, вчителями та ін. Особливості дослідження механізмів онтологічної соціалізації особистості ґрунтовно проаналізовано та узагальнено в працях В. О. Татенка, В. Д. Шульги, де вчинок пропонується розглядати як

універсальний механізм соціалізації особистості в умовах освітньо-виховного процесу [Татенко, 2010].

Спробуймо відтак виокремити механізми соціалізації, найбільшою мірою представлені в освітньому просторі. Очевидно, це *фасилітація* (підтримка, сприяння) – механізм, який виявляється в стимулювальному впливі однієї людини на поведінку або дії іншої, у результаті чого спільна діяльність стає більш злагодженою [Роджерс, 2002]; *рефлексія* – внутрішній діалог, у ході якого людина розглядає, оцінює, сприймає або засуджує ті чи ті цінності, думки погляди та ідеї, властиві, наприклад, сім'ї, групі ровесників, значущим дорослим, учителям, різноманітним інституціям тощо; завдяки рефлексії людина здатна осмислювати, переживати, змінювати і наявну ситуацію, і саму себе [Мудрик, 2004; Найдъонов, 2008; Найдъонова, 2012]. До умовно негативних механізмів можемо віднести *навіювання* (в сенсі розрізнення препозитивних і прескриптивних соціально-психологічних механізмів згідно з класифікацією В. О. Татенка [2010]) – вплив на поведінку і психіку людини, який передбачає некритичне сприймання інформації; *конформність* – усвідомлення наявності розбіжностей з думками інших людей, з одного боку, а з другого – зовнішню згоду з ними, яка реалізується в поведінці. Цей перелік, безперечно, можна було б продовжити, додавши до нього механізми *роз'яснювання, переконування, інформування, навчання* тощо, які вже досить ґрунтовно описали інші автори, зокрема В. О. Татенко, В. О. Васютинський, О. В. Петрунько, І. В. Жадан, Л. А. Найдъонова, В. Д. Шульга.

Перелічені механізми можемо розглядати як такі, що лише частково розв'язують проблеми соціалізації особистості в просторі освіти. Універсальний механізм чи механізми поки що не були запропоновані. Очевидно, триває інтенсивний науковий пошук, що цілком зрозуміло, коли йдеться про таку відносно “юну” науку, як соціальна психологія.

Дослідники, які вивчали механізми соціалізації або пропонували класифікацію вже відомих механізмів, виходили з особливостей теоретичного та методологічного підходів і проблем, які при цьому слід було розв'язати. Власне, сам термін “механізм” – суто технічний, і трактування його слід шукати у фізиці, а ще точніше – у розділі механіки. У найбільш загальному розумінні механізм (від

грец. *mechanē* – машина) – система тіл, призначена для перетворення руху одного або декількох тіл у потрібний рух інших тіл.

Переважна більшість науковців, напевно, погодилася б з думкою, що механізм – це не посередник “за допомогою чого”, а саме процес, який забезпечує передавання того, що є в “Одному” і чого не вистачає “Іншому”. На психологічному рівні це, очевидно, “психічні процеси, які сприяють перетворенню того, що сприймається суб’єктом, у його внутрішній світ” [Розум, 2006, с. 40]. Щоправда, “досі ще не зовсім зрозуміло, які саме психологічні механізми і психологічні умови забезпечують перехід від психічного, яке задається в об’єктивованому соціальному, в індивідуальне психічне. Адже абсолютно зрозуміло, що це відбувається” [там само]. Точніше було б сказати, що це все-таки не “процес, за допомогою якого”, адже механізм радше відтворює те, “яким чином” це відбувається.

В освітньому просторі, в умовах освітньої діяльності кожен з етапів соціалізації, на наш погляд, реалізується шляхом інтеріоризації – “вростання”, “вживлення” дитини в культуру, соціум; трансцендування – виходу її за межі наявної ситуації, тобто розвитку і транскреації, або Perezдійснення, пере-творення. Запропоновану послідовність можна розглядати як схему, тобто умовно, і лише в межах наукового дослідження, оскільки реальні процеси не розведені в часі, а відбуваються щоразу “тут і тепер”. Це взаємопов’язаний, взаємоузгоджений механізм, який забезпечує перехід усього того, що сприймається суб’єктом, у власне, але оновлене Я.

Тепер трохи детальніше. Інтеріоризація, або “вживлення” дитини в культуру у класичному трактуванні її (інтеріоризації) Л. С. Виготським, відбувається через предметно-практичну діяльність. Але це не просте переміщення зовнішньої предметної діяльності у внутрішній план свідомості, наголошує дослідник. Будь-яка внутрішня вища психічна функція неодмінно проходить через зовнішню стадію діяльності, а остання вже від самого початку є соціальною. Та перш ніж стати внутрішньою і власне психічною, ця функція спочатку переходить через соціальне ставлення Іншого. Тобто інтеріоризація відбувається під впливом інтерсуб’єктивної взаємодії в процесі спільної діяльності. Тож можна сформулювати загальний генетичний код культурного розвитку, робить висновок Л. С. Виготський: “Будь-яка функція в

культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах, спочатку – соціокультурному, а потім – психологічному, спочатку – поміж людьми як категорія інтерпсихічна, а потім – усередині дитини як категорія інтрапсихічна” [Выготский, 1883, с. 145]. Дослідник наголошує, що цей процес не тотожний соціалізації, розглядаючи інтеріоризацію як перетворення суспільних ставлень у психічні функції. У цілому погоджуючись із такою думкою, можемо відтак вважати інтеріоризацію першим початковим етапом соціалізації.

Трансцендування, як і багато інших термінів, перейшло в соціально-психологічний дискурс із філософії. Семантично воно, найімовірніше, пов'язане з трансцендентальним (зовнішнім), а не трансцендентним (потойбічним) у кантівському сенсі розрізнення трансцендентального і трансцендентного. Трансцендування не має нічого спільного із трансцендентним, містичним, божественним і в цьому контексті означає вихід за межі ситуації, спрямованість назовні, що ближче до екстеріоризації як переходу із “внутрішнього” в “зовнішнє”. Це відбувається шляхом інтеракційної взаємодії, про яку пише В. О. Васютинський: “Отже, взаємодіючи з іншими людьми, індивід отримує можливість скерувати первісно притаманний йому як біологічній істоті психоенергетичний потенціал на встановлення людських зв'язків. Завдяки цьому відбувається своєрідна осциляція і взаємопроникнення внутрішнього і зовнішнього світів та об'єднання їх у цілісний світ індивідуального буття, де шляхом символічного відображення долається відносність зовнішнього і внутрішнього” [Васютинський, 2005, с. 18]. Тобто трансцендування – це перехід суб'єкта за межі наявної ситуації, але перехід зі знаком “плюс”, “відредагований” та збагачений власним досвідом особистості, що соціалізується.

Нарешті, транскреція, або Perezдійснення, відбувається як завершальна (не в сенсі закінчення) фаза механізму соціалізації. “Вас не повинна бентежити транскреція, – застерігав свого часу відомий німецький філософ Г. В. Лейбніц. – Сказати, що якийсь предмет тут перестає існувати, а там починає своє існування без будь-якого переходу або проміжного стану, це те саме, що сказати, що тут він припиняє своє існування, аби постати там. Новий стан ніколи не виникає з попереднього. Будь-яка зміна – це Perezдійс-

нення” [Лейбниц, 1984, с. 163-164]. Отже, на психологічному рівні це, очевидно, описані вище психічні процеси, які забезпечують перетворення всього того, що сприймається суб’єктом, у власне, але оновлене Я, оскільки збереження, на думку того ж таки Лейбніца, це вічне творення.

Що ж стосується суб’єктів соціалізації, то, не марнуючи часопростору на полемічні пошуки, приєднаємося до думки тих психологів (К. О. Абульханова-Славська, Г. М. Андреева, Л. С. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.), які вважають, що суб’єктом соціалізації може бути людина, яка виявляє соціальну активність, вступаючи у взаємодію з іншими людьми. Зокрема, розглядаючи суб’єкт психічної активності в онтогенезі, В. О. Татенко зазначає, що “...людський індивід тільки в ролі суб’єкта психічної активності може креативно протистояти власній психіці як об’єкту і ставитися до неї як до мети і цінності (котру слід зберігати та примножувати), як до предмета пізнання й онтологічної рефлексії перетворення і творчості [Татенко, 1996, с. 329]. Таку позицію у визначенні суб’єкта ми розглядаємо як альтернативну і щодо детерміністського пояснення становлення та розвитку психіки людини через зовнішні впливи, і щодо того, яке розглядає “внутрішній” світ як протилежність “зовнішнього” та підпорядковує суб’єктність ірраціональності несвідомого. “Ідеться про те, щоб визнати поряд з реальністю об’єктивного світу, соціуму реальність існування “суб’єктного ядра” психічного життя, яке несе в собі “субстанціальні інтуїції” – сутнісну схильність до специфічно людського буття” [там само, с. 331]. Отже, відповідно до суб’єктно-генетичного принципу, що доповнює уявлення про соціальну природу суб’єктності, поняття “суб’єкт” розглядається з позицій “самопричинності і спонтанійності розвитку людини як автора, ініціатора і виконавця індивідуального проекту побудови світу своєї психіки і себе в ній” [там само, с. 333].

Усі сучасні дослідження проблеми соціалізації особистості – і у нас, і на Заході – базуються на вихідному положенні про *активну роль індивіда*. Суб’єкт соціалізації не може бути жорстко детермінованим суспільними нормами, бо саме він ці норми інтерпретує, формує і творить. Суб’єктом може виступати і суспільство як певна психічна цілісність, що, повсякчас змінюючись, конститує себе як таку.

1.3. Соціалізація – виховання – навчання – навчання

Донедавна проблему соціалізації особистості і вітчизняна, і російська пострадянська соціальна психологія розглядали як нову й недостатньо досліджену, але за короткий проміжок часу інтенсивної наукової зацікавленості вона стала вже навіть певною мірою заявленою, витолоченою “табунами” філософів, психологів і педагогів, які “випасли” тут усю свіжу траву. Або, інакше кажучи, схоже на те, що на даному етапі проблема вивчення соціалізації втрачає актуальність, наукова “мода” на неї потихеньку відходить. А тому саме тепер і виникає потреба писати “сірим по сірому”, як сказав би один із представників німецької класичної філософії Г. Гегель, щоб відокремити “зерна від плевел” та віднайти “справжнє зерно” – раціональне або ірраціональне.

Почнімо з того, що термін “соціалізація”, який, здавалося б, не потребує додаткового визначення, – усе і так інтуїтивно ясно, – різні автори все ж таки визначають та інтерпретують по-різному, досить часто суперечливо. Усі згадані вище підходи – суб’єкт-об’єктний, суб’єкт-суб’єктний та інтегративний – лишаються актуальними або ж актуалізуються залежно від досліджуваних проблем. Окрім того, щоб не зводити все до “трьох складових”, виділимо ще один, а саме міжгалузевий, або міждисциплінарний, підхід, який постав у зв’язку з необхідністю розмежовувати поняття “розвиток особистості” і “соціалізація”, “виховання” і “соціалізація”, “соціальна адаптація” і “соціалізація”. Досить часто ці поняття отожднюють, розглядають як взаємопроникні або як більш “широкі” чи більш “вузькі”.

Зокрема, відома російська дослідниця Г. М. Андреева вважає, що поняття “розвиток особистості” і “соціалізація” практично тотожні, хіба що психологія розвитку особистості більше зосереджує увагу на особистості, соціальна ж психологія розглядає соціалізацію як процес взаємодії особистості і соціуму. Разом з тим, на її думку, виховання в широкому сенсі і соціалізація фактично не відрізняються [Андреева, 2004].

С. І. Розум, теж відомий російський психолог із Санкт-Петербурга, стверджує, що соціалізація та соціальна адаптація – схожі і взаємопов’язані процеси: людина соціалізується, активно адаптуючись до умов середовища, а ефективна адаптація багато в чому залежить від попередньої соціалізації [Розум, 2006].

На відміну від своїх російських колег, український психолог В. В. Москаленко визначає виховання як систему цілеспрямованих, організованих педагогічних впливів та взаємодію дорослих і дітей, а соціалізацію – як засвоєння дитиною готових форм і способів соціального життя та вироблення власного соціального досвіду [Москаленко, 2005, с. 9].

З такою думкою можемо погодитися, але частково. Звичайно, виховання – керований та регульований цілеспрямований процес (із соціалізацією все значно складніше), але не варто себе обманювати, що в офіційних установах та організаціях він саме такий, цілеспрямований, а, наприклад, у неформальних об’єднаннях усе відбувається з точністю до навпаки. Засвоєння соціального досвіду – завжди суб’єктивний процес. Певні об’єктивно однакові ситуації можуть сприйматися й інтерпретуватися кожним із реальних учасників неоднаково, зовсім несхоже, і, відповідно, соціальний досвід, який засвоюється, буде абсолютно різним. Звідси єдність протилежних процесів – *соціалізації* та *індивідуалізації*. Соціалізація – це не втрата індивідуальності, не нівелювання особистості, а чинник формування особистісної неповторності, хоч це і складний та суперечливий процес. “Особистість – відкрита, незастигла цілісність, що постійно змінюється, самовизначаючись у соціокультурному просторі та індивідуально-психологічному часі. Вона є інструментом оволодіння власною поведінкою та життям, власним майбутнім. Існування особистості полягає в постійному перетворенні засвоєної культури в живу індивідуальну життєтворчість” [Титаренко, 2009, с. 39]. А отже, індивід практично не може засвоювати “готові форми”. Соціальний досвід, який лежить в основі процесу соціалізації, не тільки суб’єктивно засвоюється, а й активно перетворюється, стаючи джерелом індивідуалізації особистості.

З наведених суджень випливає, що в дослідженні проблем соціалізації особистості спостерігається певний методологічний плюралізм – іноді аж до релятивізму і навіть суб’єктивізму, який

загрожує перерости у волюнтаризм. Можливо, саме ця обставина викликає не завжди усвідомлюване прагнення уникати використання терміна “соціалізація” та замінювати його якимось іншим на кшталт “онтогенетична трансформація особистості”. Щоб дійти наукового консенсусу, очевидно, не варто сахатися термінів, краще спробувати визначити гострі кути соціалізації особистості, зокрема і в просторі освіти, та наповнити це поняття живим, адекватним сучасній ситуації сенсом.

Що ж до співвідношення понять “навчання” і “научання”, дуже близьких за звучанням, але надто далеких за змістовим наповненням, то можемо зазначити, що педагогіка експлікує *навчання* як організовану двосторонню діяльність, спрямовану на максимальне засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу і подальше застосування отриманих знань, умінь та навичок на практиці [Педагогічний словник, 2001]. Саме цим визначенням послуговується здебільшого і наша педагогічна практика.

І знову трохи історії. У 40-х роках минулого століття К. Роджерс, один з основоположників гуманістичного напрямку в психології, що створив свій клієнтоцентрований підхід у психотерапії, запропонував також і власний стиль викладання у школі. За Роджерсом, існують два типи навчання – неосмислене і осмислене. Навчання першого типу – примусове, безособистісне, інтелектуалізоване, спрямоване на засвоєння значень, другого – вільне, самостійне, особистісно орієнтоване, спрямоване на засвоєння смислів як елементів особистісного досвіду. Основне завдання педагога, який орієнтується на другий тип навчання, полягає у фасилітації, підтримці вдумливого, осмисленого навчання. Здавалося б, усе просто, і наша вітчизняна наука навіть використовує термінологію американського психолога: людиноцентризм, особистісно орієнтоване навчання та виховання, фасилітація тощо [Бех, 1998]. А проте в педагогічній практиці все значно складніше: найчастіше у більшості випадків усе залежить від учителя та його особистісного зростання.

На протигагу навчанню, *научання* – це безперервні зміни поведінки, що відбуваються в результаті накопичення певного досвіду. Научання (іноді використовують термін “научіння”), як стверджують Б. Гегенган і М. Олсон, “...є однією з найбільш глобальних тем сучасної психології, а проте цьому поняттю важко да-

ти чітке визначення” [Хегенхан, 2004, с. 2]. У книзі “Теорії наування” дослідники розкривають і детально аналізують відповідні теорії, запропоновані свого часу Б. Скінером, К. Галлом, І. П. Павловим, Ж. Піаже, А. Бандурою та ін. Зокрема, Б. Гегенган та М. Олсон наголошують, що визначальною характеристикою наування є зміна поведінки людини. Тобто результати наування можемо “побачити” в зміні поведінки. Ті, кого чогось навчили, здатні виконати “щось”, чого не вміли робити раніше. Окрім того, ці зміни відносно постійні, або ж, точніше кажучи, з одного боку, вони і не тимчасові, а з другого – і не постійні. Зміни відбуваються зовсім не обов’язково після того, як було отримано певний досвід, але вони обов’язково реалізуються лише через практичну діяльність. Нарешті, отриманий практичний досвід завжди вимагає повторення та підкріплення чи винагороди і підкріплення. Автори “Теорії наування” вважають, що будь-які форми людської поведінки – результат наування, тому його (наування) потрібно і варто досліджувати навіть на сучасному етапі, коли недоліки бігевіорального підходу всім добре відомі.

Погоджуються із цією думкою й автори науково-методичного посібника “Соціальне наування: механізми розвитку політичних ставлень”, підготовленого за результатами виконання планової теми “Соціальне наування як механізм соціалізації молоді в умовах модернізації освіти”, яка розроблялася в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України у 2007–2011 роках. Вони розглядають соціальне наування як базовий механізм політичної соціалізації на всіх її рівнях і вважають, що головною умовою розвитку політичних ставлень у трансформаційних суспільствах є засвоєння адекватних новим цілям і цінностям моделей політичної поведінки [Соціальне наування...., 2012].

У контексті конкретного дослідження ця думка видається цілком слушною, але “для більшості сучасних теорій наування і мотивації, багато з яких прийнято вважати соціально-психологічними, базова ідея задоволеності індивіда (підкріплення, заохочення, вигода, зменшення напруженості, дисонансу і невизначеності) є варіацією на тему задоволеності і корисності”, – стверджують М. Х’юстон і В. Штрюбе – автори “Вступу до соціальної психології: європейський підхід” [Х’юстон, 2004, с. 6]. Можемо погодитися з наведеною думкою, виходячи з таких

міркувань. Освіта завжди йшла за потребами суспільного буття, відстаючи або впритул наближаючись до нього. Сьогодні стає все більш очевидним, що об'єктивний розвиток освіти вимагає прориву в “інакшість”, “несхожість”. Освіта передбачає принципову відкритість, безпосереднє спілкування – і не лише з минулим (історією, культурою), а й із сьогоденням. Однак інтенція наштовхується на репресивний характер суспільних відносин, побудованих на перетворених формах, які заганяють освіту в рамки функціональної залежності. Сутність вступає в антагонізм із формою, і форма знищує сутність, а разом з тим і зміст освіти. Тому навчання, до якого практично найчастіше зводиться освіта, – це некритичне поглинання минулого досвіду, знань, засвоєння незаперечних істин в останній інстанції. Як і впливає з наведеного вище визначення навчання, отримавши таку “закінчену”, а значить принципово обмежену освіту, індивід вступає в суспільні відносини наперед приреченим на функціональну залежність. Знання його при цьому становлять “вичавки”, ерзац-культуру, заміник, де його власне життя тільки сфабрикована видимість “буття для”. Особистість, зрозуміло, формується виключно зовнішніми засобами. Інакше й бути не може там, де в людині бачать тільки “об'єкт виховання та освіти”, який слід наповнити відміряним обсягом знань, інформації, алгоритмів поведінки тощо. Ставлення до неї з позицій “формування для” “формує” (а по суті, деформує) людину, відводячи їй пасивну роль конденсатора, накопичувача, зберігача певного набору знань, умінь та навичок. Людину готують, по суті справи, до того, щоб вона обміняла своє життя на певну кількість видобутих тонн вугілля, якщо вона шахтар, на декілька десятків тисяч виточених деталей, якщо вона токарь, або на десяток випусків недовладних власних копій, якщо це майбутній учитель, чи декілька непотрібних монографій за плановими темами, коли це науковий співробітник. Сутність же людини в її цілісності, єдності самосвідомості постає як абстрактний ідеал, що гнітить кожен окрему людину своєю незбагненністю.

Пересічний шкільний учитель не може якимось вирішальним чином вплинути на хід освітнього процесу, тому що він людина свого соціального часу та простору, керована сталими, сформованими уявленнями. І навіть тоді, коли він володіє надзвичайними якостями, його самість для нього самого залишається усталеним

штампом. Подолати цей штамп методом проб і помилок майже неможливо. До того ж педагог, вважаючи, що здійснює формування людини, інколи не знає, у чому сутність того, формування кого він повинен забезпечити. До речі, серед педагогів уже існує негласна заборона на використання терміна “формування” щодо людини, там де це невиправдано. І це абсолютно правомірно. Відбувається не формування, а становлення особистості, і не в певні часові проміжки, а протягом усього життя.

Значимо, що і в гіпотетичного психолога-теоретика може виникнути запитання, наскільки правомірно співвідносити поняття “соціалізація” і “особистість”. Власне, з якого моменту варто розпочинати відлік “тут ще” не особистість, а “там уже” особистість? Якщо відмовитися від традиційного трактування процесу становлення, якому передують виникнення, а за ним буде йти розвиток, функціонування і так далі, а слідом за Г. Гегелем розглянути категорію становлення як єдність буття і ніщо [Гегель, 1970, с. 222] або ж як іноформу розвитку, то тоді, виходячи з такої інтерпретації, можемо стверджувати, що становлення особистості відбувається “завжди” і так звана “стала особистість” можлива тільки за порогом буття. А отже, становлення особистості і її соціалізацію можемо спостерігати з пренатального періоду, як це і робить В. О. Татенко, розглядаючи онтогенез суб’єкта психічної активності, а вже після народження дитини “необхідність переходу на автономний режим життєдіяльності, яка індивідуально переживається як життєва спрага, як прагнення до життя і розвитку, виступає внутрішньою основою для включення такого механізму суб’єкта психічної активності, як самозапит (самозапит про самобуття), виявлення своєї наявності для себе як функціонуючої здатності до розвитку живої істоти певного виду. Це інтуїція своєї природності і передчуття самості становлення” [Татенко, 1996, с. 258]. Контекст дещо інший, але, на наш погляд, цілком зіставний, такий що дозволяє розглядати соціалізацію як процес, що супроводжує людину протягом усього життя, як це і стверджує більшість психологів (зокрема А. Маслоу, К. О. Абульханова-Славська, Г. М. Андреева, В. В. Москаленко, Т. М. Титаренко та ін.).

Одна із суперечностей сучасної школи полягає в тому, що, коли вчитель лише “предметник”, він не зможе виховати

особистість, а якщо він сам непересічна особистість, то прирікає своїх учнів на вічні муки людей, що перевершують потреби світу відносин, у яких їм доведеться жити. Іншими словами, "...розвиток особистості від вихідних задатків до повної свідомості – це харизма й одночасно прокляття: перший наслідок цього розвитку є свідоме і неминуче виокремлення окремої істоти з нерозрізненості несвідомого стада. Це самотність, і з цього приводу не можна сказати нічого втішного" [Юнг, 1995, с. 193].

Наведене твердження не можна сприймати однозначно – іноді поганий учитель, який невміло викладає свій предмет, мимоволі зберігає його недоторканість та залишає можливість для подальшого відкриття, як це буває, наприклад, з літературою, що часто підтверджується досвідом шкільного навчання. Хороший же педагог так само не захищений від небезпеки, коли його вмлі й цікаві знахідки в галузі викладання конкретного предмета залишаються незмінними, перетворюючись на застигли методи й методики, здатні викликати огиду навіть до цікавого предмета.

Той, хто має досвід викладання, добре знає, що не буває двох схожих груп, двох однакових класів, а тому все будується на нескінченному творчому пошуку, на уникненні повторів, бо інакше педагог, який піддався рутинності, перетворюється на заграну платівку. "Потрібно боротися зі стереотипізацією, ніколи не дозволяючи собі звикнути до будь-чого", – застерігав А. Маслоу [Маслоу, 1997, с. 203]. Заформалізований предмет і в учня, і згодом у самого викладача може викликати повне неприйняття, огиду або негативно-критичну зневагу. Останнє, мабуть, краще, оскільки завдяки цьому починається розвиток "усупереч", відбувається відмова від шаблону, злам штампів. Банальним прикладом є відкриття для себе рано чи пізно тієї ж таки художньої літератури вже поза межами школи.

Буває, що навчання-научання дає зовні блискучі результати, які насправді виявляються школярством, дресурою, пустоцвітом, поверховим знанням. Трапляються люди, які володіють феноменальними знаннями, енциклопедичним запасом інформації, але ця інформація так і залишається кількісним набором фактів, не перетворюючись на культуру. Виникає проблема перевантаженості безкорисними знаннями, коли процес мислення перетворюється на гру "Що? Де? Коли?", або, що значно гірше, коли голови учнів забива-

ються безконечним запам'ятовуванням формул замість того, щоб з'ясувати загальні закономірності предмета чи явища й цілком осмислено виводити ці формули самостійно. Таких прикладів можна навести безліч.

“Принцип дослідження – це принцип набуття предметного поля, принцип вироблення погляду на предмет і принцип формування способу поводження з предметом – методу”, – стверджує М. Гайдеггер [Хайдеггер, 1998, с. 82]. На думку дослідника, “у ньому не міститься жодного результату, жодного положення, жодної догми, що стосується змісту пізнаваного в цьому дослідженні предмета: принцип задає тільки напрямок дослідницьких пошуків” [там само]. Іншими словами, принцип дослідження в цьому контексті, так само як і культура, лише “прискорювачі” мислення, які дають змогу проходити крізь час і тим схоплювати рух сутності у всіх її перетвореннях. Предмет народжується в процесі пізнання, утворюється, а не є даністю, яку слід занести в реєстри історії.

1.4. Онтогенетичні особливості соціалізації особистості

Якщо визначати культуру як історію в її потенційності і творчому розвитку сутнісних сил людини (за С. Б. Кримським) або ж як історичний досвід, суспільну пам'ять соціальних груп і окремих людей, то, на нашу думку, саме прилучення до культури, засвоєння досвіду попередніх генерацій і слід вважати завданням освіти підростаючого покоління. Сучасний німецький історик Р. Козеллек звернув увагу на те, що поняття “досвід” з погляду реального змісту та його досліджень великою мірою збігається зі словом “Historie”. Історія була і залишається наукою про досвід. “В обох випадках ідеться про “історію”, в якій переплітаються досвід і пізнання. Одне без одного не існує і не набувається”, – зауважує дослідник [Козеллек, 2006, с. 46].

Отже, засвоєння досвіду відбувається в процесі соціалізації та розпочинається в досить ранньому віці. Свідоме ж засвоєння культури на рівні системи наукових понять починається саме в школі. У психологічній науці вважається доведеним той факт, що,

починаючи з молодшого шкільного віку, розвиток наукових понять передусь розвиткові понять повсякденного життя. “Розвиток наукових суспільствознавчих понять відбувається в умовах освітнього процесу, який є своєрідною формою систематичного співробітництва педагога і дитини, у результаті чого відбувається визрівання вищих психічних функцій дитини за допомогою і за участі дорослого”, – наголошує Л. С. Виготський [Виготский, 1982, с. 187].

Те, наскільки успішно буде засвоєна суспільно-політична термінологія, значною мірою залежить від особистості викладача, його здатності на основі різних джерел інтерпретувати історичні факти, толерантно, незаангажовано пояснювати супротивні позиції. Але інтеріоризація культури – складний і тонкий психічний процес, керований лише частково. А. Адлер звертається до освітян із запитанням: “Чи повинні ми навчати дитину вміння вивчати предмети і факти, чи повинні розвивати її як особистість?” [Адлер, 1998, с. 30]. На його думку, беручи до уваги засади індивідуальної психології, ці підходи треба об’єднати.

Яким чином відбувається розвиток наукових понять? Чи збігається процес засвоєння знань із внутрішнім розвитком свідомості дитини? З певною мірою достовірності можемо стверджувати: не збігається. Знання засвоюються переважно в готовому вигляді шляхом простого заучування і запам’ятовування без будь-якого критичного аналізу – у тому вигляді, в якому вони були запропоновані для вивчення. Через просте, механічне запам’ятовування дитина виявляється згодом нездатною до практичного використання засвоєних знань. Самоочевидну істину, що із засвоєнням нових термінів розвиток значення слова не закінчується, а лише розпочинається, педагоги просто не знають або ж забувають. Скажімо, діти до школи вже знайомі із словом “держава”, але їхні уявлення про державу і наукове визначення цього поняття не збігаються. Яким чином відбувається перехід від інтуїтивного уявлення до наукового розуміння? З одного боку, ми маємо значення поняття з певними фізичними зв’язками і відношеннями щодо дійсності, що ґрунтується на досить обмеженому власному досвіді дитини, а з другого боку, цей термін складний з погляду ієрархічної будови, абстрактних зв’язків, відношення щодо дійсності та експлікується через певну групу опосередкованих понять.

У більшості наших словників державу трактують як базовий інститут політичної системи і політичної організації суспільства, який створюється для налагодження життєдіяльності суспільства і здійснення політичної влади з метою забезпечення його цілісності, безпеки, задоволення загальносоціальних потреб. Цей термін є, власне, результатом історичної життєдіяльності людства, його досвіду співіснування. Засвоєння школярем нового значення слова відбувається через розвиток, перебудову його попереднього розуміння, яке поступово піднімається на вищий щабель і нарешті збігається з тим узагальненням, яке представлено в науковому тлумаченні. Дійсність, яку це поняття репрезентує, постає в більш ґрунтовних зв'язках та відношеннях. Це, так би мовити, уявна спрощена модель засвоєння суспільствознавчих понять. Насправді ж усе значно складніше.

Будь-які визначення, висновки, закони, що виголошуються на уроках чи записані в підручнику, не можуть допомогти в оволодінні відповідною термінологією, оскільки розвиток понять – це завжди творчий рух, а не репродуктивне відтворення. Зрозуміти, оволодіти певним значенням слова, “засвоїти” його, означає вміти застосовувати, використовувати його в будь-якій ситуації, стосовно до будь-яких явищ суспільної дійсності, а не тільки давати його визначення, відтворювати “по пам’яті”.

Шлях від першого знайомства з новим поняттям до того моменту, коли воно свідомо засвоюється дитиною, є складним внутрішнім психічним процесом, який розпочинається з інтуїтивного уявлення про значення слова і закінчується осмисленим засвоєнням через його практичне застосування. Когнітивний розвиток і зростання інтелекту – це не лише накопичення знань, а й здатність до обробки інформації, її перетворення, використання. Навіть тоді, коли педагог якнайширше застосовує індивідуальні форми роботи з дітьми, зв'язок “учитель – учень” завжди буде переважно дидактичним. Єдиним засобом опанування когніцій може стати залученість до дії.

У підлітків з переходом до більш адекватного розуміння змісту, що базується на понятійній основі, зростає активність, виникає потяг до участі в різних сферах суспільного життя. Активно відбувається оформлення Я-концепції, уявлення про себе формуються переважно як ставлення до Я з боку оточення, виникає

прагнення бачити себе відмінним від інших. Саме тому, вибудовуючи зміст суспільствознавчої освіти, слід було б зробити наголос на формуванні суспільних цінностей (вони практично не сформульовані в шкільних програмах), звернути увагу на виховання толерантності, готовності до спільного розв'язання проблем, налаштованості на співробітництво, відповідальності, уміння розуміти мотиви вчинків та очікування інших людей щодо себе.

Коли навчальна діяльність не є провідною, більш ефективним було б не сидіння за партою і робота з підручником, а долучення до якихось громадських справ. Це могли б бути активна взаємодія з державними організаціями та установами в розв'язанні, пов'язаних із життям школи чи мікрорайону проблем, участь у природоохоронних заходах, громадських рухах, практичні дії особистого характеру, як то вияв власної позиції, небайдужості щодо актуальних соціально-побутових проблем.

У деяких школах запроваджуються подібні форми роботи з дітьми, але це чомусь не пов'язується з навчальною діяльністю. Суспільно корисна діяльність – окремо, навчання – окремо. Уміння суспільно-практичного, практично-прикладного характеру в навчальних програмах для школи фактично не згадуються. Звідси впливає незнання власних прав, невміння їх обстоювати. Якби на рівні складання програм для середньої загальноосвітньої школи можна було б передбачити, задекларувати формування практичних умінь та навичок існування в соціумі, тоді, можливо, ситуація, яку констатують психологи сьогодні (щодо того, що: “підлітки мають досить адекватні, хоч і недиференційовані уявлення про громадянство, громадянські права та обов'язки, але ці знання й уявлення ще не систематизовані, здебільшого існують у свідомості відірвано від реального життя і повсякденних інтересів дітей” [Психологічні закономірності..., 2001, с. 29]), дещо змінилася б. Вочевидь, важливішим для цього вікового періоду було б (не втрачаючи когнітивного) сприяти становленню афективного та конативного компонентів культури, усвідомлюючи важливість залученості, причетності до справ громади, що також впливало б на ставлення підлітків до себе, розвивало впевненість у собі, віру в спроможність здійснювати самостійний вибір та здатність впливати на суспільно-політичне і громадське життя.

Конфліктність і бунтарство, які приписують звичайно підліткам, на думку багатьох дослідників, значно перебільшуються, особливо засобами масової інформації [Крайг, 2000, с. 622]. Ці вияви не мають характеру соціального протесту. Під незалежністю (в першу чергу від батьків) підлітки розуміють можливість мати власні судження та регулювати свою поведінку. Це період формування Я через спілкування з іншими.

Активному спілкуванню підлітків не вистачає інтимності. Інтимність є ознакою юності. Саме для юнацького віку характерне особистісне ставлення до явищ і процесів суспільного життя. Юнацтво перебирає на себе, особливо в кризові періоди життя країни, роль “совісті суспільства” [Крайг, 2000; Татенко, 2013]. У ході становлення Я-концепції юнаків і дівчат виникає цілісне бачення себе – з одного боку, з другого – інтелект досягає такого рівня розвитку, коли молода людина стає спроможною думати про навколишній світ і про те, яким він має бути. Якщо цей світ не збігається з уявленнями Я та його очікуваннями, з’являється критичне ставлення до нього. Підлітковий вік (14-15 років) характеризується також особливою активністю, спрямованою на засвоєння соціальних зразків та цінностей. Як стверджують психологи, “це вік активної соціалізації” [Татенко, 2010; Шульга, 2011].

Досить часто саме суспільні і суспільно-політичні явища входять у сферу інтересів дитини цього віку. Соціалізацію тут можна визначити як показник, що відображає якісну специфіку і певний рівень поінформованості, компетентності, переконаності, соціальної активності, адаптованості підлітка до наявних соціальних реалій. Інтеріоризація культури постає як процес засвоєння ним цінностей і настановлень, норм і взірців поведінки, властивих певним соціальним групам чи суспільству як такому.

Зазначимо, що в дітей молодшого шкільного віку суспільствознавчі уявлення конкретизуються через знакові постаті, які символізують владу (президент, прапор, герб). У дітей середнього і старшого шкільного віку відбувається поступовий перехід від персоніфікації до інституціалізації, тобто сприйняття влади через певні інститути – партії, суд, парламент тощо. Причому серед підлітків більш помітним стає прагнення до реальних оцінок, аніж до романтичної ідеалізації. Залежно від інтелектуального розвитку формується оцінка чинної суспільної системи, а саме: що вищий

інтелект, то критичнішою буде оцінка. Водночас спостерігаються і відхилення від вікових норм юнацької соціалізації під впливом об'єктивних обставин. Частково цей процес природний, зумовлений переходом підлітків з однієї вікової когорти в іншу, а частково є результатом впливу суспільства, родини, школи, засобів масової комунікації, різноманітних інституцій.

Саме в умовах освітнього простору відбувається становлення і закріплення здатності шанувати гідність, відданість, готовність надавати допомогу тим, хто її потребує. Підлітки прагнуть спілкуватися з більш шанованими, авторитетними, “просунутими” в певній галузі ровесниками або ж старшими за віком людьми (і це не завжди слід розглядати як позитивне явище, адже взірцем можуть ставати і злочинні авторитети). Але підліток зазвичай ніколи не робитиме того, чого не схвалюють члени його групи.

А тепер спробуймо відповісти на низку запитань: Яким чином відбувається розвиток наукових понять? Чи збігається процес засвоєння знань з внутрішнім розвитком свідомості дитини? Чи варто тут покладатися на стихію? Наскільки керованим може бути процес засвоєння соціально орієнтованих понять?

Очевидно, що в засвоєнні суспільної чи соціально-політичної лексики, так само як і в процесі соціалізації, існують певні вікові відмінності. Так, С. Й. Гессен пропонує виділяти три періоди соціалізації особистості протягом життя: аномний (або умовно беззаконний) – дошкільний; гетерономний (або чужозаконний) – шкільний; автономний – самостійне життя.

Одним із важливих періодів долучення до культури, як ми вже пересвідчилися, є період шкільного навчання, яке розпочинається в нашій країні із шести – семи років. Цей віковий період варто було б, на нашу думку, розглядати як перехідний – від ступеня аномії до гетерономії.

Аномію (або умовну беззаконність чи певну відсутність нормативності) у дошкільному віці розглядають не як відсутність будь-яких вимог до дитини, а тільки як відсутність суспільно закономірного, необхідного, належного. Закони природи беззаконні за визначенням: вони ніким не встановлюються і ніхто не стежить за їх виконанням. Закони ж, що виникають у суспільстві, однакові для всіх людей, навіть для законодавців і можновладців, їх дотримання обов'язкове (принаймні таким мас

бути). Звідси впливає чужозаконний, зовнішній їх характер щодо окремої людини.

В *аномний* період спілкування дорослого і дитини виглядає як сила, розум, уміння – з одного боку, беззахисність, безпорадність – з другого. Гра як механізм соціалізації – найбільш характерна форма діяльності дитини. У грі цілі не виносяться за межі діяльності, вона – не заради результату, кожен з моментів гри має самостійну цінність і може бути безконечним у часі. Із психологічного погляду, “...в основі гри лежить перетворення зовнішніх умов заради безпосередньої самореалізації буття. Життя – процес, він реалізується через зовнішню активність, тому гру можна розглядати як діяльність у найширшому розумінні” [Жовтянська, 2012, с. 60].

Починаючи з 3-х і до 6-ти років саме гра стає провідною формою діяльності дитини. У грі, хоч і своєрідно, але відтворюються дії дорослих. Вона відбувається не заради досягнення чогось – результату, перемоги, важливішим є саме процес виконання дій. Окрім того, гра відповідає реальності лише в уяві дитини, разом з тим вона ж і сприяє розвитку уяви. Виконуючи в уявних ситуаціях різні функції, характерні для дорослої людини, дитина починає відчувати й потроху розуміти різницю між життям дорослих людей, які її оточують, і її власним життям. У неї з’являються власні, особисті переживання, виникає нове ставлення до себе, формуються характерні для даного віку новоутворення: символічні функції свідомості, здатність орієнтуватися у власних переживаннях. Наслідуючи дорослих, дитина у грі відтворює побачене чи почуте, отримує перші враження про “дорослий” світ, а разом з тим і про суспільний устрій. Уже в 3-4 роки вона впізнає за портретами письменників чи громадських діячів і називає: “Це...” – залежно від того, що є пріоритетом для сім’ї або суспільства в даний час. У процесі рольової гри формуються навички орієнтації в змісті людської діяльності, розуміння того, що так чи інакше будь-яка дія спрямована на інших людей. Приміряючи на себе роль командира або поліцейського, президента або просто мами, дитина починає розуміти, що система ставлень має ієрархічну структуру підлеглих і влади, управління і виконання. На кінець дошкільного віку виявляються перші ознаки потягу до суспільно значущої діяльності. Але діти ще не здатні засвоювати складні абстрактні

поняття і виконують дії тільки з реальними конкретними предметами, зосереджуючись на “тут і тепер”.

“Педантично вигадувати предмети, свідомо розраховані на дітей, наприклад наочні засоби, іграшки або книги, – безглуздо. Із часів Просвітництва це одна з найнудніших вигадок педагогів”, – дещо різку, але слушну думку (утім не загальноприйняту) висловив В. Беньямін [2012, с. 23-24]. Він зауважує, що “світ переповнений предметами дитячої уваги та діяльності. Граючись із різноманітними відходами, діти не тільки здатні відтворювати світ дорослого життя, а й створювати власний маленький світ, і не варто цьому перешкоджати, а, навпаки, дати змогу власній діяльності рухатися назустріч дитині” [там само]. Педагогу, вихователю, учителю, напевно, важко погодитись із наведеною думкою, але в спогадах дитинства, які в кожного свої, обов’язково спливають то дерев’яні цурпалки – зброя, то квіти мальви – ляльки, то округлі листочки – грощі... і багато чого іншого.

Головними рисами *гетерономного*, або, в нашому трактуванні, чужозаконного, періоду, який починається зі школи, є спільна праця і поява певних прав та обов’язків, що потребують неухильного дотримання. Хотілось би за звичкою сказати якомсь завуальовано, злукавити, але ліпше щиро визнати, що це зачатки зовнішнього соціального примусу. Свобода не є природженою властивістю людини. Від самого початку, від свого народження, аби жити, вона змушена їсти, пити, одягатися, тобто задовольняти ті первинні потреби, які так переконливо описав А. Маслоу [1997]. І отут маємо першу форму примусу, а отже, несвободи. Наше прагнення звільнитися, позбавитися примусу хоча б частково має завжди певні межі, але тепер воно вже постає як завдання всього життя.

“Організувати” свободу, навіть свободу, наприклад, на уроці, було б заздалегідь спланованим лицемірством. Надання уявної свободи посилює зовнішні приховані примуси, робить їх більш впливовими. Справжнє звільнення людини не у створенні сурогатних форм свободи, а у вмінні протистояти, чинити опір несвободі. “Свобода не факт, а мета, не дійсність, а завдання виховання”, – без сумніву, справедливо зауважував С. Й. Гессен [1995, с. 1]. Тому урок як обов’язок, повинність, форма шкільної дисципліни, пов’язаний з необхідністю спільної праці, в інтенції має утримува-

ти свободу. Вимоги мають виконуватися не зі страху бути покараним, а повинні ґрунтуватися на спільному інтересі, зацікавленості, умінні брати на себе відповідальність – і це стосується обох сторін: як педагога, так і учня. Отже, розумні межі примусу в гетерономний період є тією вакциною, яка необхідна організмові, що формується. Інша справа, хто буде визначати розумні межі і який вони матимуть вигляд. Добровільне виконання вимог, які диктуються шкільним життям, – це перше знайомство із закономірностями суспільного життя. Шкільна влада, яка ґрунтується на авторитеті, має бути організованою таким чином, аби сформувати в дитини прагнення до свободи.

Молодші школярі, діти 6-9 років, здатні засвоїти соціально-політичну термінологію переважно на вербальному рівні. Їхні уявлення про соціум досить статичні і спрощені. У середньому шкільному віці уявлення стають більш конкретними, зростає кількість складних і розгорнутих понять. І лише в “старшій” школі відбувається формування *автономної* системи принципів і переконань, хоча вони мають ще переважно однобічний і максималістськи-категоричний характер. Але це вже перші паростки переходу від гетерономного, тобто чужозаконного, до автономного, або самозаконного, рівня, на якому відбувається відмова від влади авторитету і формується здатність до раціонально-критичного світосприймання.

Як ілюстрацію пропонуємо розглянути результати досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України 2004–2005 років, у яких брала участь і автор цієї монографії. У ході дослідження методом контент-аналізу вивчалися програми загальноосвітніх навчальних закладів та проекти державних стандартів загальної середньої освіти в Україні з таких навчальних дисциплін, як історія України, всесвітня історія, українська мова (як державна), географія, біологія, а також програми середньої загальноосвітньої школи для 1-4 класів. Якісно-кількісний аналіз текстів програм і стандартів як основних документів у викладанні суспільно-політичних дисциплін мав був визначити міру їхньої зорієнтованості на формування когнітивного рівня політичної культури школярів відповідно до вікових особливостей політичної соціалізації.

Не вдаючись у характеризування інструментарію та методики проведення контент-аналізу, зупинімося на його результатах. У програмах середньої загальноосвітньої школи для 1-4 (1-3) класів термінологія суспільствознавчого спрямування використовувалася на уроках української мови, читання і розвитку мовлення, природознавства та народознавства, ознайомлення з навколишнім світом. Вона мала переважно символічно-знаковий характер: “наша держава”, “наш прапор”, “наш герб”, “наш президент” – це у 1-2 класах; у 3-4 класах передбачалося складання порівняльних характеристик, наприклад: спорідненість української, російської та білоруської мов; українські національні традиції, традиції інших націй та етносів, які проживають на території України (що цілком відповідає психологічним особливостям засвоєння суспільствознавчих понять дітьми 6-7 і 8-9 років).

Програми для середньої загальноосвітньої школи з історії України та всесвітньої історії (5-11 класи) були найбільшою мірою насичені суспільствознавчими термінами. Передусім привертало увагу те, що в програмі з історії України було значно більше понять суспільно-політичного спрямування. Це також цілком виправдано і закономірно. Освіта як відбиття розвитку суспільних форм фіксує ті процеси, які відбуваються в суспільстві, зокрема і проблеми становлення незалежної держави – України, і зростання напруженості, і кризові явища перехідного періоду, і появу нових політичних діячів тощо. Ми звернули увагу також на значно більшу заполітизованість (безпосередню спрямованість на політику) загалом і певну політичну заангажованість змісту програми з історії України порівняно з програмою із всесвітньої історії.

З огляду на результати якісного аналізу текстів програм та стандартів було зауважено, що змістова частина освіти за кількістю понять, які належать до категорії суспільствознавчих або суспільно-політичних, представлена належним і достатнім чином. Така освітня галузь, як суспільствознавство, складовою частиною якої є історія, дає найбільш повне уявлення про соціальні явища і процеси, що відбуваються в ході історичного розвитку людства і держави, вчить аналізувати і давати оцінки історичним подіям, сприяє формуванню в дітей власного образу світу.

Але всі ці задекларовані знання і чесноти будуть залишатися тільки на папері, якщо необхідні вміння зводитимуться переважно до роботи з підручником та навчальним матеріалом. Жодних натяків на те, що учень повинен бути здатним знайти своє місце в певному соціумі, самостійно вибирати серед політичних програм та ідеологій, брати участь у діяльності чи хоча б ознайомитися з роботою громадських організацій чи рухів, у програмах виявити не вдалося. І коли ми говоритимемо про те, що рівень суспільствознавчої культури в нашому суспільстві не такий високий, як нам того хотілося б, і будемо вводити нові поняття й терміни до предметів гуманітарного циклу чи додатково запроваджувати спеціальні предмети, як то політологія у школі, то навряд чи зможемо змінити ситуацію на краще. Справа, очевидно, не в кількості засвоєної відповідної наукової термінології, а в тому, що, зупиняючись на рівні знань, ставлячи на перше місце запам'ятовування, ми забуваємо, що культура має не лише когнітивний, а й афективний та конативний рівні. З ознайомлення з новими суспільствознавчими поняттями прилучення до культури тільки розпочинається. Інтеріоризація культури, як відомо, складний і делікатний процес, керований лише частково. Педагог може допомогти у формуванні певних умінь, показати, як їх застосовувати в практичному житті, але неспроможний здолати порожнечу і заповнити її необхідним змістом без участі виховуваного. Звичайно, вплив школи на становлення культури учнівської молоді в цілому досить відносний. Цілеспрямоване формування рис, цінностей, уявлень тощо не завжди досягає (або ніколи не досягає?) мети, але невігластво, необізнаність, упереджене ставлення до культури, у цьому контексті хоча б і до політичної, здатні породжувати “монстрів”.

Детальний аналіз трьох виділених періодів: аномного (умовно беззаконного) – дошкільного; гетерономного (чужозаконного) – шкільного та автономного – самостійного життя – показав, що найбільш важливим етапом соціалізації особистості в освітньому просторі є період шкільної освіти. Власне, саме вона готує особистість до автономного, самостійного життя в соціумі.

Запропоновану модифікацію вікової періодизації С. Й. Гессена, яка використовувалася для аналізу особливостей соціалізації особистості в шкільному освітньому просторі, можна

розглядати, на нашу думку, як соціально-психологічну вікову модель соціалізації особистості. Відтак у наступних параграфах спробуємо проаналізувати логіку історичних змін процесу соціалізації в шкільній освіті відповідно до історичних типів культури (античність, середньовіччя, епоха Відродження, Новий час, сучасність).

Розділ 2

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ВИМІР ОСВІТИ ЯК ПРОСТОРУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Феноменологія освіти як рухливого образу культури

Як уже зазначалось, удосконалення освіти – це не та проблема, яку можна розв’язати раз і назавжди, оскільки, використовуючи термінологію І. Канта, вона належить до компетенції “практичного розуму”, а тому розв’язується постійно. Усі ми, бажаємо того чи ні, перебуваємо в перманентному стані виховуваних чи вихователів: або хтось виховує нас, або когось виховуємо чи навчаємо ми, – до речі, насправді це відбувається одночасно. Отож можемо стверджувати, що педагогіка – також переважно прикладна наука, яка, повсякчас змінюючись, пристосовується до потреб життя.

Упродовж сторіч нагромаджувався досвід передавання досвіду, різні способи і методи якого пізніше виокремилися в особливу науку – педагогіку. Вона вимагала розуміти свій предмет під кутом зору його утилітарної спрямованості, удосконалюючи способи опанування знань у формі засвоєння. Тому за усталеною традицією освіту й дотепер визначають саме як сукупність знань, умінь та навичок. Але в такому разі вона зводиться, як ми й мали змогу пересвідчитись, переважно до навчання чи научання і являє собою некритичне поглинання попереднього досвіду та засвоєння “істин в останній інстанції”. Не будемо давати посилання на якесь конкретне видання, тому що, відкривши будь-який педагогічний словник чи підручник або посібник з педагогіки, побачимо, що різниця у визначеннях буде незначною, а поняття “знання”, “уміння” та “навички” –

основоположними. Наприклад: “Освіта – сукупність *знань, умінь, навичок* (курсив наш. – Л. О.), поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягається в результаті цілеспрямованої діяльності” [Ягулов, 2002], або: “Освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних *знань, умінь і навичок*, розвиток розуму і почуттів, формування світогляду” [Зайченко, 2008].

Нагадаємо, у наукових публікаціях з проблем освіти все частіше наголошують на тому, що освіту не слід зводити лише до отримання знань; вона – це передусім спосіб буття і життєдіяльності людини. “Освіта є категорія буття, а не знання та переживання”, – стверджував німецький філософ і соціолог початку ХХ ст. М. Шелер, уточнюючи при цьому: “Освіта – образ сукупного людського буття” [Шелер, 1994, с. 21]. Такий підхід до проблеми певною мірою суперечить тому, яким і донині послуговується практична педагогіка.

Отже, що таке *образ* і особливо “образ сукупного людського буття”? Не вдаючись до якихось складних і зайвих розмірковувань, розглядаючи сучасне філософське, соціально-психологічне чи педагогічне тлумачення цього багатогранного феномена, можемо зробити припущення, що наведені поняття дещо відрізняються. По-перше, образ – це не стільки зовнішній вигляд когось або чогось, відтворений у свідомості, пам’яті або авторській уяві, як це стверджує Великий тлумачний словник української мови, а, власне (згадаймо ейдос в античному розумінні), одночасно образ, лик і ідея душі. Душа людини – це, як відомо, усе, стверджував Арістотель. “Людина, як частина світу, хоча й не ідентична цілому світові, але сутнісно ідентична йому таким чином, що цілісність світу утримується в людині як в одній із частин світобудови”, – розмірковував М. Шелер [1994, с. 21]. Тобто мікрокосм (людина) – це не просто частина макрокосму, а й сам універсум у його сутності. По-друге, почасти в нашому контексті, розглядатимемо образ як метафору, оскільки кожний історичний відтинок часу має своє бачення образу людини (Про що детальніше йтиметься в наступному параграфі).

Отже, освіту, за М. Шелером, у жодному разі не слід розглядати тільки як накопичення все нових і нових знань у готовому вигляді, а потрібно бачити в ній передусім творення людини за об-

разом і подобою людства в кращих його виявах. Тоді освіта, з одного боку, це спосіб “олюднення” культури, а з другого – “утілення” культури в людині.

Дещо пафосно, але в цілому правильно, на наш погляд, трактував освітній процес один з основоположників німецької класичної філософії Г. Гегель. Освіта, стверджував він, “проростає” в бутті людини як “єго” її власної свободи, як неспокій. “І ... цей неспокій можна розглядати як шумування, завдяки якому дух підноситься до нового життя з тліну відмерлої освіти й відроджується в оновленому юному образі” [Гегель, 1972, с. 281]. Неспокій матеріалізується у формах людського буття, зазначає філософ, так само, як це відбувається у мистецтві. “І тут закінчується наука. Починається мистецтво з його розумінням одиничного, неповторного” [там само, с. 161].

Якщо розглядати освіту як мистецтво, а творення образу людини, за аналогією, як творення художнього образу, то тоді однією з головних рис людського образу слід визнати його принципову незавершуваність. Мистецький образ, звичайно ж, не може бути обмеженим формою і кількістю речовини, полотна, фарб, каменю тощо. Будь-який витвір мистецтва: чи то скульптура, чи картина або поезія, – не змінюючись у власному хронотопічному континуумі, змінюється, проте, по суті – “перетворюється” таким чином, що кожне нове покоління по-новому і водночас правильно ставиться до незмінної зовнішньої форми, споглядаючи, власне, форму внутрішню, незриму, ту, яка є відношенням між людиною і твором.

Сприймаючи художній твір, людина змушена “втрачати” себе, так само як і твір, що, “розламуючи” обмежені просторові форми, “рухається” в напрямі до людини. Зустріч людини і твору відбувається на “нейтральній території” форми форм, або таких людських відносин, де закони однакові і для живого людського буття, і для “неживого” художнього.

Буття людини і буття, скажімо, музичного чи поетичного твору – це не різні форми буття, а єдине і нерозривне буття. Завдяки такому взаємному проникненню відбувається “перевтілення”, або наділення художнього твору і людини новою людською сутністю. Наприклад, “трапезні сонати” Генделя в часи їх написання мали на меті (висловлюючись дещо примітивно) сприяти процесові травлення тих слухачів, які сиділи за столом. Сьогодні ж

ці сонати сприймаються в концертній залі як маленькі трагедії людського духу.

Де тут об'єктивні критерії? Що насправді було істинним, а що – ні? Найрозумніше в такому випадку пригадати, що істина – це процес, тобто рух, а драматизація чи трагедизація творів минулого – також певний рух, і він об'єктивний. Отже, немає нічого дивного в тому, що розвиток людини залежить від розвитку людства і може відбуватися тільки через розпредметнення людських відносин, які знайшли “втілення” в музиці або поезії, у пластиці чи на художньому полотні.

Як безпосереднє дійство нескінченного перетворення за людським типом – витворюванням людини – освіта роздвоюється в процесі свого розгортання на діяльність опанування, яка спрямовується назовні актом волі, і діяльність спілкування, яка змушує людину встановлювати стосунки з іншим. Відбувається взаємодія двох діяльностей як єдиної самотвірної сили.

Тут виникає гамлетівське запитання “бути чи не бути?”, оскільки, проникаючи в буття культури, людина повинна розпредметнювати щось виключно через самотворення. Якщо вона діє не творчо, а лише пасивно сприймає дидактичний матеріал, готовий набір знань, то шлях до культури для неї закритий, людина залишиться в колапсі власних уявлень про світ та самовдоволенні, що загалом означатиме її загибель як особистості. Або ж, якщо вона навіть спробує за інерцією свого буття оволодіти культурою, то може бути “розчавленою” її предметністю. Виявляється, що якби людина і могла (гіпотетичне судження) засвоїти всю предметність культури, знати все, що становить її історію, то й тоді це було б лише сумою, схемою знань, позбавленою того, що робить культуру культурою, – одухотвореності.

Саме тому людина, яка має справу з предметами культури, за зовнішніми образами речей повинна осягати не “речовинність”, а вічність – людську сутність культури. У безмежному побутуванні предметів, явищ, відносин, які поза діяльністю “заховані” у своєму особливому бутті, людина охоплює через опанування всі форми як різні відтінки власного буття. Так формується свідомість особистості та індивідуальності, яка, подвоюючись у самодіяльності, перетворюється на самосвідомість. “Становлення людини розглядається передусім у зв'язку з розвитком раціонального мис-

лення і вольової поведінки. Але чи можна говорити про становлення людини поза її здатністю створювати витвори мистецтва, які є в принципі зайвими з погляду доцільної діяльності і пристосувальної поведінки?”, – запитує В. В. Жовтянська [2012, с. 281].

Досить часто те, що здається доведеним, наприклад, той факт, що освіта є діяльністю самоформування людини в культурі, ще нічого не змінює. З одного боку, біда консервативного мислення полягає в тому, що навіть доведені істини сприймаються з недовірою, з другого ж боку, бажання негайних перетворень викликає “епідемію” інновацій. Тут і уроки програмування, і уроки моральності, і модульне навчання. При цьому забувається головне – не програміста треба виховувати, не етика-професіонала, а людину. “Ми маємо програми для виховання людей прогресу, але не маємо програм для виховання просто людей,” – нарікав Л. М. Толстой [1983, с. 222].

Тоді постає інше запитання: а що таке людина? У чому її сутність? Не наводячи тут увесь перелік наявних щодо цього думок, зазначимо, що найбільш прийнятною, принаймні для педагогіки, є точка зору, прихильники якої вважають, що людина за своєю сутністю – істота суспільна, що всі люди від природи рівні і мають рівні можливості, причому ці можливості неспівмірні. Із властивою йому прямолінійністю О. М. Леонтьєв зауважує, що людина – істота, соціальна за своєю природою, що людське в людині породжується її життям в умовах суспільства, в умовах створеної людством культури [Леонтьєв, 1981, с. 410].

Окрім гуманістичного аспекту, це дає змогу розглядати освіту як цілком доступний для людського перетворення процес та вибиває ґрунт з-під ніг у тих, хто власну некомпетентність списує на матінку-природу. У разі невдачі винуваті всі: учителі – оскільки не змогли зацікавити своїм предметом, батьки – бо не спромоглися подолати прірву між собою і чадом, а найбільшу відповідальність при цьому несе сам виховуваний – за те, ким він міг би стати, але не став. Для людини пошук себе, осягнення себе як суціль в собі і для себе сутності, її прагнення “до самої себе дорівнятись” (Леся Українка) є однією з найважливіших передумов справжньої освіченості.

Тут варто, утім, було б зробити застереження: оприявлення освіти у вигляді зовнішніх наслідків, у вигляді номенклатури знань

є вторинним і, як не дивно, випадковим. Власне, знання, які можуть сьогодні вражати сучасників своєю масштабністю, нічим не відрізняються від знань сучасників, наприклад, Гесіода або Конфуція, до якої б епохи ми не апелювали в пошуках зразків. І не тільки в розумінні того, що ми на момент фізичного народження нічим особливо не перевершуємо стародавніх греків, а можливо, навіть і, навпаки, вони були більш фізично досконаліми, і що спадок, нагромаджений працею століть, не закладений в будові нашого мозку, а інтелект формується в процесі індивідуального засвоєння культури попередніх генерацій. Але значною мірою саме тому, що з погляду скінченного людського життя будь-яке можливе знання є відносним, а процес осягнення істини безмежний, і людина кожного разу перебуває на початку свого шляху, який не може бути репрезентований градуйованою шкалою, вздовж якої відбувається марш неухильного прогресу.

Якщо розглядати освіту як процес одухотворення буття, як мистецьке творення людського образу, то тоді вона лише ілюзія завершеного результату. Жоден великий митець не був задоволений своїм твором. Моцарт скаржився на бездарність, Паганіні – на те, що скрипка не дається, Мікеланжело Буонаротті у безсиллі намагався розтрити свої скульптури. Історія мистецтва сповнена стражданням від неможливості адекватного втілення. Ціле, як омріяна досконалість, щойно воно завершувалось, відриваючись від своїх творчих підвалин, одразу перетворювалося на щось обмежене, втрачене, принаймні для митця. Щоб стати нескінченим, воно мало лишатися незавершуваним.

Саме така незавершуваність і має бути властивою діяльності освіти, завданням якої не може бути апологія сучасного. Вона має справу здебільшого з тим, чого ще не існує, але що можна створити. І хоча суспільство виробило певні критерії освіти для своїх членів, якість середнє арифметичне, але воно (суспільство) не може передбачити меж, визначити еталонну мірку самоформування людини. “Зростаючи” в культурі і залишаючись, безперечно, породженням свого соціального часопростору, людина опановує оптимальний спосіб подолання означених меж через освіту, що є виходом за власні межі, подоланням обмеженості. Цілком згодні із твердженням О. Л. Вознесенської – авторки дуже цікавої і потрібної для батьків книги з такою ж назвою: “Учитись ніколи не

рано” – і хотіли б продовжити його традиційною сентенцією: і ніколи не пізно, маючи на увазі освіту протягом усього життя. “Не варто думати, що маленькі діти можуть і повинні тільки їсти, пити і гратись. Насправді діти починають навчатися одразу ж після народження. У 6-7 років, коли вони йдуть до школи, вони вже увібрали в себе і засвоїли величезну кількість інформації”, – пише О. Л. Вознесенська [Вознесенская, 2012, с. 13]. Як стверджує Т. М. Титаренко, “на ранніх стадіях розвитку людського організму закладаються дуже важливі основи ставлення до себе й до інших людей, формується або не формується довіра до навколишнього світу. Людська істота не є лише організмом навіть в утробі матері. Ще більшою мірою людина залишається особистістю в похилому віці, якщо вона має простір самопроявів, самореалізації” [Титаренко, 2003, с. 89].

Проникаючи в буття культури, людина розпредметнює щось виключно через самостворення. Якби вона не діяла творчо, а лише пасивно сприймала дидактичний матеріал, набір знань, вона б ніколи не стала людиною. Людина підтверджує себе у спілкуванні з культурою. Культура усвідомлюється нею як підґрунтя для ствердження її індивідуальності, а тому вона – твердиня, надійна форма форм.

Діяльність людини у культурі позитивно-негативна. У безкінечному побутуванні предметів, форм і відносин, які поза діяльністю людини приховувались у своєму особливому бутті, людська сутність об’єднує через опанування всі форми як різні відтінки свого буття. Так виникає свідомість індивідуальності, яка, подвоюючись у самодіяльності, перетворюється на самосвідомість.

Якщо ідеали розвитку особистості розглядати за принципом певного набору знань та вмінь, необхідних для того, аби людину можна було вважати культурною, то згадаймо хоча б, як О. С. Пушкін характеризував свого героя – Євгенія Онегіна:

Он по-французски совершенно
Мог изъясняться и писал,
Легко мазурку танцевал,
И кланялся непринужденно.
Чего вам больше? Свет решил,
Что он умен и очень мил [Пушкін, 1986, с. 15].

Нинішній набір необхідних якостей може бути навіть істотно меншим і значно вужчим. Буває, не так-то легко навіть самій людині зрозуміти, що її уявлення про життя спотворені або воно й зовсім позбавлене сенсу як такого, а сама вона перетворилася на персоніфікований символ безкультур'я. Лише тоді, коли людина стане спроможною і здатною розчинитись у безпосередньо-суспільному змісті культури, для неї розпочнеться справжнє індивідуальне буття. У такому випадку вона й сама перетвориться на феномен культури, переживаючи останню як умову власного буття.

Тут можливе ще одне міркування. Мислення індивіда, сформованого в самодостатніх формах репродуктивної діяльності, спрямоване на впізнавання. Він сприйматиме лише те, що вже знайоме йому, догматично приміряючи, чи відповідає здобуте знання його уявленню, чи ні. Тому недостатньо освічені люди часто-густо вважають себе знавцями в усіх царинах людської культури. Для них не існує жодних таємниць, а їхні судження безапеляційні. Звичайно вони намагаються вкласти всю багатогранність світу в рамки шкільного підручника. Чи маємо ми право звинувачувати їх за це? Мабуть, ні. Але саме вони чинять значний тиск на процес розвитку культури, гальмуючи творчі злети. Спокуса жити як усі тому і є спокусою, що не вимагає додаткових вольових зусиль у доланні власної інертності.

Отже, гасло “усе дозволено” можемо трактувати як аморальне, жахливе, нелюдське, а можемо – як дозвіл бути собою в усіх людських виявах. Відомо, що культура наперед задана людині, її зв'язки та опосередкування виявляються у так званій тягlostі, де будь-який твір культури є продовженням попереднього і зумовлений усім минулим, сучасним та майбутнім її розвитком. Тому “утворювання” людини можливе там і тоді, де і коли утворюється певна субстанція, яка має назву “дух часу”, або, за висловом М. М. Бахтіна, “хронотоп” [Бахтин, 1979]. Зростаючи в певній культурі, людина являє собою єдність просторово-часових визначень; залишаючись завжди, безперечно, людиною свого часу та соціального простору, вона водночас опановує спосіб подолання означених меж, постійно змінюючи себе саму. Це і є виходом за власні межі, подоланням обмеженості. “Людина прагне і виходить за свої межі, у світ, і дійсно досягає його – світу, наповненого

іншими людьми та спілкуванням з ними, за смислами та їх реалізацією”, – писав В. Франкл [1990, с. 54]. На думку Т. М. Титаренко, “саморозвиток, самозростання, перевершення себе найчастіше переживається як дуже позитивно емоційно забарвлене життєздійснення. Людина відчуває, що вона живе, що вона існує в реальності, а не у власних імагінаціях, що вона створена саме для цієї реальності, що вона постійно наближається до власної сутності, до якоїсь глибинної правди про себе, про свої можливості, обдарування.

Людина переживає власну безмежність, нескінченність, невечерпність” [Титаренко, 2003, с. 305].

Можливо, це до деякої міри трагічна колізія процесу освіти, але людина розвивається за законами культури свого часу, вона все-таки не в змозі вирватися за її межі, а тому нестримно розчиняється в стихії випадкових відносин і форм, обмежуючись частковістю. Чи можна вважати освіченими, наприклад, Г. Гегеля, В. А. Моцарта, Ф. М. Достоєвського, якщо вони досконало володіли лише одним видом діяльності, а в буденному житті були доволі звичайними людьми і навіть мали власні вади і недоліки? Чи можна О. С. Пушкіна або Т. Г. Шевченка назвати неосвіченими тільки тому, що будь-який сучасний системний адміністратор у своїй галузі знає більше, ніж знали вони? Питання риторичні.

Лише перебуваючи в культурі, переживаючи її, ставши її безпосереднім атрибутом, людина стає творцем культури. У будь-який історичний період у суспільстві існують незримі зв’язки, які й утворюють, власне, людину. Ці зв’язки не можна виміряти чи оцінити або визначити якісь критерії відповідності. Викривлення заданих від початку простору і часу створює особливе поле тяжіння, де, власне, і виникає царина людського спілкування. Завдання освіти полягає в тому, щоб розгорнути сутнісні сили людини, перетворивши й саму її в атрибут, або феномен, культури. Отже, “те, завдяки чому індивід ... має значущість і дійсність, є освіченість. Його істинна первинна натура та субстанція – дух відчуження природного буття. Ось чому це відношення такою ж самою мірою є його мета, як і реальне буття його водночас є засіб і перехід як мислительної субстанції у дійсність, так і, навпаки, перехід певної індивідуальності в істотність. Ця індивідуальність освітою готує себе до того, що є вона в собі, і завдяки цьому вона є

в собі й має реальне наявне буття; наскільки вона освічена, настільки вона реальна й має силу” [Гегель, 1956, с. 163].

Помилка грубого матеріалізму, якому ставили в провину невміння пояснити явища у сфері мистецтва, полягала в тому, що дух у цій доктрині цілком елімінувався і не визнавався, а матерія зводилася до речовини. І сьогодні є дослідники, які вважають, що сутнісні сили людини – це її фізіологія, а тому варто розглянути в мікроскоп ДНК та пошукати таланти. Такий підхід ґрунтується на простому силогізмі “існує те, що є” і підтримується здоровим глуздом – “цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи”. За класичним визначенням того ж таки Г. Гегеля, дух виявляє своє реальне існування, коли втілюється через діяльність людини в обмежених формах пластики, музики, поезії без жодних містичних перетворень. Для кожної окремої людини цей вияв духу і буде початковою стадією освіти.

Наступний етап освіти – процес осягнення не тільки власної потужності пізнання, а й занурення до першооснов загального буття культури, де культурна предметність стає символічною. Суспільна діяльність створює лакуни в культурі, які Я може і прагне заповнити собою ціною перетворення на інше, на причетність до цілого людства. Вона ж є і справжнім рухом освіти, спрямованим на становлення людини, її суспільної сутності, тобто особистості. Але становлення не завдяки і не всупереч, не кимось і не для когось, а як самостановлення людини в культурі, а отже, і її соціалізація. “Ця причетність до вищого світу розумових цінностей, які є смислом усіх без винятку законів, на яких базуються наші маленькі світи знань, волі і творчості, ця включеність нашого свідомого культурного життя в розумовий зв’язок, який виходить далеко за межі нашого емпіричного існування, становить незбагненну таємницю будь-якої духовної діяльності. Але увесь процес людської культури, поглиблення і розширення всього цінного в ній, в історії знову і знову переконає нас у включеності нашого життя в розумовий зв’язок, який перевершує нас самих”, – писав ще на початку ХХ ст. В. Віндельбанд [Виндельбанд, 1995, с. 18].

Особливість творення людського образу в освіті полягає в тому, що, по-перше, цей образ не є незмінним і кожне нове покоління по-своєму, але однаково істинно відтворює його через

всотування культури і досвіду попередніх генерацій; по-друге, він ніколи не може бути довершеним, бо освіта – це рух, спрямований у майбутнє. Виходячи з реалій сьогодення, такий підхід може видатися комусь досить сумнівним, особливо з огляду на певний негативний історичний досвід. Але гіпотетично будь-яка можливість може перетворитися на реальність, тим паче що такі приклади в історії освіти вже мали місце.

Зокрема, відомий київський історик літератури, історіограф М. С. Петровський у своїх нарисах розкриває особливу роль для “міста і світу” Колегії Павла Галагана, заснованої 1871 р., яка, на жаль, була ліквідована більшовиками по революції 1917 р. Автор наводить низку імен відомих філологів, літературознавців, художників, учених, громадських діячів, які стали “окрасою і гордістю культури”. Серед них І. Аненський, М. Драй-Хмара, М. Мурашко, М. Пимоненко, В. Липський, Г. Костюк, В. Грабар та багато інших відомих випускників цього навчального закладу. “Що це було ? – з подивом запитує себе історіограф. – Інкубатор талантів?” [Петровський, 2008, с. 10]. Ретельне вивчення різноманітних документів дало йому змогу зробити такі висновки: умови вступу до Колегії були звичайними – відбувалася традиційна перевірка знань без будь-якої селекції на обдарованість, але згодом, якщо ця обдарованість якимось чином виявлялась, вона отримувала з боку викладачів усебічну підтримку. Жодним чином не стримувалися духовні злети гімназистів (Колегія існувала на правах гімназії). Навчання тут ніколи не зводилося до заучування, а дисциплінарні форми – до казармщини. Потрапляючи в стіни Колегії (одна з будівель якої ще й досі збереглась у Києві), її вихованці опинялися в “насиченому розчині культури”. “Він бурхливо кристалізувався на них і в них”, – захоплено пише М. С. Петровський [там само, с. 12]. Стіни коридорів та приміщень для рекреації прикрашали картини відомих художників, було облаштовано величезну літературну книгозбірню, створено можливості для безпосереднього спілкування учнів та викладачів, кожен з яких був визнаним фахівцем у своїй галузі (вивчалися переважно предмети гуманітарного циклу). Захоплена та натхненна спільна праця давала небачені результати. На підтвердження своїх слів М. С. Петровський наводить зразки учнівських творів В. Грабаря, випускника Колегії 1884 р. Звичайний зошит задоку-

ментував свідчення історії розвитку освіти і дав змогу виявити особливості навчально-виховного процесу, де з перших днів від вихованця вимагали не заучування та повторення чужих думок, а власної творчої самостійності. Можемо лише позаздрити тим, хто свого часу навчався в Колегії, та пошкодувати, що цей досвід не набув, а можливо, і не міг набути поширення за відомих усім нам історичних обставин.

Отже, погляд на освіту, так би мовити, під іншим кутом зору дає змогу інакше вирішувати завдання практичної педагогіки і по-іншому вибудовувати простір соціалізації особистості. Саме суспільна діяльність, створюючи лакуни в культурі, які Я прагнучиме заповнити собою ціною перетворення на “інше”, на власну причетність до культури всього людства, стає справжнім рушієм освіти, спрямованим на становлення особистості. Але становлення не завдяки і не всупереч, не кимось і не для когось, а як самостворення особистості в культурі і водночас її соціалізація.

2.2. Логіка історичних змін процесу соціалізації в шкільній освіті

Якщо простежити тенденції розвитку освіти відповідно до історичних типів культури (античність, середньовіччя, епоха Відродження, Новий час, сучасність), то виявиться, що, незважаючи на кардинальні суспільні трансформації, школа завжди зберігала відносну стійкість та релевантність, утримуючи риси своїх історичних попередників. Невеликий екскурс в історію дасть нам змогу провести деякі паралелі та аналогії. Зазначимо, що школу в цьому контексті ми розглядатимемо і як конкретизацію освітнього простору, тобто як частину соціального простору, і як систему освіти, тобто сукупність закладів навчання, і як посередника у взаємодії особистості і суспільства в історичних типах культури.

Отже, стародавні Греція і Рим прагнули дати своїм громадянам (не рабам) універсальну освіту. До обов'язкових навчальних предметів у школах різних типів належали філософія і риторика. Єдиних освітніх програм тоді не існувало. За бажанням або вибором можна було стати послідовником Епікура, Геракліта, Піфагора

або Платона [Лосев, 1974; 1979; 1983]. “Ніхто не досягне мистецтва і мудрості, якщо не буде навчатися”, – наставляв Демокрит (цит. за: [Лурье, 1979, с. 368]).

Власне, школа (від лат. *schola*, звідси ж походить і слово схоластика) починається із середньовічного монастиря. Послух, як найважливіший принцип світорозуміння і світосприймання, був покладений в основу середньовічної школи: уроки з відсиджуванням за партами, пасивне слухання та повторення, зачування напам'ять. “Епоха середніх віків – епоха енциклопедій, “сум”¹ і “зерцал”², де кожній із таких наук притаманний всеохопний характер”, – зазначав А. Я. Гуревич [1984, с. 297]. Саме середньовіччю ми зобов'язані появою поняття “*persona*”, яке стосувалося передусім Бога, а людину було лише створено за образом та подобою Божою, тому вона водночас і вінець творіння, і раб Божий, наділений душею і тілом [там само, с. 305]. (Це суттєво відрізнялося від античного розуміння – *persona* як маска, личина або ж як суверенна *persona* у сфері правових відносин).

Зміст навчання в монастирських школах, а пізніше і в середньовічних університетах зводився до лекцій, які викладач вичитував із книги та коментував. Трохи інакше вчили дітей світських феодалів і лицарів. Основою навчання були “сім лицарських чеснот”, уміння читати й писати тут не вважалося обов'язковим. Якщо монастирська школа була частиною чернечого послуху, то школа світська – продовженням життя “при дворі”. Освітня доктрина зводилася до загальновідомого: “Богу – Богове, кесарю – кесарево”.

Школа ренесансного типу (наприклад, “Радісний дім” Вігторино де Фельтре в Італії) повертається, як і вся культура епохи Відродження, обличчям до античності. Саме вона стає взірцем для наслідування і разом з тим сприяє звільненню тогочасної освіти від схоластики та аскези монастирських шкіл [Лосев, 1978]. Та говорити про епоху, спираючись лише на свідчення її сучасників (документи, тексти, трактати), доволі складно, іноді неправомірно, бо вони можуть бути і тенденційними, і хибними. А тому, не аналізуючи проектів ренесансної школи, розглянемо фор-

¹ “Сума” (від лат. *summa*) – філософські, богословські та інші трактати.

² “Зерцала” – збірники правил, приписів, законів.

ми освіти, що склалися в соціокультурному контексті епохи, яка була зіткана із неузгодженостей та суперечностей: з одного боку – небувалий розквіт мистецтв, поява яскравих, творчих, універсальних індивідуальностей, з другого – безкінечні війни, жахливі вогнища інквізиції. “Високорозвинена індивідуальність діяла в протилежних напрямках: створювала невмирущі взірці мистецтва, літератури, проголошуючи гуманізм, – і чинила найвитонченіші лиха”, – так характеризував цю епоху В. А. Роме-нець [2005, с. 575]. Якщо на початках епохи Відродження освіта була зорієнтована на розвиток особистості (принаймні це чітко декларувалось) і до складу навчальних предметів входили історія, право, природничі науки, література, історія мистецтва тощо, то згодом школа почала перетворюватися на казарму: запроваджувалися переклики, вводилися форма, військовий спосіб вітання, а кількість навчальних предметів суттєво зменшувалась [Очерк..., 1892].

З виникненням більш чи менш чітких кордонів тогочасних європейських держав з’являється потреба в управлінцях – державних урядовцях та чиновниках, і школа повертається до класичних, схожих на середньовічні, традицій формальної освіти (давньогрецька, латина, богослов’я тощо). Знову освіта набуває ознак схоластики: уроки граматики з аналізом окремих речень, математика з вирішуванням задач за шаблоном та вивченням напам’ять (заучуванням, зазубрюванням) правил і прикладів. Освіта цілеспрямовано розвиває формальні навички, як цього і вимагали тогочасні суспільні потреби. У такому вигляді вона перебувала, майже не змінюючись, протягом кількох століть.

Бурхливий розвиток науки і техніки на початку XIX ст. змусив перейти (при збереженні гімназійної освіти) до так званих реальних шкіл та училищ, у яких віддавали перевагу вивченню математики та природничих наук. Відповідно до вимог Нового часу вважалося необхідним “вчити того, що є корисним”. У школах запроваджувалися конкурси, тести, підтримувалася конкуренція в навчанні, вводились індивідуалізація та спеціалізація [Розанов, 1990].

Сучасна школа, незважаючи на значні трансформації та суспільні катаклізми, і досі залишається середовищем, де зберігаються відносна стійкість укладу і природний консерватизм.

Поряд з позитивними надбаннями епох вона утримує безліч негативних рис, притаманних її попередникам. У сучасну школу з монастирської перейшли сумарний огляд і коментарі; кожен підручник – це певний обсяг знань з географії та історії; кожен вірш коментується вихолощено й сухо, як Святе Письмо, а звідси у дітей відразу до поезії, як раніше – до теології (згадаймо з минулого хоча б вагантів³ чи нашу славнозвісну бурсу). Незмінними залишаються навчання у вигляді питання-відповідь, вирішення задач за шаблоном, що веде до несамостійності і скутості мислення через заучування правил та прикладів. Відбувається це, звичайно, не через злу навмисність, а відповідно до типу освіти, який вимагає не порушувати міру у світі звичних, усталених зв'язків та стереотипів.

Із цього загалом побіжного і досить узагальненого огляду бачимо, що школа завжди була (й залишається досьогодні) суспільним барометром, який відображає дух і культуру часу. Там, де вона вступає у суперечність із часом, виникає потреба в її реформуванні. Реформувати школу якраз і означає привести її у відповідність до іншого суспільного устрою та культури, виставити інші критерії щодо процесу соціалізації особистості в освітньому просторі.

Попри всі наведені недоліки, "...в окремі світлі моменти історії, якими б суперечливими вони не були за смыслом і духом, людина виявляла себе рисами різними, але однаково прекрасними; і у квітучі часи античності, і в перші дні християнства, і в радісний період Відродження, і, нарешті, в епоху великих наукових досягнень вона мала образ завжди відмітний, але привабливий", – зазначав Розанов [1990, с. 6], із чим, на нашу думку, важко не погодитись.

Отже, мета освіти тісно пов'язана з метою життя суспільства. "Зрозуміти систему освіти даного суспільства – значить зрозуміти устрій його життя", – стверджував С. Й. Гессен [1995, с. 25].

Якою може бути мета суспільства, що змінюється? Які цілі освіти такого суспільства? На перший погляд відповіді на поставлені запитання знайти досить складно, а тим часом здоровий

³ Ваганти – мандрівні студенти, ченці, поети-співці в країнах середньовічної Західної Європи, які складали та виконували пародійні та сатиричні пісні, у яких вихвалялися земні радощі.

глузд пропонує просту й зрозумілу істину: мета суспільства, що змінюється, – у досягненні певної стабільності і достойного життя для всіх його членів, мета ж освіти – сприяти тому, аби це стало можливим.

Розвиток є там, де відбувається рух історії, а історія – це не просто минуле, а збережене минуле, таке, яке не зникає, а стає частиною культури як суспільного феномена. Власне, культура і є відображенням історії в її потенційності і творчому розвитку сутнісних сил людини. Виходячи з такого контексту, освіта в найбільш узагальненому і водночас дещо спрощеному вигляді є не що інше, як культура індивіда. Прилучення до всезагальності культури і є завданням освіти підрастаючого покоління. Таке прилучення відбувається в процесі соціалізації, свідоме ж засвоєння культури на рівні системи наукових понять, як ми пересвідчилися, розпочинається в освітньому просторі школи.

Якщо освіту розглядати як діяльність самотворення людини в культурі і водночас спосіб трансляції культури в часі, то вона постає як олюднення культури в людині, або інакше: людина утверджує себе в спілкуванні з культурою, а остання усвідомлюється нею як підґрунтя для власного самотворення. При цьому важливо враховувати, що психічний розвиток дитини також відбувається в результаті засвоєння нею історично напрацьованих форм культури. Таке засвоєння не є адаптивним або пасивним пристосуванням до умов суспільного життя. Воно результат активної творчої діяльності людини, що оволодіває історично сформованими засобами орієнтації та практичного перетворення соціального простору шляхом соціалізації в освітньому процесі.

Розглядаючи освіту як діяльність самотворення людини в культурі й водночас як спосіб трансляції культури в часі через соціалізацію особистості, можемо висловити припущення, що історія соціалізації особистості в просторі освіти фактично збігається з історією освіти в історичних типах культури, зберігаючи при цьому відносну стійкість набутих інституціональних рис. Ця гіпотеза може виглядати сумнівною і навіть дещо ризикованою з огляду на так звану концепцію рекапітуляції Е. Геккеля, який вважав, що онтогенез є коротким повторенням філогенезу. Але тут ідеться про інше. Науковці, які вивчали особливості психічного розвитку дитини, усе таки схиля-

ються до думки, що між історичним та індивідуальним розвитком існує певний зв'язок, який наразі ще недостатньо досліджений [Ельконин, 1989; Обухова, 1998].

Спробуймо відтак обґрунтувати цю думку. Як відомо, соціалізація відбувається протягом усього життя і згідно з віковою психологією має певні стадії та етапи. Так звана первинна соціалізація починається з моменту народження дитини. Вона відбувається переважно в сім'ї в результаті діалогу значущого дорослого і дитини. Уже з перших хвилин життя новонароджена дитина своєрідно реагує на вимоги дорослих, демонструючи власний вибір, змушуючи змінювати характер і стратегії соціалізувальних впливів. У подальшій соціалізації (її ще називають вторинною) агентами стають будь-які суб'єкти впливу: вихователі, учителі, ровесники, сусіди та ін. Спілкування з іншими, спільні ігри та діяльність сприяють більш глибокому долученню дитини до соціуму, поступовому становленню її власного Я.

Проаналізувавши умовно виділені три періоди: аномний (дошкільний), гетерономний (шкільний) та автономний (самостійне життя), – маємо підстави стверджувати, що найбільш важливим відрізком соціалізації особистості в освітньому просторі є саме період гетерономний (чужозаконний), або період шкільного навчання, коли дитина сприймає школу як міні-модель суспільства. Тут вона отримує перші систематизовані знання та уявлення про суспільний устрій, владу, закони; набуває певні навички орієнтації в соціальному просторі; засвоює необхідні соціальні чесноти та якості. Цей період є часом підготовки до самостійного життя.

Виявлені в ході аналізу особливості і тенденції становлення освіти в історичних типах культури показують, що лінії розвитку на індивідуальному і суспільному рівнях практично збігаються. Перебування особистості в освітньому просторі як частині соціального простору є неперервним, і, рухаючись “до себе” від аномії до автономії, вона, на наш погляд, умовно відтворює всі історичні пласти культури від античності до сучасності. Якщо “дитинство людства” – культура античності – збігається з періодом аномії – умовно беззаконного періоду (дошкілья), то гетерономний, або чужозаконний (шкільний), період можна наближено порівняти з культурою Середніх віків, Відродження та Нового часу, що

відповідає і певним віковим особливостям психічного розвитку. І, нарешті, сучасність корелює з періодом автономії.

З огляду на розглянуті аналогії можемо запропонувати історико-культурну модель соціалізації особистості в просторі освіти (рис.). Модель базується на постулаті тісного зв'язку історії освіти з історією суспільства та його культурою. Інтерпретація освіти як діяльності самотворення людини в культурі і водночас способу трансляції культури в часі через соціалізацію особистості дає підстави говорити про фактичну збіжність лінії історії соціалізації особистості в просторі освіти з траєкторією розвитку освіти в історичних типах культури та з віковими особливостями розвитку особистості.

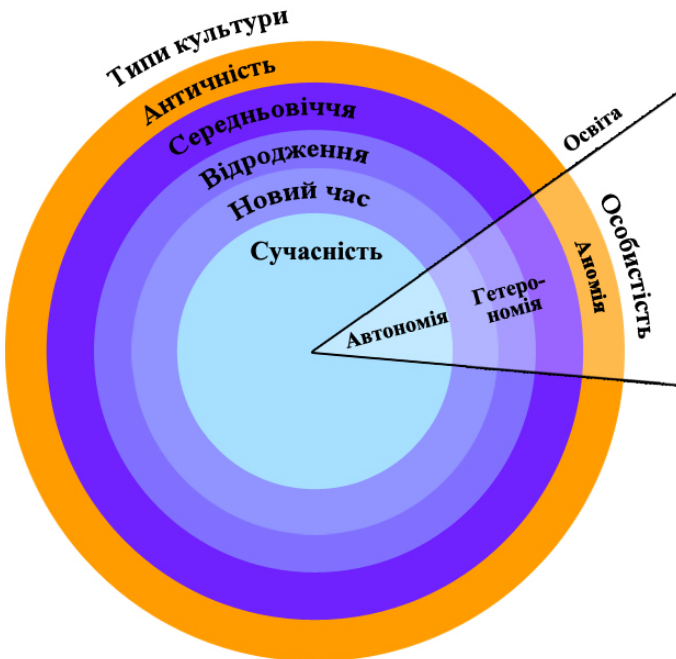


Рис. Історико-культурна модель соціалізації особистості в просторі освіти

Проведемо деякі умовні аналогії. Отже, в античності – міфологізація світу, олімпійські ігри, містерії; в аномний період становлення особистості (дошкілля) провідна форма діяльності – гра, казка. У Середні віки – приписи, закони; відповідно, початок гетерономного (чужозаконного періоду) – перші елементи примусу, поява обов'язку (молодша школа). Епоха Відродження – протистояння краси і жорстокості, яскраві особистості і вогнища інквізиції; продовження гетерономного періоду – становлення власного Я, підліткові кризи (середня школа). Новий час – це перехід від універсальності до спеціалізації, розвиток науки; завершення гетерономного періоду – професійна орієнтація, самовизначення (старша школа). Нарешті, сучасність і автономія, які збігаються з початком самостійного життя, таким чином через шкільну освіту, непомітно, але невідворотно відтворюють історико-культурні пласти, які впливають на становлення особистості, творення її власного Я.

На наш погляд, освіта на історичній арені постає як безпосереднє дійство перетворення за людським типом і розгалужується в процесі свого розгортання на діяльність опанування та діяльність спілкування (взаємодії, інтеракції), зберігаючи при цьому відносну стійкість набутих інституціональних рис і сутнісного свого розгортання як способу життєдіяльності і життєтворчості, а отже, і її соціалізації.

2.3. Соціальні уявлення особистості в контексті соціалізації

Нині, в умовах безмежно мінливого світу, процес формування соціальних уявлень досить складний, але він постійно відбувається як безпосередній обмін знаннями та поновлення їх шляхом засвоєння нового досвіду, що дає людині змогу орієнтуватися в навколишньому світі. Соціальні уявлення народжуються в повсякденному, буденному мисленні як спосіб осягнення та інтерпретації цього світу. Саме завдяки їм пересічний громадянин може пояснити для себе все, що відбувається в соціумі,

долає непевність орієнтації в ньому, звикає до нової інформації, адаптується і соціалізується.

Визнаний теоретик дослідження соціальних уявлень С. Московічі загострює увагу на тому, що наука і здоровий глузд ніколи не збігаються і не зводяться одне до одного як “нижчий” до “вищого”, не протиставляються одне одному як високе низькому чи складне простому. Вони існують як специфічні форми світосприймання і ставлення до світу. Незважаючи на те, що здоровий глузд змінює зміст і форму своїх суджень, він продовжує “існувати” і не замінюється науковими теоріями.

Становлення соціальних уявлень підростаючого покоління відбувається в процесі соціалізації особистості в освітньому просторі. Вони, “...як продукт освітніх і виховних зусиль, віддзеркалюють ступінь сформованості громадянськості молоді, а отже, і ефективність політичної соціалізації в суспільстві”, – зазначає С. І. Позняк [2013, с. 22]. Додамо, і не тільки політичної соціалізації, якщо не йдеться виключно про громадянські уявлення як різновид соціальних, а мається на увазі загалом соціалізація особистості.

Трактування поняття “соціальні уявлення” соціальною психологією суттєво відрізняється від визначення цього поняття загальною чи педагогічною психологією, де уявлення розглядають як ланку переходу від сприймання до мислення або ж як перехід від образу до поняття. Соціальні уявлення в соціально-психологічному дискурсі визначають як специфічні форми соціального пізнання, що народжуються з повсякденної життєдіяльності людей. Вони виявляють себе тоді, коли нове і невідоме перекладається мовою “звичайного” і “знайомого”. За допомогою соціальних уявлень здійснюється конструювання реальності. Таке конструювання відбувається на базі досвіду не тільки окремої людини, а й групи людей [Московичи, 1995, с. 3]. Йдеться передусім про загальнодоступні знання, форми мислення і дії в повсякденному житті, або так званий здоровий глузд, з одного боку, а з другого – про науку, культуру та ідеологію, які також постають у вигляді соціальних уявлень.

Здоровий глузд необхідний у повсякденному житті людей, він пояснює і повсякденні дії, і поведінку, допомагає у взаєминах з іншими, чинить опір будь-яким намаганням перетворити його по-

няття та образи в експліцитні правила і процедури. Одночасно відбувається взаємообмін і взаємозбагачення наукових понять, які іноді виникають на основі понять “здорового глузду” і уявлень “здорового глузду”, що збагачуються за рахунок введення наукових понять. Тобто наукові поняття повсякчас і спонтанно стають уявленнями “здорового глузду”, а останні досить часто перетворюються в наукові та автономні.

На думку С. Московічі, саме здоровий глузд та певні повсякденні знання лежать в основі формування соціальних уявлень. “У якомусь сенсі це і є соціальні уявлення, які роблять нас здатними сприймати, робити висновки, розуміти, згадувати, щоб надати сенсу речам чи подіям, пояснити особисту ситуацію”, – наголошує дослідник [Московичи, 1995, с. 3]. Для Московічі соціальні уявлення – це осмислені знання. Вони в сучасному суспільстві постають як еквівалент того, що традиційно розглядається як міф, і можуть бути названі “суспільними версіями здорового глузду”.

Завдяки соціальним уявленням “незрозуміле” і “незнайоме” стає “зрозумілим” і “знайомим”. Отримуючи уявлення про довколишній світ, особистість має змогу краще і впевненіше орієнтуватися в ньому, звикає до нової інформації, адаптується. У процесі виникнення уявлень беруть участь і попередній досвід людини, і те, що вона чує, бачить, читає, наприклад, у засобах масової інформації, книгах, на мистецьких виставках чи запозичує із чужого досвіду, досвіду близьких людей, знайомих. Отож за участю різних джерел уявлення про щось незрозуміле стають частиною повсякденної свідомості і трансформуються в зрозуміле. Цей шлях має той недолік, що суб’єкт пізнання втрачає значну частину наукової інформації, бо якісь складні характеристики важливих явищ часто при цьому спрощуються. Крім того, під впливом таких трансформацій соціальні уявлення можуть досить далеко “відходити” від реального змісту. Але саме таким чином відбувається цей процес.

Соціальні уявлення виконують певні, тільки їм властиві, функції. Вони є засобом: а) пізнання навколишнього світу; б) опосередковування поведінки (сприяють комунікації, виявляють групові цінності, регулюють поведінку); в) адаптації (зберігають і розширюють картину світу). Реалізацію перелічених функцій

забезпечує особливий механізм виникнення соціальних уявлень. На думку С. Московічі, він охоплює три основних етапи: 1) “зачеплення понять”; 2) їх “об’єктифікацію” і 3) “натуралізацію”. На першому етапі об’єкт треба якось “зачепити”, зосередити на ньому увагу, зафіксувати щось таке, що допомогло б приєднати його до відомого раніше. Тоді на другому етапі виникає можливість перетворити невідомий об’єкт в конкретний образ; цей процес дістав назву об’єктифікації. І третій етап – натуралізація, сприйняття отриманих “знань” як певної об’єктивної реальності. Не має істотного значення, наскільки ці знання відповідають дійсності – важливо, що вони вписуються в особистісну картину світу, не порушуючи вже наявний, усталений ряд.

Кожен індивід самостійно інтегрує і модифікує соціальні форми, створені культурою та окремими групами людей. Звичайно, на ступінь перетворення понять впливають і чинні владні структури, і мас-медійні засоби, і різноманітні інституції, у тому числі і школа. Але найважливіші джерела впливу – це певні соціальні групи, їхній досвід та відповідна система уявлень. Таке перетворення “наукового” в “популярне” необхідне для осмислення того, що відбувається у світі, країні, на сусідній вулиці тощо, а також для полегшення процесу комунікації з іншими людьми з приводу різних подій та вибудовування для себе відносно зрозумілої картини світу.

Соціальні уявлення постають як фактор конструювання реальності не тільки для окремої людини, а й для груп людей. Загалом їх можна розглядати як певну візитну картку групи. Це досить стійкі утворення: виникаючи і закріплюючись у групі, вони можуть переходити з покоління в покоління. Вплив групи на соціальні уявлення можна продемонструвати на таких прикладах:

– група фіксує певні суспільні явища. Так, для старшого покоління своєрідні зачіски в стилі “панк” або ж занадто яскравий, “ядучий” одяг сучасної молоді можуть видаватися “дивними”. А отже, соціальні уявлення про теперішню молодь, зокрема поширені серед людей похилого віку, будуть значною мірою визначатися саме цими характеристиками;

– група сприяє прийняттю чи неприйняттю тієї або тієї інформації, встановлюючи рівень довіри до джерел інформації і ступінь легітимності потрібної інформації;

– група впливає на частоту використання певного соціального уявлення.

Має місце і зворотний вплив соціальних уявлень на групу, що уможливорює маніпулювання фактами суспільного життя таким чином, щоб це йшло на користь групі. Тобто соціальні уявлення впливають на виховання тих членів групи, які ще недостатньо закріплені в ній.

У структурі соціальних уявлень С. Московічі виділяє відповідні компоненти: інформацію, поле уявлень, настановлення. Саме ці компоненти поповнюються в результаті соціалізації особистості, збагачення її повсякденного життєвого досвіду, отримання нею інформації, що надходить з різних джерел. Якщо це відбувається в школі, тоді соціальні уявлення редагуються безпосередньо учнівською групою, яка визначає загальне змістове поле, куди надходить певна інформація, а також діапазон можливих її інтерпретацій.

Соціальні уявлення виникають без будь-якого серйозного інтелектуального напруження, постають як “самі собою зрозумілі” і не вимагають жодних вольових зусиль з боку конкретної особи. Звернімося до власного досвіду. Так, переглядаючи, наприклад, суспільно-політичні, мистецькі, наукові програми телебачення, усе, що бачимо на екрані чи чуємо за кадром, незважаючи на відсутність професійної обізнаності в галузі медицини, фізики чи політології, ми сприймаємо майже завжди більш чи менш адекватно. Знаннями і вміннями на рівні сформованих соціальних уявлень людина користується звичайно навіть не помічаючи цього, не фіксує на цьому свою увагу, сприймаючи все як даність “Воно”, тобто уявлення є, а звідки береться і куди потім зникає (чи не зникає, лишаючись у “шухлядках” пам’яті) не фіксується і не має істотного значення для окремої людини. Це щось схоже на “природжені знання” або ж “знання як згадування” давньогрецького філософа Платона [Платон, 1970, с. 167] або ж знання як несвідомі “глибинні” імпульси в К. Г. Юнга [Юнг, 1995].

Постійно відбувається і безпосередній обмін уявленнями, і їх поновлення через засвоєння нових знань із книг або власного досвіду. Для того щоб мати змогу орієнтуватися в навколишньому світі, “розуміти” все, що виникає, утворюється, змінюється, не усвідомлюючи яким чином і для чого все це потрібно, людина все

своє життя щось пояснює собі та іншим, конструює і передбачає власне майбутнє залежно від рівня особистих уявлень. Процес формування соціальних уявлень досить складний, але він загалом добре вписується у запропоновану С. Московічі схему. Її детальний аналіз був потрібен, власне, для того, щоб провести певну демаркаційну межу між традиційним трактуванням уявлень педагогікою та педагогічною психологією і соціальною психологією, а відтак мати змогу більш детально проаналізувати дослідження соціально-правових уявлень підростаючого покоління (про це йтиметься в наступному параграфі).

Існують різні думки та певні розбіжності щодо трактування змісту соціальних уявлень. Якщо автор теорії соціальних уявлень С. Московічі об'єднує цим поняттям настановлення, інформацію, змістове поле і картину світу індивіда, то, наприклад, дослідниця правових уявлень А. М. Славська додає сюди ще й інтерпретацію. Вона вважає, що інтерпретацію в структурі соціальних уявлень слід розглядати як здатність індивідуальної свідомості виробляти власну думку, а також вибудовувати змістові композиції, схеми, “версії”, пояснення, особливо тоді, коли позиція особи невизначена або зазнає певних змін. З феноменом інтерпретації, стверджує психолог, ми маємо справу в усіх формах соціальної дійсності. Вони допомагають людині осмислювати свій новий стан за обставин, що змінюються, та орієнтуватися і знаходити своє місце в мінливому світі.

На відміну від науково-пізнавального процесу, інтерпретація не ставить за мету пошук істини – вона допомагає досягти достовірності, певності, завершеності світобачення. Інтерпретація пов'язана з оцінюванням моменту (як легкого, важкого, напруженого або безвихідного) і дає змогу зробити загальний висновок про подію. Зрозуміло, оцінки, погляди, думки людей про одну і ту ж саму ситуацію можуть бути різними і навіть протилежними, але взаєморозуміння досягається шляхом зіставлення різних інтерпретацій, їх зближення, зведення до спільної точки зору.

А. М. Славська стверджує, що саме інтерпретація є основним механізмом повсякденного правового мислення громадян у певні періоди. “Там, де не спрацьовують закони, – зауважує вона, – де не існує їх розуміння, де немає звичного для старшого покоління “порядку”, завдяки інтерпретації особистість щоразу самовизна-

чається, упорядковує своє буття, вносить зрозумілість, ясність та організованість у суспільне життя, у свої взаємини з іншими людьми, установами та різними соціальними структурами. Вона (інтерпретація. – Л. О.) є робочим механізмом правової свідомості, доки правові уявлення не набули чіткості та окресленості правових норм” [Славская, 1997, с. 2].

Автор теорії соціального мислення К. О. Абульханова-Славська вважає, що соціальні уявлення виникають в особистості не лише в результаті її безпосереднього контакту з дійсністю, але й завдяки суспільній свідомості [Абульханова-Славская, 1994]. Практично більшість форм суспільної свідомості – релігія, ідеологія, мораль, естетика – крім науки, на її думку, створені сукупністю відповідних релігійних, правових, моральних та інших уявлень. На відміну від С. Московічі, поряд з вербалізованими уявленнями дослідниця виділяє невербалізовані, що частіше мають образний характер і виявляються часом у яскравих екзистенційних переживаннях особистості. Саме вони створюють фундамент особистісної ідентичності – або більш цілісний і гармонійний, або нестійкий, такий, що породжує постійну особистісну тривожність. Існують як залежні, так і незалежні соціальні уявлення та уявлення, які можна охарактеризувати як суперечливі. На думку дослідниці, відмітною рисою сучасного російського менталітету є суперечність між моральними, правовими та економічними уявленнями, що відображає загальний стан нинішнього суспільства і його самосвідомості. Суперечність між уявленнями усвідомленими і неусвідомленими, як і суперечність уявлень на рівні свідомості – показник активної свідомості особистості, особливо якщо ці суперечності, хоча б до деякої міри (навіть інтуїтивно), помічаються або осмислюються нею. Ті уявлення, які не збігаються за змістом, породжують у свідомості особистості звичайно питання та проблеми або викликають нерозуміння ситуації чи подій, що відбуваються. Найчастіше це стосується правових і моральних уявлень, що зачіпають систему ставлень “особистість – суспільство”. Саме ця думка заслуговує на увагу в контексті дослідження соціально-правових уявлень учнівської та студентської молоді.

Продуктивним з погляду дослідження соціальних уявлень видається нам також поняття “габітус”, яке ввів у науковий обіг

французький дослідник П. Бурдьє. Габітус у перекладі із французької (від лат. *habitus*) означає: 1) конституцію, загальний вигляд, форму; 2) у соціології – “характерну поведінку соціальної групи”. На думку Бурдьє, габітус – це моделі осмислення соціуму, що виникають у результаті інтеріоризації структур соціальної дійсності [Бурдьє, 2005, с. 232]. З наведеного визначення випливає, що, по-перше, осягнення соціальної дійсності не може відбуватися в соціальному вакуумі; по-друге, когнітивні структури, які мають соціальне походження, також соціально структуровані; по-третє, в осмисленні соціальної дійсності задіяні не тільки окремі індивіди, а й соціальні групи. Отже, уявлення індивідів мають різні варіації залежно від їхніх соціальних позицій і габітусу, або систематизованої моделі світосприймання та оцінювання, а також когнітивних і ціннісних структур, які є результатом досвіду індивідів та соціальних груп.

Габітус є водночас і системою моделей відтворення поведінки, і системою її сприймання та оцінювання. В обох випадках функціонування цих моделей відображає позиції, в межах яких вони були сконструйовані. Тобто габітус продукує об’єктивно диференційовані зразки і поведінки, і соціальних уявлень, які можна класифікувати. Однак адекватно їх сприймати здатні лише ті індивіди, котрі володіють моделями, які дають змогу осягнути соціальну значущість такої поведінки й уявлень. Завдяки габітусу суб’єкт соціалізації може не лише “відчувати своє місце”, а й достовірно визначати місце інших. Отже, в інтерпретації П. Бурдьє габітус – це те, що дає змогу перекинути місток від власне соціальних уявлень до поведінки індивіда та соціальних груп. Габітус уможливує існування людини у світі здорового глузду й сприймання його саме як такого.

Висловимо відтак припущення (зрозуміло, воно потребує подальшого обґрунтування), що в становленні соціальних уявлень особистості в процесі соціалізації той аспект, який стосується “глибин”, виявляється на рівні афективному та конативному, а от “вершини” утворює когнітивний компонент.

2.4. Гармонізація змістового та формального аспектів соціалізації в освіті (на прикладі соціально-правових уявлень)

Якщо експлікувати зміст як сукупність відповідних ознак, а форму, зовнішню і внутрішню, як організацію цього змісту, то тоді цілком правомірно поставити собі запитання, яким чином відбувається узгодження (гармонізація) змістових та формальних аспектів соціалізації – хоча б на прикладі становлення правових (як різновиду соціальних) уявлень учнівської та студентської молоді. Виділення в соціально-психологічній проблематиці саме уявлень про право є результатом відображення суспільних перетворень, швидкого темпу змін, які вимагають такої ж швидкої адаптації людини до соціуму.

Більшість дослідників правосвідомості (Г. Ф. Єфремова, О. Г. Белобородов та ін.) традиційно виділяють як її структурні елементи когнітивний, афективний та конативний аспекти. Вони виконують, відповідно, пізнавальну, ціннісну та регулятивну функції. Особливо важливе значення, на думку дослідників, мають афективний і конативний компоненти, оскільки для того, щоб правосвідомість могла бути регулятором поведінки, знання про право як систему норм і практику їх реалізації має бути засвоєним на рівні ціннісних орієнтацій, отримати певну емоційну оцінку й утвердитися як нормативна поведінка.

Емоційно-ціннісне ставлення до правової сфери формується в процесі правової соціалізації, інтеріоризації правових норм, поглядів, ідей, суджень, що оцінюються відповідно як потрібні або непотрібні, корисні або некорисні, справедливі або несправедливі. Перелічені ставлення характеризують об'єктивну цінність правової сфери в структурі життєдіяльності людини і в подальшому визначають певну правову орієнтацію, яка регулює поведінку людини у відповідних ситуаціях.

Правова соціалізація покликана формувати позитивне ставлення громадян до правової реальності. Але це далеко не завжди так. Під впливом негативних явищ, які існували або існують у

суспільстві, чи на основі власного негативного досвіду розв'язання правових проблем іноді формується негативне ставлення до правопорядку, правових норм та інститутів.

Соціальний простір, у якому люди живуть і взаємодіють, неоднорідний і багатогранний, але попри це існують структури, що безпосередньо впливають на становлення уявлень людини та її світобачення. Перші доступні для неї соціальні уявлення про навколишній світ людина, точніше дитина, отримує в сім'ї. Зрозуміло, це ще не її власні уявлення, та вони сприймаються й оточенням, і самою дитиною, якщо вона вже здатна їх усвідомлювати як власні. У подальшому житті вони будуть уточнюватися, розвиватися, змінюватися внаслідок впливу таких соціальних інститутів, як школа, групи однолітків, вищі навчальні заклади, установи, організації, трудові колективи, медійні структури тощо. Якби навіть ми поставили собі за мету проаналізувати весь комплекс суспільних впливів, то зробити це було б досить складно.

Вітчизняні та зарубіжні соціальні психологи, зокрема А. Адлер, Г. М. Андреєва, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, І. В. Жадан, Г. Крайг, М. М. Слюсаревський та ін., вважають, що школа відіграє особливо важливу роль у становленні та соціалізації людини. Саме в період шкільного виховання відбувається формування самостійних моделей бачення світу. У стінах школи, на відміну від сім'ї, активно розвивається когнітивна складова світобачення, усвідомлюється низка соціальних вимог, впроваджуються прийнятні для суспільства стереотипи та еталони оцінювання різних соціальних явищ. І вже на цьому етапі можуть виникати суперечності між уявленнями, сформованими, наприклад, сімейним оточенням, і тими, які пропонує школа. Саме тут починає опривнюватися потреба у зіставленні, коригуванні та власному виборі.

Важливе значення у становленні соціально-правових уявлень мають перш за все емоційний та поведінковий компоненти, оскільки для того, щоб правосвідомість могла виступати регулятором поведінки, знання про право як систему норм і практик їх реалізації має бути засвоєним на рівні ціннісних орієнтацій, дістати певну емоційну оцінку і ствердитись як нормативна поведінка.

Правова соціалізація в школі відбувається переважно в умовах класно-урочної системи шляхом засвоєння відповідних знань

про державу, її устрій та історію, про права і обов'язки громадян тощо. Але на формування соціальних уявлень впливають характер стосунків у школі; ступінь свободи, що її може дозволити собі і вчитель, і учень; можливість захистити свої права, якщо вони порушені. У своєму дослідженні ми не будемо розглядати окремі форми права, а також торкатися проблем юридичної психології. Нас цікавлять уявлення про право як таке в узагальненому вигляді.

Зміст правової освіти, на нашу думку, може бути окреслений за допомогою основних тематичних блоків, які розкривають сутність понять “громадянство”, “держава,” “конституція”, “закон”, “право”. Пропонуємо використовувати наукові визначення, які наводить сучасний словник понять і термінів з політології.

Громадянство – формальний політико-правовий статус особи, який визначає належність до якоїсь держави, підпорядкованість її законам, надає людині певні юридичні, політичні, економічні тощо права. Набуваючи статусу громадянина конкретної держави, людина стає суб'єктом політико-правових відносин – отримує встановлені в цій державі права громадянина, можливість домагатися їх дотримання, захисту держави (як всередині країни, так і поза її межами), покладає на себе певні обов'язки перед нею [Рябов, 2001, с. 59].

Держава – потестарний (тобто владно зорганізований) спосіб улаштування суспільства; суспільство, в якому встановлений і дотримується певний порядок (перш за все за допомогою системи законів), завдяки чому вдається зберігати соціальну цілісність і безпеку. Це зорганізоване відповідно до певного принципу, владно упорядковане суспільство; установа для захисту інтересів певної сукупності людей – її громадян; виділений із суспільства й віддалений від населення, сформований панівними верствами апарат управління громадськими справами [там само, с. 32].

Закон – прийнятий у встановленому порядку відповідною інституцією верховної влади в державі нормативний акт, який регулює відносини в суспільстві, має обов'язкову чинність, загальне значення і рівну дію для всіх [там само, с. 32].

Конституція – основний закон держави, сукупність правових норм найвищої юридичної сили, які відрізняються від інших законів тим, що визначають межу поширення влади держави [там само, с. 87-88].

Право – система загально визнаних, традиційно усталених або санкціонованих державою загальнообов’язкових норм та вимог, що регулюють суспільні відносини, утверджують суспільне життя [там само, с. 90].

З огляду саме на таке змістове наповнення понять і будувалось емпіричне пілотне дослідження, метою якого було виявлення рівня сформованості уявлень старшокласників про сферу соціально-правових взаємодій особистості і суспільства. Дослідження проводилось у старших класах середньої загальноосвітньої школи № 124 м. Києва.

Усі питання анкети мали закритий характер. Респондентам пропонувалися правильні, частково правильні і неправильні відповіді, з-поміж яких треба було відібрати один чи кілька варіантів залежно від того, якою мірою, наскільки глибоко розкривався зміст того чи того поняття. Окремо розглядався ціннісний аспект правових відносин, де старшокласники мали вибрати з наведених варіантів прав саме ті, які їм найбільше імпонували, і про ранжувати ступінь їх значущості для себе відповідними цифрами: 1 – найбільш важливі; 2 – важливі, але меншою мірою, і так далі (усього п’ять варіантів відповідей).

Було визначено основні індикатори та критерії оцінювання політико-правової обізнаності школярів. Варіанти відповідей (крім ціннісних аспектів права) оцінювалися певною кількістю балів: найбільша кількість балів – правильна і повна відповідь; децю нижче оцінювалася правильна, але неповна відповідь; неправильна відповідь позначалася нулем.

На основі статистичної обробки результатів емпіричного дослідження було зроблено такий висновок: більшість старшокласників, учнів 9-х класів, які прослухали курс всесвітньої історії та вивчають історію України, ознайомлені з основними політико-правовими поняттями, мають певні уявлення про політико-правову взаємодію особистості і суспільства, хоча ці уявлення ще не досить повні та достовірні. Серед опитуваних не виявилось респондентів з низьким рівнем правової обізнаності, але траплялися показники, близькі до низького рівня.

У відповідях на запитання анкети “Хто може, по-твоєму, позбавити людину її прав?” (можливі варіанти: 1) держава; 2) Європейський суд; 3) прокурор; 4) ніхто; 5) Конституційний суд

України) правильну відповідь “ніхто” обрали трохи більше половини респондентів. Решта опитаних обвели кружечком різні варіанти неправильних відповідей, серед яких найчастіше траплялася “Конституційний суд України”. (Від коментарів з цього виводу утримаємось).

Обізнаність щодо найважливіших прав людини виявилася менш обнадійливою, що може свідчити і про відсутність потреби та вміння ці права обстоювати й захищати. У запитанні “Які права ти вважаєш найбільш важливими для себе?” всі варіанти, запропоновані для вибору (крім одного – “Право на соціальний захист”), було взято із Всесвітньої Декларації прав людини. Респонденти із 14-ти варіантів мали обрати не більше 5-ти найбільш значущих, а далі продовжити ранжування до кінця в порядку значущості: 1) найбільш важливе, 2) важливе, але менше – і так далі.

Після статистичної обробки даних вибудувалася така ієрархія цінностей у сфері прав:

- 1) право на життя;
- 2) право на свободу;
- 3) право на безпеку;
- 4) право на освіту;
- 5) право на вільний вибір місця проживання.

Перше і друге місця були обрані респондентами одноставно. Цікаво, що на перше місце не обов’язково виносилося “право на життя”, іноді обиралося “право на свободу”, а вже потім – на життя. На третє місце діти ставили “право на безпеку”. Очевидно, що вони прагнуть жити вільно у вільному і безпечному світі, розглядаючи це як невід’ємне право людини.

“Право на освіту” в ієрархії цінностей, вибудованій старшокласниками, посіло четверте місце також закономірно. Це найбільш актуальна для них проблема, вони стоять перед вибором професії, а тому переймаються тим, куди піти вчитися, як і де здобувати освіту.

П’ята позиція – “право на вільний вибір місця проживання” – обумовлена, напевно, особливостями школи, де проводилося опитування. Більшість дітей, що навчаються тут, ще донедавна не були киянами, тому для них це має істотне значення: вони хочуть жити

там, де живуть зараз, і не відчувати дискомфорту, оскільки для них наступний щабель в ієрархії цінностей – “право на громадянство”.

Думки респондентів дещо розійшлися в подальшому виборі, а тому аналіз розподілу правових цінностей варто було б продовжити, визначивши наступні послідовні позиції.

- 6) право на громадянство;
- 7) право на рівність перед законом;
- 8) право на вільне висловлювання думки;
- 9) право на вільний вибір професії;
- 10) право на шлюб;
- 11) право на участь в управлінні державою;
- 12) право на працю;
- 13) право на приватну власність;
- 14) право на соціальний захист.

Таким чином, ієрархія цінностей у сфері прав людини, з одного боку, віддзеркалює образ політичної реальності, як її бачать діти, а з другого – розкриває ті проблеми, переживання, прагнення, що є характерними для підлітків.

Отже, образ світобачення старшокласників вималювався таким: діти прагнуть жити вільно у вільному і безпечному світі, мати рівні права на якісну освіту, вільно обирати місце проживання й бути громадянами своєї держави. Почуваючи себе не досить безпечно в цьому світі, вони апелюють до правосуддя і хочуть мати право на вільне висловлення думки та обирати професію за власним бажанням. Хотіли б змінюватися самі і змінювати світ навколо себе, а тому право на шлюб і право на участь в управлінні державою виявилися поряд. Звичайно, через певний час, отримавши освіту і здобувши професію, вони візьмуться до праці, а можливість мати приватну власність чи користуватися соціальним захистом – це для них поки що досить віддалена, а тому не така актуальна перспектива.

Щодо наведених результатів дослідження варто зробити застереження: абсолютизувати отримані дані, поширювати їх на загальне було б не зовсім правомірно, бо, по-перше, відбувалась апробація розроблених методик, по-друге, в опитуванні брали участь 46 респондентів, учнів 9-х класів середньої загальноосвітньої школи м. Києва. Але найважливіші цінності у сфері прав, які вийшли на перші позиції, очевидно, не особливо б відрізнялися

і в опитуваннях за репрезентативними вибірками в масштабах регіонів чи навіть країни. Цікавим могло б бути і порівняння коливань рейтингу прав серед респондентів різних вікових категорій.

Звернімося для порівняння до іншого дослідження, яке проводилось Інститутом соціальної та політичної психології. Щоб виявити особливості становлення правових і моральних уявлень сучасної учнівської та студентської молоді, було застосовано психосемантичний метод. Дослідження здійснювалося за репрезентативною вибіркою. У ньому взяли участь 2517 респондентів, серед них 1754 дорослих і 765 старшокласників та студентів з усіх областей України і Автономної Республіки Крим. Отримані дані було опрацьовано з використанням методів математичної статистики і факторного аналізу.

Факторний аналіз отриманих даних дав змогу виділити основні вектори, які визначають семантичний простір значень правових та моральних уявлень. За основу було взято шестифакторну модель.

Найбільш інформативним і значущим за факторною вагою виявився *перший* фактор, який було названо “*Можливість правового суспільства як такого*”. Він містив такі шкали: закони – це святина для кожного (0,686); громадянин повинен дотримуватися норм і правил, які регулюють суспільне життя (0,622); я приймаю більшість норм і правил (0,558); у законі відображається воля більшості (0,543); закони існують для того, щоб їх обходити (0,493); для того щоб мати політичні і соціальні права, їх необхідно вимагати законним шляхом (0,469); права людини – найбільша суспільна цінність (0,422).

Другий і третій фактори утворили судження, що стосувалися функціонування законів і права в сучасному суспільстві. Вони дістали спільну назву – “*Закони і право як цінності сучасного світу*” – і мали такі характеристики:

Другий фактор: закони справедливі тільки для тих, хто має владу (0,601); свобода – це вигадка для наївних, насправді її немає в жодній країні (0,579); людина, яка ототожнює себе з певною спільнотою, групою, втрачає власні моральні цінності (0,552); права мають тільки начальники, а підлеглі повинні їм підпорядковуватися (0,440); людина, яка прагне бути вільною у виборі своїх

життєвих цілей, обов'язково конфліктуватиме з тими, хто її оточує (0,422).

Третій фактор: людство ще не досягло того рівня розвитку, коли необхідність дотримання прав людини могла б усвідомлюватися як глобальна умова виживання (0,596); я не цікавлюся політикою, не розумію й не аналізую перебіг політичних подій (0,561); той, хто слабкий і не може постояти за себе, має менше прав (0,521).

Четвертий фактор об'єднав судження, які торкалися свободи особистості та її відповідальності перед суспільством. Він був названий "*Свобода і відповідальність особи*" та охоплював такі судження: кожна людина повинна мати право вільно висловлювати свої думки (0,519); свобода особистості і вільний вибір своїх цілей зовсім не суперечать дотриманню суспільних норм і правил (0,470); політики мають нести відповідальність перед суспільством (0,439); права мають тільки начальники, а підлеглі повинні їм підпорядковуватися (0,390).

У *п'ятому* і *шостому* факторах об'єднано судження, що характеризують ставлення молоді до політики та моралі. Ці фактори дістали також спільну назву – "*Моральні і громадянські цінності правової держави*".

П'ятий фактор був представлений такими судженнями: почуття власної гідності, потреба в самовираженні лише заважають людині у прийнятті суспільних норм і правил (0,687); я не цікавлюся політикою, не розумію і не аналізую перебіг політичних подій (0,585); толерантність, повага до прав і свободи вибору неможливі без утиску прав одних заради інших (0,438); будь-які права – це насамперед обмеження в чомусь (0,428).

І, відповідно, *шостий* фактор: захист честі і гідності – приватна справа особи, і кожен сам вирішує, як краще це зробити (0,559); варто підтримувати лише тих політичних діячів, яким властиві висока моральність і безкорисливість (0,494); свободи не може бути забагато (0,475).

Кількісно-якісний аналіз оцінок молодіжного масиву в межах виявлених факторів дав підстави зробити висновок, що учні-старшокласники і студенти визнають пріоритет демократичних цінностей правової держави. Однак вони сумніваються, що закони відображають волю більшості і виконуються відповідно до чинного

законодавств, натомість вважають закони справедливими переважно для можновладців. Свобода, на їхню думку, можливо, деś є, але і це сумнівно; песимізм викликає дотримання прав людини, яка хоче, може і має право бути вільною. А от моральні цінності, на переконання більшої частини респондентів, не залежать від отожднення себе з певною спільнотою і є радше властивістю особистості, тобто вони або є, або їх немає. У зв'язку із цим можемо висловити припущення, що в цьому віці саме морально-ціннісні уявлення виконують роль регулятора міжособових стосунків та поведінки молоді, оскільки правові уявлення ще не мають чіткого підґрунтя правових норм.

Як бачимо, отримані в ході обох досліджень результати, безумовно, цілком зіставні, коли йдеться про ставлення молоді – і учнівської, і студентської – до свободи, про песимістичну налаштованість щодо виконання в нашому суспільстві законів та дотримання прав людини, а все це разом можна пов'язати із зневірою у власній можливості впливати на суспільні процеси.

Отже, процес становлення соціальних уявлень і їх корекція особливо інтенсивно відбуваються в старшій школі і тривають далі під час навчання у вищих навчальних закладах. Але які б передові методи і технології не застосовувалися – чи то модульне навчання і телебачення, чи комп'ютери з інтернетом – і яким би не був важливим і необхідним когнітивний компонент у становленні правової культури, він сам по собі не є достатнім. Саме тому виникають ситуації, “коли когніції існують у відриві від емоції, коли індивід добре володіє системою суспільно-політичних понять, має адекватні уявлення, знає, яка лінія поведінки є соціально схвалюваною, навіть на вимогу суспільства, поводить відповідним чином, проте ці уявлення не є його особистим переконанням” [Психологічні закономірності..., 2001].

Для узгодження (гармонізації) змістових і формальних аспектів соціалізації в освітньому процесі і зміст, і форма мають стати тотожними. Розкриваючи сутність змісту і форми в мистецтві, Г. Гегель, зокрема, зазначав, що тільки ті твори мистецтва, у яких зміст і форма тотожні і можуть вважатися істинними, справжніми мистецькими творами [Гегель, 1970, с. 299]. Тобто аналогічно і в даному контексті там, де форма видається не такою, якою вона мала б бути щодо змісту, це насправді свідчить не про

відсутність будь-якої форми, а лише про відсутність належної форми. Отож для того, щоб соціалізувальні впливи освітнього простору мали сенс, варто застосовувати методичні прийоми, адекватні розвитку особистості, а саме:

- організовувати навчальну діяльність таким чином, щоб вона була спрямована на самостійний пошук джерел знань;
- створювати ситуації, коли учень і студент у формі гри могли б змоделювати свої вчинки, схожі на ті, які мають місце в конкретних життєвих обставинах, проаналізувати їх, дати оцінку власним діям, спрогнозувати подальший розвиток ситуації;
- сприяти долученню молоді до активної суспільно-практичної та громадської діяльності.

У художній літературі становлення людської сутності (читай – її соціалізацію) яскраво та виразно, звісно безвідносно до нашої тематики, описав сербський письменник М. Павич: “Подібно до Бога, огорненого трьома осяяннями, на людині є три ризи, або три покрови, або три кабаниці чи один доломан (верхній одяг. – *Л. О.*), який складається з основи, утоку та підкладки. Перший прошарок – це суспільна основа, якою поєднані всі ми, це зазвичай частина загальної основи, але вона для кожного своя. Другий прошарок, або уток, – частина, що виходить з потреб окремої сім’ї або ж роду. Саме в ній утримуються мораль та перестороги, пов’язані з нашою совістю. А от третій прошарок належить власне особистості, і в ньому приховується наше особисте майбутнє. Важливо кожному розпізнати всі три ризи в собі, зрозуміти, для чого вони існують, і використати за призначенням” [Павич, 2002, с. 54]. Таким чином у процесі правової соціалізації виявляється активна роль суб’єкта чи суб’єктів соціалізації, які не детермінуються аж так жорстко суспільними соціалізувальними впливами, а інтерпретують, конструюють і творять навколишній світ, створюючи і образ світу, і свій власний образ.

Розділ 3

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПРОБЛЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

3.1. Освіта як феномен культури інформаційного простору

Розвиток інформаційного суспільства, у якому ми вже живемо чи будемо жити, має, на наш погляд, суперечливий характер. З одного боку, відбувається посилювана впливом реклами стандартизація суспільного життя, що вимагає такого ж стандартизованого, шаблонного, навіть мікропроцесорного мислення. Це означає, що людина вилучається із суспільного буття, перетворюється на біт інформації, або, навіть гірше, стає людиною “віртуальною”, випадаючи з реального світу. Усі заклинання, заклики і намагання сучасної педагогіки зарадити проблемам, які виникають, залишаються наразі лише добрими намірами щодо прилучення молоді до високої духовності й культури. Разом з тим і духовність, і культура з позицій масової свідомості відкидаються як щось малопотрібне, а може, і шкідливе, без чого “можна обійтись”, “легше прожити”, хоч це й не завжди чітко вербалізується. А тому освіта частково стає такою, якою її бачать десь там, “нагорі,” а частково – як у себе “на хуторі”. Культура ж, за зразком моди, сприймається як те, що декларується в новому сезоні як культура; це – модні журнали, модні автори, модний лексичний набір термінів та понять. І навіть не втішає те, що В. В. Розанов, наприклад, ще на початку минулого сторіччя в роздумах про освіту молодого покоління скрушно запитував: “Чому не Вергілій, не Тацит і навіть не якась із нових хороших книг

приваблює і захоплює їх, а лише поганий газетний аркуш чи звичайна сторінка журналу?” [Розанов, 1990, с. 6].

Прогалини і порожнеча в культурі заповнюються ерзац-інформацією, яка задовольняє стандартизовану людину: гороскопи, гадання, сумнівного характеру гумористичні передачі (передостаннє слово хочеться взяти в лапки), різноманітні шоу, “лохотронні” ігри тощо. За прикладом ходити далеко не треба, слід лише ввімкнути телевізор і переглянути кілька каналів, аби подовжити наведений перелік. У такому медіапросторі перебувати досить комфортно, треба просто “ковтати” все, що дають, не задумуючись, не докладаючи жодних інтелектуальних, моральних і т. п. зусиль для засвоєння чи розуміння. Штампувати “споживачів” такої медіапродукції досить легко, і, здається, ми успішно рухаємося саме в цьому напрямі.

Існує й друга сторона проблеми, а саме: скільки б ми не критикували як набридлу ідеологему “всебічний розвиток особистості”, хочемо того чи ні, – це те, що стоїть на часі, щоправда, дещо в іншому контексті. Створення новітніх інформаційних технологій вимагає зовсім не стереотипно-стандартизованого мислення. Коли промисловості Японії знадобилися працівники з творчою уявою, то при найманні на роботу претендентам пропонувалося скласти іспит з історії світової та японської літератури. Сучасне виробництво має справу з такими процесами, які неможливо “побачити” чи “помацати”, якщо не скористатися уявою. Високі технології диктують потребу у вільному фантазуванні, а ця здатність розвивається завдяки поезії, пластиці, музиці та іншим видам мистецтва.

Незважаючи на те, що ми сьогодні в освіті вирішуємо дещо інші завдання, зокрема входження в європейську освітню інфраструктуру, інформатизації освітнього процесу тощо, усе ж варто її (освіту) співвідносити не з тим рівнем виробництва, який маємо нині, а з тим, який хотіли б мати, враховуючи при цьому глобалізаційні зміни, що їх переживає світова спільнота. Відчуття того, що ми живемо в іншому суспільному вимірі, фіксується навіть на рівні буденної свідомості. Завдяки комп’ютерним технологіям, які використовуються засобами масової інформації, та більш чи менш вільному користуванню інтернетом світ для окремої людини стає ближчим, досяжнішим. А от чи зрозумілішим?..

Зростання впливу продукції сучасних мас-медіа на психіку підростаючого покоління вже давно викликає занепокоєння світової психологічної спільноти. Психологи звертають увагу на те, що отримання дітьми інформації, так би мовити, у готовому вигляді з медіапростору, призводить до порушення розумових процесів. Причин у зв'язку із цим називається чимало: а) інформаційний тиск; б) занадто високий рівень візуалізації інформації; в) пасивний характер її (інформації) споживання; г) відсутність потреби висловлювати свої думки на письмі; д) розмивання здатності до рефлексії та діалогового мислення [Російчук, 2008; Найдьонова, 2012].

Це далеко не повний перелік зафіксованих негативних тенденцій, і якщо їх не зупинити, не впроваджувати нові освітні технології, які відповідали б вимогам сучасності і сприяли б розвитку суб'єктності, усвідомленню її цінності та унікальності, то, як стверджує український психолог Т. Російчук, наше суспільство буде регресувати. Порятунком суспільства дослідник убачає в “збереженні культурних універсалій, що відповідають за гуманістичне розгортання психічного розвитку особистості” [Російчук, 2008, с. 35].

Погоджуючись із наведеною думкою, хотіли б зазначити, що розвиток освіти має випереджати розвиток її базису – виробництва, передбачаючи й обумовлюючи майбутні інтенції суспільного прогресу. Можливим шляхом розв'язання проблеми може бути розвиток культури й безпосередня залученість особистості до цього процесу. Тоді освіта не буде зводитися до навчання чи отримання знань, наприклад професійних; не буде переходом з одного шкільного приміщення в інше, трохи більше, тим паче накопиченням ерудиції, а стане духовним вживанням людини в культуру, сутнісним, смисложиттєвим осягненням культурного простору.

Важливу роль у розв'язанні зазначених проблем сучасні психологи відводять медіаосвіті, яка розглядається не як навчання за допомогою комп'ютерів чи із залученням до навчального процесу надбань медіапростору (хоч і це також уже стає необхідністю), а як навчання користування засобами масової комунікації. З одного боку, це зумовлено потребою захисту від ризиків і небезпек інформаційного простору, про які вже згадувалось, але, як зазначає М. М. Слюсаревський, “цього суто “захисного”, “оборонного”

підходу аж ніяк недостатньо для усвідомлення всієї повноти її (медіаосвіти. – Л. О.) змісту, цілей і завдань, місця та ролі в освітньому і, не буде перебільшенням сказати, у соціокультурному процесі” [Слюсаревський, 2013, с. 20]. З другого боку, як більш важливі розглядаються завдання створення імунітету до медіапростору, розвитку рефлексії та критичного мислення в сприйманні “продукції” мас-медіа, здатності до медіаторчості і розвитку культури сприймання кіно-, теле-, інтернет-продукції [там само, 2013, с. 25-26]. Над реалізацією перелічних та інших напрямів розвитку медіаосвіти зосереджено і продуктивно працюють співробітники лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України під керівництвом Л. А. Найдьонової. З ініціативи цієї ж лабораторії започатковано всеукраїнський експеримент з упровадження медіаосвіти та розроблено концепцію її впровадження [Слюсаревський, 2010]. Результати та висновки ще попереду, але те, що освіта “...повинна стати на чолі цього масового походу в інформаційну круговерть сучасного світу” [Слюсаревський, 2013, с. 25], жодних сумнівів не викликає.

Освіта завжди відображала потреби суспільного буття, відстаючи або наближаючись до нього, орієнтуючись, з одного боку, на потреби виробництва, а з другого – на культуру. Якщо культура розширює життєвий простір особистості й суспільства, то виробництво прагне скорочення витрат. З погляду інтересів виробництва і культура, і освіта – збиткові сфери діяльності, що практично не дають прибутку, а тому на їх розвиток з огляду на стан економіки країни майже завжди виділявся мінімум коштів. Особливість сучасної освіти полягає в тому, що її розвиток має випереджати розвиток власного базису, тож вона повинна орієнтуватися не на виробництво, а передусім на культуру. Зміна парадигми освітнього процесу, перехід від “школи навчання” до “школи життєтворчості”, ставлення до освіти як до способу трансляції культури в часі – нагальна вимога сучасності та умова соціалізації особистості в освітньому просторі.

Німецьке слово “die Bildung” (освіта) і російське “образование” походять від слова “образ”. Українською мовою “образование” (під кутом зору процесуальності, тобто як “образование человека”) перекладається як “утворення”, або “творення”. Виходячи з

такої етимології слів, освіта – це творення образу людини, її людяності. Отже, освічена людина – людина, в якій цей образ домінує. Не як взірць, не як приклад для копіювання, а як образ сукупного людського буття. Наше слово “освіта” походить, найімовірніше, від слова “світити”, “світло” і, напевно, означає “нести світло перед собою”, освітлювати темряву. І нехай це лише метафора, але метафора значуща – така, яка відповідає прагненням та очікуванням і людини, і суспільного розвитку.

“Ідеал! Знову ви нам пропонуєте якісь ідеали і, можливо, на німецький манер прагнете об’єднати в одному всю довершеність, солодку для фантазування... Ні! Давайте факти, факти!”, – проголошує обурений Читач. І далі продовжує, звертаючись уже до вчителя: “Дай, Боже, щоб він знав як слід грамоту та вмів навчити її, та ще міг жити безбідно і мати власний шматок хліба, та навіть такий ідеал поки що видається надто сміливою мрією...” [Водовозов, 1987, с. 254]. Контекст сприймається цілком по-сучасному, хоч і написаний наприкінці позаминулого XIX ст. Відповідаючи такому Читачеві, російський педагог В. І. Водовозов зауважує: “Мені здається, що таким чином виведений ідеал необхідний для життя, він – як мітка, яка стоїть на високому пагорбі і вказує шляхи до їх видимої межі” [там само].

На жаль, через усталені погляди суспільство і досі не здатне ставитися до освіти як до способу життєдіяльності; її розглядають як проміжну ланку між невинністю немовляти і зрілістю дорослого, що нарешті буде приносити користь суспільству. Як приклад можна навести професійно-технічні училища (до яких би перейменувать не вдавались), існування яких не обумовлене сучасними потребами виробництва. “Пряма і безпосередня користь від спеціальної освіти є такою очевидною і зрозумілою для більшості, що й думки не виникає щодо її невідповідності, яка при цьому не видається важливою, хоч і все більше виступає назовні,” – писав М. І. Пирогов більш як сто років тому назад [Пирогов, 1985, с. 199].

Сьогодні промисловість потерпає від нестачі спеціалістів, а “новоспечені” фахівці приходять після закінчення таких училищ “морально” застарілими років на десять-п’ятнадцять. Враховуючи сучасну інтенсивність змін матеріально-технічної бази виробництва, вчити людину виконувати окремі операції, як це часто буває, та ще й на застарілому обладнанні – абсурд. Така ж ситуація скла-

лася у сфері сучасного землекористування. Для того щоб працювати на землі, важливо оволодіти високою культурою її обробітку, мати уявлення про новітні й прадавні технології, отримати ґрунтовну екологічну освіту тощо.

Наша університетська освіта так само перебуває нині в кризовому стані, що нагадує ситуацію у Франції 1981 р., яку описав французький філософ і соціолог Ж. Бодрійяр: “Університет занепадає: нездатний функціонувати у соціальному плані ринку та зайнятості, позбавлений культурної сутності та цілеспрямованості знання” [Бодрійяр, 2004, с. 211]. І далі: “Ця ситуація лише виглядає як нова. ...Обмін знаками (знаннями, культурою) в Університеті між “тими, хто навчає” і “тими, хто навчається” з певного часу вже тільки таємна змова, що супроводжується гіркотою байдужості” [там само, с. 219]. Ж. Бодрійяр розглядає це як останнє “танго” мінової вартості. Здається, що й наша девальвована вища освіта, коли студенти стоять у черзі за дипломами замість того, щоб “ґризти граніт науки”, також стає схожою на “таємну змову”.

Коли говорити про інформатизацію освіти, то її у нас розуміють досить своєрідно і найчастіше розглядають як так звану комп’ютеризацію шкільного навчання. Можна, звичайно, поставити комп’ютери в окремій кімнаті, зачинити її на ключ і нікого туди не впускати, час від часу стираючи з них пил, та іноді відчиняти її, запускаючи перевірку з міністерства. Можна піднятися на вищий щабель і використовувати комп’ютери як друкарські машинки, але можна так само й опуститися вниз, адже і цвяхи хтось може забивати бронзовими статуетками балерин Е. Дега.

А ще є можливість підключити інтернет, котрий, як ми знаємо, несе страшні загрози та ризики, які нагадують агресивне несвідоме, що нарешті вирвалося на волю і беззаконно безчинствує у віртуальному просторі. Та справа не в тому, яким є інтернет “у собі і для себе”, а в тому, хто і як його буде використовувати. Інтернет як сукупність машин, байдужий до змісту, є функцією і доконаним фактом – визнаємо ми це чи ні. Але ж він став невід’ємною ознакою нашого побуту, стилю сучасного життя, загрожуючи водночас самому життю. І знову ж таки жодними заклинаками, заклинаннями і заборонами та навіть виховними контрзаходами цей процес не зупинити. Повторюємо: інтернет – доконаний факт, і нам з ним жити.

У схожих випадках практичні психологи завжди радять: якщо ви не здатні розв'язати якусь проблему, то треба хоча б змінити своє ставлення до неї. Тобто варто “рости над собою”, а не задовольнятися “трансцендентальними ілюзіями”, як сказав би І. Кант. Отже, культура, наука, мистецтво, освіта мають в інтенції поступово перетворюватися на безпосередню виробничу силу. Для творчої особистості завдання можна сформулювати таким чином: роби те, що хочеться, а не те, що виходить, у сенсі розвитку власної майстерності в античному розумінні цього слова як “*tehne*”. Тоді це означатиме необмежену владу над предметом діяльності, коли сам предмет є творцем себе самого в його нескінченному становленні.

Те, що відбувається наразі з освітою, викликає поки що лише занепокоєння. Виходить, що, формуючи фахівця для потреб, наприклад, 2010 року, вже у 2015-му втрачаємо його, передусім у професійному плані, а в періоди суспільно-економічних криз, коли ситуація ще більше загострюється, робимо нездатним знайти себе в мінливому світі. Головне – розвиток освіти на сучасному етапі має випереджати розвиток власного її базису. Вона повинна орієнтуватися не тільки і тільки на виробництво, а обов'язково, і в першу чергу, – на культуру. І це, підкреслимо, ключова вимога сучасності.

Шкільний учитель не може самостійно впливати на хід освітнього процесу, оскільки керується сталими уявленнями. Бажання освітнього просування вперед за допомогою численних програм, методик і стандартів теж мало що може змінити в освіті. Хибність замкненого кола полягає в тому, що школа (у широкому розумінні – освітній простір) орієнтується на накази міністерств і відомств, а ті спираються на аналіз “шкільної об'єктивної реальності”, яку визначає педагогічна спільнота, і таким чином видається індульгенція вже усталеним формам та методам.

Сучасна освіта не повинна зводитися лише до навчання чи отримання знань, наприклад професійних; це не перехід, як ми вже зазначали, з одного шкільного приміщення в інше, трохи більше, тим паче не накопичення ерудиції як такої, а духовне “вживання” людини в культуру, сутнісне, смисложиттєве осягнення культурного простору.

Освіта має бути принципово незавершеною, відкритою для подальшого розвитку, як бачимо це, наприклад, у мистецтві. У

попередніх розділах уже йшлося про те, що будь-який витвір мистецтва – чи то картина, чи скульптура – фактично залишаючись такими, якими їх створив колись автор, наповнюються з часом іншим змістом, оскільки кожне нове покоління інакше ставиться до незмінної зовнішньої форми, сприймаючи передусім форму внутрішню. Відбувається своєрідне переосмислення змісту зображеного, художнє полотно наповнюється іншим ставленням або новою людською сутністю. Таким чином, мистецтво у своїй хронологічній і топологічній рухливості сприймає будь-який образ, аби лише він був людським, і в цьому сенсі є невичерпним. Це дає підстави стверджувати, що кожен окремих фрагмент культури є невичерпним джерелом освіти, творення її людяності.

Виходячи з такого трактування, освіта постає як проблема, розв'язання якої потребує передусім власних зусиль особистості і, крім того, зміни духовних умов існування людини. Тобто освіта залежить від волі людини як характеристики особистості, її волевияву, а також волі як сутнісної належності до буття, її соціалізації.

3.2. Нові можливості соціалізації особистості в українському освітньому просторі

Радикальні зміни і трансформаційні процеси в суспільстві не викликають автоматичних змін у культурі, так само як і в освіті. На це звертає увагу, зокрема, К. Манхейм: “Зміни в суспільстві ніколи не мають характеру радикально нового, навіть у так звані революційні періоди в процесі перетворень вони об'єднують старе і нове” [Манхейм, 1994, с. 278]. Саме тому в педагогічній практиці нині не надто широкий вибір: або формувати людей внутрішньо обмежених і далеких від по-справжньому наукового знання, або – штучно виплеканих, зовсім не пристосованих до життя. Така дилема не її вина. У ній, як у дзеркалі, відбиваються суперечності суспільних відносин, а тому сутнісне бачення освіти потрібно шукати в суспільній сфері, а не безпосередньо в освіті. “Отже, аби підштовхнути людину до життя в нинішньому столітті, слід сповна усвідомити сутність змін, що привносить новий час. Зорієнтувати суспільство і державу на свідоме, послідовне і динамічне їх сприй-

няття. І, безумовно, готувати людину до життя і діяльності в нових умовах. Це завдання всього суспільства, а особливо освіти” [Кремень, 2013, с. 11].

Якщо простежити історичну тенденцію розвитку освіти в системі суспільних відносин, то виявиться, що вона дуалістична за своєю природою і має щонайменше два начала: безпосередню потребу виробництва і культуру. Культура прагне до нескінченного розширення життєвого простору, розглядаючи людину як самоціль, тоді як виробництво, навпаки, намагаючись звести до мінімуму витрати на утримання культури, спрямоване на захоплення, привласнення навіть людських сутнісних сил (інтелекту, волі, почуттів). З погляду виробництва освіта і культура – непродуктивні сфери суспільної діяльності. Звідси той мінімум, який виділяється на їх відтворення в межах необхідного і достатнього.

Приборкання освіти й культури відбувається шляхом примусового адміністрування, бюрократизації їхньої можливої свободи. Маніпулювання освітою під прикриттям координації та систематизації використання розумових ресурсів стримує будь-який розвиток, не обумовлений лімітом споживання, і стає нав’язливою ідеєю деяких суспільних інститутів. У разі, коли будь-яке відхилення від затвердженого надіндивідуального зразка, прийнятого до впровадження, буде видаватися неприйнятним, саме освіта може реально перетворюватися на репресивний апарат. Від цього застерігали, наприклад, свого часу Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Г. Маркузе [Адорно, 1997; Маркузе, 1994].

Суспільство споживання [Бодрийяр, 2006], орієнтуючись на той необхідний мінімум культури, який потрібен виробництву саме сьогодні, бачить у педагогіці (і в освіті) прикладну дисципліну, тобто перетворює її в сумнівне підприємство по формуванню способів адаптації до обмеженого простору функціональної залежності. “Кожна система суспільної праці завжди створює і формує відповідно до своїх потреб систему виховання та освіти, яка й виробляє загалом і в цілому саме таких людей, які потрібні цьому суспільству, і саме в таких пропорціях, які встановлюються в ході сукупного виробництва” [Ильєнков, 1972]. А М. І. Пирогов свого часу гірко зауважував: “...завжди привабливішим здається той погляд на школу, який представляє її чимось на зразок

виліпленої моделі для підготовки людей саме таких, які потрібні суспільству для його повсякденних цілей” [Пирогов, 1985, с. 201].

Звісно, було б неправомірно намагатися “вивести” систему освіти безпосередньо з буття виробництва. Освіта не може бути інкубатором, де в ідеальних умовах “висиджують” менеджерів-суперменів. Ідеться про рух і всупереч виробництву, і завдяки йому.

Звернімося ще раз до історії. Оскільки продуктивні сили – це не що інше, як ставлення людини до природи, а виробничі відносини – відносини між людьми в процесі виробництва, то цілком зрозуміло, що розвиток продуктивних сил завжди підпорядковувався виробництву спочатку як природний процес, який створював умови для його досягнення, а потім, у міру перетворення, як олюднений, одухотворений, який, зрештою, і підготував теоретичне пізнання природи в цілому. Застосування машин з часом привело до укрупнення виробництва, а це викликало необхідність конгломерації, одним із наслідків якої став розвиток науки. Наукові відкриття, знаходячи застосування в процесі виробництва, створювали умови для його вдосконалення. Виробництво все активніше намагалося поставити науку собі на службу, разом з тим її розвиток надавав засоби для теоретичного пізнання природи.

Виокремившись із часом у самостійну суспільну потугу, наука відтак розщеплювалася на нескінченні течії та напрями, вдаючись до власного, уже внутрішнього, розподілу праці. Ця мозаїчність зумовила виникнення потреби в системі освіти, яка була б одночасно і спеціалізованою, і гнучкою, а тому перед освітою постало завдання формування людини, готової до будь-яких змін.

Отже, освіта, спираючись на виробництво, живиться одночасно із двох джерел – науки і культури. Остання не ставить перед собою якихось меркантильних цілей, але може бути використаною “з користю”, так само як і наука. Розглядати культуру і науку як два різних джерела освіти можна, безперечно, тільки умовно. Наука, звичайно, є частиною культури, але з позиції освіти визнається відносна окремішність цих двох її джерел.

Хотіли б звернути увагу і на те, що розвиток технологій у виробництві, з одного боку, сприяє, а з другого, на жаль, перешкоджає розвитку культури. Образно кажучи, досить часто заміна технологій лише звичайна мімікрія (наприклад, випускається зубна щітка або лезо для бриття з ергономічною ручкою, що й

вважається новою технологією) [Бодрийяр, 1996]. Та поступово метою виробництва стає вже не продукт, а продукування високих технологій як таких або ж їх заміна. Саме це й викликало кризу освіти, про яку першими почали активно говорити японці [Ильєнков, 2002].

Сучасний учений у своїй діяльності має справу не з речами, які можуть бути препаративні безпосередньо, а з тим, що досягається за допомогою уяви. Однак спосіб виробництва, заснований на уречевленій праці, позбавлений уяви, прагне репродуктивності. Занадто прагматичний підхід зробив деякі види виробництва “нерозумними”, а музику, поезію, живопис у цьому контексті – зайвими. Ця не найкраща риса сучасного виробництва, яка призводить до створення “одномірної людини” [Маркузе, 1994], і змусила ввести в японських школах додатково шістнадцять годин так званого естетичного виховання як своєрідного замінича ідентичного натуральному, що дало змогу до певної міри компенсувати збитки, бо саме “...естетичне виховання постає як необхідний компонент будь-якої творчості, будь-якого творчо-людського ставлення до зовнішнього світу” [Ильєнков, 2002, с. 94]. Проте заняття поезією чи живописом просто так, в обсязі, який перевищує потреби виробництва навіть для японців, – неприпустима розкіш. У цьому якраз і виявляється дегуманізація культури, оскільки розвиток продуктивних сил відбувається завдяки активному використанню сутнісних сил людини, що в підсумку є умовою існування сучасного виробництва. Сьогодні стає все більш очевидним, що об’єктивний розвиток освіти вимагає прориву в “інакшість”, “несхожість”. Освіта передбачає принципову відкритість, безпосереднє спілкування – і не тільки з минулим (історією, культурою), а й із сьогоденням. Однак інтенція наштовхується на репресивний характер суспільних відносин, побудованих на перетворених формах, які заганняють освіту в рамки функціональної залежності. Сутність заходить в антагонізм із формою, і форма знищує сутність, а разом з тим і зміст освіти.

Звернення ж педагогіки до своєї історії виявляється не досить результативним з тієї причини, що своє минуле вона розглядає не як феномен загальної людської культури, а як готовий набір прийомів та методик, які варто або не варто застосувати. “У нас немає виховної педагогіки, – писав А. С. Макаренко, – у нас є ме-

тодики, які можна застосовувати до освітнього процесу” [Макаренко, 1981, с. 4]. Прикро, але “...усе-таки йдеться про те, щоб нашого вихованця розкласти на безліч частин, усі ці частини назвати і занумерувати, побудувати певну систему і ... не знати, що з тим робити” [там само].

Щоправда, з одних і тих же тверджень можна зробити різні висновки. Коли Макаренко розглядав виховання людини як виробництво із якоюсь власною метою і технологічним процесом, то це зовсім не означало штампування, а було спробою подолати суперечність між окремим і загальним у процесі виховання, коли необхідністю виробництва ставала сама людина як міра свободи, яка заперечувала репродуктивний характер самодіяльності. Догматизація обстоюваних педагогом положень і поширення їх як формальних методик призвело в подальшому до створення сурогатної “моделі” людини, що підпорядковується не самодисципліні, а командам ззовні. Це сталося згодом з його послідовниками, заради справедливості визнаємо – не з усіма, а лише з тими, які, відтворюючи все за “лекалами” методу Макаренка, не досягали потрібного ефекту.

“Жодна дидактика не навчить мислити байдужу людину-машину, – висновує Е. В. Ільєнков, – педагога, який звик думати за шаблоном, за штампом, за жорстко запрограмованим алгоритмом. Кожен педагог повинен уміти застосовувати до своєї конкретної справи загальнотеоретичні і зокрема загальнофілософські принципи і не чекати, що хтось інший зробить це за нього та піднесе готову рецептуру, яка позбавить його необхідності напружувати свій розум та думати перш за все самому” [Ільєнков, 2002, с. 54].

Коли йдеться про “метод Макаренка” (можливо, така точка зору буде дискусійною і викличе навіть справедливе заперечення у педагогів та вихователів), то насправді методу як такого, придатного для всіх випадків життя, не існувало, про що неодноразово писав і сам А. С. Макаренко [1981], але, без сумніву, був нескінченний саморозвиток автора “методу Макаренка”, результативний пошук неформальних шляхів у розв’язанні проблем освіти та виховання.

Якщо мета освіти – просте накопичення інформації, ерудиція як така, то долею людини, яка обрала цей шлях, у майбутньому можуть стати безплідні творчі потуги. Творчого народження не відбудеться. Подібно до відомого персонажа із “Фауста” – Вагнера

– людина буде приречена на вічне прокляття атавізму репродуктивної діяльності. “Де нема нутра, не допоможеш потом, ціна таким зусиллям – мідний гріш”, – писав Й. В. фон Гете [Гете, 1983, с. 26]. Народження творчості не відбуватиметься не тому, що якийсь індивід розумніший чи дурніший від своїх сучасників, а тому, що людина, яка поставила собі за мету привласнити культуру, перетворити її у своє власне надбання, заміряється на нескінченність, яка протистоїть значно більшим числом форм і відносин, ніж сумна послідовність накопичення. Культуру важко привласнити, але вона (культура) може оволодіти людиною як своєю потенційною можливістю. Тільки таким чином можна стати феноменом загального, частиною невичерпності культури.

Споживацькі відносини породжують корисливе ставлення до освіти. Це концентровано виражає звична формула стурбованої повсякденності: “Тобі необхідно здобути освіту, для того щоб...”, а далі – у відповідь: “А що я з цього буду мати?..”. Відверте ставлення до освіти як до товару, виставленого на продаж, який має ринкову вартість, заходить у конфлікт із сутністю освіти, яка прагне до свободи як способу життєдіяльності. Перемагає найчастіше спрощена логіка, яка виходить із принципу “А навіщо все це треба?..”. До освіти ставляться не як до способу життєдіяльності, а набагато примітивніше – як до проміжного пункту між безневинним дитинством і зрілим віком, у якому людина нарешті буде приносити довгоочікувану користь суспільству, засвоївши всі приписи такого суспільства. Тоді освіта – це те, що прийнято вважати освітою, культура – те, що декларується в цьому сезоні як культура, а все разом стає дозволеним, зручним і не потребує зайвих зусиль. Навіть якби цього не відбувалося, то нескінченне повторення одного і того ж – лише ілюзія руху, але руху по колу, який породжує форму спокою. Звідси така пристрасть до авторитарних принципів викладання змісту освіти. У догматиці насправді нічого поганого немає, але вона завжди виходить з аксіом, які не оскаржуються. Не уникла такої спокуси і філософія освіти, якій дуже хотілося б знайти собі застосування, але для того, щоб існувати, вона повинна весь час заперечувати саму себе.

Якщо розглядати освіту як “образ сукупного людського буття” [Шелер, 1994, с. 21], то тоді такий підхід до проблеми, безумовно, не матиме нічого спільного з усталеним у педагогіці ви-

значенням освіти як сукупності знань, умінь та навичок. Освіта і не може бути поглинанням усе нових і нових знань у готовому вигляді, так само як і вдовбування азбучних істин у голови недбайливим учням. Вона – творення людини за образом і подобою людства у найкращих його виявах, а тому є способом олюднення культури в людині, де культура – відтворення історії в її потенційності та вільному творчому розвитку сутнісних сил людини.

Скільки б ми не критикували як нудну ідеологему ідею “всебічного розвитку людини”, хочемо того чи ні, – це вже вимога часу, та й самого сучасного виробництва, яке надає цій вимозі статусу суспільної потреби. (Не має суттєвого значення, як називати – “всебічно розвинена людина” чи так, як у Г. Маркузе, котрий на відміну від “одномірної людини” пропонує вживати поняття “багатовимірна людина”, – сутність від цього особливо не зміниться). Зрештою, усебічний розвиток передбачає не просте багатовміння, а умову життя виробництва. І справа не в тому, що “всебічно розвинена людина” буде спритніше бігати від комп’ютера до комп’ютера, від машини до машини, володіючи одразу кількома суміжними професіями, а в тому, що тільки вона спроможна впоратися з універсальним виробництвом. Звичайно, тут може бути й зворотний рух, коли роль людини гранично спрощується, що перетворює її в механічний придаток машини.

Отже, освіта повинна співвідноситись не з тим рівнем розвитку виробництва, який досягнуто, а з тим, який має відповідати сучасності. Іншими словами, освіта зобов’язана випереджати свої підстави, передбачати те, що тільки згодом, у майбутньому, може стати історичним виправданням сьогодення. Це передчуття майбутнього, якого ще не існує, але саме воно становить інтенцію розвитку суспільства.

Культура прагне до нескінченного розширення свого життєвого простору, розглядаючи людину як самоціль. Виробництво ж зацікавлене в тому, аби звести до мінімуму витрати (саме так виглядає освіта під кутом зору виробництва) і вилучити часовий простір зі сфери культури. Не бажаючи розвивати культуру, яка виступає чимось невизначеним і не вкладається в рамки корисності, сучасне виробництво, проте, створює для неї простір у вигляді вільного часу. Перешкоджати воно не в змозі, оскільки це призвело б до руйнування засад його власного існування, однак

виробництво може “поставити” між культурою та освітою викривлену призму. Розуміти це слід так, що одна і та ж сама культурна предметність здатна апелювати до різних почуттів і по-різному впливати на становлення особистості.

Парадоксальність розвитку культури полягає в тому, що вона детермінована безпосереднім способом виробництва, але розвивається як самодостатня. Так само й освіта, приречена бути діяльністю “для користі”, засобом для відтворення виробництва, знаменує водночас розгортання людської сутності незалежно від умов і об’єктивних підстав. Таким чином формується безкорислива людська потреба в освіті, історії, культурі, яка сьогодні використовуються переважно в утилітарних цілях. Суперечності продуктивних сил стають протиріччям культури та освіти з тією лише різницею, що вони стосуються атрибутивної сторони цього протиріччя і не зачіпають його суті.

Освіта, як універсальна форма розвитку культури, стикається з окресленими зовні межами. Згідно з класичним визначенням, “для того щоб межа, яка взагалі існує (у всякому щось), була межею, це щось має водночас усередині самого себе переступити її, у самому собі співвідноситися з нею як із чимось не-сущим. ... А оскільки межа у самому визначенні існує як границя, то щось тим самим переступає через самого себе” [Гегель, 1970, с. 195].

Спираючись на наведені вище розмірковування, можемо висловити припущення: освіта – не сталий, застиглий образ. Вона – постійне “утворювання”, тобто живий, динамічний процес, який об’єднує в суперечливому розвитку і конкретну різноманітність дійсності, й ідеальне багатство можливості. Вона завжди вихід за власні межі, тотальне зняття обмежень, прорив у безмір культури, який здійснюється поки що контрабандно. Освіта в сучасному вимірі – це подолання формування “для”, зняття його через предметність культури в діяльності та самодіяльності, що в кінцевому підсумку сприяє “утворюванню”, творенню людини, її соціалізації.

Що ж до українського освітнього простору, то існує два можливих сценарії розвитку: або піти шляхом найменшого спротиву й рухатися в загальному потоці (плисти за течією), або змінити точку зору, тобто поглянути на освіту “по дотичній” (С. Жижек), дотичній до культури, і тоді ситуація може змінитись. В умовах

реформування школи та можливого переходу освіти в іншу культу-роцентровану парадигму, наприклад, від “школи навчання” до “школи життєтворчості”, *соціалізація особистості в освітньому процесі* буде сприйматися не лише як засвоєння знань чи суспільних норм та правил, необхідних людині для її “вживлення” в соціум, а як *процес творення і перетворення суспільного буття через розвиток сутнісних сил людини і становлення її власного Я*.

Незважаючи на те, що ми сьогодні вирішуємо в освіті інші завдання (долучення до європейської освітньої інфраструктури, приєднання до болонського процесу і т. ін.), усе ж варто її (освіту) співвідносити не з тим рівнем виробництва, який маємо нині, а з тим, який хотіли б мати, враховуючи при цьому глобалізаційні зміни, що їх переживає світова спільнота. Нова суспільна трансформація, як зазначають науковці, змушена розв’язувати ті проблеми, які досі залишалися поза увагою. “Ідеться не лише про “невидиму руку” ринкових відносин, а й “невидиму руку” суспільства, моралі, культури, котрі обумовлюють не так ринкові, як інші види саморегуляції, вирощуючи і соціалізуючи людину не лише в межах сім’ї, родичів, сусідів, професійного колективу, а й суспільства в цілому, яке вже неможливо підміняти економікою або зводити до неї” [Федотова, 2008, с. 5].

На превеликий жаль, буденність і бідність нашого теперішнього існування принижують пафос можливих рішень, хоч ми й не закликаємо до негайних перетворень (“Бійся того, хто знає як...”, – співає В. Галич). Утім, це не означає, що подібні проблеми ми не повинні порушувати. Від потреб, продиктованих дійсністю, слід активно переходити до єдиної потреби – потреби в освіті, яка має тривати протягом усього життя. Саме на цьому наголошують сьогодні науковці. Цей напрям обговорюється, декларується, але поки що не знаходить практичної реалізації або, у кращому випадку, перебуває на стадії експерименту, оскільки це завдання не тільки і, можливо, не стільки педагогіки, скільки суспільства в цілому і в першу чергу того, яке називаємо інформаційним.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного аналізу наукових концепцій соціалізації особистості в контексті освітнього простору з погляду їхньої відповідності пріоритетам сучасної соціально-психологічної науки з'ясовано, що найпоширеніші підходи до визначення соціалізації, які виділились у науковому дискурсі, зводяться до: а) суб'єкт-об'єктного, у межах якого дитину прийнято розглядати як об'єкт впливу; б) суб'єкт-суб'єктного, де вона виступає рівноправною у стосунках з іншими, дорослими та дітьми; в) інтегративного (об'єднувального), де предметом аналізу стають не лише соціальні та соціально-психологічні процеси, а й духовні зміни особистості. Запропоновано ще один підхід, який названо міжгалузевим, що виокремився у зв'язку з необхідністю розмежування понять “розвиток особистості” і “соціалізація”, “виховання” і “соціалізація”, “соціальна адаптація” і “соціалізація”, котрі досліджуються як соціальною психологією, так і педагогічною психологією, педагогікою та соціологією. Розкрито також структурно-логічні зв'язки понять “соціалізація особистості”, “політична соціалізація”, “економічна соціалізація”. Це дає підстави стверджувати, що експлікації названих понять базуються на онтологічному трактуванні соціалізації як такої з урахуванням специфіки напрямів досліджень.

Висловлено припущення, що в дослідженні проблем соціалізації особистості спостерігається певний методологічний плюралізм, що нерідко перетворюється на релятивізм і суб'єктивізм, який може переростати навіть у волюнтаризм (скільки дослідників, стільки й визначень). Можливо, саме ця обставина викликала не завжди усвідомлюване прагнення уникати використання терміна “соціалізація” та замінювати його якимось іншим, на кшталт “онтогенетична трансформація особистості”. Автор відстоює думку, що не слід лякатися термінів – краще спробу-

вати визначити “гострі” кути соціалізації особистості, зокрема і в просторі освіти, та наповнити поняття живим, адекватним сучасній ситуації сенсом.

Запропоновано *авторський концепт виокремлення психологічних механізмів соціалізації*, відповідно до якого головними такими механізмами є: *інтеріоризація* (“вростання”, “вживлення” дитини в культуру, соціум); *трансцендування* (вихід за межі наявної ситуації, її розвиток); *транскреація* (перездійснення, перетворення). Ці механізми розглянуто як універсальні, але не єдині серед механізмів соціалізації особистості в просторі освіти.

Проаналізовано онтогенетичні особливості соціалізації особистості в освітній сфері. Використано запропоновану С. Й. Гессеном вікову періодизацію становлення особистості, де умовно виділено три періоди: аномний (дошкільний), гетерономний (шкільний) та автономний (самостійне життя). Це дало змогу ще раз підтвердити, що найбільш важливим періодом соціалізації особистості в освітньому просторі є саме період шкільного навчання. У цей час дитина отримує перші систематизовані знання про суспільство, набуває певних умінь, засвоює необхідні соціальні чесноти або якості, тобто відбувається її підготовка до самостійного життя. Саме цю періодизацію було розглянуто як вікову соціально-психологічну модель соціалізації особистості в просторі освіти.

Як гіпотезу розроблено історико-культурну модель соціалізації особистості в просторі освіти, яка базується на постулаті тісного зв'язку історії освіти з історією суспільства та його культурою. Відповідно до цієї моделі освіту інтерпретовано як діяльність самотворення людини в культурі і водночас як спосіб трансляції культури в часі через соціалізацію особистості, що дає підстави постулювати фактичну збіжність історії соціалізації особистості в просторі освіти з траєкторією розвитку освіти в історичних типах культури.

Показано, що освіта на історичній арені постає як безпосереднє дійство перетворення за людським типом і розгалужується в процесі свого розгортання на діяльність опанування та діяльність спілкування (взаємодії, інтеракції), зберігаючи

при цьому відносно стійкість набутих інституціональних рис. Вона дуалістична за своєю природою і має щонайменше два начала – безпосередні потреби виробництва і культуру. Якщо культура прагне розширення життєвого простору і розглядає людину як самоціль, то виробництво, навпаки, здійснює привласнення людських сутнісних сил – інтелекту, волі, почуттів. У зв'язку із цим проаналізовано сучасний стан функціонування освіти в системі суспільних відносин, виявлено її больові точки, зокрема споживацько-корисливе ставлення суспільства до освіти, на відміну від сутнісного її розгортання як способу життєдіяльності.

Обґрунтовано думку про те, що освіта як діяльність самотворення людини в культурі є її рухливим образом, а не сталим, застиглим утворенням. Вона – живий процес, який об'єднує в суперечливому розвитку і конкретну різноманітність дійсності, й ідеальне багатство можливостей. Освіта – це завжди вихід за власні межі, долання обмеженості, тотальне руйнування границь, прорив у безмір культури, який здійснюється поки що контрабандно. Освіта в сучасному вимірі має долати “формування для” шляхом засвоєння предметності культури в діяльності та самодіяльності, що в кінцевому підсумку сприятиме “утворенню”, “перездійсненню” людини, або, інакше, її соціалізації.

Для того щоб соціалізувальні впливи в освітньому процесі мали сенс, на думку автора, слід застосовувати методичні прийоми, адекватні розвитку особистості, а саме:

- організовувати навчальну діяльність таким чином, щоб вона була спрямована на самостійний творчий пошук;
- створювати ситуації, коли учень або студент у формі гри міг би змодельовувати свою поведінку і вчинки так, щоб вони були схожими на ті, які виникають у конкретних життєвих обставинах, проаналізувати їх, дати оцінку власним діям і спробувати спрогнозувати подальший розвиток ситуації;
- сприяти долученню особистості до активної суспільно-практичної і громадської діяльності.

Усе це стає можливим лише за умови, коли вмілі й цікаві знахідки педагога, ідучи за вимогами часу, хоч і викристалізовуватимуться в усталені методи і методики, а втім за-

лишатимуть для нього можливість подальших відкриттів нового, постійного і неперервного творчого пошуку.

Отже, в умовах реформування школи та переходу освіти до іншої парадигми (від “школи навчання” до “школи життєтворчості”) соціалізацію особистості в освітньому просторі жодною мірою не можна розглядати лише як засвоєння знань чи суспільних норм та правил, необхідних людині для її “вростання” в соціум, а слід бачити в ній передусім засіб активізації процесу творення і перетворення суспільного буття через розвиток сутнісних сил людини і становлення її власного Я.

Література

Абдульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абдульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14, № 4. – С. 39–55.

Адлер А. Воспитание детей : пер. с англ. / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 448 с.

Адорно Т. Диалектика просвещения. Философские фрагменты / Т. Адорно, М. Хоркхаймер ; пер. с нем. М. Кузнецова. – М. – СПб. : Медиум ; Ювенте, 1997. – 310 с.

Андреева Г. М. Образ мира в структуре социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. – 2003. – №4 (36). – С. 31–49.

Андреева Г. М. Проблемы социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.

Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. завед. / Г. М. Андреева. – 5-е изд. испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.

Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1976. – 550 с.

Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, ч. 21. – С. 15–36.

Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1987. – 615 с.

Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990 – 543 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

Белинская Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 439 с.

Белобородов А. Г. Образ права как смысловой уровень правового сознания и возможности его исследования (право мое и право другого) / А. Г. Белобородов // Мир психологии. – 2003. – №4 (36). – С. 92–104.

Беньямин В. Улица с односторонним движением / В. Беньямин. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2012. – 127 с.

Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Academia-Центр, Медиум, 1995. – 323 с.

Бердяев Н. А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 448 с.

Бердяев Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 176 с.

Бех И. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / И. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

Богословие в культуре средневековья. – К. : Христ. братство “Путь к истине”, 1990. – 414 с.

Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – М. : Республика, 2006. – 269 с.

Бодрийяр Ж. Симулякри і симуляція / Ж. Бодрийяр ; пер. з фр. В. Ховхуна. – К. : Вид. Соломії Павличко “Основи”, 2004. – 230 с.

Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. – М. : Рудомино, 1995. – 168 с.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

Борхес Х. Л. Эссе. Новеллы. Сочинения в 3-х т. / Х. Л. Борхес. – Рига : Полярис, 1994. – Т. 2. – 559 с.

Бурдые П. Социология социального пространства / П. Бурдые ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии; СПб. : Алетейя, 2005. – 288 с.

Буркхард Я. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода) : пер. с нем. / Я. Буркхард. – К. : Наук. думка, 1992. – 172 с.

Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.

Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади / Вадим Васютинський. – К. : Золоті ворота, 2005. – 492 с.

Васютинський В. О. Інтеракційні виміри особистісного соціального буття / В. О. Васютинський // Соціальна психологія. – 2005. – №3 (11). – С. 8–20.

Великий тлумачний словник сучасної української мови [250 000 слів з дод. та доп.] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.

Виндельбанд В. Избранное. Дух и история : пер. с нем. / В. Виндельбанд. – М. : Юрист, 1995. – 687 с.

Винкельман А. История искусства древности : пер. с нем. / А. Винкельман. – М. : Гимназия, 1890. – 404 с.

Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.

Вознесенская Е. Л. Учиться никогда не рано. Учебник для неравнодушных родителей / Е. Л. Вознесенская. – К. : Золоті ворота, 2012. – 267 с.

Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским / С. Волков. – М. : Независ. газета, 1998. – 328 с.

Выготский Л. С. К вопросу о динамике детского характера / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 153–165.

Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых детей / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 101–114.

Выготский Л. С. Проблема сознания / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 156–167.

Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 132–148.

Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство; Педагогика, 1987. – 344 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

Гаспаров М. Л. Записи и выписки / М. Л. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 2000. – 416 с.

Гегель Г. Работы разных лет : в 2-х томах / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1972. – Т. 1. – 405 с.

Гегель Г. Сочинения в 3-х томах. Т. 1. Наука логики / Г. Гегель. – М. : Мысль, 1970. — 501 с.

Гегель Г. Сочинения в 14-ти томах. Т. 4. Феноменология духа / Г. Гегель. – М. : Академия, 1956. – 488 с.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

Гете И. В. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 2. Фауст. Трагедия / И. Гете ; пер. с нем. Б. Пастернака ; под. общ. ред. А. Аникста, Н. Вильмонта //– М. : Худож. лит., 1976. – Т. 2. – 510 с.

Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 325 с.

Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1984. – 349 с.

Гуревич А. Я. Культура и общество средневековой Европы глазами современников / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1989. – 364 с.

Гуревич А. Я. Средневековый мир: Культура безмолствующего большинства / А. Я. Гуревич. – М. : Искусство, 1990. – 396 с.

Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Лабиринт, 1994. – 107 с.

Декарт Р. Правила для руководства ума / Рене Декарт // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 77–153.

Декарт Р. Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках / Рене Декарт // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – С. 250–297.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

Донченко О. А. Від цілісності психологічних знань до цілісності світобачення / О. А. Донченко // Соціальна психологія. – 2011. – №1 (45). – С. 3–13.

Донченко О. А. Здійснення педагогічного впливу як функція педагогічної спільноти / О. А. Донченко, О. А. Ліщинська // Педагогічна спільнота психологічний аспект. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 117–165.

Дюркгейм Э. Психология и социология / Э. Дюркгейм ; пер. с фр., сост. послесл. и примеч. А. Б. Гофман. – М. : Канон, 1995. – 496 с.

Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод и предназначение / Э. Дюркгейм ; пер. с фр., сост. послесл. и примеч. А. Б. Гофман. – М. : Канон, 1995. – 352 с.

Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. – М. : ИНТОР, 1996. – 77 с.

Жадан І. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні / І. Жадан, С. Кисельов. – К. : Пандем, 2004. – 80 с.

Жовтянська В. В. Мистецтво гри і гра в мистецтві / В. В. Жовтянська // Сучасні проблеми художньої освіти в Україні : зб. наук. праць. – К. : Муз. Україна, 2011. – С. 59–70. – Вип. 6: Творчість та новітні технологічні аспекти мистецької освіти в Україні.

Жовтянська В. В. Трансформації смислу в соціокультурному просторі / В. В. Жовтянська. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 250 с.

Зайченко І. В. Педагогіка : підручник / І. В. Зайченко. – К. : Либідь, 2008. – 480 с.

Зиммель Г. Избранное. Философия культуры / Г. Зиммель // Сочинения в 2-х т. – М. : Юрист, 1996. – Т. 2. – 607 с.

Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду / Э. В. Ильенков. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Полит. лит., 1991. – 462 с.

Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – М. : Изд. Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 112 с.

Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения в 6-ти томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 6. – С. 349–588.

Кант И. Критика практического разума. 1788 / И. Кант // Сочинения в 6-ти томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. I. – С. 311–504.

Кант И. Об изначально злом в человеческой природе / И. Кант // Сочинения в 6-ти томах. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. II. – С. 5–58.

Козеллек Р. Часові пласти. Дослідження з теорії історії : пер. з нім. / Р. Козеллек. – К. : Дух і літера, 2006. – 436 с.

Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг. – 7-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 922 с.

Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 4. – С. 4–11.

Кузанский Н. Об ученом незнании / Н. Кузанский // Сочинения в 2-х томах. – М. : Мысль, 1979. – Т. 1. – С. 47–184.

Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима / К. Куманецкий. – М. : Высш. шк., 1990. – 351 с.

Лейбниц Г. Два отрывка о свободе / Г. Лейбниц // Сочинения в 4-х томах. – М. : Мысль, 1982. – Т. 1. – С. 307–317.

Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разумении автора системы предустановленной гармонии / Г. Лейбниц // Сочинения в 4-х томах. – М. : Мысль, 1983. – Т. 2. – С. 47–545.

Лейбниц Г. Пацидий – Филалету / Г. Лейбниц // Сочинения в 4-х томах. – М. : Мысль. 1984. – Т. 3. – С. 263.

Лейбниц Г. Размышление о познании, истине и идеях / Г. Лейбниц // Сочинения в 4-х томах. – М. : Мысль, 1984. – Т. 1. – С. 101–107.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 582 с.

Лосев А. Ф. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. Ф. Лосев // Эстетика и жизнь. – М. : Искусство, 1982. – С. 141–226.

Лосев А. Ф. История античной эстетики. Высокая классика / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1974. – 598 с.

Лосев А. Ф. История античной эстетики. Поздний эллинизм / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1979. – 815 с.

Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранняя классика / А. Ф. Лосев. – М. : Госиздат, 1983. – 583 с.

Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1978. – 623 с.

Лурье С. Я. Демокрит: тексты, перевод, исследование / С. Я. Лурье. – Ленинград : 1979. – 660 с.

Людина в есенційних та екзистенційних вимірах : кол. моногр. / відп. ред. В. Г. Табачковський. – К. : Наук. думка, 2004. – 245 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 томах / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 365 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 томах / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 323 с.

Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 томах / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – 297 с.

Манхейм К. Диагноз нашего времени : пер. с нем. / К. Манхейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.

Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе ; пер. с нем. А. Юдина. – М. : REFL-book, 1994. – 368 с.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыдаевой ; науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб. : Изд. группа “Евразия”, 1997 – 430 с.

Монтень М. Опыты. Избранные произведения : в 3-х т. / М. Монтень. – М. : Голос, 1992. – Т. 1. – 384 с.

Монтень М. Опыты. Избранные произведения : в 3-х т. / М. Монтень. – М. : Голос, 1992. – Т. 3. – 416 с.

Москаленко В. В. Особливості дослідження соціалізації особистості в інтерсуб’єктній парадигмі / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2009. – № 5 (37). – С. 35–48.

Москаленко В. В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – №2 (10). – С. 5–28.

Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 3–13.

Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – 304 с.

Найдьонова Л. А. Вплив медіа на розвиток особистості / [В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк, Д. Ю. Дзюба та ін.] // Медіаосвіта та

медіаграмотність : підручник. – К. : Центр вільної преси, 2012. – С. 237–282.

Наторп П. Философия как основа педагогики : пер. с нем. / П. Наторп. – М. : Изд. Н. Н. Ключкова, 1910. – 106 с.

Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Прелюдия к философии будущего / Ф. Ницше // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 2. – М. : Мысль, 1990. – С. 238–406.

Ницше Ф. ЭССЕ НОМО: Как становятся самим собой / Ф. Ницше // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 2. – С. 693–762.

Обухова Л. Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.

Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства и другие работы : сб. пер. с исп. / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Радуга, 1991. – 638 с.

Основи соціальної психології : навч. посіб. / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; за ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 20008. – 495 с.

Остер Г. Вредные советы. Книга для непослушных детей и их родителей / Г. Остер. – М. : РОСМЭН, 1997. – 107 с.

Острогорский А. Н. Образование и воспитание / А. Н. Острогорский. – СПб., 1987. – 115 с.

Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – СПб. : Изд. Книгопродавца Н. Г. Мартынова, 1892. – 433 с.

Павич М. Железный занавес. Рассказы / М. Павич; пер. с серб. Р. Греčkoй ; под ред. А. Стукалина. – СПб. : Амфора, 2002. – 191 с.

Парсонс Т. Структура социального действия: пер. с англ. / Т. Парсонс. – М. : Академический проект, 2000. – 880 с.

Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

Петровский М. С. Городу и миру: Киевские очерки / М. С. Петровский. – К. : Изд. дом. А+С, Дух і літера, 2008. – 421 с.

Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія / О. В. Петрунько. – Полтава : Укрпромторгсервіс, 2010. – 480 с.

Пирогов Н. И. Школа и жизнь / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – С. 198–209.

Платон. Государство / Платон // Сочинения в 3-х т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1972. – С. 79–420.

Платон. Федон. Федр. Твэтет. Парменид / Платон // Сочинения в 3-х т. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – С. 11–94.

Позняк С. І. Ресурси громадянськості: соціально-психологічна складова: методичні рекомендації / С. І. Позняк ; Нац. академія пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 135 с.

Політична освіта в сучасній школі: психологічна модель : [наук.-метод. посіб.] / за ред. І. В. Жадан. – К., 2006. – 190 с.

Потебня А. А. Мысль и язык. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 280 с.

Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т. / за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К. : Дніпро, 2001. – Т. 1. – 238 с. ; Т. 2. – 298 с.

Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – М. : НОУ ВПО МИСИ, 2009. – 384 с.

Пушкин А. С. Сочинения в 3-х томах. Поэмы: Евгений Онегин; Драматические произведения / А. С. Пушкин. – М. : Худож. лит., 1986. – Т. 2. – 687 с.

Роджерс К. Свобода учиться : пер. с англ. / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.

Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.

Роменец В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження : навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2005. – 916 с.

Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

Російчук Т. Антиутопія інформаційного суспільства / Т. Російчук // Соціальна психологія. – 2008. – №1 (27). – С. 19–35.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд. АН СССР, 1957. – 350 с.

Рябов С. Г. Політологія: словник понять і термінів / С. Г. Рябов. – К. : Вид. дім “КМ Академія”, 2001. – 256 с.

Славская А. Н. Правовые представления российского общества / А. Н. Славская // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 75–93.

Слюсаревський М. М. Ілюзії і колізії: Нариси, статті, інтерв'ю на теми політичної та етнічної психології / М. М. Слюсаревський. – К. : Гнозис, 1991. – 234 с.

Слюсаревський М. М. Медіаорієнтаційні функції освіти як відповідь на виклики інформаційної доби / М. М. Слюсаревський // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 4. – С. 19–29.

Слюсаревський М. М. Медіа-освіта: українська перспектива / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдюнова // Рідна школа. – 2010. – № 9 (969). – С. 57–58.

Слюсаревський М. М. “Ми” і “Я” в сучасному світі. Вибрані твори / М. М. Слюсаревський. – К. : Міленіум, 2009. – 340 с.

Соловьев В. С. Философские начала цельного знания / В. С. Соловьев // Сочинения : в 2-х т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 2. – С. 139–288.

Сохань Л. В. Искусство жизнетворчества. Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий : в 2-х т. / Л. В. Сохань. – К. : Изд. дом Дмитрия Бурого, 2010. – Т. 2. – 576 с.

Соціальне наuczання : механізми розвитку політичних ставлень молоді: [наук. метод. посіб.] / [І. В. Жадан, І. А. Дідук, С. І. Позняк та ін.] ; за ред. І. В. Жадан ; НАПН України; Ін-т соц. та політ. психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 352 с.

Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування : кол. моногр. / за ред. І. В. Жадан. – К. : Пед. думка, 2007. – 218 с.

Спиноза Б. Трактат об усовершенствовании разума / Б. Спиноза // Избранные произведения : в 2-х т. – М. : Политиздат, 1957. – Т. 1. – С. 317–358.

Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

Татенко В. О. Методологічні проблеми сучасної психології / В. О. Татенко // Педагогіка і психологія. – 2012. – №1 (74). – С. 11–18 ; №2 (75). – С. 14–21.

Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

Татенко В. О. Соціальна психологія впливу / В. О. Татенко. – К. : Міленіум, 2008. – 216 с.

Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. О. Татенко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: зб. матеріалів методол. семінару НАПН України 17 листопада 2010 р. – К. : Інтерпрес ЛТД, 2010. – С. 84–99.

Тиллих П. Избранное: типология культуры : пер. с нем. / П. Тиллих. – М. : Юрист, 1995. – 479 с.

Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 374 с.

Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Т. М. Титаренко. – К. : Марич, 2009. – 232 с.

Титаренко Т. М. Такие разные дети / Т. М. Титаренко. – К. : Рад. школа, 1983. – 144 с.

Толстой Л. Н. Прогресс и определение образования / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений : в 22-х т. – М. : Худож. лит., 1983. – Т. 16. – С. 81–95.

Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. – М. : Республика, 1994. – 432 с.

Трубецкой Н. С. История. Культура. Язык / Н. С. Трубецкой. – М. : Прогресс, 1995. – 800 с.

Федотова В. Г. Глобальный капитализм: три великие трансформации. Социально-философский анализ взаимоотношений экономики и общества / В. Г. Федотова, В. А. Колпаков, Н. Н. Федотова // Вопросы философии. – 2008. – № 8. – С. 5–14.

Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.

Фрагменты ранних греческих философов. – М. : Наука, 1989. – 575 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. под общ. ред. Л. Я. Гозман и др. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Фромм Э. Бегство от свободы : пер. с англ. / Эрих Фромм. – М. : Прогресс, 1995. – 256 с.

Фромм Э. Иметь или быть : пер. с англ. / Эрих Фромм. – М. : Прогресс, 1986. – 238 с.

Фуко М. Археология знания / Мишель Фуко ; пер. с фр., общ. ред. Б. Левченко. – К. : Наука-Центр, 1996. – 208 с.

Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Е. В. Борисова. – Томск : Водолей, 1998. – 384 с.

Хегенхан Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

Хеезинга Й. Осень средневековья / Й. Хеезинга. – М. : Наука, 1988. – 539 с.

Хеезинга Й. Homo Ludens / Й. Хеезинга. – М. : Прогресс ; Академия, 1992. – 458 с.

Хьюстон М. Введение в социальную психологию: европейский подход : пер. с англ. / М. Хьюстон, В. Штребе. – М. : Юнити-Дана, 2004. – 602 с.

Шелер М. Проблемы социологии знания / М. Шелер ; пер. с нем., коммент., послесл. А. Н. Малинкина. – М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2011. – 320 с.

Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер ; пер. с нем. А. В. Денежкина и др. – М. : Гнозис, 1994. – С. 5–56.

Шеллинг Ф. В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. – М. : Мысль, 1966. – 496 с.

Шеллинг Ф. В. Философские исследования о сущности человеческой свободы и связанных с ней предметах // Сочинения в 2-х т. / Ф. В. Шеллинг. – М. : Мысль, 1989. – Т. 2. – С. 86–158.

Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / Освальд Шпенглер. – М. : Мысль, 1998. – Т. 1. Гештальт и действительность / пер. с нем. и примеч. И. И. Маханькова. – 663 с.

Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории / Освальд Шпенглер. – М. : Мысль, 1998. – Т. 2. Всемирно-исторические перспективы / пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьяна. – 606 с.

Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды / Г. Г. Шпет ; отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. – М. : РОСПЭН, 2006. – 624 с.

Шульга В. Д. Вчинковий принцип у дослідженні психологічних особливостей процесу соціального та духовного розвитку учнівської молоді / В. Д. Шульга // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: “Психологічні науки: проблеми і здобутки”. – К. : КиМУ, 2011 – Вип. 2. – С. 284–304.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон. – М. : Изд. группа “Прогресс”, 1996. – 344 с.

Юнг К. Конфликты детской души / К. Юнг ; пер. с нем. Т. Ребеко и др. – М. : Канон, 1995. – 335 с.

Юнг К. Психологические типы : пер. с нем. / К. Юнг. – СПб. : Ювента; М. : Прогресс-Универс, 1995. – 715 с.

Ягулов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягулов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Philosophi of Educacation in the Era of Globalizatiom / Y. Raiey and G. Prayer (eds.). – New York : Routledge, 2010. – 246 p.

Wentworth W. M. Context and Understanding. An Inquiry into Socialization Theory / W. M. Wentworth. – New York : Oxford, 1980. – 331 p.

Наукове видання

Овдієнко Любов Никифорівна

**ОСВІТА ЯК ПРОСТІР
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Літературне редагування *Т. А. Кузьменко*

Макет і технічна редакція *Л. П. Черниш*

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

Підписано до друку 15.12.2014 р. Формат 60x84 1/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,1.

Замовлення № 1189. Наклад 300 прим.

Видавництво “Міленіум”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК №535 від 19.07.2001 р.

м. Київ, вул. Фрунзе, 60. Тел./факс 222-74-35
