



УДК 373.2

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ РІЗНИХ АСПЕКТІВ СВІТОГЛЯДУ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ НА ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Якименко С.І., д. філос. в галузі освіти,  
завідувач кафедри початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті порушено проблему розвитку світогляду і виховання особистості. В різних концепціях акцент робиться на різних аспектах такого складного, багатовимірного утворення як світогляд. Це передбачає необхідність розробки системно-структурної моделі формування світогляду у дитини як цілісного феномена.

**Ключові слова:** *світогляд, цілісна картина світу, гуманістичні ідеї, педагогічні системи, моральний ідеал, життєві цінності.*

В статье затронута проблема развития мировоззрения и воспитания личности. В разных концепциях акцент делается на различных сторонах такого сложного, многомерного образования как мировоззрение. Это предполагает необходимость разработки системно-структурной модели формирования мировоззрения у ребенка как целостного феномена.

**Ключевые слова:** *мировоззрение, целостная картина мира, гуманистические идеи, педагогические системы, нравственный идеал, жизненные ценности.*

Yakimenko S.I. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE FORMATION OF VARIOUS ASPECTS OF WORLDVIEW IN THE TRANSITION OF THE PRIMARY SCHOOL TO INTEGRATED CONTENT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article tells about the problem of the development of worldview and education of the person. Moreover, in different concepts, the attention is paid to various aspects of such complex, multi-dimensional education as a worldview. It suggests the need for a systemic-structural model of the worldview formation of the child as an integral phenomenon.

**Key words:** *worldview, holistic worldview, humanistic ideas, pedagogical systems, moral ideal, values of life.*

**Постановка проблеми.** Самая страшная из грозящих нам катастроф – это антропологическая – уничтожение человеческого в человеке. Это означает, что глобальная экологическая катастрофа обусловлена не «дурной» человеческой сущностью, а порчей этой сущности. Угроза антропологической катастрофы порождена не историческими особенностями развития того или иного региона, а какими-то коренными ошибками человечества в выборе ценностных ориентиров [16]. Именно поэтому проблема формирования мировоззрения является ключевой как в общечеловеческом культурном контексте, так и непосредственно в психолого-педагогическом, где эта проблема рассматривается с точки зрения дидактических и воспитательных концептуальных подходов, программ и методов формирования мировоззрения.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Понятие «мировоззрение» нашло свое отображение в научных положениях философов, которые считали основой и объектом мировоззрения не мир, а «жизнь» (Ф. Ницше, В. Дильтей, Г. Зиммель, А. Бергсон, О. Шпенглер, Л. Клагес

и др.). Мировоззрение изучали такие ученые: С. Шацкий, П. Каптерев, К. Вентцель, Ж. Боон и др.

**Постановка задачи.** Цель статьи заключается в обобщении различных философских, педагогических подходов и направлений, определении того, что использование системно-структурного подхода является самым адекватным для анализа и формирования такого феномена как мировоззрение, который помогает создать такую интегрированную среду в школе, которая повысит эффективность формирования основ мировоззрения учащихся школы I степени.

**Изложение основного материала исследования.** В содержании Концепции «Новой украинской школы» говорится о том, что «центральное место в системе образования принадлежит средней школе. В отличие от университета, в школе еще можно выровнять баланс дискриминации в развитии детей. Мировоззрение закладывается именно в семье и школе. В школе формируется личность, ее гражданская позиция и моральные качества. Здесь решается, как человек захочет и сможет учиться в течение жизни» [9].



Детство – это этап развития человека, на котором осуществляется его первичная социализация, т. е. соприкосновение и взаимопроникновение общественной и индивидуальной реальностей мировоззрения. Поэтому как социокультурный феномен этот период имеет конкретно-исторический характер и свою историю развития представлений о нем. Каждый общественно-исторический тип мировоззрения давал собственную самобытную интерпретацию детства, его природы, сроков, ограничений и возможностей, связанных с возрастом ребенка и т. п. и, в свою очередь, определялся стереотипами, во многом имеющими свои корни в детстве [7].

Отметим, что ребенок стал интересовать взрослое общество как нечто, отличное от него и имеющее самостоятельную ценность, относительно недавно, чуть более двух веков назад [8]. До этого по отношению к детству в разных культурах существовали разные, зачастую диаметрально противоположные установки.

Так, в воинственной Спарте детство стремились свести к нулю, а слабых детей вообще уничтожали. Демократичная Древняя Греция и перенявший ее культуру тоталитарный Рим в отношении детства были, напротив, очень гуманны. Детство здесь возводилось в ранг священного предмета, становилось своеобразным культом: обожествлялось само деторождение, обожествлялись отдельные этапы становления ребенка (например, первый крик ребенка и зарождение членораздельной речи), обожествлялись и последующие возрастные стадии жизни ребенка, особенно юность [5].

Адепты раннего христианства проповедовали, что новорожденный несет на себе клеймо первородного греха и спасти его могут только абсолютное смирение и покорность духовным пастырям.

В средневековой культуре ребенок воспринимался как маленький взрослый, вся разница была только в размерах. В понятие «детство» не входило осознание специфической природы детства, того, что отличает ребенка от взрослого, даже молодого. Как только ребенок мог обходиться без постоянной заботы своей матери, няньки или кормилицы, он становился членом общества взрослых [2].

Естественно, что существовавшие в эти периоды педагогические системы никоим образом не были ориентированы на изучение и развитие оригинального детского мировоззрения и делали основной дидактический акцент на «слепое» копирование имеющейся в обществе той или иной картины мира.

Впервые ребенком как таковым и его мировоззрением в частности заинтересовались лишь в XVIII веке французские просветители, увидев в нем сквозь призму торжествовавших в то время идей доминирующего влияния среды на человека и общество замечательный объект воспитания [1]. В конечном счете, это вылилось в идею, что качественное отличие ребенка от взрослого состоит в том, что его легче обучать и воспитывать, а результат достигается быстро и нередко сохраняется на всю жизнь.

Однако именно в этот период образуются и первые педагогические системы, имеющие центральным или одним из главных объектов своего воздействия мировоззрение ребенка. Родоначальник «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо в педагогическом трактате «Эмиль, или О воспитании», где впервые выдвигается гуманистическая идея об изначальном совершенстве ребенка, доказывает, что сущность воспитания состоит не в привитии ребенку определенных качеств извне, а в том, чтобы развивать заложенные природой способности. В педагогической методологии это конкретизируется в виде принципа глубокой любви к ребенку, безграничного уважения ко всем проявлениям его природы и особенностям его взглядов на мир [12].

В XIX веке гуманистические идеи стали все больше проникать в педагогическую среду, приводя к тому, что помимо обучаемости в ребенке начинают все больше ценить качественное своеобразие его личности. Это связано с таким культурно-философским направлением, как романтизм. «Романтизм установил культ ребенка и культ детства. С романтиков начинаются детские дети, их ценят самих по себе, а не в качестве кандидатов в будущие взрослые» [4, с. 5]. В европейской культуре возникает идея о том, что детство – это золотой век отдельного человека, безвозвратно утраченный, но незабываемый. Детство талантливо и своей духовностью, и своей чистотой, и свежестью восприятия мира, всем тем, что утрачивается по мере взросления [13].

Необходимо отметить, что идеи гуманизма, интереса к внутреннему миру ребенка были особенно органичны отечественной педагогике и психологии XIX века. Постоянным вниманием как в научной, так и в художественной литературе (вспомним, например, «Детство», «Отрочество», «Юность» Л. Толстого, «Детские годы Багрова-внука» С. Аксакова и многое другое) пользовались проблемы формирования



внутреннего мира личности, ее духовного и эстетического развития.

Согласно традиции, заложенной в 60-е годы второй половины XIX в., формирование внутреннего мира личности (того, что сегодня можно назвать мировоззрением) оставалось первостепенной задачей наук, связанных с изучением и воспитанием ребенка [11]. Подчеркнем, что когда шла речь о мировоззрении ребенка, развитие нравственных качеств личности трактовались как задача более важная, чем развитие интеллекта и разработка научных основ системы обучения. «Воспитать в человеке нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственные идеалы, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, – писал К. Вентцель, – самое трудное и вместе с тем, быть может, самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль. И между тем, нигде не сделано так мало и в смысле теоретического изучения, и в смысле практического применения, как в области нравственного воспитания» [3].

Исходя из первостепенной важности для формирования мировоззрения нравственного компонента, отечественные педагоги уделили самое серьезное внимание определению сущности нравственности, формулировке задач нравственного воспитания, выявлению механизмов и средств воздействия на нравственную сферу ребенка.

В основании педагогических взглядов графа Л. Толстого находился гуманистический тезис о совершенстве ребенка, о первичности добра в нем. Л. Толстой был убежден, что от рождения человек есть первообразом гармонии правды, красоты и доброты. Но с каждым шагом его жизни первичная гармония разрушается, и ребенок развивается с большим или меньшим уклоном в ту или иную сторону. Поэтому цель воспитания, по мнению Л. Толстого, заключается прежде всего в усовершенствовании того мировоззрения, что первично присуще ребенку [15].

Определяя сущность мировоззрения через нравственность и решая вопрос о целях и задачах воспитания, отечественные педагоги XIX в. в качестве критерия брали понятие «жизнь» в самом широком смысле этого слова (жизнь отдельного человека, человечества в целом и окружающей природы). Из этого следовало, что все, способствующее прогрессивному развитию и росту жизни, является нравствен-

ным, а препятствующее – безнравственным. «Нравственность потому, – заключал К. Вентцель, – есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленная на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире». Развивая эту мысль, он отмечал, что «идеал нравственности сводится к установлению гармонии между всеми целями человеческой жизни. К этому надо только прибавить, что сама система человеческих целей не остается неизменной, но постоянно видоизменяется и расширяется по мере развития отдельной личности и всего человечества» [3, с. 5].

Главная задача воспитания мировоззрения – научить ребенка устанавливать правильную иерархию нравственных устремлений, осознавать цели своих действий, направлять их на установление гармонии между личным и общественным. «Если вы хотите воспитать в ребенке нравственные устремления и выработать в нем нравственный характер, – утверждал К. Вентцель, – то, не толкуя ему много об отвлеченных принципах нравственности, старайтесь только воспитать в нем стремление отдавать себе ясный отчет в тех целях, которые он себе ставит, и наряду с этим никогда не ослабевающую потребность внести гармонию в этот мир целей, – и этим вы сделаете в тысячу раз больше для выработки в нем нравственного человека, чем внедряя в него какой-нибудь кодекс моральных предписаний, имеющих будто бы таинственное, сверхъестественное происхождение» [3, с. 6]. Нравственное развитие человека продолжается всю жизнь, выработка стремлений все более и более высокого нравственного порядка требует от человека напряжения всех духовных сил и самоконтроля. Достижение нравственного совершенства под силу не каждому, но каждый должен стремиться к этому в меру своих возможностей. Не всякий может проявлять великие нравственные доблести, отмечал Г. Роков, анализируя значение нравственных идеалов, но «всякий должен преклоняться перед ними и видеть в них идеал, одно приближение к которому составляет заслугу людей с обыкновенными силами» [11, с. 280].

Такой подход к целям и задачам нравственного воспитания координировался с пониманием *психологического механизма формирования мировоззрения личности*, неразрывной связи умственного, эмоционального и волевого компонентов психики и необходимости их гармоничного сочетания.

С этой точки зрения формирование мировоззрения личности невозможно без



*развития интеллектуальной сферы.* Однако развитие интеллекта выполняет свою мировоззренческую функцию только в том случае, подчеркивал К. Вентцель, когда оно происходит гармонически, когда развитие одних интеллектуальных компонентов осуществляется не в ущерб другим. Так, творчество является высшей интеллектуальной способностью, но было бы ошибкой культивировать эту способность в ущерб восприимчивости и памяти, ибо оно в этом случае выльется в построение вымыслов.

В формировании мировоззрения необходима и опора на сознательное представление о жизненных ценностях. Дети, как правило, не понимают, почему они должны поступать так, а не иначе. Поэтому, по мнению педагогов XIX в., задача воспитателя – возбуждать в ребенке интерес к экзистенциальным вопросам (насколько это доступно возрасту).

Развитие мировоззрения и воспитание личности отечественные педагоги и психологи рассматривали в неразрывной связи с совершенствованием интеллекта и воспитанием чувств. Важным средством воздействия на эти стороны психической жизни являлись *учебные предметы гуманитарного цикла, прежде всего литература* (при правильном отборе их содержания и способа преподавания). Одновременно эти предметы служат *источником нравственного воспитания.* Это воздействие обуславливается наличием в произведениях художественной литературы сильного эстетического элемента, а пробуждение *эстетического чувства* облагораживает личность. Этой же цели служат занятия музыкой, пением, рисованием. По их мнению, эстетическое чувство, как и нравственное, относится к категории общественных чувств и является важным качеством всесторонне развитой личности. Поэтому ученые стали уделять специальное внимание *этическому развитию и воспитанию.* Они рассматривали эти два направления не изолированно, а в тесной связи с умственным и нравственным развитием как необходимую составную часть формирования всесторонне развитой личности. «Было бы ошибкой, – писал П. Каптерев, – стремиться поставить воспитание эстетического чувства обособленно от других сторон развития человека, ввести занятия каким-либо искусством или двумя и затем думать, что для воспитания эстетического чувства сделано все. Эстетическое чувство может правильно развиваться только в связи с общим ходом душевной жизни, именно с органами внешних чувств, нравственным и умственным образованием» [6, с. 95]. Од-

нако развитие органов чувств необходимое, но недостаточное условие для эстетического восприятия действительности. Чтобы понять и оценить прекрасное произведение природы и искусства, уловить не только его внешнюю форму, но и его содержание, его идею, постигнуть его смысл в целом необходима *достаточная степень умственного развития.* «Чтобы вполне почувствовать прекрасное, – настаивал П. Каптерев, – чтобы вполне пережить все те волнения, мысли, движения души, которые оно способно возбуждать в зрителе, для этого нужно быть человеком в достаточной мере развитым и образованным, иначе половина прекрасного исчезнет, не воспримется» [6, с. 95].

Начало XX века знаменуется и появлением множества педагогических систем, ориентированных на целостный подход к ребенку и ставящих своей целью развитие тех его аспектов и качеств, которые тесным образом взаимосвязаны с мировоззрением.

Одной из первых можно назвать педагогику О. Декроли, основными дидактическими средствами которой являются интерес и любознательность детей. Важным вкладом в мировую педагогику стала разработанная О. Декроли и впоследствии продолженная рядом сотрудников (Ж. Боон, С. Форер и др.) система организации образовательной работы, основанной на самообучении. В системе О. Декроли основой образовательной программы выступало понимание индивидуальных потребностей ребенка в приспособлении к окружающей среде (так называемые *центры интересов*), исходя из которых содержание обучения делиться на два крупных раздела: ребенок и его потребности, ребенок и его среда, удовлетворяющая эти потребности (природная среда – живая и неживая, человеческая среда – школа, семья, общество). Программа О. Декроли не только соответствовала интересам детей, но, что принципиально, не ограничивалась ими. В ней был заложен принцип: «От ребенка к миру – от мира к ребенку». Алгоритм О. Декроли – это антропоцентризм: человек как конечная цель мироздания, или педоцентризм – ребенок – это «солнце», вокруг которого вращаются «небесные тела» – педагоги, учебные планы, предметы и т. п. [18].

Еще одной знаменитой педагогической системой, включающей в себя технологию развития мировоззрения у детей, стала Вальдорфская педагогика, созданная философом и теологом Р. Штайнером.

Согласно Вальдорфской педагогике человек включает в себя несколько тел:



- физическое тело (Physischer Leib);
- жизненное или эфирное тело (Lebensleib oder Aetherleib);
- тело ощущений или астральное тело (Empfindungsleben);
- «Я-тело» (Ich-Leib) [17].

По мнению Р. Штайнера, любой педагог работает над всеми этими четырьмя членами существа человека. Основным принципом – адекватность педагогических мер естественному развитию ребенка.

Еще одной педагогической техникой, ставящей своей целью развитие целостного мировоззрения у ребенка, является метод *самовоспитания ребенка в организованной педагогом обстановке*, разработанный М. Монтессори [10]. По мнению специалистов, применяющих положения системы М. Монтессори в отечественной педагогической практике, она полностью соответствует требованиям сегодняшнего дня – подготовке всесторонне развитых людей, владеющих традиционными и оригинальными способами решения разнообразных задач, в любых ситуациях мыслящих свободно и действующих самостоятельно.

Воспитание дошкольника по системе М. Монтессори имеет такие цели:

- 1) способствовать выработке координированных психофизических реакций;
- 2) развивать все внешние чувства, а с их помощью – психические функции;
- 3) воспитывать интеллект, высшие эмоции, этические и эстетические чувства;
- 4) развивать речь (владение речевым запасом, обогащение запаса слов);
- 5) развивать навыки и потребность в самостоятельной работе и самообслуживании в пределах, соответствующих возможностям ребенка.

В. Сухомлинский, соглашаясь с педагогами-классиками в том, что источником воспитания есть вера в «доброе начало» каждого ребенка, своей педагогической системой доказывал, что по своей природе дети не могут быть «трудными», плохими, а становятся такими лишь из-за ошибок в воспитании и условий, в которых они находятся. Педагог считал, что там, где нет веры в человека, в доброе начало у него, любая педагогическая система рассыплется в прах. В. Сухомлинский как тонкий и чувствительный психолог детства исходил из того, что «ребенка вообще нельзя сравнивать со взрослым, нет такой единой меры, с помощью которой можно было бы измерить взрослого и ребенка». В. Сухомлинский настаивал на потребности глубокого анализа и понимания наитончайших проявлений детской души, ее особенно-

стей, расположения духа воспитанника [14].

**Выводы из проведенного исследования.** Из приведенного выше можно сделать следующие выводы.

Мировоззрение является «мишенью» практически всех концептуальных психолого-педагогических подходов. В разных концепциях акцент делается на различных сторонах такого сложного, многомерного образования как мировоззрение. Так, в русской педагогической традиции проблемы нравственности и ее формирования выступали стержневыми в понимании развития личности и мировоззрения ребенка. Особенно рельефно этот тезис прослеживается в работах Л. Оболенского. В работах основателя Вальдорфской педагогики Р. Штайнера в качестве системообразующего начала формирования личности и мировоззрения ребенка выступает духовность, понимаемая в эзотерической традиции. В теории и практике М. Монтессори основной упор делается на развитии интеллектуального и эстетического компонентов системы мировоззрения.

Мировоззрение как целостная система не выступало предметом специального педагогического формирования. Различные стороны мировоззрения как в генетическом, так и в функциональном аспектах являются взаимосвязанными. Это предполагает необходимость разработки системно-структурной модели формирования мировоззрения у ребенка как целостного феномена.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Білецька С.В. Гуманістичні погляди прихильників «вільного виховання» на природу дитини / С.В. Білецька, А.Г. Відченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 179–184.
2. Білецька С. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття / С. Білецька // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 35–42.
3. Вентцель К.М. Основные задачи нравственного воспитания / К. М. Вентцель // Вестник воспитания. – 1986. – № 2. – С. 1–47.
4. Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма / Р.М. Габитова. – М. : Наука, 1978. – 288 с.
5. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 510 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Клименко О.Ю. Проблеми дослідження дитинства як соціального феномена / О.Ю. Клименко // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. – 2013. – Вип. 276. – С. 170–176.



8. Кон И.С. Ребенок и общество : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / И.С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
9. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.)
10. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка / М. Монтессори ; пер. со 2-го итал., испр. и доп. изд. – М. : Задруга, 1920. – 209 с.
11. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А.А. Никольская. – Дубно : ИПЦ «Феникс», 1995. – 336 с.
12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1993. – 245 с.
13. Саган Г.В. Концептуализация феномена детства: основные подходы / Г.В. Саган // Методология, теория и практика социологического анализа современного общества. – 2009. – Вып. 15. – С. 311–314.
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.
15. Толстой Л.Н. Общий очерк характера Яснополянской школы / Л.Н. Толстой // Педагогические произведения. – М. : Педагогика, 1953. – С. 154.
16. Шрейдер Ю. Утопия и устроительство / Ю. Шрейдер // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М. : Прогресс, 1990. – С. 7–25.
17. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.
18. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков, А.П. Савченко, Е.А. Осипова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.