

ГУМАНІЗАЦІЯ І ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37. 013 (477)

М. Д. Прищак, к. пед. н.

ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1930–1980 РОКИ)

Зроблено спробу дослідження проблеми генези поняття духовності в педагогіці України радянського періоду (1930–1980 роки). Акцентується увага на питаннях проблематизації поняття духовності та буттєвій ідентифікації феномену духовності. Проаналізовано погляди відомих педагогів досліджуваного історичного періоду на проблему духовного розвитку особистості.

Світоглядні, духовні пошуки українського народу на рубежі ХХІ ст. вимагають об'єктивного аналізу генези поняття духовності в радянський період історії України. Дослідження цього питання в сучасній науковій літературі засвідчує невизначеність, суперечливість поглядів на сутність та зміст поняття духовності. Послідовники комуністичної ідеї говорять про «радянську духовність» як найвищий рівень розвитку духовності людини в історії людства, її противники наполягають на відсутності поняття духовності в цей період взагалі. Існує також погляд про існування «радянського типу духовності» як одного з можливих типів духовності.

Не відповівши на питання сутності та змісту поняття духовності в радянський період ми не можемо зрозуміти причини, логіку наявних сьогодні складних, суперечливих, драматичних духовних процесів українського суспільства, до цього часу не можемо визначити базові духовні цінності, на які повинні орієнтуватися, не можемо сформулювати українську «національну ідею».

Важливою складовою дослідження проблеми духовності є розгляд питання в історії педагогіки.

Історичний період 1930—1950 х рр. в СРСР — час панування тоталітарної радянської системи. Усі явища духовного життя, що не відповідали її вимогам, згортали або навіть знищувалися. Як зазначає О. Сухомлинська, «на початку 30-х рр. педагогічна різноманітність у світоглядах і світовідчуттях, а отже, і в формуванні духовності припиняється через усе зростаючу жорсткість політичного, суспільного і науково-культурного життя, намагання представити матеріалізм, марксизм-ленінізм як вчення канонічне, яке не потребує перегляду, щодо нього не можуть висловлюватися будь-які сумніви. «...марксистсько-ленінське вчення набуває характеру єдиного світоглядного орієнтиру, а разом з прищеплюваною вірою у комунізм — єдину духовну основу» [1, с. 16].

Радянська педагогіка практично відмовилася від ідеї визначення духовності смыслом людського буття, метою виховання та педагогічного процесу загалом. Стали неприйнятними поняття «дух», «духовність», «душа», «душевність» як категорії, що «скомпрометували» себе як ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття духовності було практично виключено із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики.

У педагогічній науці розгорнулася безкомпромісна боротьба. Теоретичний та практичний досвід генези духовності, набутий педагогічною думкою України другої половини ХІХ — 20-х років ХХ ст., піддається жорсткій критиці та не використовується. Науковий дискурс духовності, педагогічних чинників її розвитку, завдань та методів виховання замінюється партійно-класовим ідеологічним підходом.

Відомі педагоги 1930-х років Ф. Корольов та Л. Раскін пропонують такі напрями виховання: соціалістичне змагання, виховання пролетарських активістів, політехнічне, антирелігійне, інтернаціональне тощо.

Перед школою ставляться завдання:

- прищепити основи марксистсько-ленінського світорозуміння;
- виховати з дітей інтернаціоналістів-бійців за всесвітню революцію;
- виховати вміння активно боротися за побудову комуністичного суспільства;
- розвинути у дітей політехнічні трудові навички, виховати соціалістичне ставлення до праці і вміння працювати колективно [2, с. 7].

Початок новому етапу діяльності радянської школи поклала Постанова ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1931 р. «Про початкову й середню школу» [3], яка практично завершила процес руйнування української системи освіти 20-х років і переходу на російську «політехнічну» систему, розроблену А. Луначарським, М. Калініним, Н. Крупською та ін. Вона поклала край періоду демократизації та експериментування в школі, широкого залучення зарубіжного педагогічного досвіду, закріпила уніфікацію системи освіти і тим самим припинила творчий пошук і вільне виявлення поглядів українських педагогів. Це було свого роду повернення до моделі дореволюційної школи — авторитарної й схоластичної.

Поступово об'єктивний аналіз педагогічних проблем підмінявся відвертими політичними звинуваченнями, що готували підґрунтя для репресій науковців.

У другій половині 1930-х рр. на педагогічні ідеї і течії попередніх десятиріч накладається остаточна заборона. У багатьох працях цього періоду не було навіть згадки про таких відомих вітчизняних педагогів та діячів освіти, як М. Демков, Г. Гринько, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряппо та ін.

Більше того, розвідки в галузі історії педагогіки, аналіз проблем розвитку національної школи ставали небезпечними — ставали підставою для звинувачень у «буржуазному націоналізмі». А з часом майже нікому стало проводити такі дослідження: цвіт української педагогічної науки був знищений, а ті, хто уник розправи, слухняно дотримувалися офіційної лінії.

Це призвело до знищення на офіційному рівні національної педагогічної думки. У 30—50 рр. вона зберігалась як народна педагогіка і відтворювалась у сімейному вихованні та фольклорно-етнографічному контексті [4, с. 51].

Починаючи з другої половини 30-х рр. XX ст., після прийняття Постанови «Про педологічні викривлення в системі наркомпросів» (1936), простежується тенденція нехтування педагогікою взагалі. З наукових засад вона поступово скочується на шлях емпіризму, описовості, набирає ознак еклектичної суміші нормативних та методичних вказівок [5].

Спроби організувати в кінці 40-х — на початку 50-х рр. обговорення проблем виховання як суспільного явища (М. Гончаров, [6]) на ситуацію суттєво не вплинули. Тенденція збереглася аж до другої половини 50-х років.

У педагогічній думці України другої половини XIX — 20-х років XX ст. існували парадигми духовності, які виникали й домінували у певні історичні періоди: релігійна, буттєво-особистісна (антропологічна), національна та соціологічна. Відмовившись від самого поняття духовності (духовного) як категорії релігії або ідеалістичної філософії, офіційна педагогіка, зрозуміло, відмовляється від відповідних парадигм. Релігійні й національні аспекти ігноруються, акценти у вихованні зміщуються з особистості на колектив. Домінувальною у змісті педагогічної думки стає соціологічна парадигма у її радянському трактуванні.

Певним винятком може бути педагогічна теорія та практика А. Макаренка, особливістю якої є спроба побудувати її на визнанні діалектичної єдності особистісного і колективного. Для реалізації такого підходу педагог пропонував дві системи впливу на людину, які він визначає як «індивідуальна педагогічна дія» та «паралельна педагогічна дія». Для першої характерним є прямий особистий вплив педагога на кожного вихованця, а для другої — вплив непрямий, проведений через колектив.

Як зазначає педагог, «шкільний колектив... насамперед повинен стати об'єктом виховної роботи. Виховуючи окрему особу, ми повинні думати про виховання колективу. На практиці ці два завдання будуть розв'язуватися тільки разом і тільки в одному спільному прийомі. В кожному мо-

мент нашого впливу на особу ці впливи неодмінно повинні бути і впливом на колектив. І, навпаки, кожний наш вплив на колектив неодмінно буде і вихованням кожної особи, яка входить до складу колективу» [7, с. 47].

Саме здійснення впливу через колектив є, на думку частини дослідників, специфічною ознакою *особистісного підходу* до виховання, який пропагував А. Макаренко. Ефективне спілкування педагога з вихованцем відбувається в процесі активного життя й діяльності учня в колективі, його безпосередньої участі в колективній праці та навчанні. А вчитель за такого підходу до виховання виступає як член того ж колективу. Такий стиль спілкування створює атмосферу довіри і співробітництва, що дуже важливо для здійснення особистісно орієнтованого підходу [8, с. 59].

Звичайно, не варто переоцінювати ролі особистісно орієнтованого виховання у педагогічній теорії, а особливо практиці А. Макаренка. Ідеологічні фактори практики виховання 30-х років XX ст. не стимулювали впровадження принципу особистісного підходу у навчально-виховний процес, жорстко нав'язуючи принцип колективізму як початку і кінцевого пункту всього виховного процесу. Однак не можна й ігнорувати вклад педагога в розробку проблеми формування духовності особистості.

У 30—50-х роках XX ст. ідеологічний підхід до розуміння сутності духовного буття людини поєднувався зі сцієнтичним, велике значення надавалося природничим і точним наукам. З часом їхня роль у формуванні особистості почала абсолютизуватися [1, с. 17].

Свідченням нехтування офіційною наукою ролі духовності є ігнорування навіть самого поняття. Як показує аналіз дослідження семантичного спектра назв публікацій і дисертацій з проблем виховання другої половини XX ст., термін «духовність» у 50-х роках практично відсутній, а «духовне», «духовний» з'являються лише в дослідженнях 60—80-х років [9].

Незважаючи на те, що поняття духовності не використовувалося (1930—1950 рр.), його зміст, нехай і примітивізований, однобічний, заідеологізований, не міг зникнути з освіти, виховання. Витіснене як складова офіційної доктрини, воно існувало в народній педагогіці. Тим паче, не могло зникнути саме явище як феномен внутрішнього світу людини (свідомості, почуттів, безсвідомої сфери, волі). Духовність існувала у релігійній вірі, «вірі в комуністичне майбутнє», психології, моральності народу, мові, традиціях, народній культурі тощо.

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

Аналіз буттєвої та категорійної ідентифікацій духовності 30—50-х років XX ст. підтверджує, що тоталітаризм і духовність — поняття не сумісні. Істина, добро, краса як феномени духовності є небезпечними для ствердження тоталітарних систем. Тому поняття та інші категорії проблеми духовності не використовуються, а форми об'єктивації принижуються або знищуються (філософія, педагогіка, література, мистецтво, релігія тощо). Але головний удар тоталітарна система завжди наносить по суб'єкту (носієві) істини, добра та краси — особистості. Знищення сталінським режимом мільйонів людей є тому підтвердженням. Ось головна причина несприйняття і знищення в 30—50 рр. XX ст. надбань вітчизняної педагогіки другої половини XIX — початку XX ст., особливо в питанні визначення сутності та змісту поняття духовності.

Пов'язані зі смертю Й. Сталіна та приходом до влади М. Хрущова політичні зміни 50-х рр. вимагали переоцінки поглядів на сутність людського життя, реабілітації поняття духовності. Основою часткової демократизації та гуманізації суспільства стали рішення XXII з'їзду КПРС (1958 р.).

У прийнятій у 1961 р. Програмі КПРС вперше після довгої перерви вживаються терміни «духовна культура», «духовне багатство» особистості. І хоча вони розглядалися в контексті «духовного виробництва», тобто формування класових духовних цінностей на основі матеріального виробництва, сам факт появи цих категорій у програмних партійних документах дозволив ввести в науковий дискурс морально-етичну проблематику і категорію «духовне».

У «Моральному кодексі будівника комунізму» поряд з принципами комуністичної моралі проголошуються загальнолюдські цінності — гуманні стосунки й взаємоповага між людьми, моральна чистота, чесність, простота і скромність, піклування про дітей, взаємоповага в сім'ї та ін. Це свідчить про «визнання моралі як окремого духовного явища, про зростання уваги до моральності, про наявність в «комуністичній» моралі загальнолюдського змісту» [1, с. 18].

Ідеологічні трансформації у поглядах на сутність і зміст людського життя вплинули на філософські та педагогічні наукові пошуки. І хоча проблема духовності не могла в радянській філософії та педагогіці бути предметом спеціального дослідження, інтерес до проблематики зростає. Акцент робиться на розгляді окремих проявів феномену духовності.

Починаючи з 60-х рр. XX ст., матеріалізм в українській філософії набуває ознак антропоцентричності. Відбувалося «олюднення» предмета філософії. Антропологічний матеріалізм філософів-шістдесятників не підпадав під канони офіційної філософії, він був споріднений з людиноцентричною традицією вітчизняного філософствування, витоки якої сягають П. Юркевича, Г. Сковороди та його попередників [10; 11].

Філософські пошуки впливали на розвиток педагогічної думки. Особливо значущою у сенсі розробки теоретичних та практичних основ духовного розвитку особистості була педагогічна діяльність В. Сухомлинського. Ще у 1961 р. виходить його книга «Духовний світ школяра (підліткового і юнацького віку)». У ній педагог подав проблему формування духовності школярів як одну із провідних у вихованні. Перш за все він дав визначення поняттям «духовний світ», «духовне життя» людини як «розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів в процесі активної діяльності» та спробував з'ясувати роль найрізноманітніших факторів, що визначають духовне обличчя особистості [12, с. 224]. Методологічною основою формування такої інтегрованої якості, як духовність у В. Сухомлинського стали «цілісність, системність, врахування вікових особливостей школярів, які завершуються діяльним підходом, спрямованим на самовираження і творчість» [1, с. 18].

Важливим, на думку автора, є те, що педагог в атмосфері панування соціологічної парадигми особистості акцентував увагу на необхідності внутрішнього розвитку моральних, естетичних почуттів: «Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, злившись воедино, живуть у високоморальному вчинку» [12, с. 231]. На думку О. Сухомлинської, запропоновано новий, внутрішній механізм ціннісної регуляції й саморегуляції дитини, її творчого розвитку, спрямований на формування усталеної домінанти — духовності. Тому, незважаючи на те, що педагогічні погляди вченого пов'язані з марксистськими підходами, його «проект з виховання духовності... значною мірою відрізняється від існуючих педагогічних підходів самим зверненням до морально-етичної проблематики» [1, с. 20].

Аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, можемо відзначити суголосність зв'язку його педагогічних поглядів з філософією екзистенціалізму, гуманізму, українською філософською традицією кордоцентризму, а також християнською проблематикою.

Наприкінці 1960-х років ситуація в суспільно-політичному житті почала ускладнюватися. Згортався започаткований М. Хрущовим процес часткової демократизації, посилювався адміністративний та політичний контроль у всіх сферах суспільного життя. Але, незважаючи на це, сквородинські ідеї антропоцентричності та «філософії серця», пробуджені філософами-шістдесятниками та ідеями педагогіки «серця, яке віддається дітям» В. Сухомлинського, пустили глибокі корені у глибини свідомості українців. Вони не тільки не допустили повернення свідомості та духовності до більшовицьких ідеологем, а й, з часом, зруйнували їх, розбудивши національну свідомість нації. Результатом цих процесів стало зростання національно-демократичного руху в другій половині 80-х рр., здобуття Україною незалежності у 1991 р.

Повернення української філософської та педагогічної думки до ідей антропоцентричності та «філософії серця», наявність у творчості філософів-шістдесятників та В. Сухомлинського християнських і національних основ, також свідчить, що погляди педагогів другої половини XIX—20-х

років XX ст., незважаючи на теоретичні, моральні та фізичні репресії авторитарної системи влади 30—50 рр., були складовою ментальності, свідомості, духовного світу українців і почали об'єктивуватися у філософській, психологічній, педагогічній думці України з початку 90-х рр., у її культурі, мові, національній системі освіти тощо.

У 60—80 рр. педагогіка також акцентує увагу на дослідженнях проблеми впливу школи і сім'ї на розвиток особистості, закономірностей виховання, його взаємодії із середовищем та деяких інших [202]. До педагогіки повертаються принципи, заборонені в 30 рр., — принципи розвитку, об'єктивності, поваги і довіри, виховання в діяльності, цілісності, єдності виховання та самовиховання й інші.

Окрім наукових пошуків київської філософсько-світоглядної школи, що виступила осередком антропологічного повороту в українській філософії, предметом досліджень багатьох радянських філософів був широкий спектр різних сторін духовного буття людини та чинників формування духовності особистості. Але духовність як сутність людського буття, його якісна характеристика не стали предметом філософських та педагогічних досліджень. Так само як і поняття не використовувалося в наукових дискурсах з проблем сутності духовності та чинників розвитку духовного світу особистості.

Із середини 80-х років під впливом демократичних трансформацій суспільства (період «перебудови») постала проблема переоцінки смислу людського буття, смислових засад духовності особистості, визначення сутності та змісту поняття «духовність». З'являються праці (М. Каган, В. Толстих, В. Федотова та ін.), в яких проблема духовності виділяється як предмет дослідження.

В незалежній Україні проблема духовності поступово починає займати своє належне місце у наукових пошуках. Про це свідчить зростання кількості філософських, психологічних та педагогічних досліджень, рішення Академії педагогічних наук України, посилення уваги до проблем духовного розвитку особистості у законодавчих та нормативних документах Верховної Ради, президента, уряду, Міністерства освіти і науки.

Висновки

Проведене дослідження показує, радянська педагогіка з початку 30-х років XX ст. практично відмовилася від ідеї визнання духовності смислом людського буття, метою виховання та освіти загалом. Стали неприйнятними поняття «дух», «духовність», «душа», «душевність» як категорії, що «скомпрометували» себе як ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття духовності було практично вилучено із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики. Педагогіка, яка не вписувалася в схеми більшовицької ідеології, була знищена, а значна частина педагогів репресовані.

Практично заборонена у науковому дискурсі в 30—50-х рр. XX ст. категорія духовності з'явилася у філософській та педагогічній думці лише в 60-ті роки (філософи-шістдесятники, В. Сухомлинський). Важливими сутнісними аспектами її генези стали ідеї «філософії серця» (Г. Сковорода, П. Юркевич), гуманістичні та християнські засади педагогіки другої половини XIX — початку XX століття. Це стало початком складного періоду (1960—1980 рр.) реабілітації і повернення в педагогічну теорію і практику духовності як повноправної наукової категорії, усвідомлення її як важливої складової сутності людського буття, а звідси визначення духовного розвитку особистості як головної мети навчально-виховного процесу.

Дослідження ніяким чином не може претендувати на завершеність, воно скоріше є «ескізом» розгляду питання, є запрошенням до дискурсу з проблеми духовності в радянський період. Даний дискурс може стати важливим аспектом дослідження проблеми сутності та змісту духовності, розробки філософсько-педагогічної концепції духовності і створення на її основі педагогіки духовності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм // Исто-

рико-педагогічний альманах. — 2005. — № 1. — С. 5 — 29.

2. Комуністичне виховання дітей за реконструктивної доби. — К.: Держвидав України, 1930. — 105 с.

3. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе» // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. — Т. 4. — М.: Политиздат, 1970. — С. 569 — 573.

4. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Розвиток педагогічної та психологічної наук в Україні 1992 — 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Частина 1. — Харків: «ОВС», 2002. — С. 37 — 54.

5. Постанова Центрального Комітету ВКП (б) «Про педологічні викривлення в системі наркомпросів» // Збірник наказів Народного Комісаріату Освіти. — 1936. — № 18. — С. 4 — 6.

6. Гончаров Н. К. Основы педагогики. / Н. К. Гончаров. — М.: Учпедгиз, 1947. — 408 с.

7. Макаренко А. С. Цель воспитания. / Педагогические сочинения: [В 8-ми т.] / А. С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 4. — С. 41 — 49.

8. Бучківська В. В. Особистісно-орієнтовний підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 2004. — 212 с.

9. Адаменко О. В. Українська педагогічна думка в другій половині XX століття. [Монографія] / О. В. Адаменко. — Луганськ: Альма-Матер, 2005. — 704 с.

10. Лук М. І. Феномен Юркевича й українська духовність // Проблеми філософії. Вип. 94. / М. І. Лук. — К.: Либідь, 1992. — С. 100 — 110.

11. Табачковський В. Г. У пошуках невтраченого часу: нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників. — К.: ПАРАПАН, 2002. — 297 с.

12. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника // Избранные произведения: [В 5-ти т.] / В. А. Сухомлинский. — К.: Рад. школа, 1979. — Т. 1. — С. 221 — 424.

13. Общие основы педагогики / Под. ред. Ф. Ф. Королева, А. Е. Гмурмана. — М.: Просвещение, 1967. — 391 с.

Рекомендована кафедрою культурології, соціології, педагогіки та психології.

Надійшла до редакції 4.11.08

Рекомендована до опублікування 13.11.08

Прищак Микола Дем'янович — доцент кафедри культурології, соціології, педагогіки та психології.

Вінницький національний технічний університет