

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЙОГО “ОКОЛИЦІ”

Упродовж останніх років українські науковці не раз зверталися до осмислення методологічних і теоретичних засад розвитку сучасної науки (Див.: О.В.Сухомлинська, 1999, 2003; Н.П.Дічек, 2001; Н.Гупан, 2002; Л.Ц.Ваховський, 2005). Не повертаючись до вже сказаного ними, хотілось би зупинитись на реаліях сьогодення, адже історико-педагогічне тло щорічно збагачується все новими темами, іменами, датами, фактами, подіями й, відповідно, новими дослідниками, які створюють багатоаспектний різнобічний контекст наукової рефлексії, що включає світоглядні й культурні універсалії, історичне, наукове й соціальне знання, що у своїй сукупності й виступає контекстом дослідження. В цьому аспекті його можна образно назвати лінгвістичним та літературознавчим терміном “околиці”, наслідуючи Карла Бюлера з його “теорією околиці” стосовно мовного контексту. Ми будемо намагатися розглянути історико-педагогічне дослідження саме в такому ракурсі.

Як свідчить аналіз, науковці, які починають працювати над історико-педагогічними проблемами, дуже часто не мають відповідної освіти, не володіють історико-педагогічним мисленням. Це переважно – випускники педагогічних університетів, які закінчили різні факультети й часто мали інтегрований курс педагогіки, складовою частиною якого і є історія педагогіки.

Чому маємо в останні роки досить значне збільшення дослідників, які, може, найменшою мірою підготовлені до наукового пошуку? На мою думку, це відбувається через наявні стереотипи щодо історії педагогіки як наукової дисципліни.

Стереотип перший. Історія педагогіки – це наука, яка має значення лише для тих, хто цим займається професійно. На загал вона не має ніякого впливу на сьогодення.

Стереотип другий. Якщо дослідник через різні причини не може виконувати експериментальне дослідження, а йому конче необхідно бути кандидатом наук, то найкоротший і безпроблемний шлях досягнення мети – це історико-педагогічне дослідження.

Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки – це елементарний, бажано детальний, з широким цитуванням, переказ джерел з обраної проблеми, їх реферативний виклад.

Це, так би мовити, зовнішні стереотипи, які приваблюють молодих дослідників. Вирішивши проблему написання дисертації на користь історико-педагогічної, майбутній автор стикається з внутрішніми стереотипами, і серед них:

Стереотип перший. Оскільки з обраної теми вже існує більш або менш розлога історіографія, то дисертаційне дослідження має спиратися саме на вже наявну літературу, залишаючи поза увагою або не надаючи належної уваги власне першоджерелам.

Стереотип другий. Історико-педагогічне дослідження має дотримуватися певного канону, певного кліше щодо того, що “прогресивно”, “корисно”, а що “шкідливо” у висвітленні подій, фактів, явищ. Раніше це було чітке наслідування партійно-класових настанов. Сьогодні ж – це національна ідея в різних її варіаціях; етнопедагогіка, українство, релігійність та духовність, які завжди, за будь-яких обставин мають відігравати позитивну роль.

Стереотип третій. Дослідження з історії педагогіки, вся історія педагогіки цікава й значуща тільки з огляду на сьогоденні проблеми шкільництва та педагогіки. Через таку, вже й не зовсім неплідну постановку питання, з історії педагогіки вимивається історія, великі пласти педагогічного знання.

Стереотип четвертий. Звернення до найближчого минулого (середина XIX століття й до сьогодні) – це найбільш конструктивний шлях до пізнання логіки розвитку історико-педагогічного процесу. Античність, Середньовіччя, Відродження та Реформація нічого не можуть додати до розуміння загальних проблем освіти та виховання.

Стереотип п'ятий. Історична рефлексія не вважається нагальною потребою. Історико-педагогічне дослідження найкраще присвятити найближчому у часі десятиріччю, бо історія педагогіки – це наука, яка закінчилася вчора й продовжується сьогодні подіями, що відбуваються. Тому досить лише описати, реферувати останні статті, документи, книги – й історико-педагогічне дослідження готове.

Можна було б перераховувати й далі, але поставимо на цьому крапку. Ці й інші стереотипи спонукають до системного переосмислення загальної історії науки, віддзеркалюють проблеми історико-педагогічної науки, ставлять теоретичні запитання, на які ми маємо шукати відповіді або принаймні виділяти й визначати їх. Мені вони уявляються такими:

Перше. Засади розвитку історії педагогіки. Якими вони мають бути? У літературі останніх років, про які ми згадували, достатньо йшлося про філософські засади розгляду й тлумачення педагогічних реалій. Такі розвідки вкрай необхідні й доцільні, особливо тоді, коли розглядається досить великий за хронологічними рамками період – століття чи навіть більше. Охопивши великі часові відрізки, легше простежити загальний педагогічний процес, виділити циклічний, лінійний, спіралеподібний, коваріантний, постмодерний (П.Гречко, 1995), стадіальний, цивілізаційний (Г.Корнетов, 1994) чи парадігмальний (М.Богуславський, 1998) характер їхнього розвитку, бо їх можна простежити й вичленити ті зміни, які свідчать про перехід системи на інші засади діяльності або ж її розпад та створення нової.

Але зазвичай сучасне дослідження – це “мікроісторія”, яка детально вивчає будь-яку подію, факт, процес, людину, групу людей. Воно носить більш-менш локальний характер, обмежений у часі, і, вочевидь, важко, майже неможливо простежити характерні для, наприклад, лінійного розвитку тенденції та ознаки, які дозволяють схарактеризувати феномени саме у такий спосіб.

А чим же тоді має керуватися дослідник? Які підходи та які ідеї мають лежати в основі його дослідження? На мій погляд, з педагогічного боку все залежить від вибору проблеми дослідження, від того, що ж виступає предметом розгляду. Наприклад, при вивченні теми “Проблеми заохочення і покарання у школах України в 1920-х рр.” дослідник буде розглядати політико-ідеологічні (історичний контекст), соціальні реалії, теорію виховання, дитячу та педагогічну психологію, організацію навчально-виховного процесу в школі 1920-х років, понятійно-термінологічну лексику, спираючись на свій дослідницький, педагогічний світогляд, який у даному разі може бути матеріалістичним або ідеалістичним, гуманістичним або культурологічним, прагматичним або екзистенціалістським, застосовуючи, як інструментарій дослідження, одну з наукових концепцій, що розглядає виховання (поведінку) дитини – розвивальну, асоціативно-рефлексивну, гештальт-технологію, креаціоністську тощо і на основі таких методологічних і теоретичних засад прийде, зрештою, до загальнопедагогічних висновків. Тобто характер обраної теми визначає загальнопедагогічні підходи, їх синтез.

Якщо ж історико-педагогічне дослідження стосується дидактики, змісту освіти та викладання окремих предметів, необхідно знати і стан освіти, тогочасні дидактичні теорії, психологічні та педагогічні концепції, на яких вони базувалися (формальна та матеріальна освіта, інструменталізм, сцієнтизм тощо), й сучасні теорії, які є інструментами для розгляду історико-педагогічних феноменів (наприклад, особистісно-розвивальне навчання, кейс-технології, модульне навчання тощо).

Друге. Історико-педагогічне дослідження – це (хочеться нам того чи ні) сплав історичного дослідження та педагогічного. Це не “сидіння на двох стільцях”, а один великий стілець. Як і історик, історик педагогіки – “раб джерела ... того, чого немає в джерелах, – не існує, і ми не маємо право про це говорити” [1]. Але коли для істориків джерело і є предметом дослідження, то в істориків педагогіки воно дуже часто є засобом для вичленення, розкриття тієї чи іншої ідеї, факту, системи тощо, тобто метод дослідження співпадає з об'єктом, відіграє іншу функцію залежно від предмета дослідження.

Отже, джерельна та джерелознавча база й способи її опрацювання виступають основою історико-педагогічного дослідження. І в той час, коли історики вимогливо ставляться до джерел, то в історико-педагогічному дослідженні трапляється досить недбале, ненаукове ставлення до джерельної бази. Нерідко в історико-педагогічній праці трапляються посилення або ж опертя на популярні енциклопедії, антології, хрестоматії, навчальні посібники, підручники, науково-популярну літературу, які, якщо не виступають предметом спеціального дослідження, не можуть розглядатися взагалі як джерела. Для історика (і історика педагогіки) першочерговим є “примат писемних і архівних джерел, розлога системи посилань, критичний аналіз свідчень, нарративна форма репрезентації досвіду” [2].

Хотілось би в цьому зв'язку згадати невеличку книжечку “Як написати дипломну роботу. Гуманітарні науки” (переклад з італійської, М., 2003) всесвітньо відомого італійського письменника, культуролога, фахівця з семіотики, професора університету Умберто Еко, ознайомлення з якою викличе справжнє задоволення й дасть чітке уявлення про підходи до написання наукової роботи.

Так от, професор вважає, що для гуманітарного дослідження (в тому числі й історико-педагогічного), його літературна основа поділяється на первинні першоджерела й вторинні, або література про предмет дослідження та критична література. У визначеному предметі дослідження джерела мають бути лише первинними. Наприклад, при дослідженні педагогічних поглядів Б.Д.Грінченка твори (архіви) самого педагога виступають первинними, а література, присвячена просвітнику, а також дослідження його педагогічної спадщини – це вторинні джерела, які не лише мають бути розглянуті в огляді літератури про Б.Д.Грінченка, а й виступають основою для розгляду часткових питань. Причому, проаналізувавши їх, автор дослідження має аргументувати, чому саме вони не задовольняють його і з якою метою він розпочинає свою роботу.

Першоджерелами в усьому світі вважаються першодруки та академічні видання текстів. Звичайно, трапляється, що першоджерело недоступне, тоді його аналогом може виступати повне перевидання, доповнене й впорядковане, але посилення на перше видання має бути обов'язковим. Цитування ж, наприклад, того ж Б.Д.Грінченка, іншими авторами не можуть виступати першоджерелами, їх можна використовувати як вторинні джерела.

Але далеко не всі науковці дотримуються цих правил. Наприклад, у дисертаційному дослідженні “Розвиток теорії та практики вільного виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.” майже не зустрічаємо посилань на першоджерела, дослідження побудоване на переказі існуючих тематичних статей і книг різного гатунку – від наукових праць до публіцистики і носить демонстраційний, вторинний характер.

Неприпустимий, на наш погляд, і метод висмикування окремих, необхідних авторові для доведення власних тез, цитат. Наприклад, у дисертаційному дослідженні “Педагогічна технологія А.С.Макаренка в контексті сучасної педагогіки” доводиться, що А.С.Макаренко спирався на етнопедагогіку, був прихильником української ідеї. Причому автор наводить відповідні цитати, а якщо їх не знаходить, то домислює. Його власні домисли не можуть бути оцінені з наукової точки зору, бо спираються на припущення можливості того чи іншого факту, якого не можна довести. За такою методикою можна дійти до будь-яких бажаних авторові висновків.

Звичайно, що тут йдеться про елементарні речі, які повинен знати кожен, але, на превеликий жаль, аналіз досліджень з історії педагогіки, навіть докторського рівня, свідчить, що не всі автори володіють методами історико-педагогічного дослідження, тобто його методологією.

Великого значення в цьому зв'язку набуває бібліографія (історіографія) історико-педагогічного дослідження. Це не список прочитаної автором літератури з відповідної проблеми, а ті джерела, ті дослідження, на основі яких написана робота. Значною мірою вона свідчить про позицію автора, його методологію та концепцію.

Отже, історія педагогіки – це сплав джерел, їхня ієрархія (що поєднує з її історією) та педагогіка, той її напрям, який обрано проблемою дослідження.

Обрання, постановка проблеми – найважливіша складова дослідницького процесу. Розв'язання певної проблеми як форми знання в історико-педагогічному дослідженні має свою специфіку – це знання реконструюється, а не створюється, вона носить характер історико-наукової рефлексії (І.Касавін, 2004). Внаслідок специфічності об'єкта дослідження, до проблеми долучається соціальний, культурний, науковий, історичний, лінгвістичний контекст.

Такий методологічний підхід надасть змогу фахово, професійно й всебічно подивитися на педагогічні процеси, що відбувалися в минулому, виявити зрушення та новації (або, навпаки, регрес), простежити як рухався, відбувався досліджуваний феномен – циклічно, лінійно, спіралевидно чи в якийсь інший спосіб.

Третє. Значну роль в історико-педагогічному дослідженні має форма викладу – це наратив (тобто переказ), який завжди був притаманний усім історичним та історико-педагогічним дослідженням, незалежно від поставленої проблеми. Але вимоги до наративу весь час підвищуються, і зараз він швидше нагадує аналіз, аніж виклад, переказ. Наратив передбачає історичні методи дослідження, знання методології історії, навичок вивчення історичних документів і використання джерел, на основі яких формуються історико-педагогічні твердження. Ці твердження можуть носити різний характер: причинні (вияснення причин, змін, розвитку), еволюційно-генетичні, функціонально-генетичні (вияснення наявності подій або процесів у певній послідовності, залежності й обумовленості) та функціональні (виявлення та реалізація певних властивостей, простий опис). Визначені підходи, як правило, поєднуються в одному й тому ж дослідженні, залежно від поставленої проблеми та завдань, і загалом збагачують та урізноманітнюють наративний виклад. До методології дослідження історико-педагогічних реалій долучаються, вплітаються й сучасні тексти та контексти різного спрямування, прямо чи опосередковано залежні від розглядуваної педагогічної проблеми. Це своєрідний мегатекст, характерний для постмодернізму. Наразі такого роду дослідження практично відсутні в проблемному полі історії педагогіки, бо вимагають наукової досконалості та потребують фахової аргументації, широкого педагогічного світогляду.

Четверта позиція – це визначення хронологічних меж дослідження, суттєвого складника будь-якої історико-педагогічної розвідки. Питання періодизації постають перед кожним дослідником, який розпочинає свою роботу. Передусім хронологічний вимір залежить від проблеми дослідження, її масштабності. Якщо висунута дослідником проблема має великий період розвитку, наприклад, сімейне виховання у XIX–XX ст., дослідник може використати одну з наявних періодизацій розвитку педагогічної думки. Якщо автор вважає їх недосконалими або непридатними для розв'язання своєї проблеми, він висуває періодизацію одним із своїх завдань й аргументує свою позицію.

Коли ж звернемось до найпоширенішого типу історико-педагогічних досліджень, – мікроісторії, то визначення часового періоду часто достатньо не вмотивовується. Особливо це стосується не висхідної (початкової) межі дослідження, а верхньої межі, тобто завершення розгляду того чи іншого феномена. Часто вона прив'язується не до проблеми, а до загальноідеологічного або до загальнопедагогічного процесу.

Наприклад, дослідження “Теорія і практика викладання іноземної мови в школах України (1920-і рр.)” хронологічно обрана дуже невдало, тому що саме в цей період у школах іноземна мова не була обов'язковим предметом, отже, викладалась далеко не у всіх школах, джерел відповідно мало. Завершується дослідження 1930-ми роками, коли роль іноземної мови у змісті шкільної освіти значно зростає. І щоб вийти з ситуації, дослідник безсистемно аналізував і додосліджуваний і післядосліджуваний періоди, порушуючи при цьому логіку, систему викладу, зводячи нанівець наукову новизну й результати дослідження.

Кожний обраний період має бути науково обґрунтований, вмотивований і причому мотивація має бути науково переконливою. Але чи доцільно обмежуватися лише визначеним

хронологічним періодом, завершивши проблему, наприклад, тими ж 1920-ми роками? Підкреслимо ще раз, що підхід залежить від проблеми дослідження. Якщо, наприклад, розглядаються питання шкільної дисципліни в 1950-х рр., то варто було б простежити цей педагогічний феномен у його подальшому розвитку аж досьогодні, аби побачити, визначити, які ідеї ще живі й сьогодні, а які пішли разом з часом і чому це сталося.

У контексті часового виміру історико-педагогічного процесу сьогодні досить гостро постало питання про те, чи можуть останні 15–20 років (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) бути предметом історико-педагогічного дослідження. Ця проблема, на мій погляд, потребує окремої дискусії й аргументації. У мене особисто є ряд застережень щодо включення цього періоду в історико-педагогічний процес. Коли розглядається педагогічне явище в минулому (в освіті чи вихованні), ми знаємо, що воно має певні педагогічні результати – позитивні чи негативні, закріплені у відповідних джерелах. Наприклад, проблема “Трудової спрямованості навчання в школах України 1920-х рр.” отримала відображення у різних джерелах як теоретично (наукова аргументація), так і, що найважливіше для прикладної науки, практично (навчальні програми, підручники, методичні матеріали, протоколи засідань педагогічних рад тощо). Це явище, досить віддалене у часі, можна об’єктивно й всебічно проаналізувати: чи насправді навчальний процес у школах України мав трудову спрямованість, в чому вона полягала, чи була однорідною, наскільки теорія розходилася з практикою, й, що досить важливо, що з цією трудовою спрямованістю сталося – чи вона була характерною саме для школи цього періоду, чи вона продовжувалась (спіралевидно чи лінійно) у інші періоди у тих чи інших формах. Така дослідницька технологія дозволить розглянути обрану тему й зробити відповідні загальнопедагогічні висновки.

А от у дослідженні “Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу в загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)” відсутня історіографія проблеми, що є обов’язковою умовою будь-якого дослідження, а тим більше історико-педагогічного. В дослідження перенесено й реферативно описано, що таке “педагогічні технології”, “гуманізація”, “гуманістично-зорієнтована педагогічна технологія”, тобто визначення, без яких сьогодні не виходить жоден підручник чи посібник з педагогіки. Але ж завданням історико-педагогічного дослідження є верифікація того факту, чи стали ці гуманістично-зорієнтовані технології навчання природничих дисциплін щоденною практикою, чи вони є характерною рисою “передового педагогічного досвіду” і якими методами та засобами це вимірюється й аргументується. Цього, на жаль, у дослідженні немає, і взагалі цій проблемі присвячено аж один розділ із трьох наявних. Чи можна назвати таку роботу історико-педагогічним дослідженням? Навряд чи.

Свої аргументи я підтверджую думками відомого російського історика педагогіки О.І.Піскунова, який зазначав з іншого приводу: “Більш або менш об’єктивна оцінка фактичного протистояння шкільної практики педагогічній науці в 60–80 роки ХХ ст. потребує відсторонення у часі, очевидно ще не на одне десятиліття” [3]. І він же стосовно спадщини А.С.Макаренка: “Однак більш повну й об’єктивну оцінку ролі А.С.Макаренка зможуть дати лише дослідники ХХІ ст. Ми ж усі знаходимося ще в тому ж ментальному просторі, що й педагоги 50–80-х років нашого століття” [3: 290].

Але все ж проблеми історії педагогіки – це відповіді на виклики сьогодення і розкриття того, як відповідали на схожі проблеми їх сучасники, яка була їхня педагогічна аргументація і чи втілювалося це в практику чи ні. Піднята в історико-педагогічному дослідженні проблема може бути зовнішньою стосовно історико-педагогічного процесу, диктуватися сьогоднішніми педагогічними, ідеологічними, релігійними питаннями. Її ж вирішення цілком лежить у площині історичного дискурсу. У педагогіці, освіті кінця ХХ – початку ХХІ ст. поставлені проблеми ще не вирішені, і ніхто не може запевнити, що вони вирішаться у той чи інший спосіб.

П’яте. Хотілось би зупинитися ще на одному складнику історико-педагогічного дослідження – наявності (або відсутності) експерименту. Сама постановка питання є досить абстрактною, але можна міркувати й в такому ракурсі. Розглядаючи той чи інший факт,

подію, явище або персоналію в історико-педагогічному процесі, ми аналізуємо їх у єдності існуючих, заданих на той час, реалій, і не лише педагогічних, а й політичних, соціальних, ідеологічних, особистісно-індивідуальних тощо, які в сукупності були притаманні досліджуваному періоду і в більшій чи меншій мірі впливали на педагогічні явища. Як не можна ступити двічі в одну й ту ж річку, так і не можна відтворити ту ж саму педагогічну ситуацію. Так про який експеримент може йти мова? Тим більше, що в дослідженні можуть розглядатися не лише 1920-і рр. ХХ ст., а й ХІХ, й ХVІІІ ст.

Але в історико-педагогічному дослідженні має простежуватися розвиток розглядуваної проблеми, її головні ідеї, систематизуватися універсальні освітньо-виховні принципи й правила тощо. Причому не лише сьогоdnішній зріз (як методологія), а аналіз історичного перебігу, історичного контексту.

У проблемноорієнтованому дослідженні сучасні теорії (сучасний контекст) вступають у діалог з педагогічною проблематикою минулого, збагачують і розширюють уявлення про приписи, персоналії, інституції тощо й тим самим удосконалюють сучасний теоретико-методологічний пошук (В.Г.Безрогов, 1996).

І ось ми поступово підійшли до питання, що складає суттєву складову історико-педагогічного дослідження – до дослідника, до його особистості. Педагогічне (або історичне) джерело як носій інформації, історик педагогіки як інтерпретатор джерела і історико-педагогічне дослідження як результат наукової творчості складають єдине ціле, нерозривну тріаду. І, без сумніву, дослідник як творець тексту, інтерпретатор ідей, подій, фактів посідає в цій тріаді чільне місце. Він має знати сьогоdnішнє і минуле, бути далекоглядним і сучасним, він обов'язково має поєднувати педагогічний світогляд й історичне мислення.

Для того, щоб отримати такого фахівця, потрібен не один рік, потрібне середовище, наукове співтовариство. Це університетські кафедри педагогіки, до складу яких входять спеціалісти з історії педагогіки, але їх не так багато. Часто буває, що, підготувавши дисертаційне дослідження з історії педагогіки, автор продовжує свою роботу на іншій кафедрі – іноземних мов (найчастіше), природничо-математичних дисциплін.

Окреме місце в розвитку історико-педагогічного знання в Україні посідає лабораторія історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України, яка об'єднує фахівців з історико-педагогічної проблематики, виступає науковим осередком дослідження історико-педагогічних проблем, певним апробаційним центром розгляду й оцінювання історико-педагогічних досліджень. Вона долучає до роботи не лише своїх співробітників, а й тих докторів наук, які виростили в лабораторії й підтримують з нею тісні наукові зв'язки.

З огляду на популярність історико-педагогічної проблематики в Україні, було б доцільно розширити функції лабораторії, перетворивши її на центр розробки історико-педагогічної проблематики, зосередивши зусилля на створенні баз даних, історіографій, бібліографій різного типу, хрестоматій, тематичних підбірок, які складають основу для спеціалізованих досліджень з історії педагогіки. Бо в певному сенсі лабораторія історії педагогіки, науковці – це автори розробки історико-педагогічної проблематики в Україні.

Саме лабораторія зініціювала створення Українського товариства істориків педагогіки, яке також має здійснювати прогностичні й оціночні функції досліджень, долучатися до моніторингу якості історико-педагогічних робіт. Цьому сприяють і щорічні наукові конференції, присвячені проблемам історії педагогіки, і започаткований у 2004 році Історико-педагогічний альманах, який буде виходити двічі на рік і відображати на своїх сторінках стан розвитку історико-педагогічного процесу в Україні та за її межами.

Спільними зусиллями представників університетської науки, науково-дослідних установ та Товариства істориків педагогіки будемо розширювати проблемне поле історико-педагогічної науки, піклуватися про якість історико-педагогічних досліджень, збагачувати його новими підходами, інтерпретаціями, тлумаченням, сприяти розвитку історії педагогіки як суттєвого складника сучасної науки про дитину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Яковенко Н. “Історик – раб джерела” // Дзеркало тижня. – 16 жовтня 2004 р. – С.21.
2. Біленький С. Спроба “Догми” для української історіографії // Критика. – Червень, 2004. – С.16.
3. История педагогики. Часть 2. С. XVII в. до середины XX в.: Учебное пособие / Под ред. А.И.Пискунова. – М., – 1998. – С.284.

УДК 371.036

Бутенко В.Г.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Вступ. Сьогодні чимало наукових праць у сфері філософії, психології, педагогіки присвячено дослідженню проблеми духовності особистості та її формування. На цю тему прагнуть розмірковувати філософи, акцентуючи увагу на теоретико-методологічних засадах становлення і розвитку духовності людини, висловлюють свої погляди з питань духовного розвитку людини психологи і педагоги, наголошуючи, що в сучасних умовах особливої гостроти набувають питання формування духовної культури, системи духовних цінностей молодого покоління. Можна бачити чимало рекомендацій і методичних порад щодо збагачення духовного світу дітей та молоді, розвитку окремих проявів духовної культури учнів, становлення певної системи духовних пріоритетів та цінностей в житті сучасника [3].

За таких обставин утверджується загальне враження про те, що зазначена проблема усвідомлюється широкими колами наукової громадськості, знаходиться у центрі уваги організаторів освіти і виховання і тому отримує належне теоретичне і практичне вирішення. При цьому підкреслюється, що “загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості через навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави” [6].

Проте, як засвідчує сучасна практика вирішення вказаної проблеми, таке враження є помилковим і не завжди відповідає об’єктивним реаліям буття, пов’язаним з духовним розвитком особистості. Особливо гострими залишаються такі питання, як роль і місце духовних цінностей у вихованні дітей та молоді, ставлення сучасників до духовних цінностей у повсякденному житті, праці, побуті, творчості, оволодіння способами духовної самореалізації учнями загальноосвітньої школи, утвердження принципів духовності у сфері професійної діяльності. Звідси виникає потреба у проведенні наукових досліджень, які б дозволяли більш глибоко осмислити сутність цього складного явища в житті людини і суспільства, розкрити ряд особливостей духовності людини.

Формулювання цілей роботи. З метою послідовного й ефективного вирішення вказаної проблеми ми вважаємо доцільним виділення окремих теоретико-методологічних положень, які б дозволяли більш повно уявити складну природу духовності людини, її зумовленість та залежність від впливу певних чинників. Завдання дослідження полягають у тому, щоб:

- визначити сутність духовності, як складової в системі ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе;
- розкрити зміст, сутність та функції духовного процесу в житті людини;
- виділити окремі педагогічні умови, що забезпечують актуалізацію і розвиток духовних якостей особистості.