

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

УДК 37.015.4:316.61

На правах рукопису

Лобанова Світлана Іванівна

**Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і
молоді у Стародавньому Римі**

13.00.01 –загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
доктор педагогічних наук, професор
Шахов Володимир Іванович

Луцьк – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
Розділ 1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності виховання як соціокультурного феномену	13
1.1. Науково-концептуальне уявлення про виховання як соціокультурний феномен	13
1.2. Історична ретроспектива еволюції науково-педагогічної категорії виховання	31
1.3. Соціокультурні характеристики виховання як науково-педагогічної категорії	44
Висновки до першого розділу	70
Розділ 2. Соціокультурна детермінованість еволюції системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі	74
2.1. Вплив детермінант природного та соціокультурного середовища життєдіяльності римського суспільства родового періоду на виховання дітей і молоді.....	76
2.2. Соціокультурні детермінанти виховних пріоритетів у підготовці дітей і молоді до життя у соціумі в республіканський період	92
2.3. Виховання дітей та молоді в контексті соціокультурних змін життєдіяльності римського суспільства імператорського періоду.....	119
2.4. Характеристика моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі.....	159
Висновки до другого розділу.....	178
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	180
ДОДАТКИ.....	186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	192

ВСТУП

Актуальність та доцільність теми.

В Україні відбувається модернізація та реформування сучасного освітньо-виховного простору, які неможливі без переосмислення функцій суспільства та всіх соціальних інститутів стосовно особистості, її виховання та соціалізації. Ці питання знайшли своє відображення в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції громадянського виховання та Концепції громадянської освіти, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді, інших чинних документах. Проте, діюча система виховання суттєво відстає від процесів, які відбуваються у суспільстві, а існуючі підходи до розуміння сутності категорії “виховання” є дещо звуженими і не відображають його об’єктивні характеристики. Суспільна і наукова думка довгий час не усвідомлювала, що виховання, як і всі соціальні явища, розвивається й удосконалюється за об’єктивними законами діалектики. Наукові дослідження минулих років, що присвячувалися вивченню цієї категорії, проводились на монодисциплінарній основі і були обмежені за предметом і цільовими установками вузькими рамками шкільного та інституціонального позашкільного соціумів. Намагання не розчинити предмет виховання в багатоаспектному соціальному середовищі супроводжувалося недооцінкою комплексного і міждисциплінарного підходу, що збіднювало діагностичні і прогностичні функції досліджень, не відкривало доступу до глибинних процесів соціуму у взаємозв’язку з сутнісним аналізом механізмів виховання і розвитку особистості.

Сьогодні, саме ці параметри формують достатньо широке дослідницьке тло педагогічної науки. У наукових колах розгорнулася дискусія щодо визначення самої категорії «виховання». Сучасні науковці, такі як: Л. Аза, В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, Г. Васянович, Л. Ваховський, Т. Завгородня, І. Кон, В. Краєвський, В. Кремень, В. Кульневич, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Лутай, О. Савченко, М. Сметанський, О. Сухомлинська,

Г. Тарасенко, Д. Фельдштейн, В. Шахов та ін., розглядають нові підходи до парадигмального оформлення виховання, як соціокультурного явища.

Інші науковці (С. Архипова, О. Безпалько, Н. Бура, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Оржеховська, В. Поліщук, С. Савченко, В. Сидорова, С. Харченко та ін.) розглядаючи виховання, його соціокультурну сутність, значною мірою, виходять на соціальну педагогіку, визначення термінологічного апарату якої ще повністю не відбулось і наразі триває. Не береться до уваги загальнопедагогічний аспект розвитку поняття “виховання”, не даються пояснення співвідношення понять “виховання” та “соціальне виховання”, не вироблено цілісної концепції розвитку виховання як основного механізму еволюції людини і суспільства.

У цьому контексті актуального звучання набувають дослідження історичних джерел розвитку виховання, які дають змогу його об’єктивного осмислення як наукової категорії і соціокультурного феномену, дозволяють поглибити розуміння процесу формування виховання, як предмету педагогічної науки та розробити історично цілісну наукову концепцію виховання, екстраполювати історичні надбання дослідження виховання на сучасну парадигму системи виховання в Україні.

Уся історія розвитку людської цивілізації (в тому числі і її педагогічної сфери) переконливо свідчить, що людина, починаючи від свого народження, готується не загально до життя, а до життєдіяльності в конкретних соціокультурних умовах. Історія свідчить, що мета, завдання і зміст виховання, а відповідно і його методи обумовлюються об’єктивними потребами суспільства. Отже, постає необхідність ґрунтовно дослідити історію та закономірності розвитку виховання в контексті перспектив розвитку сучасного суспільства. Це завдання стає особливо актуальним сьогодні, коли досягнутий рівень науково-технічного прогресу сучасної цивілізації активно змінює умови і природного, і соціального середовища буття людини, чим ускладнює підготовку підрастаючого покоління до життя, ставить нові вимоги до індивіда не лише як члена соціуму, а й як компонента природної планетарної системи.

Майже у всіх історико-педагогічних дослідженнях минулої доби (А. Бондар, М. Грищенко, М. Даденков, Г. Жураківський, М. Колмановський, М. Константинов, А. Макаренко, Є. Мединський, В. Помагайба, К. Присяжнюк, І. Пуха, В. Сухомлинський, М. Шабасєв, С. Чавдаров та ін.) основна увага приділялась шкільному компоненту виховання, у широкому, соціальному значенні, виховання не розглядались, а якщо і розглядались, то лише з позицій класової боротьби та марксистсько-ленінської ідеології. Їх дослідження побудовані на марксистсько-ленінській концепції розвитку людства як загально-історичного процесу. Культурно-історичний процес, що відображає перетворення культурної самосвідомості народу, випадає з їх поля зору.

У плані цілісного концептуального осмислення виховання, як наукової категорії і соціокультурного явища, особливу увагу привертають сучасні дослідження історичного контексту розвитку виховання. Це праці таких дослідників, як: А. Аблятипов, І. Андрєєва, Н. Басов, В. Басова, В. Беляєв, Л. Вовк, Г. Васянович, Л. Ваховський, П. Гусак, О. Джуринський, Н. Демяненко, П. Дроб'язко, А. Духавнева, Т. Завгородня, Л. Ковальчук, В. Корнетов, В. Кравець, В. Кузь, В. Курило, М. Левківський, О. Любар, А. Малько, Л. Мартіросян, А. Медвідь, А. Піскунов, А. Рижанова, М. Сметанський, М. Стельмахович, Л. Столяренко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Л. Цибулько, К. Чертова, Д. Федоренко, Л. Штефан, М. Ярмаченко, та ін. Дослідження цих та інших науковців дозволяють поглибити розуміння процесу формування предмету педагогічної науки – виховання, визначити його сутнісні характеристики, осмислити, як соціокультурний феномен.

У заданому контексті особливої уваги заслуговують праці зарубіжних науковців кінця XIX – поч. XX століття – П. Барта, П. Монро, К. Шмідта та російського дослідника Л. Модзольєвського. Ці автори вперше поставили перед собою завдання – з'ясувати місце і роль виховання, його цілі і завдання в контексті розвитку людства. Вони пропонують нетрадиційний погляд на історію виховання, досліджуючи його в контексті історії культури. Такий підхід утверджував гуманістичний погляд на людину, її місце у суспільстві і мету

виховання. Не зважаючи на часову відстань, необхідно наголосити, що ні у радянській, ні у вітчизняній, ні у світовій історико-педагогічній літературі пропонуваній ними підхід до вивчення історико-педагогічного процесу розвитку виховання не знайшов продовження. Хоча, на нашу думку, він заслуговує на подальший розвиток. Здебільшого і вітчизняна, і перекладна зарубіжна література носять просвітницький і навчальний характер і не пропонують певного концептуального підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, власне і самого виховання.

Разом з тим, незважаючи на наявність у педагогічній науці значної кількості різноманітних концептуальних підходів до осмислення виховання, дати повне і об'єктивне його визначення як соціокультурного явища у житті суспільства, розкрити закономірності розвитку та реалізувати прогностичні функції – не вдалося. Тому, розгляд особливостей еволюції виховних традицій західноєвропейської цивілізації є надзвичайно актуальним для розвитку сучасної виховної теорії і практики, оскільки сприятиме розробці історично цілісної наукової концепції виховання, розвитку його теоретичної бази та об'єктивному його визначенню як наукової категорії. Виявлення соціокультурних детермінант становлення і розвитку виховання на конкретному історичному етапі розвитку західноєвропейської цивілізації (Стародавній Рим) актуалізує можливість розробки узагальненої моделі виховання як соціального і культурного феномену характерного для всіх історичних періодів його еволюції.

Важливе практичне значення цієї проблеми та недостатня її розробка у педагогічній літературі обумовили тему нашого дослідження: “Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі”.

Обрання хронологічних рамок дослідження – Стародавній Рим (античність) – обґрунтовується тим, що: 1) у цей історичний період відбулося зародження і становлення виховних традицій західноєвропейської цивілізації, як соціокультурного механізму еволюції людини і суспільства; 2) динамікою

розвитку римської державності (від общинного полісу до об'єднаної централізованої імперії), що дозволяє виявити історичні закономірності динаміки еволюції виховання як явища педагогічного і соціокультурного та виділити соціокультурні детермінанти, які зумовлювали специфіку змістового наповнення моделей виховання у кожний конкретний історичний період розвитку римського суспільства.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану наукової діяльності кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки «Соціокультурний феномен виховання в педагогічній науці».

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 2 від 24.08.09.) та узгоджено на Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 29.09.09).

Мета дослідження – виявити вплив соціокультурних детермінант на формування й еволюцію моделей римського виховання та розробити узагальнену модель виховання як основного механізму еволюції людини і суспільства.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність виховання як педагогічного і соціокультурного феномену.
2. З'ясувати специфіку формування моделей виховання у Стародавньому Римі в контексті соціокультурних детермінант.
3. Здійснити ретроспективний аналіз моделей виховання Стародавнього Риму в різні історичні періоди.
4. Розробити узагальнену модель виховання як основного механізму еволюції людини і суспільства.

Об'єкт дослідження – розвиток виховання в соціокультурному та педагогічному контексті.

Предмет дослідження – соціокультурні детермінанти виникнення, становлення та розвитку моделей виховання в Стародавньому Римі.

Методологічною основою дослідження є:

цивілізаційний підхід, який уможлиблює виявлення залежності розвитку соціального виховання від рівня розвитку соціуму та рівня розвитку його культури; *діалектичний підхід*, який дозволяє розглядати виховання у процесі суспільного розвитку; *особистісний підхід*, який дозволяє виявити соціальні риси особистості, формуванню яких сприяло соціальне виховання на різних етапах розвитку людства; *системний підхід*, який передбачає розгляд виховання як складної системи, що складається з упорядкованих компонентів, виключення або введення нового елемента закономірно відображається на інших і змінює їх; *соціокультурний підхід*, який дозволяє розглядати виховання як соціальний і культурний феномен; *соціологічний*, який дозволяє виявити соціальні механізми розвитку виховання.

Розширення методологічної бази стало підставою для розробки соціокультурної моделі виховання в контексті цивілізаційного розвитку західноєвропейської цивілізації.

У розв'язанні поставлених завдань використано комплекс таких **методів**: *історіографічний* та *теоретичний* аналіз наукової літератури, *історико-педагогічний* аналіз виховання для виявлення його генези; *моделювання* для створення моделі виховання, як соціокультурного явища; *порівняльний* аналіз систем виховання відповідно до історичних етапів їх розвитку (*наскрізний*); *аналіз, синтез, екстраполяція, узагальнення* з метою відображення основних напрямів та тенденцій розвитку практики виховання в часі та просторі, у конкретно-історичних формах виявлення відповідно до соціально-економічних, політичних, соціальних та культурних умов; *систематизація* та *інтерпретація* одержаних результатів. Одним з основних методів дослідження був різновид мисленнєвого експерименту, який дозволяє замість маніпуляцій з реальними об'єктами оперувати інформацією про події, що відбулись, йти від наявних наслідків до можливих причин – *експеримент «екс пост факто»* (*ретроспективний аналіз*) суть якого полягає у тому, що вивчаються постфактум ті причини, які призвели до певного результату.

Джерельну базу дослідження складають:

- матеріали бібліотечного фонду Центральної наукової бібліотеки НАН України ім. В.Вернадського (м. Київ), бібліотеки Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), наукової бібліотеки імені Василя Стефаника НАН України (м. Львів), бібліотек Львівського національного університету імені Івана Франка, Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

- збірники офіційних документів: закони, нормативні документи, рекомендації;

- праці вітчизняних і західноєвропейських соціологів та культурологів (Д. Белл, К. Галла, Е. Дюркгейм, П. Ебурдін, О. Конт, А. Майер, Д. Несбітт, А. Печчеї, П. Сорокін, П. Тейяр де Шарден, А. Тойнбі, О. Тоффлер, В. Франкл, Е. Фромм, А. Харчев, А. Швейцер, О. Шпенглер);

- історико-педагогічні джерела (І. Андрєєвої, П. Барта, В. Беляєва, Л. Ваховського, Ф. Ге, В. Глебовського, М. Даденкова, О. Джуринського, Ф. Діттеса, Н. Дічек, Г. Жураківського, С. Золотарьова, Г. Корнетова, В. Кравця, Ш. Летурно, Я. Мамонтова, Є. Мединського, А. Медведкова, М. Мід, Л. Модзолевського, П. Монро, О. Піскунова, А. Рижанової, М. Рубінштейна, І. Свадковського, П. Соколова, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Ж. Уссинга, К. Шмідта).

- історична література (Д. Багалій, В. Балух, Діоген Лаертський, П. Єфименко, М. Косвен, В. Коцур, К. Куманецький, Ю. Макар, Л. Маринович, Платон, Плутарх, М. Сергєєнко, М. Стасюлевич, Е. Тайлор та інші).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше*:

– обґрунтовано історико-теоретичні передумови розвитку виховання як соціокультурного феномену; виявлено закономірності соціальної детермінованості і соціальні функції виховання в певних конкретно-історичних

умовах (на прикладі Риму); представлено наскрізну динаміку розвитку римського виховання у філогенезі: мета, об'єкти, суб'єкти, методи, форми, засоби; виявлена специфіка структури системи виховання Стародавнього Риму, визначено її компоненти; виявлені соціокультурні детермінанти формування системи античного виховання Стародавнього Риму, її компоненти та механізми реалізації; розроблено узагальнену модель виховання як соціокультурного явища, що дозволяє розкрити закономірності його розвитку та виявити сутність як основного механізму еволюції людини і суспільства та поглибити його розуміння, як наукової категорії; зроблено педагогічне прогнозування тенденцій розвитку виховання з врахуванням сучасного стану соціального і науково-технічного розвитку України.

Подальшого розвитку набули наукові уявлення про сутність виховання, його структуру і компоненти при вивченні його історії у філогенезі, оскільки запропонована модель виховання представляє виховання в системі всієї сукупності соціокультурних явищ і процесів та адекватно розкриває його сутність. Результати дослідження є основою для розробки й уточнення закономірностей соціальної детермінованості і соціальних функцій виховання у визначених конкретно-історичних умовах; а також підходом до розуміння виховання, як соціокультурного явища й уточнення його розуміння як наукової категорії.

Практичне значення дослідження полягає у розкритті наукової картини історичної динаміки розвитку процесу виховання; систематизації існуючої інформації про історико-педагогічні особливості розвитку цього процесу, ефективність тих чи інших прийомів і методів виховання, різноманітних моделей виховання, що склалися історично.

Необхідність реформування вітчизняної системи виховання відповідно до потреб соціокультурної динаміки країни актуалізує вивчений історичний досвід римського виховання епохи античності. Отримані в ході наукового пошуку результати і висновки можуть бути застосовані в процесі реформування діючої системи виховання, а також в практиці організації виховної роботи у навчально-виховних закладах будь-якого рівня акредитації, при розробці начальних

програм, лекцій, спецкурсів і спецсемініарів з педагогічних та історико-педагогічних дисциплін, а також при підготовці курсових, дипломних і магістерських робіт у педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Узагальнена модель виховання дозволяє здійснювати вивчення педагогічних процесів будь-якого історичного періоду в цілісній його інтерпретації. Розроблені моделі виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі можуть бути використані при поглибленому вивченні античної педагогіки у вигляді окремого спецкурсу для студентів педагогічних спеціальностей.

Сформульовані положення та висновки дослідження у вигляді лекцій, практичних та спецсемініарів **впроваджено** в навчальний процес підготовки фахівців соціально-педагогічних і педагогічних спеціальностей Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка №3/2339 від 09.06.2010р), Тернопільського національного педагогічного університету імені Миколи Гнатюка (довідка №329-33/03 від 26.03.2010р), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №10/26. від 19.05.2010р.).

Вірогідність та аргументованість одержаних результатів забезпечується цілісним підходом до розгляду проблеми дослідження, методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій, застосуванням комплексу методів, адекватних меті, завданням, об'єкту та предмету дослідження, опорою на провідні ідеї зарубіжних та вітчизняних дослідників, використанням офіційних нормативних документів, різноаспектним аналізом та апробацією отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження. Концептуальні підходи, теоретичні положення та практичні напрацювання використовуються в процесі викладацької та навчально-методичної діяльності Волинського національного університету імені Лесі Українки, Тернопільського національного педагогічного університету імені Миколи Гнатюка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Основні положення та результати дослідження доповідались на міжнародних, всеукраїнських і регіональних

науково-практичних та науково-методичних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції „Волинь очима молодих науковців” (Луцьк, 2007р.), Міжнародній науково-практичній конференції „Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону” (Ялта, 2007р.), Міжнародній науково-практичній конференції в Польщі. Вища школа управління і менеджменту, м. (Замость, Польща, 2006 р), Міжнародній соціально-педагогічній конференції «Соціально-педагогічні аспекти сприяння здоров’ю учнівської та студентської молоді», (Луцьк, 2008 рр.), Міжнародній науковій конференції „Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє” (Луцьк, 2009р.), Міжнародній науковій конференції „Соціально-педагогічні аспекти сприяння здоров’ю учнівської та студентської молоді” (Луцьк, 2009р.).

Основні положення і результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки, на щорічних науково-практичних конференціях «Дні науки» та «Фестиваль науки) (2006-2010 рр.).

Особистий внесок: у праці зі співавторами (співавтори П. Гусак, Л. А. Мартіросян) «Idea wychowania społecznego w europejskiej myśli pedagogicznej. Zamojskie stugia i materiały. Rok wydania VIII zeszyt 4. Seria: pedagogika. – Zamość, 2006. - S.113-130.» автором запропоновано підходи до уточнення змісту виховання як наукової категорії через виявлення історичних джерел його формування, як соціального і культурного феномену.

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 8 публікаціях, в тому числі 5 одноосібних статтях і у фахових виданнях, 1 статті у міжнародному виданні.

Структура і обсяг роботи. Дисертаційне дослідження складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (353 найменувань, із них 22 – іноземною мовою), додатків (обсягом 5 сторінок). Загальний обсяг дисертації – 221 сторінка, із них основного тексту – 185 сторінки.

Розділ 1. Теоретико-методологічні підходи до розуміння сутності виховання як соціокультурного феномену

Виховання як складова педагогічного процесу в різний період його історичного розвитку відзначалось специфікою його трактування та розуміння. Тенденцію до розгляду педагогічних явищ в соціокультурному контексті фіксують багато зарубіжних авторів у кінці ХХ ст. Яскравим представником цього напрямку є німецький дослідник Ф. Ніколін, який стверджує: "Історія педагогіки стала вивчати передумови і наслідки виховання, навчання та освіти в їх конкретному контексті і в складі соціальної системи. При цьому історико-педагогічне дослідження намагається зробити зрозумілим історичне походження цих передумов і наслідків, дати соціально-історичну перспективу при аналізі процесу соціалізації... Тим самим робиться внесок в пояснення соціальних функцій, цілей і норм виховної дії і її інституціональних зв'язків і можливостей" [346, с. 483-484].

Як бачимо, автор наголошує не лише на обов'язковості врахування соціокультурних особливостей виховання при його дослідженні, а й вказує на необхідність історичного дослідження цього феномену в соціокультурному контексті. Без цього неможливо повністю розкрити соціокультурну сутність виховання.

Разом із тим, у науковій літературі не існує цілісного осмислення виховання як соціокультурного феномену і відповідно особливостей його еволюції, що дозволяє нам представити власне бачення означеної проблеми.

1.1. Науково-концептуальне уявлення про виховання як соціокультурний феномен

У другій половині ХХ ст. на Заході суспільство усвідомило неспроможність спроб школи, тобто формальної освіти, перебороти вплив

середовища. Постала проблема поєднання процесів цілеспрямованої соціалізації (виховання, освіти і навчання) і соціалізації стихійної, спонтанної, спеціально неорганізованої. Американські дослідники історії педагогіки ще у 60-ті роки минулого століття наголошували, що виховання в історії людства необхідно розглядати як в контексті еволюції широких соціалізуючих процесів, так і у зв'язку з загальнокультурною динамікою суспільства, проникненням в його минуле [332].

На необхідність розгляду педагогічних феноменів у контексті процесів їх становлення і розвитку, історичними результатами яких вони є, звертають увагу багато сучасних учених. "В кінці ХХ ст. ми є свідками того, як педагогіка, і особливо історія педагогіки, інтегрує в собі, піддаючи власне педагогічній інтерпретації дані всіх наук, що вивчають весь процес розвитку людини – етнографії, історії, філософії, психології, соціології та ін. Процес "універсалізації" історії педагогіки відбувається повільно, але невпинно, і призводить до того, що реальний педагогічний процес, який здійснюється в школі, сім'ї та інших соціальних інститутах, вивчається на тлі й у зв'язку з впливом суспільного середовища, праці, всіх культурних чинників кожної даної епохи", – зазначає російський дослідник історії педагогіки Б. Бім-Бад [35, с. 65]. Необхідність розгляду виховання у взаємозв'язку з основними етапами еволюції суспільства підкреслювали і багато інших вчених, зокрема, Ш. Ганелін, Е. Голант, Н. Зенченко [99, с. 14-17]. Вони звертають увагу на необхідність виявлення закономірностей розвитку педагогічних явищ. З. Равкін виділяє таке поняття як "освітнє середовище", що трактується як "система ключових чинників, що визначають освіту і розвиток людини" [226, с. 16-18].

Трактування виховання як соціокультурного феномену прослідковується у багатьох сучасних вчених (Л. Аза, В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, Є. Бондаревська, Л. Вовк, В. Загвязинський, І. Кон, В. Краєвський, В. Кремень, В. Кульневич, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Лутай, А. Рижанова, С. Савченко, О. Сухомлинська, Д. Фельдштейн, Н. Щуркова та ін. Зокрема, С. Литвиненко наголошує, що сьогодні більшість дослідників розглядають

соціокультурний феномен виховання як об'єктивний механізм передачі поколінням життєво необхідного досвіду в процесі формування і розвитку особистості [175].

Втім, соціокультурна сутність виховання, на нашу думку, не може бути адекватно зрозуміла без виявлення його історичної ретроспективи. У цьому контексті варто звернутися до праці Н. Еліаса "Про процес цивілізації" (1937-1977). Автор робить спробу здійснити аналіз еволюції процесу виховання на Заході в єдності і взаємозв'язку з динамікою всіх основних сфер життєдіяльності західної цивілізації в умовах їх генезису і розвитку [337]. Такий підхід дав можливість розкрити сутність багатьох важливих рис західних традицій виховання, виявити їх історичне коріння та соціокультурні детермінанти.

Специфіка власне історико-педагогічного підходу до вивчення соціокультурної сутності виховання у тому, щоб розглянути історичну динаміку прояву сутності і закономірностей еволюції самого виховання, взаємозв'язку його суб'єктів, цілей, форм, методів, засобів і результатів, а також їх інтерпретація в свідомості людей в контексті соціокультурних і антропологічних детермінант. Сфера суспільного розвитку, в якій історико-педагогічне дослідження виховання виділяє предмет свого вивчення – це сукупність реальних цілеспрямованих і спонтанних процесів соціального формування людини, тобто соціалізації, а також інтерпретації цих процесів на різних рівнях (практичному, теоретичному) і в різних формах (науки, методології, релігії, ідеології, етики, естетики) суспільної свідомості.

Щоб розкрити сутність соціокультурного феномену виховання, необхідно визначити зміст терміну "феномен". У пошуках відповіді звернемося, насамперед, до словника. Феномен – від грец. *phainomenon* – явище.

У філософії термін "феномен" означає єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, в єдності з його сутністю і дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів [208, с. 651]. Він є філософською категорією, що відображає вищі властивості й відносини предмета, які розкривають його сутність [292, с. 665 -

717]. Цей термін широко застосовують й інші науки, проте, нас цікавить, чи є виховання феноменом з погляду соціології та культурології.

Розглянемо, чи є виховання соціальним феноменом з точки зору сучасної соціології.

Із поняттям феномену, в сучасному його розумінні, пов'язують складні багатофакторні явища, що вимагають комплексного, системного підходу до вивчення. Іншими словами, соціальний феномен може поєднувати в собі сукупність простих соціальних явищ і соціальних фактів. Науковець Р. Арон у своїй праці „Етапи розвитку соціологічної думки“ наголошує, що перша спроба розглянути виховання як соціальний факт була зроблена Е. Дюркгеймом, який висловив головну вимогу: відмінною ознакою соціального факту є примусовий характер його впливу на індивіда [16]. Першопричиною соціального факту є група, колектив, або суспільство, яке здійснює тиск на індивіда, заставляючи його діяти відповідним чином. Природа і сутність виховання полягає в соціалізації індивідів, підготовці до життя, до взаємодії в груп і суспільстві. Виховувати дитину – означає застосовувати до неї примус, який є головною ознакою соціального факту. Таким чином, виховання, без сумніву, належить до таких соціальних феноменів.

Сучасні дослідники до характерних рис соціального відносять: спільність та інтеграційний зв'язок із властивостями суспільних відношень; залежність від місця індивідів і їх груп у суспільних структурах; спільну діяльність, що проявляється у взаємодії і спілкуванні; наявність відношення індивідів і груп один до одного і свого положення у суспільстві, до факторів суспільного життя [254, с. 45-46].

Вказаним вимогам відповідає виховання. Загальний характер виховання базується на інтегративному характері вимог до поведінки індивідів і груп у суспільстві. Разом із тим, функції і соціальні ролі груп та індивідів відрізняються в залежності від місця, яке вони займають у соціальній структурі суспільства. При загальності норм і вимог до результатів виховання, його зміст відрізняється в залежності від тих сфер суспільного життя, в яких відбувається діяльність

індивіда або групи. Соціальний характер виховання підтверджується і тим, що цей процес відбувається у взаємодії між суб'єкт-об'єктами виховання і практично неможливий без їх спільної діяльності. Виховання нерозривно пов'язане з порівняльною оцінкою суб'єкт-об'єктів виховання один одного на предмет їх відповідності вимогам суспільства, тощо [254, с. 46-48].

Отже, виховання як явище є цілком соціальним. Воно повністю відповідає сучасним характеристикам соціальних явищ. Виховання виникає у той момент, коли індивід потрапляє під вплив іншого з метою адаптації його поведінки до потреб суспільства. Така взаємодія може розглядатися як інтеграція суспільних відносин, які постають як соціальні норми і вимогах до поведінки індивіда.

Із метою виявлення інших соціальних характеристик виховання П. Сорокін порівнює його з соціальною взаємодією двох людей, як найпростішою моделлю соціальних явищ [247, с. 61-21]. У взаємодії вчений виділяє такі елементи: індивіди, їх дії (акти) і провідники взаємодій. Для виховання притаманні всі елементи: два суб'єкт-об'єкти виховання; дії і вчинки, за допомогою яких здійснюється виховний вплив (методи, засоби); їх носії – мова, яка презентує змістовий аспект виховання, музика, що передає емоційне тло впливу, писемність і живопис (світо-кольорові носії), рух (міміка, жести, тощо), предмети – усі види носіїв на яких відбилася діяльність людини (всі предмети матеріальної культури суспільства).

Отже, вихованню притаманні всі основні форми соціальної взаємодії. Складні взаємодії приводять до формування стійких соціальних відносин.

Я. Щенаньський дає наступне визначення соціальних відносин: „ – це певна стійка система, яка охоплює двох (як мінімум) партнерів, пов'язаних певним предметом, на якому будуються їх відносини і які мають певні обов'язки один до одного, що утворюють систему нормованих функцій” [322, с. 92].

До основних ознак соціальних відносин належать: системність соціальних взаємодій, основними елементами якої виступають партнери, предмет відносин, сукупність обов'язків (нормування функцій). Відносини виховання є також соціальними відносинами. Для них характерно: наявність двох і більше

учасників; предмет взаємовідносин (суспільні цінності, норми і соціальні ролі, засвоєння яких потребують вихованці і навчанням яким є обов'язком учителя); нормовані функції (вимоги суспільства до вчителя і вихованця) [322, с. 93].

Виховні впливи можуть бути не лише безпосередніми, й опосередкованими. Вони володіють певною стійкістю. Отже, вихованню властиві всі ознаки соціальних відносин. Нормований характер взаємодії надає соціальним відносинам виховання стійкості і сприяє збереженню цієї взаємодії. Засвоєння соціальних норм і цінностей, зразків поведінки особливо важливе для збереження, функціонування і розвитку суспільства. З цієї причини, суспільство включає його у своєрідну систему соціального контролю, як один із основних соціальних інститутів. Завдяки цьому, поведінка індивідів і груп приводиться у відповідність з прийнятими зразками діяльності і критеріями цінностей.

М. Лукашевич пише, що виховання як соціальний інститут, має: свою мету (організація і спрямування виховного процесу у суспільстві); коло функцій, спрямованих на досягнення цієї мети; засоби і заклади; застосовує певні санкції стосовно учасників виховного процесу [179, с. 51-52].

І. Ліпський розглядає виховання як соціальний інститут, який володіє універсальними елементами і характеристиками. Однак істотні відмінності виховання, на його думку, пов'язані з історією розвитку, соціально-економічним рівнем, типом політичної організації та культурою того чи іншого суспільства [174, с. 208].

А. Мудрик, розглядаючи виховання як соціальний інститут, визначає функції, які воно виконує у суспільному житті: створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку членів суспільства та задоволення ними низки потреб, що можуть бути реалізовані у процесі виховання, а також в інших соціальних інститутах; підготовка необхідного для функціонування та стійкого розвитку суспільства "людського капіталу", здатного і готового до горизонтальної і вертикальної соціальної мобільності; забезпечення стабільності суспільного життя через трансляцію культури та сприяння її спадкоємності й оновлення; сприяння інтеграції прагнень, дій і стосунків членів

суспільства та гармонізації інтересів статево-вікових, соціально-професійних, етноконфесійних груп (що виступає передумовами й умовами внутрішньої згуртованості суспільства) [199, с. 102].

На нашу думку, М. Лукашевич, цілком правомірно наголошує, що при виконанні цих функцій всі елементи соціального інституту виховання взаємопов'язані. Наявність виховних відносин забезпечує соціалізацію молоді, а відповідно і стійкість суспільного життя. Через засвоєння, в процесі виховання, норм і цінностей суспільної поведінки здійснюється реалізація запитів індивіда до суспільного життя та встановлюються допустимі способи задоволення їх потреби в соціалізації.

Інститут виховання вступає у взаємодію з іншими соціальними інститутами, для яких поряд з іншими функціями притаманна функція соціальної організації виховання. Соціальна організація виховання – це система способів, зразків виховної діяльності вихователів, виховних колективів і соціальних інститутів, а також засоби соціального контролю і систем цінностей, які забезпечують сумісну діяльність по засвоєнню норм, цінностей і зразків поведінки, встановлюють допустимі способи задоволення їх потреби в соціалізації [179, с. 52].

Соціальна організація виховання задовільняє потребу в соціалізації, яка притаманна кожній людині, охоплює всіх людей, створюючи можливості взаємодії між ними. Тобто, соціальна організація виховання - це важливий механізм організації суспільства.

Отже, ми визначили соціальні характеристики виховання. Динаміка їх розвитку свідчить, що з однієї сторони, форми, методи, прийоми виховання відносно стабільні на певному відрізку соціального життя; з іншого боку, - вони диференціюються для дітей різного віку тощо.

Соціологи вважають, що виховання необхідно розглядати і як соціальний процес. На думку Я. Щенанського, про це свідчить наявність серії виховних взаємодій, які змінюють соціальні відношення між людьми і в результаті

забезпечують накопичення різноманітних якостей вихованості, необхідних для життя індивіда [322, с. 194].

Аналіз виховання як соціального феномену дозволяє розкрити його соціальну сутність у відповідній схемі (рис.1.1).

Як видно із запропонованої схеми, виховання є категорією соціального змісту: соціальне явище, соціальна взаємодія, соціальні відношення, соціальний інститут, соціальна організація і соціальний процес. Така складність і багатогранність соціальної складової виховання дозволяє розглядати його як соціальний феномен.

Крім того, виховання за наявності компонентів та взаємозв'язків між ними характеризується і як соціальна система. Система – це сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням [208, с. 686]. Ми поділяємо думку М. Лукашенка, про те, що системний підхід до виховання дозволяє представляти його складні багатоелементні утворення у вигляді структурованих і функціонально пов'язаних між собою частин одного цілого, якість якого виникає в результаті їх взаємодії. Ця нова якість, притаманна явищу, як цілому, називається системною або інтегративною якістю [179, с. 32].

На думку соціологів, соціальна система є соціальним явищем або процесом, що включає в себе якісно визначену сукупність елементів, які пов'язані взаємними відношеннями і зв'язками, утворюють єдине ціле і при взаємодії з навколишнім середовищем здатні змінювати свою структуру [254, с. 52]. До компонентів системи виховання як соціального феномену відносяться люди (об'єкт-суб'єкти виховної взаємодії), соціальні інститути виховання (державні, громадські, формальні і неформальні організації, безпосередньою та опосередкованою функцією яких є виховання) сім'я і освіта. Ці складові більшою чи меншою мірою забезпечують реалізацію напрямів (видів) виховання: трудове, екологічне, моральне, естетичне, правове, патріотичне, фізичне. Причому, пріоритетність формування певних видів виховання має історичну передумову. На певному етапі історичного розвитку окремі

педагогічні утворення завжди мали особливий пріоритетний розвиток. Це залежить від спрямованості на формування тих або інших соціальних ролей, які індивіду доводиться виконувати в процесі взаємодії з тією або іншою сферою оточуючого середовища – виробничо-економічною, політичною, соціальною (у вузькому розумінні), духовною та екологічною[254, с. 53].

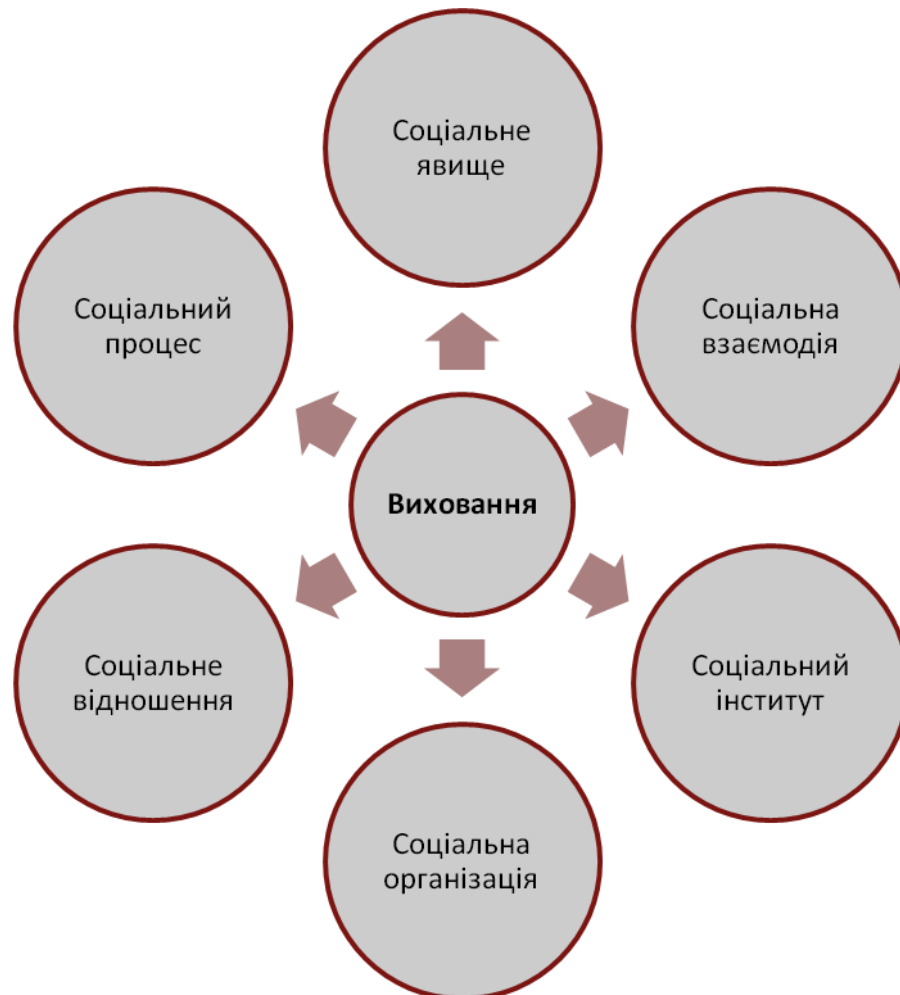


Рис.1.1. Складники виховання як соціального феномену

Розглядаючи виховання, як соціальну систему в історико-динамічному аспекті, М. Лукашевич наголошує, що її основними функціями завжди були:

- культурологічна – формування особистих зразків поведінки, методів діяльності, продуктів цієї діяльності ідей і думок;
- соціалізаційна – координація і управління засобами виховання спрямованості і ефективності процесу соціалізації індивідів;
- адаптаційна – забезпечення індивідів ефективними моделями засвоєння індивідом нових життєвих ситуацій;

- ціннісноутворююча – закріплення у свідомості індивідів суспільних цінностей, чим сприяє утворенню особистої системи цінностей
- нормативна – закріплення в поведінці особистості соціальних норм суспільства;
- соціального контролю – формування соціально визнаних звичок для розвитку традицій суспільного життя на соціально-позитивних цінностях, виробляє систему групових реакцій на поведінку індивіда у вигляді санкцій (покарання і заохочення) адекватних соціальним цінностям;
- інтеграційна – об'єднання людей на основі усвідомлення необхідності враховувати інтереси інших при досягненні власних цілей [179, с. 55-56].

Соціологи акцентують увагу, що для забезпечення реалізації функцій системи виховання всі її компоненти пов'язані між собою стійкою взаємодією. В процесі реалізації вказаних функцій система виховання взаємодіє з іншою потужною соціальною системою – суспільством.

В якості підсистем суспільства, які утворюють його структуру, виступають різноманітні сфери суспільного життя: виробничо-економічна, політична, соціальна, духовна. Ці соціальні підсистеми охоплюють практично весь виховний простір [254, с. 61].

Взаємодію соціальних систем суспільства і виховання ми представили на рис. 1.2.

Суспільство як соціальна система характеризується єдністю взаємодій індивідів, соціальних спільностей і груп, соціальних інститутів і організацій із метою забезпечення спільної життєдіяльності людей загалом та кожного зокрема. До соціальних підсистем відносяться також сім'я та освіта як державно-культурне надбання та людина як біопсихосоціальна жива система.

Здійснений аналіз виховання засвідчив, що воно є соціальним феноменом. Проте, розкриття сутності виховання не буде повним, якщо залишити поза увагою те, що воно постає і як культурний феномен.



Рис. 1.2. Взаємодія соціальних систем суспільства і виховання

У перекладі з латинської мови “cultura” означає виховання, освіта, розвиток. У педагогічному розумінні культура – “це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо)” [74, с. 182].

Культура (в історичному розумінні) – це загальний стан народу в матеріальному і духовному відношенні. Розрізняють матеріальну культуру (житло, одяг, форми і засоби господарства, витвори промисловості і мистецтва, тощо), духовну (мова, звичаї, вірування, література, тощо), суспільну (державні і громадські заклади, закони тощо) [50, с. 319].

У сучасній науці культуру розуміють як усі матеріальні і нематеріальні продукти людської діяльності, цінності, визнані способи поведінки, об'єктивовані і визнані у будь-яких спільнотах, що передаються іншим спільнотам і наступним поколінням [321, с. 12].

Таке розуміння культури відповідає поняттю «соціально-психологічне середовище», запропоноване П. Сорокіним. На його думку, це середовище виступає у формі людей (мертвих і живих), результатів їх діяльності у вигляді

«матеріальної культури» (будинки, дороги, заводи, книги, тощо), духовної культури (знань, вірувань, почуттів, мови, звичаїв, тощо) [247, с. 16-21].

Автор підкреслює швидке зростання ролі культури як соціально-психологічного середовища в життєдіяльності людей. Покоління людей, в процесі історичного розвитку як результат свого життя і діяльності залишали після себе шар соціально-психологічного середовища, який, накопичуючись, утворював межу, що виокремила людей із природи. В результаті цього, сьогодні людина живе не стільки на лоні природи, скільки в лоні культури. Вона оточує нас всюди, і людина тепер пристосовується не стільки до умов природного, скільки до умов культурного середовища. Пристосовуючись до культури, ми пристосовуємось і видозмінюємо природу [247, с. 182-183].

Отже, постає необхідність включення «окультуреної» природи до числа чинників культури, що впливають на виховання. Це дозволяє включити культуру в соціальну структуру системи виховання.

Для розуміння виховання як культурного феномену необхідно розглянути трактування культури у філософському аспекті, оскільки вона є методологічною основою вивчення такого явища як виховання.

У філософському значенні поняття “культура” часто виступає синонімом поняття “цивілізація”. Воно відображає людський прогрес у цілому: все те, що досягнуто на відміну від тварин, все те, що додала людина до природи. З цієї точки зору культуру і цивілізацію можна розглядати як два пласти людського прогресу.

Культура стає цивілізацією, коли з'являється писемність і міський спосіб життя. Відповідно з'являється і політична організація суспільства, держава і, врешті-решт, техніка, що характеризує культурний рівень виробництва. Отже, цивілізація охоплює і технологічну характеристику історично визначеного типу суспільства, і матеріально-технічну базу культури [292, 703; 154, 49].

Існують різні погляди на феномен культури і на співвідношення її та цивілізації. Культуру розглядають як форму розвитку цивілізації, або цивілізацію як стадію в еволюції культури.

На сучасному етапі в науковій літературі переважає розуміння культури як духовної складової суспільного життя, а цивілізації – як матеріальної культури. Тобто, культура – це система життя, тісно пов'язана з конкретною країною, суспільством, тоді, як цивілізація може розглядатися як інститут чи апарат життя, який може бути використаний людьми у будь-якому суспільстві [89, 37].

Кожний конкретно-історичний тип цивілізації здійснює вплив на тип розвитку культури, який володіє відносною стійкістю. Відмінність у типах культур визначається базовою структурою цивілізацій. Виділяють такі типи культур: стаціонарний, адаптивний та динамічний [89, 37; 135, с.23-29; 137, с. 25].

Л. Васильєв виділяє певні культурні типи цивілізацій. Стаціонарний тип характерний культурі первинних цивілізацій (Індія, Єгипет, Китай), основою яких протягом віків залишалась земська община з божественним правом верховної власності.

Адаптивний тип властивий культурі вторинних цивілізацій, що склався на основі вже розвинутих суспільств із стійкими культурними традиціями. Прикладом може бути арабська цивілізація, яка виникла як наслідок економічного, соціального і культурного обміну багатьох народів, об'єднаних в єдиній державі.

До цивілізації динамічного типу можна віднести європейську цивілізацію в силу особливості її соціального розвитку і культурних традицій, які своїм корінням сягають античності. Культуру динамічного типу характеризує постійний пошук ідеалів і цінностей, що збагачують цивілізацію і одночасно критичне ставлення до цінностей минулого.

Символізм культури виступає як основний критерій класифікації цивілізацій. У цьому плані виділяється християнська цивілізація Європи, три цивілізації Сходу (арабо-мусульманська, індо-будійська, конфуціансько-далекосхідна) та латиноамериканська цивілізація, яка тяжіє до Сходу [55, с. 142]. Це так звані великі цивілізації, що, як правило, мають регіональний, поліетнічний характер та сильні духовно-релігійні традиції. Великі цивілізації

утворюються локальними, що, як правило, пов'язані чи з конкретними державами, чи з певними державними утвореннями, чи з певними етапами їх розвитку.

Г. Корнетов аналізуючи розвиток виховання в контексті культури Великих цивілізацій наголошує, що їм притаманна певна єдність педагогічних традицій і підходів до вирішення освітньо-виховних проблем. Цивілізація визначає межі виховних систем, а культура дає їм основу змісту. У великих цивілізаціях історико-педагогічний процес представлений у межах його конкретних різноманітних форм, обумовлених конкретним розмаїттям соціокультурних організацій [138, 41].

Розробляючи цивілізаційний підхід до вивчення історико-педагогічного процесу та еволюції виховання зокрема, Г. Корнетов наголошує, що він дає можливість визначити в історії людства стійкі соціокультурні утворення, яким притаманні своєрідні педагогічні традиції; розкрити загальну гуманістичну спрямованість еволюції історико-педагогічного процесу [134; 135; 137].

Категорія “цивілізація” розуміється автором як цілісна саморозвивальна система, що включає в себе всі соціальні і несоціальні компоненти історичного процесу, всю сукупність створених людиною матеріальних і духовних об'єктів. Разом із тим, при аналізі розвитку історико-педагогічного процесу автор використовує лише культурні детермінанти, соціальні – залишаються поза увагою.

Розгляд виховання через призму культурологічного підходу пропонують і деякі сучасні дослідники, зокрема: А. Малько, А. Рижанова, Л. Штефан. Вітчизняна дослідниця А. Рижанова, в контексті історичного розвитку суспільства, використовуючи культурологічний підхід, робить спробу обґрунтувати соціальну сутність педагогічного аспекту виховання, трактуючи його як соціальне виховання, яке є категорію соціальної педагогіки. Дослідницею здійснено ґрунтовний аналіз філософсько-педагогічні думки, змісту, методів і форм виховання і навчання, проте, відсутній аналіз соціального аспекту розвитку суспільства і його впливу на виховання; опора лише на

культурологічний не дає можливості визначити сутність та зрозуміти закономірності розвитку виховання як соціокультурного явища [228].

Л. Штефан у своєму дисертаційному дослідженні робить спробу розглянути історичні аспекти соціального виховання в культурному контексті, проте досить узагальнено і при цьому, не дає розмежування понять „виховання” і „соціальне виховання” [318; 319].

А. Малько досліджує культурно-історичний аспект соціального виховання античності, зосереджуючи свою увагу на теоретичних проблемах [183; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190].

В історико-педагогічній науці спроби культурологічного концептуального осмислення виховання зроблені ще у XIX столітті. У плані її формування особливої уваги заслуговують праці зарубіжних науковців кінця XIX – поч. XX століття – П. Барта, П. Монро, Ш. Летурно, К. Шмідта та російського дослідника Л. Модзолевського.

Американський вчений П. Монро робить спробу здійснити аналіз виховання через призму взаємозв'язку історії педагогіки та інших, в основному культурологічних, сторін історії цивілізації [198; 199].

На межі XIX – XX століть французький соціолог Ш. Летурно зробив спробу осмислити виховний процес у контексті різноманітності існуючих культур, зосередивши свою увагу на практиці виховання [169].

Німецький професор філософії і педагогіки П. Барт у праці «Історія виховання і навчання у світлі соціально-економічного і розумового розвитку» обґрунтовує соціальну природу виховання, розглядаючи його еволюцію в контексті розвитку виробничих форм суспільства. Педагогічні ідеї і системи трактуються ним як надбудова на соціально-економічній основі соціуму. Він обґрунтовує тезу про те, що у залежності від тих чи інших соціальних умов, домінуючою стає індивідуалістична чи соціальна ідеологія, під впливом якої здійснювалось виховання підростаючого юнацтва [22; 333].

Німецький учений-теоретик К. Шмідт досліджує історію педагогіки через призму особливостей культурного життя народів. У своїй праці “Історія

педагогіки у світовому історичному розвитку в органічній єдності з культурним життям народів» “ (1862-1864р.р). вчений наголошує, що основою історії педагогіки є історія людства, яка неможлива без історії виховання й освіти [316, с. 15].

У такому ж ключі здійснено історико-педагогічне дослідження Л.Модзалевського [197]. І хоча вказані дослідження не пропонують концептуального розв'язання, вони носять системний характер, який співзвучний німецькій школі світової історії кінця XIX – поч. XX століття, яка може бути охарактеризована, як загальноприйнята для того часу.

Усі вказані культурологічні піходи до вивчення виховання не дають можливості у повній мірі розкрити сутність виховання, зокрема, здійснити дефініцію понять «виховання» і «соціальне виховання», зрозуміти, яке поняття є вихідним, а яке – похідним від нього, та дати повне і об'єктивне визначення виховання як соціокультурного явища у житті суспільства, виявити закономірності його розвитку та реалізувати прогностичні функції.

В середині XX століття американський дослідник історії педагогіки Е. Майер у книзі “Освіта в історичній перспективі“, спираючись на трактування світової історії як ”культурно-історичного процесу“, викладеного А. Тойнбі у праці “Дослідження історії“, розглядав освіту як одну із головних складових розвитку і функціонування автономних соціокультурних механізмів (цивілізацій) і здійснив порівняльно-історичний аналіз світового історико-педагогічного процесу [341; 273]. Підхід, реалізований Е. Майером, був суттєвим кроком у розумінні культурних детермінант педагогічних явищ, а також їх місця і ролі у розвитку цивілізацій як соціокультурних організмів [338].

Ідеї Е. Майера знаходять своє продовження у думках сучасних дослідників виховання. К. Чистов вважає, що універсальні характеристики єдності матеріального і духовного буття цивілізацій обумовлюють специфіку постановки і розв'язання освітньо-виховних проблем у теорії і на практиці, сприяють формуванню стійких педагогічних традицій. У контексті

цивілізаційного підходу поняття “традиція“ виступає в якості механізму, що забезпечує формування, функціонування і передачу такого феномену як “культура“. Через традицію здійснюється стереотипізація досвіду і передача стереотипів, що і забезпечує стійкість культурних форм [306, с. 15-16]. Отже, на думку науковця, аналіз сутності виховання необхідно здійснювати в контексті інтеграції культурного і матеріального буття цивілізацій.

Педагогічні традиції великих цивілізацій становлять собою систему загальних стереотипів, відтворення яких у теоретичній і практичній освітньо-виховній діяльності кожного покоління зумовлюється соціокультурними детермінантами, змістове наповнення яких залежить від конкретно-історичного стану цивілізації. Педагогічні традиції включають в себе культурно обумовлені стереотипи, що детермінують характер педагогічної дії як дії соціальної [138, с. 24-23].

Саме соціокультурні детермінанти обумовлюють культурновідповідне формування людської суб'єктивності. Ці детермінанти визначають характер і особливості власне педагогічних цілей, а також шляхи, механізми і способи їх реалізації. (Детермінанта – причина, що спричиняє виникненню явища; детермінація – виникнення якісної своєрідності між частинками явища) [239]. Із позицій соціокультурної обумовленості можна трактувати і таке соціальне і культурне надбання як виховання.

Сказане дає підстави зробити висновок про те, що виховання необхідно розглядати як соціокультурний феномен. Він проявляється у середовищі життєдіяльності людини. Поняття «середовище» у словнику визначається як сукупність природних і соціально-побутових умов, в яких проходить життя людини [208, с. 265]. До них, на нашу думку, можна віднести і культурні умови. Таким чином, середовище проживання та життєдіяльності людини можна поділити на три види: природне, соціальне і культурне.

Інтеграція якісних характеристик виховання як соціокультурного феномену представлена на рис. 1.3.

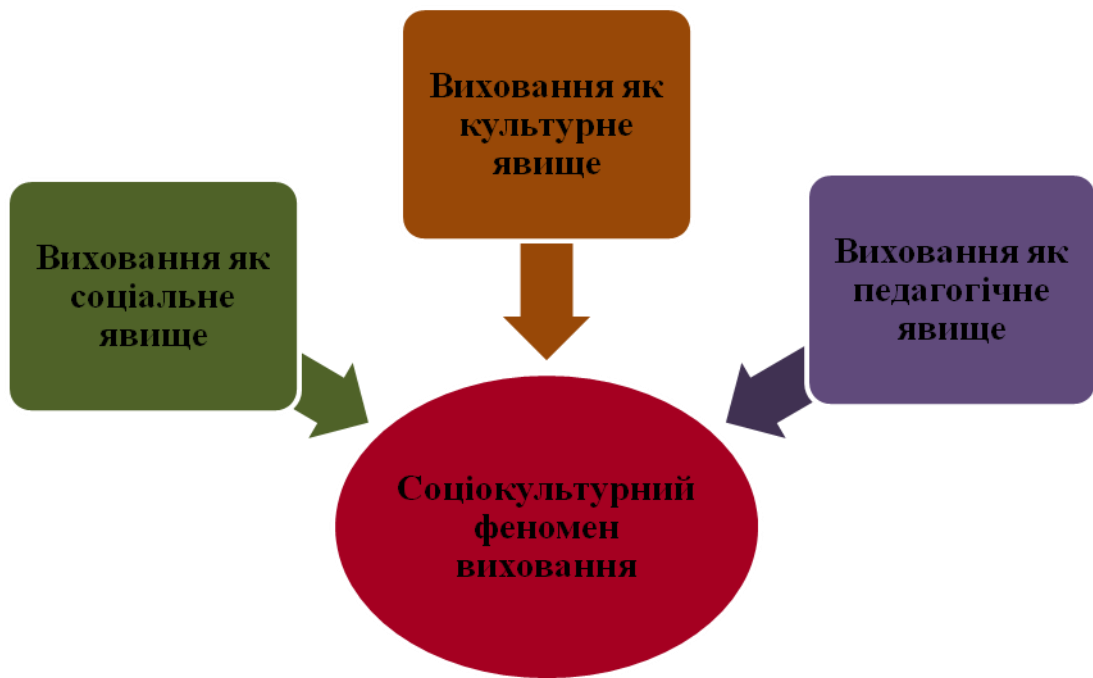


Рис. 1.3. Формування виховання як соціокультурного феномену

Отже, виховання як суспільне явище яке розгортається у відповідному середовищі, детерміноване природними та соціокультурними умовами проживання людини. Воно не може бути адекватно зрозумілим поза економічним, соціальним і духовним життям суспільства.

Сказане дає підстави зробити висновок про те, що здійснений нами аналіз виховання як соціокультурного феномену засвідчує його соціальну природу і соціокультурну сутність, яка найбільш повно розкривається через призму категорії “цивілізація”. Цивілізаційний підхід до розуміння виховання створює можливість виявлення закономірностей його розвитку у відповідності до історичних етапів розвитку суспільства; дозволяє розкрити сутність багатьох важливих рис виховних традицій, виявити їх історичне коріння та соціокультурні детермінанти, що обумовили їх появу; робить зрозумілим історичне походження передумов і наслідків появи виховних традицій; відкриває соціально-історичну перспективу при аналізі процесу виховання, його функцій, цілей і норм, інституціональних зв'язків і можливостей. Осмислення соціокультурного феномену виховання через призму категорії “цивілізація” дає можливість створити його узагальнену модель, яка відображає структуру і функції виховання в контексті конкретно-історичного

соціокультурного середовища як систему, що розвивається у вигляді сукупності понять і схем. Проте для створення такої моделі, на нашу думку, необхідно дати соціокультурні характеристики виховання як науково-педагогічної категорії. Тому наступний параграф нашого дослідження буде присвячений вивченню історії еволюції виховання як педагогічної категорії.

1.2. Історична ретроспектива еволюції науково-педагогічної категорії виховання

Соціальна природа виховання обумовлює процес його становлення та розвитку. Соціальні процеси відповідного природо-культурного середовища безпосередньо визначають стан та перспективи розвитку виховання в конкретний історичний період певної цивілізації. Пізнати глибинні механізми реорганізації виховних процесів конкретного соціокультурного середовища – це запорука усвідомлення та об'єктивного потрактування особливостей системи виховання будь-якої соціальної спільноти на будь-якому етапі її історичного розвитку. Сучасна історико-педагогічна наука повинна відійти від інформативної інтерпретації соціально-виховних явищ і піднятися на рівень культурологічної, соціологічної та педагогічної детермінованості становлення і розвитку відповідних певному соціуму виховних моделей. У руслі означеної інтерпретації соціокультурної природи виховання викладемо результати наукового аналізу означеного явища з позицій його історичної та соціальної обумовленості.

На сьогодні ідея соціальної детермінованості виховання одержала розвиток в педагогіці, соціології та культурології, визначивши декілька напрямів дослідження виховання. Коротко простежимо історичний розвиток кожного напрямку.

Проблема виховання в тісному зв'язку з антропологією і розумінням основ соціального життя є однією з найважливіших для багатьох сучасних наук. Не є вона новою і для педагогічної науки. Ідея про соціальну обумовленість виховання знаходила своє відображення ще у працях мислителів античності. Так, Арістотель наголошував на тому, що "для кожної форми державного ладу відповідне виховання - предмет першої необхідності» [13, с. 87].

У працях стародавніх грецьких філософів використовується також термін «суспільне» (лат.- соціальне) виховання. Ним позначали виховання, яке протиставляли вихованню сімейному і яке не знаходилося під контролем держави.

Проте ідея соціокультурної детермінованості виховання стала розроблятися лише на рубежі XIX-XX століть. коли настає період найактивніших змін і розвитку людського суспільства за всю історію його існування. Зміни умов життєдіяльності суспільства, поглиблення і розвиток проблемного поля для людини, яка входить в систему суспільних відносин, актуалізували соціальну складову виховання. Ріст злочинності, алкоголізм, наркоманія, соціальні і природні катаклізми, війни, міграції, бідність значної частини населення Землі та інші соціальні питання значно розширили проблемне поле цього напрямку, що і призвело у підсумку до активної соціологізації педагогіки саме в кінці XIX – початку XX століття.

У цей період починає змінюватися сам предмет педагогіки, посилюється соціологічний підхід до його визначення. Він поступово починає охоплювати не лише дітей, а й дорослих. Відбувається активний процес збагачення педагогіки соціальними ідеями, посилюється соціальне розуміння виховання, зростає інтерес до проблем соціалізації особистості, переглядається взаємодія педагогіки з соціальною практикою, визначаються її соціальні інтереси. (О. Вільман, П. Барт, Д. Дьюї, Ф. Паульсен та ін.). Таким чином, виникає наукова категорія “соціальне виховання”. Практика соціального виховання у цей період будувалась на різних концепціях – від перебудови школи в міні-державу (Д. Дьюї) до

створення специфічного педагогічного простору поза школою і сім'єю (Г. Беймлер).

Подальший розвиток соціальне виховання як наукова категорія отримує на початку ХХ століття. Німецький філософ П. Наторп вважав, що будь-яке виховання є соціальним тому, що в принципі воно не може бути позасоціальним. Він виступив з ідеєю загальної педагогічної організації на основі інтеграції усіх виховних сил суспільства. На його думку: "...в результаті з'являється ідея загальноосвітнього функціонального зв'язку між необхідними основними чинниками соціальної школи, це досягається шляхом підпорядкування господарської діяльності – діяльності адміністративній, а цієї та іншої освітній діяльності в напрямі все більшої єдності, й водночас індивідуалізації і неперервного зв'язку як стосовно функцій, які повинні бути приведені у зв'язок між собою, так і стосовно суб'єктів" [201, с. 185]. Школа повинна вжитися в такий організм і відгравати в ньому провідну роль. П. Наторп вважав, що "виховання народу не є ізольованим завданням, а воно повинно вступити у зв'язок з цілим всього народного життя" [202, с. 221-212]. Об'єднаний на педагогічних принципах "союз громадян", що впливає через народ на його культуру, на виховання кожної людини - так бачив він мету й організацію виховання в суспільстві.

У 20-30-х роках ХХ століття продовжується становлення статусу соціального виховання як наукової категорії. У цей час були розроблені методологічні основи соціальної педагогіки, отримала розвиток концепція соціальної детермінованості виховання, досліджувались проблеми підготовки молоді до життя, особливості мікросфери найближчого оточення особистості. Ці та інші ідеї соціальної педагогіки знайшли втілення в політиці у сфері освіти радянської влади. Соціалістична народна освіта розглядалася як інструмент перетворення всього способу життя, створення соціального середовища для всебічного розвитку нової людини. Ця ідея реалізовувалася в науковій і організаційно-педагогічній діяльності Н. Крупської, М. Крупеніної, А. Калашнікова, А. Луначарського, А. Пінкевича, С. Шацького, В. Шульгіна та

інших педагогів післяреволюційного періоду. Культурний вплив на суспільство в цілому, формування середовища соціального розвитку учнів стало входити в прямі обов'язки навчального закладу.

Можна виділити такі основні напрямки розвитку соціального виховання 20-х років:

- формування методологічних основ взаємодії школи із соціальним середовищем;
- розробка методик педагогічно доцільних зв'язків із родиною, громадськістю, державними органами;
- участь школи в політичному житті суспільства;
- взаємодія школи з економікою регіону;
- перетворення духовного життя й духовної культури соціального середовища;
- участь у ліквідації неграмотності населення, контакти із творчою інтелігенцією;
- підйом фізичної культури школярів і всього населення;
- боротьба з безпритульністю й робота з важковиховуваними [242, 83-85].

Теоретичне обґрунтування соціальних функцій виховання у 20-х роках минулого століття здійснив вітчизняний педагог С. Шацький. Взявши за основу методологічні підходи до організації взаємодії школи з оточуючим середовищем, він виділив три різні підходи до вирішення цієї проблеми:

1. Школа виконує лише просвітницьку функцію, а оточуюче середовище заважає педагогам ефективно працювати. “Ця точка зору створила спеціальні шкільні науки, підручники, підписку, віру в закінченість освіти. В методичному відношенні вона займалась проблемою пасивного сприйняття і цінувала пам'ять дитини. Вона створила необхідний наслідок – ту дисципліну тиші і послуху, яка породила цілий ряд шкільних хвороб, фізичних і психічних. Але, озброївшись нею, легко працювати, і вона знаходить до цього часу найбільше число прихильників”, - зазначав педагог [310, с. 80].

2. Зацікавленість навколишнім середовищем з точки зору тієї користі, яку навчальний заклад може здобути для свого існування. Цей підхід породив цілу низку педагогічних теорій в Англії, Франції, Швейцарії, Америці; сприяв виникненню так званої “школи життя”, в якій домінували ідеї прагматизму, де формували необхідний для суспільства тип людини.

3. Фактична єдність школи з середовищем, тобто організація цілісного виховного процесу в мікросередовищі. “Школа повинна вивчати і приймати в розрахунок при конструкції своєї програми головні чинники, які формують людські типи – економіку середовища, її побут, природні умови”, – писав С. Шацький [310, с. 84].

У цьому ж контексті відбувалася дискусія про предмет педагогіки і у його межах, вирішується проблема співвідношення суспільного та індивідуального виховання. Проте, до кінця 30-х років соціальні зв'язки школи поступово втрачаються, проблеми соціального виховання зникають зі сторінок наукової педагогічної літератури та педагогічної практики.

Розробка питання про соціальну детермінованість виховання в контексті співвіднесення його наукового розуміння з практикою реалізації в 60-70-х роках ХХ століття продовжує пов'язуватися із роллю і місцем школи в системі виховання і відповідно із змістом її діяльності. Абсолютизація науки, передача знань, розвиток наукового мислення позитивіського спрямування, емпіричні дослідження, відірвані від моральних чинників, призвели до дефіциту виховання, забуття виховних норм, цінностей, негативних явищ в соціальному, культурному і моральному розвитку школярів. Масова школа перестала бути школою радості, комфортності, захищеності, і, як наслідок, поява у дітей постійного почуття тривожності, депресії та агресії [4, с. 11].

У наукових колах реанімується інтерес до розробки питань соціального виховання, здійснених вченими у 50-60-х роках. Ініціаторами стають німецькі дослідники Е. Моленхауер, Г. Пафафоренберг, Х. Міскес, А. Мерінгер, А. Флютнер. Соціальна педагогіка починає інституюватись як теоретичне осмислення і обґрунтування масового соціального виховання, як робота в

соціумі. Дитина стає не лише об'єктом для виховання, а передусім, людиною, що має життєві потреби.

У кінці 80-х – на початку 90-х соціальне виховання поступово набуває статусу галузі наукового знання, що досліджує процес гармонізації відносин особистості і суспільства, людини і середовища, духовно-морального виховання людей. Основним змістовим компонентом соціального виховання стають соціально-педагогічні знання, які виступають як невід'ємна частина загальної культури і соціальної політики у створенні комфортних морально-психологічних умов для розвитку особистості в різноманітних середовищах її проживання.

Звичайно, неможливо глибоко проаналізувати соціальну зумовленість виховання без напрацювань соціальної педагогіки. Адже ідея соціальної детермінованості виховання найпотужніше знайшла своє втілення саме в соціальній педагогіці, що досліджує виховання як суспільне явище, вид духовних відносин. Вона вивчає виховний потенціал суспільства, шляхи його актуалізації на основі інтеграції всіх виховних сил [249].

Крім того, соціальна педагогіка ввібрала культурологічні особливості виховання. Так, А. Арнольдov вважає, що для соціальної педагогіки культура “є базою цієї науки, можливо, більшою мірою, ніж багатьох інших” [14, с. 26].

Дослідниця історії вітчизняної соціальної педагогіки – Л. Штефан, з'ясовуючи методологічні підходи, називає культурологічний порядок із системним, особистісним, діяльнісним, етнопедагогічним, креативним, гуманістичним [319, с. 24].

Вітчизняна дослідниця А. Рижанова, як і російські, Г. Філонов та В. Бочарова, вважає, що культурологічний підхід дозволяє вписати її соціальну педагогіку і соціальне виховання у загальну систему суспільного знання, визначити “вузлові точки, орієнтири та напрями її розвитку [290; 288]. А. Рижанова пропонує ієрархічну модель культурологічного підходу у вигляді системи принципів, аспектів, підходів до аналізу соціального виховання і соціальної педагогіки [287, с. 90].

Аналізуючи значення надбань соціальної педагогіки для розкриття соціальної зумовленості виховання, необхідно зауважити, що передумовами її виникнення стали ідеї педагогів кінця XVIII - початку XIX століття. Зокрема, істотний вплив на появу соціальної педагогіки зробили педагогічні ідеї швейцарського педагога й соціального реформатора І. Песталоцці [110]. Досягнення вищої мети виховання він вбачив у піднесенні внутрішніх сил людської природи й усвідомленню "творчої близькості до природи й людини" для діяльної праці в суспільстві. Необхідність створення порядку в суспільстві для забезпечення внутрішнього спокою індивіда, пристосування виховання до природи людини – ось основні ідеї, що поклали початок розумінню взаємозв'язку виховання з навколишнім середовищем. У соціально-педагогічних експериментах Песталоцці простежувалося прагнення забезпечувати взаємодію навчально-виховного процесу в школі з життям дітей, враховувати вплив на них мікросередовища. Ці спроби передбачали виникнення соціально-педагогічних досліджень, появу відповідної науки й терміну "соціальна педагогіка", запропонованого А. Дістервегом понад 100 років тому [84].

Так розпочалось становлення нового статусу соціального виховання як наукової категорії. А. Дістервегом була обґрунтована ідея культуровідповідності, суть якої полягала у тому, що у вихованні необхідно звертати увагу на умови місця і часу, в яких народилась людина і в якій їй прийдеться жити, на культуру країни, яка є батьківщиною учня [84]. Ставши родоначальником терміну «соціальна педагогіка», А. Дістервег, на жаль, не дійшов до повного розуміння соціальної сутності виховання. Педагогічні погляди І. Гербарта дали поштовх для подальшого розширення і поглиблення розуміння єдності соціалізації, виховання і розвитку в цілісному процесі формування особистості [110].

Короткий аналіз історичної ретроспективи розвитку педагогіки, як наукової категорії, дає підстави вважати, що в ній іманентно (внутрішньо) присутня соціально-педагогічна складова, яка розвивалася в руслі загальнопедагогічного знання, поступово розширюючись й автономізуючись, що і призвело, врешті-

решт, до відокремлення від нього та оформлення соціальної педагогіки як самостійної галузі. Спостерігається також незаперечний факт: чим активніші зміни у суспільстві, тим більше проявляється соціальна сутність виховання, активізується його соціальна природа.

Аналіз поглядів науковців (наведені лише основні з існуючих) на зміст і функції виховання, свідчить, що вони і дотепер остаточно не визначені. Проте чітко простежується перетинання дослідницьких полів із соціологією. По-перше, це відноситься до спроби надання соціального характеру об'єкту, предмету й цілям педагогіки. По-друге, – в наданні соціальної спрямованості загальній педагогіці, розширенні її меж до рівня сучасного людинознавства [248, с. 3]. По-третє, – у розумінні дитини, як індивіда, що володіє сукупністю життєвих потреб, до задоволення яких причетна й школа.

Для розуміння соціокультурної сутності виховання як наукової категорії необхідно простежити історичну ретроспективу другої лінії втілення ідеї соціальної зумовленості виховання в соціологічних знаннях.

Насамперед необхідно звернутися до класичних праць соціалістів-утопістів, які в теоріях реформування тогочасних суспільств серед механізмів реконструкції основним визначали виховання людини. Зрозуміло, що більшість ідей цих вчених виглядають малопридатними для сучасності, а їх методи і засоби виховання вирізняються жорсткістю і казематним духом (Дж. Уінстенлі, Мореллі). Разом із тим випередили свій час їх думки про взаємозв'язок виховання й освіти із трудовою діяльністю, розуміння залежності результатів виховання від соціального середовища й суспільного ладу (Ш. Фур'є, Р. Оуэн), необхідність виховання на принципах моралі й нормах суспільної поведінки (Ж. Мельє).

Цілком правомірно можна вважати Р. Оуэна родоначальником соціально-педагогічного експерименту. Побудований ним фабричний комплекс в Нью-Ленарку: будівництво зручних жител, школи, ясел і дитсадка, створення лікарняної каси, скорочення робочого дня до 10 годин, - нагадує сучасні

підходи до організації виховання, де технічна реорганізація фабрики поєдналася з соціальними заходами і створенням освітньо-виховних структур.

Ці та інші передумови розуміння соціальної сутності виховання знайшли подальший розвиток у працях соціологів, починаючи із засновника соціології О. Конта. На його думку, природа людини біосоціальна, і це необхідно враховувати в процесі виховання. Розуміючи природу людини як єдність почуттів, діяльності й розуму, вважав, що у ній взаємодіють "егоїстично-особистісні" інстинкти з "соціальними". Завдання виховання полягає у розвитку соціальних і придушенні егоїстичних, співвіднесенні їх з суспільними нормами [112, с. 129].

Французький соціолог, філософ і педагог Е. Дюркгейм також розумів виховання як засіб перетворення суспільства [16; 88; 211]. Основні ідеї соціологічного бачення виховання, викладені ним у курсі лекцій із виховання і педагогіки, у публікаціях "Виховання й соціологія", "Моральне виховання", "Еволюція педагогіки у Франції".

Основою суспільного життя, на думку Е. Дюркгейма, є поняття "соціальний факт", на якому ґрунтується вся його теорія. Досліджуючи суспільство в його різних проявах, він дійшов до висновку, що думки, мораль, виховання, право, релігія, тощо можна об'єднати на підставі властивої їм головної ознаки – примусу. Вони загальні, тому що є колективними фактами, які впливають на кожну людину окремо. Отже, соціальним фактом є будь-який, устояний чи ні, спосіб зробити індивіда сприйнятливим до зовнішнього примусу і, окрім того, спосіб, загальний для даного соціального простору, що існує незалежно від своїх індивідуальних проявів [88]. Таким є трактування виховання як соціального факту.

Крім того, сукупність і взаємодія соціальних фактів, феноменів становить, за Дюркгеймом, зміст суспільного життя. Останнє розглядається ним як соціальне середовище, у якому знаходяться причини соціальних феноменів, явищ. Першопричину всякого соціального процесу, що має деяке значення, – стверджує він, – варто шукати в організації внутрішнього

соціального середовища [16, с. 367; 88]. Звідси впливає надзвичайно важливий для розкриття сутності виховання висновок: за своєю природою виховання є соціальним феноменом, оскільки суть його полягає в соціалізації індивіда [16, с. 382; 88]. Виховувати дитину, вважав Дюркгейм, означає "готувати" або "примушувати" її бути членом одного або декількох колективів.

Однак сучасне суспільство орієнтується не лише на авторитет колективної свідомості, а, здебільшого, на формування в кожному індивіді почуття незалежності, здатності до рефлексії й вибору, які у наш час стають визначальними для виховання й соціалізації.

Отже, з одного боку, суспільство, що розглядається як навколишнє середовище, зумовлює систему виховання. Тому будь-яка система виховання є відбитком суспільства, відповідає суспільним потребам і сприяє зміцненню колективних цінностей. Структура суспільства, що розглядається як причина, визначає структуру системи виховання. З іншого боку, суспільні й колективні норми і цінності, переломлюючись у процесі виховання через індивідуальну свідомість, здійснюють зворотний вплив, перетворюючи таким чином життя суспільства. Мета виховання – поєднати індивідів із колективом і переконати їх обрати об'єктом своєї поваги або відданості саме суспільство.

Сучасний стан розробленості соціологічного підходу до виховання коротко можна позначити такими напрямками досліджень.

В американській соціології проблеми виховання розглядаються в контексті зв'язку психологічних і соціологічних досліджень. А. Інкельс, Д. Міллер і Г. Суонсон розглядають зв'язок між умовами зайнятості батьків і методами сімейного виховання, а також їх наслідки для дитини [101].

У працях чехословацького дослідника К. Галли основна увага приділена розробці функцій та інститутів виховання, а також соціалізації учителя [64].

Німецький учений А. Майер розглядає соціологію виховання як науку про соціологічні дослідження, загальні соціологічні закономірності освіти і виховання як соціальних процесів, акцентуючи увагу на їхніх функціях [182].

Російська література представлена низкою праць, серед яких варто виділити, передусім, праці А. Харчева [294; 295]. З його працями пов'язують повернення соціологічних підходів у дослідженнях виховання. Прагнення дослідити залежність, виховання від всієї сукупності чинників соціального життя, пов'язати його результативність із впливом як макро-, так і мікросередовища, мали позитивний вплив на розвиток виховання, як наукової категорії.

У працях Р. Гурової основна увага приділяється соціальним проблемам виховання, методології й методиці досліджень процесу виховання [79; 80].

Освіта і виховання як об'єкт соціологічних досліджень розглядаються в працях Т. Кухтевич і Е. Якуби [161; 326].

Філософсько-соціологічне осмислення виховання є змістом роботи соціолога Л. Аза [3].

Отже, аналіз історичної ретроспективи втілення ідеї соціальної зумовленості виховання в соціології засвідчив, що вони дозволяють більш глибоко розкрити сутність виховання, як наукової педагогічної категорії шляхом застосування комплексного міждисциплінарного підходу для його вивчення не обмежуючи предмет дослідження лише шкільним та позашкільним соціумом.

Інший напрям дослідження виховання, як наукової категорії – культурологічний. Він дозволяє розкрити культурологічну сутність виховання. Як і соціологічний напрям дослідження педагогічної категорії виховання культурологічний започаткувався в кінці XIX – на початку XX століття.

У попередньому параграфі ми аналізували праці науковців, які досліджують виховання з позицій культурологічного підходу. Тому, лише коротко зупинимось на тих аспектах які акцентують увагу на культурологічних характеристиках виховання, як наукової категорії.

На наш погляд, у цьому контексті важливим є поняття «соціокультури» запропоноване П. Сорокіним. Обґрунтовуючи теорію соціокультурної динаміки, він вважав суспільство і культуру єдиним феноменом, а

соціокультурну взаємодію – своєрідною матрицею, кожна клітина якої є водночас і визначальною, і визначуваною. У широкому розумінні терміном «соціокультура» П. Сорокін позначав увесь суперорганічний світ, увесь той новий всесвіт, який створено людиною [247].

В. Беляєв трактує культуру як явище соціально-антропологічне та педагогічне: “Людина стає спадкоємцем культури у процесі освіти і виховання: осягаючи її феноменологію, засвоюючи субкультурний феномен народу, вона набуває статус особистості – соціальної одиниці суспільства з характеристиками національного менталітету” [30, с. 19 - 20].

Культурологічний підхід до педагогічних явищ базується на пріоритетності загальнолюдських характеристик, відкриває шлях для глибокого аналізу явищ в їх історичній ретроспективі, допомагаючи виявляти зв'язки цих явищ із сучасним та майбутнім і, таким чином, здійснювати прогностичну функцію дослідження. Це робить валідним рівень здобутих даних, оскільки педагогічний процес, вивчений в контексті соціокультурних характеристик, на широкому тлі культурного життя, дозволяє виявити і простежити тенденції в динаміці його цілей, зумовлених розвитком ціннісних орієнтирів соціуму [229, с. 263].

О. Столяренко вважає культурологічний підхід конкретно-науковою методологією пізнання і перетворення педагогічної реальності, стверджує, що він зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей [264, с. 18].

Культурологічний підхід до освітньо-виховного процесу розглядає як раціональний В. Болгаріна, вважаючи, залучення до культури, “культуризацію” синонімом соціалізації – суспільного феномена, що має забезпечити культурогенез особистості [41, 26-30].

Отже, культурологічний підхід до вивчення виховання дозволяє об'єктивізувати його визначення як наукової категорії, розкриваючи його культурологічну сутність.

Проведений історико-ретроспективний аналіз еволюції виховання, як наукової категорії дозволяє представити динаміку становлення її соціокультурної сутності (рис.1.4).

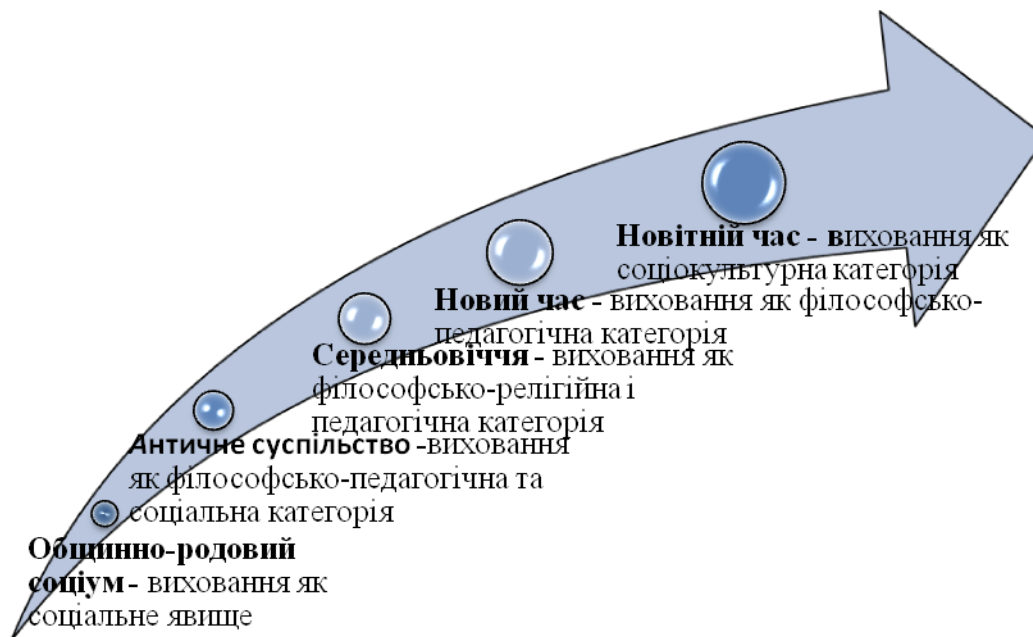


Рис. 1.4. Історична ретроспектива розвитку виховання як наукової категорії

Як видно з рисунку, підходи до його розуміння пройшли довгий історичний шлях розвитку. Осмислення науковою думкою соціальної сутності виховання відбувалось неоднозначно і на даний момент є незавершеним. У процесі історичного розвитку суспільства в поняття “виховання” вкладалось різне значення: і як шкільне виховання, і як громадське, і як соціальне, що є протилежним сімейному вихованню, і розумілось в сенсі соціальної етики як результат досягнення цілей морального виховання і соціальної поведінки у душі відповідальності перед суспільством і громадянської зрілості людини, тощо.

Становлення та інтерпретація поняття “виховання” як наукової категорії відбувались у контексті розвитку загальної педагогіки в процесі еволюції самого суспільства: кожний новий етап суспільного розвитку актуалізував значення соціальної природи виховання для розвитку виховних традицій суспільства, робив більш значимим у процесі виховання його соціальний аспект. Кожний історичний період розвитку світової цивілізації розглядав історію розвитку виховання з позицій актуального на той час трактування педагогічних процесів.

На сучасному етапі виділяються три основні: педагогічний, соціологічний та культурологічний. Проте між цими напрямками не існує чітко визначеної межі, вони тісно переплітаються та інтегруються в контексті категорії “цивілізація“ і дозволяють розглядати виховання як соціокультурний феномен. На нашу думку, термін “соціокультурний” (досягнення новітньої історії), який пропонується сучасними дослідниками, повною мірою відображає сучасну природу педагогічного феномену “виховання”. Суто соціально-педагогічні аспекти виховання у вітчизняних дослідженнях виділено в окрему педагогічну науку – соціальну педагогіку, але вони не є предметом нашого дослідження.

Отже, у наступному параграфі нашого дослідження нами піддається аналізу соціокультурні характеристики поняття “виховання” як наукової категорії.

1.3. Соціокультурні характеристики виховання як науково-педагогічної категорії

Для побудови моделі виховання слід чітко усвідомити його сутність у сучасному розумінні.

Передусім слід зазначити, що педагогіка загалом є наукою соціальною, адже у будь-якому виховному процесі присутні соціальні цілі, соціальні умови, соціальна детермінація освітньо-виховних механізмів. Динаміка розвитку сучасного суспільства все більше посилює значення соціальної якості педагогіки:

1. Виховання є особливою, специфічною функцією суспільства, за допомогою якої здійснюється зв'язок поколінь, наступність і закріплення традицій конкретного суспільства і народу. На основі і в процесі виховання формується історична свідомість народу, його власна ментальність.

2. Педагогіка реалізує суспільну потребу в якісній підготовці молоді до самостійного життя, чим і забезпечується суспільний прогрес, визначається історична наступність поколінь.

3. Педагогіка спрямована на особистість: вона відповідає природній пізнавальній потребі людини, сприяє перевтіленню її в особистість – соціальну одиницю суспільства.

4. За допомогою виховання молодь отримує загальноосвітню і професійну підготовку, тобто, педагогіка є одним із найважливіших засобів і напрямів у підготовці виробничих сил суспільства і держави.

5. Педагогіка є сферою культури, її складовою частиною: з її допомогою зберігаються і передаються молоді матеріальні і духовні цінності. Педагогіка є важливим засобом збереження, трансляції і розвитку культури через передачу молоді історико-культурного досвіду, що складає основу і головну умову цивілізаційного розвитку нації.

6. У центрі педагогіки знаходяться питання взаємовідносин і взаємодій дорослих і дітей; соціальних груп, класів, поколінь; народів і націй. За допомогою педагогіки вирішуються питання соціальної стабільності суспільства, миру, тобто, педагогіка отримує статус загальнолюдської науки: через неї можна формувати образи ворогів і друзів [110, с. 17-18].

Педагогіка гармонізує відносини людини з самою собою, відкриває перед нею можливість самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, що, власне, і складає соціально-педагогічний аспект загальної педагогіки. Це так. Але традиційна педагогіка була і залишається відносно замкнутою системою, що розглядає виховання в сім'ї, дитячому садку, школі, ВНЗ, тобто в певному соціальному інституті.

Проте, на нашу думку, в сучасних умовах, такий підхід до розуміння педагогіки як науки є однобічним, він порушує цілісність виховного процесу і не відображає інтегративної суті педагогіки.

Розмежування поняття “виховання”, як наукової категорії, на загально-педагогічне і соціально-педагогічне суперечить трактуванню терміну «наукова категорія» (визначення у параграфі 1.1.), оскільки подрібнює цілісне соціокультурне явище “виховання” на його складові частини.

На сьогоднішній день, незважаючи на наявність значної кількості інтерпретацій поняття “виховання”, процес його дефініції ще не завершено. Переважна більшість сучасних концепцій виховання (Л. Божович, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Скінер, А. Петровський, В. Сухомлинський та ін.) вибудовується з врахуванням конкретно-історичних умов життєдіяльності людини, внаслідок чого соціальне середовище розглядається як соціокультурне середовище виховання.

Науковцями досліджуються різноманітні соціальні аспекти виховання. Наприклад, розвиток соціально-педагогічної теорії і практики соціального виховання досліджували такі вітчизняні вчені як: А. Алексюк, С. Архипова, О. Безпалько, Н. Бура, Ю. Гапон, З. Зайцева, І. Зверева, В. Іванова А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонва, Л. Міщик, В. Оржеховська, С. Савченко, В. Сидорова, С. Харченко, С. Хлеб'як, І. Цимбал та ін.

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє констатувати, що соціальні аспекти цілісного явища виховання багато науковців об'єднують поняттям “соціальне виховання”, яке здебільшого розглядається в контексті соціальної педагогіки, як її органічна складова частина. Такий підхід прослідковується і у працях багатьох сучасних вітчизняних вчених, таких як: А. Алексюк, С. Архипова, О. Безпалько, Н. Бура, Ю. Гапон, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, Г. Лактіонва, Л. Міщик, В. Оржеховська, С. Савченко, В. Сидорова, С. Харченко, а також і російських, таких як: А. Арнольдів, В. Бочарова, А. Басов, Б. Вульфів, М. Гурянова, А. Липській, В. Семенов, Г. Силласте, А. Мудрик, Г. Мухаметзянова, В. Нікітін, Л. Нікітіна, Г. Філонов, С. Чистякова, Т. Яркіна та ін.

Проте, на нашу думку, таке трактування поняття «виховання» є дискусійним, оскільки воно є предметом як загальної, так і соціальної педагогіки.

Серед самих дослідників не має однастайності і у визначенні сутності змісту соціального виховання. Наприклад, А. Арнольдів визначає соціальне виховання як ефективну систему духовного виховання народу [14, с. 48].

А. Мудрик трактує соціальне виховання як виховання, що здійснюється державою і суспільством у спеціально створених для цього організаціях. Під соціальним вихованням розуміються не всі виховні взаємовпливи соціуму та людини (групи), а система державного виховання, яке виступає зв'язковою ланкою між сімейним і релігійним вихованням [200, с. 4]. Підхід А. Мудрик до визначення соціального виховання, на нашу думку, має історичну основу – він був поширений у період виникнення соціальної педагогіки як науки.

Українські дослідники А. Капська, О. Беспалько та ін., визначають соціальне виховання як створення у суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [256, с. 29].

Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик розглядають соціальне виховання, як складову соціальної педагогіки. На їхню думку, це система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння дітьми і молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної, соціально направленої поведінки. На рівні таких же складових розглядаються і соціальна освіта і соціальний захист дітей та молоді [119, с. 25].

У підручнику за редакцією В. Нікітіна соціальне виховання розглядається як найважливіша, але не єдина складова виховання, його зміст, цілі, засоби і результати переплітаються з іншими напрямками і компонентами цілісного процесу виховання людини [258, с. 24]. Результатом соціального виховання, на думку В. Нікітіна, є соціальність як “здатність людини до взаємодії з соціальним світом” [258, с. 6]. З розвитком соціальності людина отримує здатність до соціального саморозвитку та самовиховання, оскільки не укладається в схему адаптації – інтеграції, яка має відбиток пасивної поведінки особистості в суспільстві [258, с. 39].

А. Рижанова доповнює думку В. Нікітіна щодо соціальності як результату соціального виховання і вважає, що вона є проявом індивідуального творчого

ставлення не лише до “суспільного буття”, як певної форми соціуму, але “соціального буття”, тобто і до сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального буття тощо. “Соціальність” як результат соціального виховання дослідниця пов’язує з поняттями “соціум” та “соціалізація”, підкреслюючи його взаємозв’язок з соціальною педагогікою. Складовими соціальності, вказує А. Рижанова, є певні соціальні цінності, соціальні якості, соціальна поведінка. Вона наголошує, що вітчизняні фахівці відповідної галузі педагогіки майже не згадують цей термін, хоча “соціальність” досить давно досліджують соціологи, філософи, психологи [228, с. 42].

А. Рижанова трактує соціальне виховання як цілеспрямований розвиток соціальності (соціальних цінностей, соціальних рис, соціальної поведінки) соціальних суб’єктів. Щодо характеру соціального виховання, дослідниця наголошує, що він зумовлений цінностями та цілями соціуму [228, с. 43-44]. З цією думкою можна погодись. Однак такий підхід трактує соціальну сутність феномену виховання лише як видове поняття стосовно категорії «виховання», водночас відсутнім залишається тлумачення співвідношення понять “виховання” і “соціальне виховання”.

У підручнику за редакцією М. Галагузової соціальне виховання визначається як частина цілісного процесу виховання і трактується як включення дитини у суспільне життя. Обґрунтовується думку про те, що “соціальне виховання» як одна з основних категорій соціальної педагогіки є видовим поняттям стосовно категорії “виховання” і є одним з видів виховання поряд із фізичним, естетичним, трудовим тощо [248, с. 117-129]. На нашу думку, необхідно погодитися з думкою автора про те, що «соціальне виховання» може розглядатися як один з видів виховання, проте дискусійним видається твердження, про те, що поняття «соціальне виховання» є вужчим ніж поняття «виховання».

Авторський колектив визначає соціальне виховання як цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей у дитини, необхідних їй для

успішної соціалізації. У цьому контексті соціально значущі якості визначаються як сталі зміцнілі ставлення людини до природи, суспільства, продуктів діяльності людини, до самої себе; певна система мотивів, форм і способів поведінки, у яких ці ставлення реалізуються [248, с. 17-18]. Вважаємо, що цю тезу необхідно поглибити, адже соціальне виховання формує і соціальні якості, і соціально значущі риси людини, розвиток яких є основним завданням інших видів виховання (наприклад, моральність – формується у процесі морального виховання; працелюбство - у процесі трудового виховання; фізичне здоров'я – у процесі фізичного виховання тощо). Теза, щодо цілеспрямованого характеру соціального виховання – викликає певні сумніви.

У Словнику з соціальної педагогіки Л. Мардахаєва дається наступне визначення: соціальне виховання – це цілеспрямовано керований процес соціального формування і розвитку особистості; допомога людині у засвоєнні і прийнятті соціально-ціннісних відносин, що склалися у сім'ї і суспільстві, у прийнятті правових, політичних, економічних, громадянських і побутових відносин; спрямоване навчання людини з врахуванням її особистісно-соціальних проблем і у відповідності з соціальними потребами середовища її життєдіяльності [238, с. 279]. Як бачимо, у цьому визначенні акцентується увага на процесуальному аспекті соціального виховання. Л. Мардахаєв також виділяє соціальність і вважає її особистісною якістю, яка “характеризує рівень розвитку людини як суспільної істоти”. На його думку, соціальність виявляється через “рівень оволодіння знаннями, вміннями та іншими елементами накопиченого в суспільстві соціального досвіду” [238, с. 282].

Г. Коджаспірова та А. Коджаспіров розглядають соціальне виховання як процес і результат цілеспрямованого виховання і стихійної взаємодії людини з середовищем і дають таке визначення: «планомірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку людини в процесі її соціалізації» [120, с. 25]. У цьому визначенні заслуговують на увагу дві тези: перша – автори відносять до об'єкта соціального виховання не лише дитину; друга – у виховному процесі враховується вплив на соціальний розвиток людини стихійного середовища.

Але викликає сумнів думка, щодо розуміння соціального виховання як результату самого виховного процесу.

М. Євтух та О. Сердюк вважають соціальне виховання проявом усіх впливів реальної соціальної дійсності, а його метою – певні ціннісні орієнтації та просоціальну поведінку людини [91, с. 74].

У педагогічному словнику основна увага зосереджується на визначенні наукового поняття “соціальна педагогіка”, поняття “соціальне виховання”, здебільшого не розглядається взагалі [284, с. 243].

Аналіз праць зазначених науковців, дозволяє стверджувати, що розуміння ними соціальної сутності виховання реалізується через поняття “соціальне виховання”. Вони, по суті, виходять на соціальну педагогіку, визначення термінологічного апарату якої ще повністю не відбулось і наразі триває. У цих підходах не береться до уваги загально-педагогічний аспект розвитку поняття “виховання”, не даються пояснення співвідношення понять “виховання” та “соціальне виховання”, не вироблено цілісної концепції розвитку виховання як основного механізму еволюції людини і суспільства, що, на нашу думку, є важливо для розуміння суті цього феномену і його ролі у розвитку педагогічної науки і людського суспільства.

Ми вважаємо, що наявність різноманітних точок зору з цього питання відображає процес подальшого, історично зумовленого розвитку поняття “виховання” як наукової категорії.

Дискусійність підходів до трактування поняття “виховання” у сучасній науці потребує його уточнення і вироблення власної позиції щодо його розуміння, оскільки воно є предметом нашого дослідження. Для цього, на нашу думку, необхідно звернутись до соціокультурних характеристик поняття “виховання”.

При аналізі різноманітних тлумачень соціокультурного характеру виховання в поле зору потрапляє низка термінів, які повторюються і, на наш погляд, розкривають сутність самого явища, це – соціалізація, процес соціального становлення індивіда, процес формування особистості, соціальне середовище. Ці

поняття, на нашу думку, так чи інакше пов'язані з процесом формування і розвитку особистості.

Розкриємо смисл вказаних термінів.

Серед науковців, що досліджують проблеми соціалізації вирізняються: Г. Андрєєва, О. Безпалько, О. Бодальов, А. Капська, М. Корнєв, Є. Кузьмін, Б. Ломов, М. Лукашевич, Р. Нємов, Б. Паригін, А. Реан, М. Шевандрін та ін.

У західній науковій літературі поняття “соціалізація” активно використовується з 60-х років такими науковцями, як: А. Бандура, Е. Еріксон, Дж. Доллард, Н. Міллер, Дж. Роттер, В. Хартуп та ін. До вивчення проблем виховання і соціалізації звертались А. Маслоу, А. Комбс, Е. Келлі, С. Хук.

Вперше поняття “соціалізація” як наукову категорію використали американський соціолог Ф. Гіддінгс та французький соціолог Г. Тард. Його трактували як процес входження індивіда в суспільство.

Незважаючи на поширеність у науковій літературі терміну “соціалізація” характеристика поняття ще не отримала достатнього висвітлення. Цей термін не має однозначного тлумачення і в одних випадках наближається до виховання, а в інших – до формування особистості.

Із метою визначення співвідношення понять “соціалізація” і “виховання” проведемо їх порівняльний аналіз.

Поняття “соціалізація” в науковій літературі розглядається в двох аспектах. Перший аспект – це поняття відносять до процесу історичного становлення і розвитку людини і людства. Другий аспект – це процес соціального становлення окремого індивіда.

І. Кон вважає, що соціалізація – це процес засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого формується конкретна особистість [124, с. 22-23]. Такої ж позиції дотримується Л. Буєва, на думку якої поняття “соціалізація” означає процес соціального становлення людського індивіда, формування його соціальної сутності [52, с. 25].

Погодимося, що обидві позиції мають право на існування, оскільки в обох випадках мова іде про становлення і розвиток людини, набуття нею людської

сутності шляхом передачі соціального досвіду. У першому випадку суб'єктом виступає окрема особистість, у другому – мова йде про людство в цілому, про історичний процес виходу людини з тваринного стану і набуття нею людської сутності і механізму передачі цієї сутності наступним поколінням. Ці два процеси мають багато спільного. Це пов'язано з тим, що, згідно біогенетичному закону Мюллера-Генкеля, онтогенез – це повторення у зменшеному виді філогенезу. Це дає підстави розглядати процес соціалізації індивіда через призму соціалізації людства [214, с. 71].

Оскільки соціалізація – це об'єктивний суспільний процес, то його можна розглядати з точки зору змісту, механізму і результату.

М. Ільчиков та Б. Смирнов змістом процесу соціалізації вважають багатогранний процес становлення і розвитку особистості людини як в онтогенезі, так і в філогенезі шляхом залучення людини до всіх елементів матеріальної і духовної культури суспільства через пізнання, спілкування і практичну діяльність, відповідні механізми передачі соціального досвіду з метою формування людини для її нормального функціонування у суспільстві [102, с. 41].

Питання про зміст соціалізації в науковій літературі не викликає особливих дискусій, проте дискусійним є питання механізмів соціалізації. Його вирішення, на нашу думку, вимагає розгляду чинників становлення і розвитку людини, способів і характеру детермінації цього процесу, виявлення особливостей самого суб'єкта соціалізації.

Людина є продуктом об'єктивних умов життя і виховання. Існують два загальних чинники соціалізації людини: матеріальний і духовний [102, с. 41].

Аналіз цієї тези дозволяє зробити певні узагальнення.

По – перше, становлення людини відбувається в результаті двох чинників: впливу середовища та впливу виховання. Це чинники як об'єктивного, так і суб'єктивного порядку. Причому об'єктивні чинники необхідно розуміти досить широко. До них відносяться природні (в тому числі і біологічні) соціальні, матеріальні і духовні умови. Зовнішні природні умови і внутрішня біологічна

природа людини є важливими чинниками, що детермінують єдиний процес соціального становлення людства і окремої особистості. Тобто, під соціалізацією слід розуміти весь багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище [214, с. 165].

По-друге, чинники формування людини включають як соціально-контрольовані процеси (виховання і освіту), що здійснюються у відповідності з конкретно визначеною метою і програмою, так і стихійні, непередбачувані, спонтанні впливи на особистість.

По-третє, жоден із вищеназваних загальних чинників соціалізації у відриві від іншого не в змозі вирішити завдання становлення і розвитку людини як повноправного члена суспільства. Уявити їх ізольований вплив на людину можна лише в абстракції, а в реальному житті ці два чинники злиті. Інтегруючим моментом їх впливу є людська діяльність як органічна єдність об'єктивного і суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього, матеріального і духовного.

По-четверте, реалізація чинників соціалізації людини відбувається лише в процесі її різноманітної активної діяльності. Соціалізація не зводиться до того, що людина виступає лише в якості пасивного об'єкта зовнішнього впливу. Соціалізація немислима без активної участі самої людини в процесі освоєння соціального досвіду і культури, коли людина виступає не лише як об'єкт, а швидше в якості суб'єкта суспільних відношень [214, с. 164].

По-п'яте, аналізуючи механізми соціалізації, необхідно звернути увагу і на механізми цілеспрямованого впливу на особистість, до яких, передусім, відноситься виховання.

Механізми соціалізації пов'язані з діяльністю соціальних інститутів (сім'я, різноманітні організації, виховання, освіта, та ін.), а також спеціальних засобів соціального впливу і контролю (норми, принципи поведінки, традиції, звичаї, санкції тощо).

Виховання, виступаючи механізмом соціалізації особистості, є одночасно і складовою частиною цього процесу. Разом із тим, однозначної відповіді про

співвідношення понять “соціалізація” і “виховання” не існує. На нашу думку, на різних рівнях існування цих понять воно буває різним.

Виховання, як історичне явище, виникає як певний механізм, елемент соціалізації. Необхідність виникнення виховання в рамках соціалізації обумовлена, передусім, суспільними потребами в більш цілеспрямованому, адекватному цим процесам, формуванню і розвитку особистості. Виховання має на меті точно фокусувати потреби суспільства й особистості, яка володіє цілком визначеними соціальними якостями, сукупність яких знаходить своє відображення у цілях виховання [102, с. 42].

Виховання – це штучно створений інститут, об’єктивно викликаний до життя тією обставиною, що стихійні впливи соціальних умов (макро- і мікросередовища) не в змозі забезпечити формування особистості, яка адекватно відображає і виражає суспільні потреби, не в змозі самі по собі забезпечити узгодження особистих і суспільних інтересів. Такі науковці, як: О. Газман, Л. Гордін, В. Давидов, В. Караковський, З. Малькова, А. Мудрик, С. Савченко та ін. визначають виховання як соціально-педагогічно керовану і контрольовану складову соціалізації.

Отже, виховання можна розглядати як елемент соціалізації, оскільки виховання є складовою частиною механізму соціалізації. Л. Буєва вважає, якщо виховання представляє собою спеціально організовану діяльність, метою якої є формування певного соціального типу особистості, то соціалізація охоплює і виховання як цілеспрямований вплив різноманітних економічних, політичних, адміністративних та інших інститутів суспільства, і стихійні впливи різних компонентів оточуючого середовища [52, с. 43].

Порівняльний аналіз понять “соціалізація” і “виховання” дозволяє виявити місце виховання в загальному процесі становлення і розвитку людини.

Виховання разом із іншими чинниками соціалізації дозволяє більш ефективно реалізувати функції соціалізації, оскільки механізм виховання використовує засоби не лише духовного впливу на формування людини, але реалізує і впливи об’єктивних умов для отримання необхідного результату. У

процесі соціалізації особистість може засвоювати не лише позитивний соціальний досвід. Завдання виховання, як механізму соціалізації, полягає у тому, щоб його нейтралізувати або послабити та упорядкувати, об'єднати і використати всі інші механізми соціалізації.

Для повноти порівняння цих двох понять необхідно розглянути основні функції і цілі, що реалізують вказані процеси, а також їх результати.

Визначати мету соціалізації можна лише умовно, оскільки цей процес об'єктивно утворюється як з цілеспрямованих, так і стихійних впливів. Тому тут доцільно застосовувати категорії “основна функція” чи “результат” як рівень або стан об'єкта соціалізації, який може бути досягнутий у результаті соціалізації [102, с. 43].

Більшість авторів основною функцією соціалізації, цілком слушно, вважають досягнення такого рівня розвитку людини, коли вона може успішно функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Отже, соціалізація – це процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Процес оволодіння людським досвідом, соціальне пізнання, набуття навичок практичної діяльності і поведінки (що і є змістом соціалізації) не закінчується з набуттям людським індивідом статусу особистості.

К. Платонов вважає, що мінімум соціальної зрілості визначається не лише віком людини і темпом накопичення нею досвіду, але й соціальними умовами її існування. Якщо мінімум особистості може бути сформований в умовах мікросередовища «сімейного виховання», то формування мінімуму соціальної зрілості вимагає впливу макросередовища [218, с. 230-231]. Різні рівні соціалізації індивіда дозволяють йому у більшій чи меншій мірі брати участь у життєдіяльності суспільства, здійснювати соціальні функції і ролі у відповідності із своїм соціальним статусом.

Тому, на нашу думку, можна стверджувати, що основна функція соціалізації відмінна від основної функції виховання. Якщо для першої достатня така ступінь розвитку людини, яка дозволяла б їй функціонувати в якості повноправного

члена суспільства, без співставлення з певною моделлю розвитку особистості, то основною функцією виховання якраз і є реалізація раніше сконструйованої моделі особистості, що відповідає задачам і потребам найбільш успішного функціонування і розвитку суспільства.

Результатом соціалізації особистості є розвиток у неї певної системи соціальних якостей, яка фіксується поняттям «соціальна зрілість». Темпи соціального визрівання людини, рівні і терміни соціальної зрілості особистості визначаються усіма чинниками соціально-біологічної детермінації людини і залежать від конкретно-історичних умов соціалізації, а також умов і особливостей індивідуального розвитку особистості. Подолання певної дисгармонії у розвитку різних сфер особистості – найважливіше завдання виховання [102, с. 44].

Порівняльний аналіз понять “соціалізація” і “виховання” з позицій способу і характеру соціальної детермінації (регуляції) свідчить, що ці поняття можна представляти як ціле і частину. Поняття «соціалізація» є родовим стосовно поняття “виховання”. Тому можна погодитись із твердженням, що “соціалізація людини, коли вона здійснюється спеціально і цілеспрямовано і є процес виховання людської особистості” [262, с. 148].

Розглянемо співвідношення понять “соціалізація”, “формування особистості” і “виховання”.

У науковій літературі існують різноманітні підходи до визначення поняття “формування особистості”:

- формування як внутрішній процес становлення і розвитку особистості;
- формування як розвиток особистості в результаті цілеспрямованого впливу на неї;
- формування як процес становлення і розвитку особистості;
- формування особистості як результат стихійного впливу на неї соціального середовища [31, с. 18-20].

Багатозначність використання терміну “формування особистості”, нечіткість в розмежуванні понять “формування” і “виховання” призводить до

неточності в трактуванні сутності виховання. На нашу думку, поняття “формування особистості” фіксує процес і результат всіх змін, що відбуваються в особистості, тобто відображає своїм змістом внутрішній процес, внутрішній аспект соціалізації і виховання та їх результати.

Якщо поняття “формування” фіксує процес і результат внутрішніх змін особистості, то поняття “виховання” відображає діяльність, спрямовану на реалізацію цих змін в особистості у відповідності до мети виховання. Тобто, формування необхідно розглядати як зміст процесу виховання.

Оскільки формування особистості здійснюється під впливом всіх чинників, умов і впливів на неї, об’єктивних і суб’єктивних, макро- і мікроумов, зовнішніх і внутрішніх, безпосередніх і опосередкованих, то процес виховання постає як діяльність суб’єкта виховання щодо формування особистості шляхом всіх зазначених чинників, тобто в тому числі і стихійних.

Ф. Щербак наголошує на тому факті, що в процесі виховання мають місце не лише цілеспрямовані, а й стихійні моменти, вважається можливим існування і стихійного виховання. Він пише, що виховання дітей у сім’ї здійснюється як цілеспрямовано, так і стихійно [323, с. 36]. Проте, таке твердження суперечить визначенню виховання як процесу цілеспрямованого впливу на особистість. Впливи, що не є цілеспрямованими, тобто діють стихійно, за прийнятим визначенням, уже не є виховними впливами. Проте, беззаперечно, вони є чинниками впливу на формування особистості, але стихійного характеру. Отже, з одного боку, поняття стихійності необхідно віднести до загального процесу формування і розвитку особистості. Виховання, є чинником звуження негативного об’єму стихійного або посилення позитивного впливу на особистість в процесі її формування і розвитку. З іншого - процес виховання не може передбачити всі впливи на особистість, врахувати їх в процесі управління формуванням особистості. Сам процес виховання включає достатню кількість суб’єктивних чинників, які посилюють стихійний аспект його характеру (залежність від здібностей суб’єктів виховання, особливостей об’єктів тощо).

Отже, сказане дозволяє зробити висновок, що “формування особистості” співвідноситься з поняттями “соціалізація” і “виховання” як процес і результат усіх внутрішніх змін, що відбуваються в особистості під впливом як цілеспрямованих так і стихійних чинників. Жоден із цих чинників окремо від іншого не в змозі розв’язати завдання формування особистості як повноцінного члена суспільства. Ці два чинники невіддільно взаємопов’язуються в процесі людської діяльності.

Колектив науковців, під керівництвом В. Нікітін вважає, що складний процес взаємодії людини з різноманітними чинниками, розпочинаючи від природи і закінчуючи собою, здійснюють суспільство в цілому й особливо – держава, вони зобов’язані в різних формах і на різних рівнях постійно займатися регулюванням цієї взаємодії [258, с. 30]. Така регуляція впливів середовища відбувається через механізм соціалізації - виховання.

У цьому плані необхідно звернути увагу на взаємозв’язок соціального і природного середовища.

О. Безпалько дає наступне визначення поняття “соціальне середовище” – це сукупність умов існування людини і суспільства. Воно охоплює людину від моменту її народження і впливає на неї до самої смерті. Його сфери: політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами у цілі, завдання і зміст соціального виховання. Соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання, безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у виховному процесі обов’язково обумовлюються реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища [25, с. 25-29].

Аналізуючи вплив соціального середовища на формування людини, на нашу думку, необхідно звернути увагу і на природне середовище проживання людини.

Сучасна цивілізація вступає у нове тисячоліття з великими проблемами і суперечностями: соціальна і майнова поляризація, інвалідизація, дитяча смертність, війна і злочинність, наркоманія, етнічні конфлікти – і все це

відбувається на тлі знищення природного середовища, природних умов існування людини. Яким буде новий час, великою мірою залежить від виховання. Можливими уявляються два варіанти: деструктивний і конструктивний. Перший – деструктивний: суперечності в системі “людина – суспільство – природа” загострюються до стадії глобального конфлікту. Другий варіант – конструктивний: переважає тенденція до гармонізації у вказаній системі, що, своєю чергою, забезпечує виживання і розвиток людства. Отже, спостерігається актуалізація ще однієї складової виховання – впливу умов природного середовища на усі сфери життєдіяльності соціуму, в тому числі і виховну.

Виховання в цих умовах історично необхідно спрямувати на гармонізацію відносин середовища і людини. Певною мірою, виховання завжди було наукою про досягнення гармонії у соціальному розвитку. Воно покликане сприяти синтезу протилежностей, гармонійного поєднання таких починань, як: інтелектуальне – емоційно-образне, пізнання світу і розвитку, інтереси особистості і колективу, людини і суспільства. Проте майже ніколи не вдавалось досягнути стійкої гармонії цих начал. Навпаки, завжди стверджувалось одне за рахунок іншого. Гармонізація відносин між особистістю і суспільством складає суть соціальної функції виховання. У такому контексті виховання виступає, як наукова категорія, що розкриває підходи до гармонізації педагогічних умов із соціальним та особистісно-індивідуальним розвитком людини в інтересах особистості, з використанням при цьому всіх можливостей і ресурсів людини й соціуму.

Завершуючи аналіз поняття “виховання” і його співвідношення з поняттями “соціалізація” і “формування людини”, необхідно визнати, що у педагогічній науці воно має різне смислове навантаження.

Г. Андреева пише, що “у вузькому смислі слова термін “виховання” означає процес цілеспрямованого впливу на людину з боку суб’єкта виховного процесу з метою передачі, залучення його до певної системи уявлень, норм тощо. В широкому смислі слова під “вихованням” розуміється вплив на людину всієї

системи суспільних зв'язків із метою засвоєння нею соціального досвіду. Якщо використовувати термін “виховання” у вузькому смислі слова, то соціалізація відрізняється за своїм значенням від процесу виховання. Якщо ж це поняття використовувати у широкому смислі слова, то різниця ліквідується” [5, с. 337]. Тобто дослідниця вказує, що при трактуванні понять “виховання” і “соціалізація” в широкому смислі слова відбувається їх ототожнення.

Аналогічну думку щодо різноманітності смислового навантаження поняття “виховання” висловлює Л. Нікітіна, яка пише: “Педагогіка трактує поняття виховання в широкому смислі й у вузькому, в широкому смислі мова йдеться саме про соціальне виховання” [205, с. 55].

Ми поділяємо думки дослідників про те, що поняття “виховання” має різні рівні розуміння та відповідно різні смислові навантаження (широке і вузьке) (Г.Андреевої, Л.Нікітіної). У нашому розумінні у широкому смислі виховання правомірно ототожнювати з поняттям “соціалізація”.

Українська дослідниця О. Безпалько визначає такі складові соціалізації:

- стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями;

- відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку, життєвого шляху тих або інших вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти і т. ін.);

- соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини;

- самозміна людини, яка має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і відповідно або всупереч об'єктивних умов життя [25, с. 23].

Отже, поняття “виховання” у широкому смислі слова повинно включати у себе такі ж складові, як і соціалізація: стихійні впливи, відносно керовані впливи, цілеспрямовані впливи, самовиховання. Усі вони в єдності визначають соціальну суть такого педагогічного явища, як виховання.

Спробуємо здійснити аналіз змістових характеристик виховання як наукової категорії.

Конструктивною, з позицій нашого дослідження, видається думка професора М. Сметанського, який вважає, що виховання слід розглядати у широкому соціальному смислі, широкому педагогічному та вузькому педагогічному [241, с. 5-8].

Якщо у широкому соціальному смислі ми розглядаємо категорію “виховання” як соціальне явище, яке за своєю структурою і змістовими характеристиками відповідає поняттю “соціалізація”, то визначення змістових характеристик його компонентів необхідно здійснити таким чином: керовані (цілеспрямовані), частково (відносно) керовані і стихійні виховні впливи.

Ми поділяємо думку М. Сметанського про те, що керовані впливи соціальних інститутів на особистість дещо відрізняються як за своїм змістом, так і за методикою реалізації. Виховання в навчально-виховних закладах здійснюється за відповідно визначеною програмою, з чітко спланованою організацією, підготовленими до такого виду діяльності людьми. Його доцільно розглядати як виховання в широкому педагогічному значенні.

Мета виховання у вузькому педагогічному значенні – забезпечити розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Таке виховання є предметом загальної теорії виховання, яка виступає у нерозривному зв’язку з дидактикою, предметом якої є виховання інструментальної сфери (знання, вміння, навички) особистості [241, с. 5].

Із наведених визначень виховання в широкому і вузькому педагогічному значеннях, цілком очевидно, що йдеться про соціально-контрольвані, спеціально організовані виховні впливи. На нашу думку, вони складають педагогічний компонент виховання як наукової категорії.

Разом із тим, потребують більш ґрунтовного визначення змістові характеристики таких виховних впливів, як відносно контрольовані і неконтрольовані (стихійні) впливи. Виховання не може існувати лише у вигляді цілеспрямованого процесу, оскільки це вимагає його закритості та ізоляваності від впливів соціуму. Цілеспрямоване виховання – процес дискретний (перервний), воно обмежене у просторі і часі. Виховний вплив керованих (відносно керована соціалізація) так і некерованих факторів (стихійна соціалізація) відбувається безперервно.

З іншого боку, цілеспрямоване виховання інтегрується у різні форми суспільних відносин (економічні, політичні, духовні), проте не зводиться до них, а трансформує вимоги кожної з форм у специфіку змісту тих чи інших напрямів виховання (трудова, естетична, моральна, тощо), які реалізуються не лише спеціально створеними для цього суспільними інституціями, а й такими, які виховну функцію здійснюють опосередковано, тобто паралельно з іншими функціями. Таким чином, реалізується виховна функція суспільства, існування якої обумовлюється соціальною природою виховання.

Сама школа, цілі виховання, зміст і форми її роботи соціально обумовлені. Школа та інші виховні інститути втілюють в життя замовлення суспільства – формувати людину, адекватну вимогам цього суспільства, епохи, виховувати і навчати молодь із максимальним врахуванням тих соціальних умов, в яких вона буде жити і працювати. Не можна сформувати особистість лише навчальними засобами.

За допомогою специфічної виховної функції суспільства здійснюється зв'язок поколінь, наступність і закріплення традицій конкретного суспільства і народу, формується історична свідомість народу, його власна ментальність. Виховання реалізує суспільну потребу в якісній підготовці молоді до самостійного життя, чим і забезпечується суспільний прогрес, визначається історична наступність поколінь. За допомогою виховання молодь отримує загальноосвітню і професійну підготовку, воно відповідає природній пізнавальній потребі людини, сприяє перевтіленню її в особистість – соціальну

одиницю суспільства, тобто, є одним з найважливіших засобів і напрямів у підготовці виробничих сил суспільства і держави. Разом із тим, виховання є сферою культури, її складовою частиною та важливим засобом збереження, трансляції і розвитку культури через передачу молоді історико-культурного досвіду, що складає основу і головну умову цивілізаційного розвитку нації. В центрі виховання знаходяться питання взаємовідносин і взаємодій дорослих і дітей; соціальних груп, класів, поколінь, народів і націй. За його допомогою вирішуються питання соціальної стабільності суспільства, миру, тобто, виховання отримує статус загальнолюдської науки: через неї можна формувати образи ворогів і друзів.

Зазначені виховні аспекти життєдіяльності суспільства свідчать про те, що у ньому іманентно присутня педагогічна складова, яку, враховуючи соціальну природу її походження, доцільно визначити як соціально-педагогічну.

Отже, можна зробити висновок, що на рівні розуміння виховання у широкому соціальному смислі виникає соціально-педагогічна функція виховання, формується його соціально-педагогічна складова.

Для чіткості змістових характеристик компонентів соціального виховання виділимо відмінності соціально-педагогічного і загально-педагогічного процесу.

Перша така відмінність полягає в тому, що в ньому відсутній елемент навчання у загальноприйнятому розумінні (як взаємодія педагога і учня з метою оволодіння останнім основ наукових знань). Водночас, навчальна діяльність педагога в цілому, є необхідним компонентом підготовки молоді до самостійного життя і тому є соціально-педагогічною по-суті, як така, що створює необхідні умови для входження особистості в систему суспільних відносин. Очевидним є те, що у діяльності вчителя об'єктивно присутня соціально-педагогічна складова. Окрім цього, навчання – складовий елемент соціально-педагогічної практики: в процесі соціального виховання дитина і дорослий вчать дотриманню норм суспільної поведінки, етикету тощо, через що вони і формують особистісний і колективний досвід поведінки в соціумі як умову і засіб оптимальної взаємодії з суспільством. Цей досвід суспільної поведінки є і

одним з результатів соціалізації людини. Таким чином, це навчання специфічне, передусім, своїм змістом, завданнями і спрямованістю.

Друга особливість соціально-педагогічного процесу полягає у тому, що він спрямовує свої виховні впливи не лише загалом на особистість, а й акцентує його на осіб, що в процесі соціалізації потрапили у критичні і важкі життєві ситуації. Соціально-педагогічна діяльність відрізняється від педагогічної своїм контингентом, об'єктом. У соціальної педагогіки є свої принципи і закономірності та свої специфічні функції (корекційні, адаптаційні, реабілітаційні та ін.), які в мінімально необхідному вигляді присутні в діяльності вчителя - предметника.

Втім, соціально-педагогічна діяльність має свою специфіку в залежності від об'єктів і суб'єктів, мети, завдань (виховання, перевиховання, корекція, реабілітація та ін.) засобів і організацій (заклади суспільного виховання або спеціальні організації) тощо.

Отже, соціально-педагогічний компонент категорії “виховання” відображає частково (відносно) керований вплив на свідомість, почуття, волю і поведінку людини в цілях формування і розвитку у неї соціально цінних знань, умінь, навичок, потреб, мотивів, норм і звичок соціального життя і поведінки. Функціонування соціально-педагогічного компоненту здійснюється у процесі реалізації виховної функції тих соціальних інституцій, для яких вона є однією з багатьох інших. Тому, частково керований виховний вплив можна назвати опосередкованим виховним впливом соціального середовища.

Соціальне середовище – це вся сукупність соціальних умов існування, формування і діяльності людини, що її оточують. Вони охоплюють суспільно-економічну систему в цілому, матеріальні і духовні умови, сукупність суспільних відношень та інститутів, суспільну свідомість і культуру [102, с. 74].

До структури соціального середовища входять елементи соціальної структури суспільства, вся сукупність суспільних відносин, побутові, територіальні, культурні, демографічні умови життя людей [102, с. 75]. Соціальне середовище, різноманітні сфери мікросередовища особистості у різні

вікові періоди в процесі всього життя мають на людину відповідний вплив й охоплюють всі фази її онтогенезу.

Зрозуміло, що виховну функцію (як цілеспрямовану, так і опосередковану) виконують лише окремі структурні елементи соціального середовища. Проте не можна заперечити вплив на формування і розвиток людини тієї складової соціального середовища, якій виховна функція взагалі не притаманна (наприклад, вплив на формування людини виробничих відносин у суспільстві). Такі структурні елементи соціального середовища здійснюють вплив на людину стихійно, неконтрольовано, але його повинно враховувати виховання з метою послаблення (якщо негативний) чи посилення (позитивний).

На сьогодні, як ніколи, очевидним і актуальним для процесу формування особистості стає вплив природного середовища життєдіяльності людини (див. вище). Такий вплив є стихійним у структурі процесу виховання, але має безперечну вагу і значення для формування особистості. Отже, третій складовий компонент виховання – середовищний (стихійний).

Таким чином, можна виділити структуру виховання як наукової категорії. Тлумачення терміну «категорія»[206, с. 819] дає підстави вважати, що виховання, як основне логічне наукове поняття, повинно охоплювати усі найзагальніші сторони цього явища:

1) Педагогічний компонент – цілеспрямований вплив на формування особистості через діяльність різноманітних навчально-виховних закладів спеціально для цього створених (соціально-контрольована соціалізація або цілеспрямоване соціальне виховання); до педагогічного компоненту відноситься виховання у широкому і вузькому педагогічному смислі та самовиховання, оскільки воно здійснюється цілеспрямовано.

2) Соціально-педагогічний компонент – частково керований вплив на формування особистості через систему масових комунікацій, через освітню, культурну, соціальну діяльність державних і недержавних закладів, організацій, де реалізуються безпосередні взаємозв'язки особистості і суспільства, відбувається формування особистісної свідомості, її норм і вимог. Тобто, це –

відносно спрямована соціалізація або її можна назвати опосередковане соціальне виховання.

3) Середовищний компонент – виховний вплив соціального і природного середовища (стихійна соціалізація) на формування особистості. Такий вплив можна назвати середовищним соціальним вихованням.

Виділені нами компоненти виховання, як педагогічної категорії, дозволяють подати її у вигляді схеми (рис.1.5).

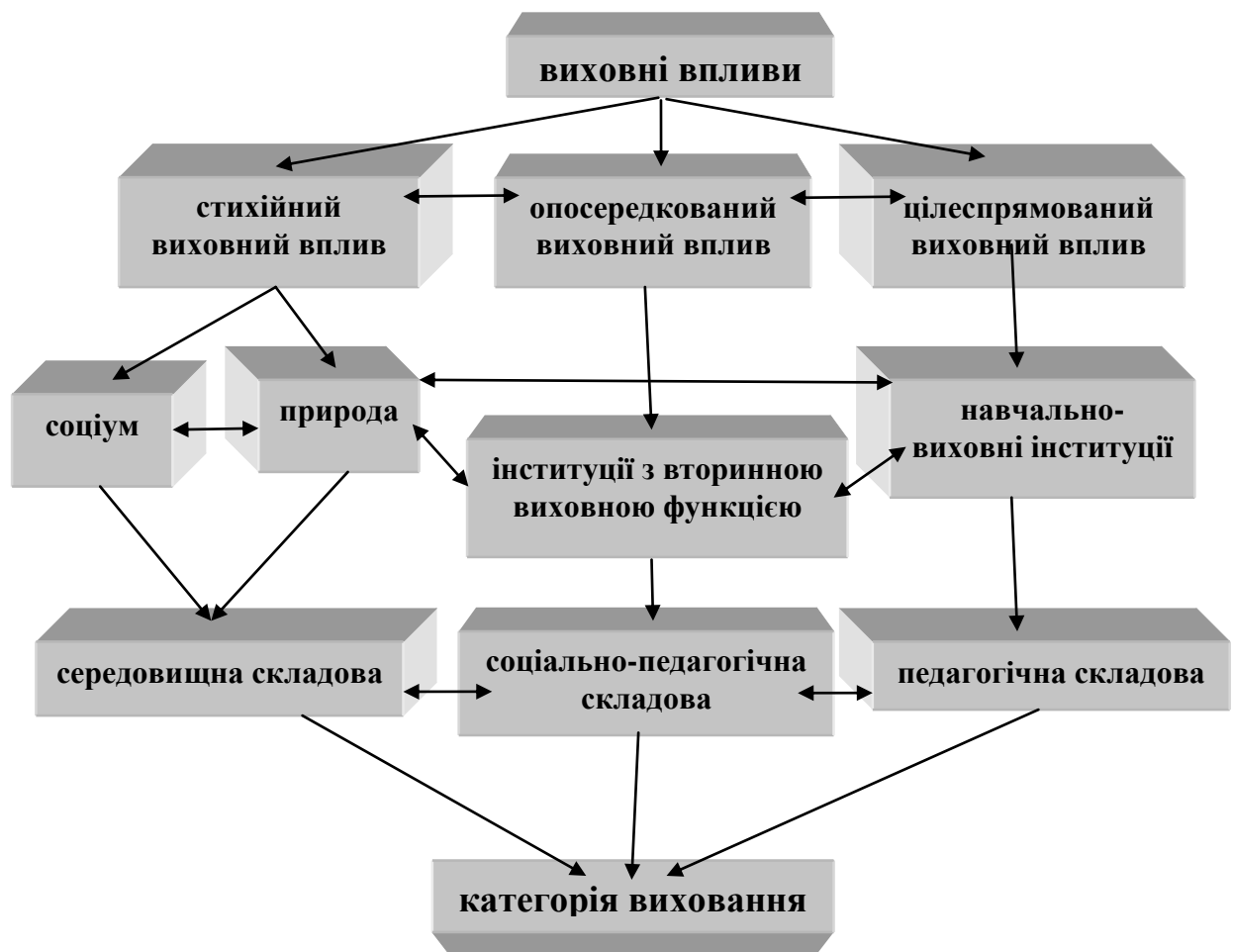


Рис. 1.5. Структура виховання як наукової категорії

Усі три складові виступають як рівноцінні компоненти при характеристиці виховання як наукової категорії. У відповідності до визначених компонентів виховання володіє наступними функціями: опосередкованою, соціально-педагогічною і педагогічною.

Педагогічна складова – це виховання (в тому числі і навчання) у широкому і вузькому педагогічному смислі та самовиховання, для яких характерні соціальні цілі, соціальні умови, соціальна детермінація освітньо-виховного процесу.

Соціально-педагогічна складова – це відносно контрольовані (опосередковані) виховні впливи, завдання яких полягає в забезпеченні соціалізації в гармонійній єдності з індивідуальним розвитком кожної людини, регулювання соціальних умов, що забезпечують ці процеси, через педагогізацію середовища і впливу на соціальний розвиток (відносно керований виховний вплив соціальних інституцій, для яких виховання не є основною функцією).

Середовищна складова – це стихійні виховні впливи соціального і природного середовища на формування особистості.

Соціально-педагогічний і педагогічний компоненти утворюють інституалізоване виховання, яке охоплює і, відповідно, розглядає з педагогічних позицій практично всі сфери життя і діяльності людини: сімейний соціум, різновікові періоди розвитку особистості, специфіку міського мікрорайону і сільської общини, школу та інші навчальні заклади, різні групи ризику та ін. Його теоретичні і прикладні аспекти принципово змінюють існуючі погляди на місце і роль особистості в соціумі. Пріоритетними стають її структурно-функціональні зв'язки в системі соціальних відносин, що педагогічно регулюються.

Інституалізоване виховання включає всі види виховання у вузькому педагогічному значенні: духовне, моральне, політичне, статеве, трудове, розумове, фізичне, художнє, екологічне, економічне та власне саме соціальне виховання. Соціальне виховання у вузькому педагогічному значенні розуміється як цілеспрямований процес формування такої інтегративної якості особистості, як соціальність (соціальні цінності, соціальні риси, соціальна поведінка) соціальних суб'єктів.

Отже, поняття “виховання” у широкому соціальному смислі є тотожним із поняттям “соціалізація” і включає в себе три компоненти, які у своїй єдності відображають зміст наукової категорії “виховання”. У процесі реалізації будь-

якого з визначених видів виховання обов'язково присутні і враховуються впливи двох інших.

Наприклад, у процесі реалізації цілеспрямованого виховання безпосередню участь беруть опосередковане і середовищне виховання, але основним видом – є цілеспрямоване виховання. У такому контексті виховання (у широкому та вузькому педагогічному значенні) виступає предметом загальної педагогіки. Якщо основним видом виступає опосередковане чи середовищне виховання, воно є предметом соціальної педагогіки.

Наявність соціально-педагогічного компоненту у структурі виховання надає йому ще одного смислу – соціально-педагогічного. Виховання детермінується соціокультурними умовами. Воно не може бути адекватно зрозумілим поза економічним, соціальним, політичним і духовним життям суспільства. Виховання здійснюється суспільством із метою забезпечення надійності, гарантованості вступу людини в соціальні зв'язки.

Існуюча суперечність між традиційною педагогікою, яка продовжує залишатись замкнутою системою й актуалізацією соціально-педагогічної і середовищної складової виховання свідчить про необхідність врахування усіх складових цього явища при визначенні “виховання” як наукової категорії.

На нашу думку, викладений підхід до трактування виховання як наукової категорії дає можливість уникнути плутанини при визначенні категоріального апарату загальної і соціальної педагогіки і розглядати виховання як у педагогічному (широкому і вузькому), так і соціально-педагогічному (широкому і вузькому) смислах.

У широкому соціально-педагогічному значенні воно представлено соціально-педагогічним компонентом; у вузькому соціально-педагогічному значенні – середовищним компонентом. Тобто, соціально-педагогічний характер виховання представляють частково керовані і стихійні виховні впливи на формування особистості. У соціально-педагогічному розумінні виховання виступає як предмет соціальної педагогіки.

Виховання у широкому педагогічному смислі та усі види виховання у вузькому педагогічному розумінні, в тому числі і власне, і соціальне виховання, як вид, є предметом загальної педагогіки і складовими частинами виховання в широкому соціальному розумінні цього терміну.

Сказане дає підстави зробити наступний висновок: виховання – це цілісний детермінований процес становлення і розвитку особистості, безпосередньо чи опосередковано реалізований соціальними інституціями, які забезпечують передачу новим поколінням суспільних цінностей на основі використання виховних потенцій соціоприродного середовища, мікросередовища й власного потенціалу особистості.

Виховання акумулює в собі вплив на педагогічний процес конкретних умов середовища (соціокультурні, природні, екологічні, географо-кліматичні, соціально-побутові, національно-народні), розглядаючи індивіда в контексті його найближчого оточення.

Звичайно, пропонований нами поділ смислового навантаження поняття “виховання” є умовним, оскільки всі види виховання взаємопов’язані, доповнюють одне одного і не можуть існувати окремо у чистому вигляді. Логіка пропонованого нами підходу до трактування “виховання” як наукового поняття, знаходить своє відображення у трактуванні виховання як соціокультурного феномену.

Розкриттю соціокультурної сутності виховання, як соціального і педагогічного явища, як механізму еволюції людини і суспільства у конкретно історичних умовах (на прикладі Стародавнього Риму), присвячений наступний розділ нашого дослідження.

Для успішної інтерпретації та характеристики означеного в науковому дослідженні історичного періоду (античності) слід чітко усвідомити динаміку виховних процесів Римської імперії з позиції сучасного трактування виховання.

Висновки до першого розділу

Дослідження теоретико-методологічних основ виховання як соціокультурного феномену дозволяє сформулювати такі висновки.

У сучасній науці відсутнє цілісне наукове концептуальне уявлення виховання. Аналіз сучасних підходів до вивчення феномену виховання свідчить, що він відбувається у декількох напрямках: педагогічному, соціологічному і культурологічному. Їх аналіз дозволяє стверджувати, що жоден окремо взятий підхід не дає цілісного уявлення про виховання, як соціокультурний феномен. Соціологічний підхід висвітлює соціальну природу виховання, проте, ми не зустріли історико-педагогічних досліджень, які б розкрили його еволюцію. Культурологічний – висвітлює вплив культури на виховання, педагогічний – розкриває як педагогічну категорію. Найбільш ефективним у цьому плані є цивілізаційний підхід, який створює можливість виявлення закономірностей розвитку виховання; дозволяє розкрити сутність багатьох важливих рис виховних традицій, виявити їх історичне коріння та соціокультурні детермінанти, що обумовили їх появу; робить зрозумілим історичне походження передумов і наслідків появи виховних традицій; відкриває соціально-історичну перспективу при аналізі процесу виховання, його функцій, цілей і норм, інституціональних зв'язків і можливостей.

Ретроспективний аналіз розвитку виховання як наукової категорії свідчить, що його дослідження здійснювались на монодисциплінарній основі і були обмежені за предметом і цільовими установками вузькими рамками шкільного та інституціонального позашкільного соціумів.

Дискусії сучасних науковців щодо визначення поняття «виховання» пов'язані з появою досліджень із соціальної педагогіки, де основним є поняття «соціальне виховання». Вони дали поштовх для подальшого розширення і поглиблення розуміння єдності соціалізації, виховання і розвитку як цілісного

процесу формування особистості. Це спричинило поступову зміну предмету педагогіки, посилило соціологічний підхід до його визначення.

Разом із тим, цілісного осмислення виховання як основного механізму еволюції людини і суспільства так і не відбулося. І досі не існує єдності у поглядах дослідників щодо його трактування як наукової категорії. На сьогодні, майже відсутні історико-педагогічні дослідження розвитку виховання, на основі цілісних варіативних концепцій. На нашу думку, це пояснюється відсутністю загальноприйнятого визначення виховання та відсутністю його розуміння як соціального і культурного феномену.

Здійснений аналіз поняття “виховання” як наукової категорії дозволяє розглядати його з таких позицій: у широкому соціальному значенні, у соціально-педагогічному значенні (широкому і вузькому), у педагогічному (широкому і вузькому).

У широкому соціальному значенні – це інтегративний процес комплексної системи взаємодії різноманітних освітньо-виховних закладів та інших соціальних інституцій, що забезпечують оптимальні умови життєдіяльності особистості; він є тотожний поняттю «соціалізація» і протікає під впливом як керованих, так і некерованих чинників. У цьому контексті виховання має такі складові: цілеспрямоване виховання (соціально-контрольована соціалізація); опосередковане виховання (відносно спрямована соціалізація); середовищне виховання (стихійна соціалізація). Усі три складові виступають як рівноцінні компоненти при характеристиці такого соціокультурного феномену як виховання.

У соціально-педагогічному розумінні (широкому) – виховання відображає опосередкований вплив на свідомість, почуття, волю і поведінку людини з метою формування і розвитку у неї соціально цінних знань, умінь, навичок, потреб, мотивів, норм і звичок соціального життя та поведінки. У такому розумінні виховання має соціально-педагогічний зміст і є характерним для всіх суспільних інститутів, які паралельно з іншими функціями виконують і

виховну. Тут також присутні три зазначені компоненти, проте провідними виступає *опосередковане виховання*.

У соціально-педагогічному розумінні (вузькому) – виховання відображає стихійний (середовищний) вплив (позитивний, негативний) на формування людини, який посилюють (послаблюють) цілеспрямовані та опосередковані виховні процеси. Основним серед цих компонентів виступає *стихійний*.

У соціально-педагогічному розумінні (широкому і вузькому) поняття “виховання” можна позначити терміном “соціальне виховання”.

Виховання в широкому педагогічному значенні – це цілеспрямовані впливи соціальних інститутів на особистість, які здійснюється підготовленими до такого виду діяльності людьми за відповідно визначеною програмою, з чітко спланованою організацією.

У вузькому педагогічному значенні виховання трактується як цілеспрямований процес формування такої інтегративної якості особистості як соціальність (соціальні цінності, соціальні риси, соціальна поведінка) і розглядається як вид (соціальне виховання) на рівні з іншими видами виховання (моральне, трудове тощо).

У широкому і вузькому педагогічних значеннях також присутні три компоненти виховання але основним виступає *цілеспрямоване виховання*.

Логіка пропонованого нами підходу до трактування виховання як наукового поняття знаходить своє відображення у трактуванні виховання як соціокультурного феномену у контексті цивілізаційного підходу до його вивчення.

Осмислення виховання як соціокультурного феномену та наукової категорії через призму категорії “цивілізація” дає можливість створити його узагальнену модель, яка відображає структуру і функції виховання в контексті конкретно-історичного соціокультурного середовища як системи, що розвивається у вигляді сукупності понять і схем. Дослідження розвитку виховання на тлі культурної динаміки соціумів дозволяє виявити особливості еволюції виховання, соціокультурні детермінанти, які обумовлюють

культурновідповідне формування особистості людини, а також шляхи, механізми і способи їх реалізації в освітньо-виховній практиці суспільства.

Аналізу цих питань присвячений наступний розділ нашого дослідження.

Розділ 2. Соціокультурна детермінованість еволюції системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі

Античність із повним правом можна назвати періодом духовного народження людства. Саме в цю епоху розпочалося становлення універсальних традицій виховання західноєвропейської цивілізації. Особливу увагу привертає виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі. Проте сучасні дослідники історії педагогіки здебільшого не надають значної уваги розгляду римських традицій виховання, а більш детально описують виховання у Стародавній Греції на прикладі Афін і Спарти (І. Андреєва, Н. Басов, В. Басова, В. Беляєв, О. Джуринський, А. Духавнева, Г. Корнетов, В. Кравець, А. Малько, А. Піскунов, А. Рижанова, Л. Столяренко та ін.). Наприклад, дослідники історії соціальної педагогіки під керівництвом В. Беляєва, описуючи особливості розвитку соціального виховання в західноєвропейській цивілізації, взагалі упускають розгляд традицій римської системи виховання, вірогідно вважаючи, що у римському суспільстві воно було відсутнє або ж не мало безпосереднього впливу на становлення західноєвропейських традицій виховання [110].

На нашу думку, система римського виховання мала важливе значення для розвитку виховання як соціокультурного явища в епоху середньовіччя та загалом для становлення традицій виховання у Західній Європі. Римське виховання віддзеркалило тенденції розвитку цього соціокультурного феномену у великій централізованій державі, зміну його структури порівняно з полісною системою виховання Стародавньої Греції. Воно засвідчило появу нового напрямку у розвитку виховання, який в інші історичні епохи отримав повний розвиток – це поступовий перехід від домінування соціально-педагогічної функції до домінування педагогічної, коли весь процес виховання особистості поступово почав зосереджуватися у спеціальних навчально-виховних закладах. Соціально-педагогічний вплив інших суспільних інституцій послабився

настільки, що тривалий час в історичному періоді розвитку західноєвропейської цивілізації у процесі формування особистості домінували стихійні впливи.

Важливим у процесі вивчення соціокультурної сутності виховання є також історичний шлях розвитку римського соціуму – від общинного полісу до об'єднаної централізованої держави. Він зумовив динаміку еволюції системи виховання, яка розгорталася під впливом соціокультурних детермінант характерних для кожного історичного періоду розвитку римського суспільства.

Взявши за основу обґрунтовану нами у попередньому розділі дослідження ідею про те, що виховання є соціальним феноменом, явищем, системою, яка взаємодіє з іншими соціальними системами (суспільством) та охоплює всі (цілеспрямовані, частково-керовані і стихійні) впливи на формування особистості, розглянемо виховання Стародавнього Риму з цих позицій.

Наскрізне вивчення взаємодії двох соціальних систем “виховання” і “суспільства” у процесі їх історичного розвитку дозволить виявити закономірності просторово-часового розгортання процесу виховання, взаємозв'язок його суб'єктів, цілей, форм, методів, засобів і результатів у контексті соціокультурних детермінант життєдіяльності римського суспільства на кожному конкретному етапі його історичного розвитку, яких в історії Стародавнього Риму виділяють декілька: родовий (до VI ст. до н.е.); республіканський (VI-I ст. до н.е.); імператорський (I ст. до н.е. до 476 р. н.е.) [82, 3-5; 20, 5-8].

Пропонований підхід до вивчення еволюції римського виховання, умовно назвемо наскрізно-історичним. Його застосування дозволить нам здійснити не лише стислу характеристику практики римського виховання, виділивши основні тенденції її розвитку, а й розглянути його цілісно, як соціально-педагогічне явище, яке у своєму розвитку співвідноситься з розвитком суспільства.

Ґрунтуючись на положенні про те, що виховання формується під впливом чинників природного (природне середовище), соціального (спосіб

життєдіяльності суспільства) і культурного (особливості і рівень розвитку культури) середовища, визначимо соціокультурні детермінанти, які зумовили його функціонування як соціокультурного феномену та вплинули на формування специфіки виховних систем Стародавнього Риму.

Застосування у процесі дослідження одного з різновидів соціологічного експерименту «екс пост факто» (ретроспективний аналіз), який дозволяє замість маніпуляцій із реальними об'єктами оперувати інформацією про події, що відбулися, йти від наявних наслідків до можливих причин, дасть можливість виявити ці детермінанти, прослідкувати динаміку їх впливу на розвиток компонентів виховання та вибудувати його модель. Така логіка дослідження відповідає пропонованим нами підходам до розуміння виховання як наукової категорії і соціокультурного феномену.

Обсяг нашого дослідження не дозволяє також розглянути і розвиток філософсько-педагогічної думки античності щодо соціальної природи виховання. На нашу думку, вивчення особливостей філософських підходів до розуміння соціальної сутності виховання в епоху античності може скласти предмет окремого наукового дослідження, оскільки саме в цей історичний період були створені його перші теорії.

2.1. Вплив детермінант природного та соціокультурного середовища життєдіяльності римського суспільства родового періоду на виховання дітей і молоді

Вивчення соціокультурних особливостей розвитку виховання як соціального явища у римській цивілізації необхідно розпочати з періоду родової общини. На нашу думку, саме тоді сформувалися основні риси римського виховання, які існували протягом всіх періодів його розвитку і, загалом, визначали його характер.

Досліджуючи римську системи виховання у родовий період доцільно звернутись до вивчення специфіки природного середовища і того впливу, який він мав на формування родового соціуму. Дослідники історії педагогіки також звертають увагу на значення цього аспекту у становленні виховних традицій, проте, зупиняються на ньому дуже узагальнено, що не дає можливості повною мірою висвітлити взаємозв'язок між особливостями виховної системи та особливостями природного і соціального середовища, встановити їх залежність. Наприклад, А. Духавнева, Л. Столяренко, характеризуючи ці чинники, пишуть, що родовий Рим був невеликою державою з дрібним землеволодінням і слабким розвитком рабської праці. Рим був розташований на річці Тібр, по якій могли ходити морські кораблі [87, с. 29].

А. Джуринський, аналізуючи римське виховання, практично не звертається до аналізу таких чинників формування системи виховання як природне середовище та специфіка життєдіяльності соціуму [83, с. 57-63].

На нашу думку, особливості природного середовища мали надзвичайно важливе значення для формування і розвитку римського суспільства, держави загалом і традицій соціального виховання зокрема. Ми здійснимо його характеристику саме в такому контексті, оскільки саме природне середовище не є предметом нашого дослідження.

Історія Риму та Італії є складовою середземноморської історії, а сама територія Італії займає центральне місце у середземноморському світі. Хоча вже з III ст. до н.е. Рим вийшов далеко за рамки Апеннінського півострова, основою римської економіки, базою римської експансії, центром політичного життя, головним осередком римської культури залишалася Італія. Північним кордоном Італії були Альпи. Оточена з трьох інших боків морями, вона органічно поєднувала в собі якості континентальної і морської країни. Кліматичні умови та ґрунти сприяли зростанню різноманітної рослинності. У лісах і горах водились різноманітні тварини, у морях було багато риби і молюсків.

Місце розташування Риму сприяло його росту завдяки здоровому клімату, річці, в гирлі якої добувалася сіль. Зручність розташування (недалеко від моря) сприяла розвитку торгівлі. Історики вважають, що Італія була країною, сприятливою для життя людини. “Тут знаходяться природні укріплення, родючі ґрунти, багата рослинність і чудовий клімат. Однак італійська природа вимагала застосування людської праці. Ґрунти потрібно було не лише обробляти, й штучно зрошувати або проводити дренажні роботи, без яких земля заболочувалася і ставала непридатною для ведення землеробства. У деяких болотистих місцевостях Італії легко поширювалася малярія... Надра Апеннінського півострова не були багатими на корисні копалини” [20, с. 24].

Загалом дослідники роблять висновок, що в цілому природні умови Італії були менш сприятливими, ніж природні умови у Греції і вимагали від людини активного способу життєдіяльності у природному середовищі.

У історико-педагогічній літературі зарубіжні науковці кінця ХІХ – поч. ХХ століття (Л. Модзалевський, П. Монро, К. Шмідт) наголошують на впливі характеру, духу римського народу на формування традицій виховання, проте не вказують детермінанти, які вплинули на формування самого характеру римлян. Наприклад, Л. Модзалевський стисло вказує на взаємозв'язок характеру римлян та особливостей їх виховання: “Римське виховання визначалося характером римського народу” [197, с. 125]. П. Монро також пише про особливості римського характеру, вказуючи, що дух римлян був абсолютно практичним і його великою заслугою було досягнення практичних результатів шляхом пристосування засобів до мети. Автор наголошує, що робота римлян була практичною і полягала у створенні засобів і механізмів необхідних для існування. Тому на них завжди дивились, як на народ практичний [198, с. 147]. Далі автор продовжує: “Римлянин не здатен був знайти задоволення в якомусь чисто суб'єктивному стані. Наприклад, стані щастя, споглядального життя, естетичній насолоді або розумовій діяльності. Його духовному складу більше відповідала боротьба за яку-небудь зовнішню ціль, виконання конкретних

цілей, що знаходились поза зоною його власного розумового життя, досягнення якоїсь форми вищості, конкретно, навіть матеріально корисної, для його ближніх, які борються за ті ж блага” [198, с. 147]. К. Шмідт також наголошує на цій обставині: “...римлянин – людина справи, практична індивідуальність” [316, с. 15].

На нашу думку, детермінантою, що зумовила характер римлян, було природне середовище, яке стимулювало людину до активних дій, з метою його пристосування до життєвих потреб людини. Потреба активної діяльності мала безпосередній вплив на формування як характеру, так і духу римлян, а відповідно, і на особливості виховної системи. Отже, специфіка природного середовища визначила специфіку характеру римського народу – практичну спрямованість, що і стало специфічною ознакою римських традицій виховання у всі періоди існування римської цивілізації.

Особливості природного середовища зумовили і формування римської общини. Вигідне географічне положення Риму стимулювало об’єднання навколишніх племен, в результаті чого була утворена римська община із своєю специфікою життєдіяльності (соціальне середовище).

Історики пишуть, що основним заняттям жителів стародавньої Італії було сільське господарство. Однак у порівнянні з Грецією в Італії було набагато більше родючих ґрунтів, придатних для розвитку землеробства. Гірські райони Середньої і Східної Італії були зручними, головним чином, для занять тваринництвом [20, с. 24]. Тобто, економічною основою діяльності римського суспільства була земля, яка належала общині. Необхідність володіння землею стимулювало населення до об’єднання в общини.

Аналізуючи римське виховання, П. Монро звертає увагу на відмінність способу життєдіяльності римлян. Вчений вважає, що пануючим у римлян було місто-держава і на ньому формувалась їх цивілізація, як це було і у греків; але розвиток їх набув радикально іншого спрямування [198, с. 147]. На наш погляд, ця думка є важливою для вивчення особливостей розвитку римського виховання і потребує поглиблення.

Тривалий час під терміном «поліс» історики розуміли «місто-державу». Проте сучасні науковці вважають, що правильніше під терміном «поліс» розуміти громадянську общину, тобто колектив повноцінних громадян, що населяв певну територію і мав республіканську форму правління [20, с. 5-6].

З погляду своєї внутрішньої організації поліс був закритою державою, поза політичною системою якої залишались раби і вихідці з інших полісів. Для самих громадян поліс через політичний устрій, традиції і звичаї був гарантією політичної безпеки. Поліс, як колектив повноцінних співгромадян, був тим соціальним середовищем, яке забезпечувало існування достатньо окресленого об'єктивного оточення, сукупності соціальних умов стосовно визначеного соціального суб'єкта – індивіда, групи, колективу тощо. Оскільки формування особистості є процесом активної взаємодії всіх умов, чинників, відносин соціального середовища і самої людини, то природно, що соціальне середовище (у цьому випадку поліс) виступало і як чинник цього формування, і як місце, де реалізується цей процес.

На наш погляд, думка П. Монро про “радикально інший напрям” розвитку римського поліса означає, що його структурною одиницею (соціальною й економічною) стала патріархальна сім'я.

Дослідники історії античності пишуть, що на початку I тисячоліття до н.е. (X – VIII ст.), тобто в епоху раннього залізного періоду, на території майбутнього Риму знаходилися родові поселення. Поступово розрізнені поселення стали розростатися й об'єднуватися між собою. Початок царської епохи є початком історії об'єднання римської общини. Основою соціальної структури були роди. Спочатку їх було понад 100, а потім стало понад 300. Римський рід царського періоду був батьківським, екзогамним. На зразок грецького, він характеризувався правом взаємного наслідування, спільним місцем поховання, правом приймати в рід чужинців, вибирати і зміщати старійшин, а також обов'язком родичів захищати і допомагати один одному. Родичі носили одне родове ім'я, рід мав свій релігійний культ. Соціально-економічною основою роду була колективна родова власність на землю, яка

розподілялася між сім'ями, що утворювали рід. Це була велика патріархальна сім'я, яка включала три – чотири покоління потомків глави сім'ї по батьківській лінії [106, с. 47-48].

Отже, виникнення римської общини, яка першопочатково була організована як поліс, було зумовлене вигідними природними умовами, а поділ її на патріархальні роди на чолі з главою сім'ї, зумовлюється дрібноземельним характером господарства. Патріархальна сім'я (рід і сім'я) стає основною господарською і соціальною структурою суспільства.

Характеристику патріархальної сім'ї дає у своєму дослідженні і П. Монро. Він пише про значення права батька у сім'ї і вважає, що воно було наймогутнішим, найхарактернішим і найважливішим правом римлянина. “Батько не втрачав свого права над дитиною навіть тоді, коли син ставав громадянином, солдатом і власником майна – на своїх власних правах – або навіть державним чиновником. Він не втрачав свого права над дочкою, навіть коли вона виходила заміж, якщо тільки він не давав своєї згоди на відмову від цього права і не переносив його спеціальною релігійною церемонією на главу іншої сім'ї” [198, с.151]. Проте автор, на нашу думку, не характеризує економічні та соціальні чинники, що зумовили можливість розвитку батьківського права як традиційної складової римського виховання.

Приділяється увага специфіці патріархальної римської сім'ї та її ролі у суспільстві і у сучасних історико-педагогічних дослідженнях. Водночас, здебільшого, автори не бачать взаємозв'язку між сімейним характером римського виховання і дрібноземельним характером господарства та значенням сім'ї, як основної економічної і соціальної структурної одиниці суспільства. Зазвичай, лише констатується, що виховання мало сімейний характер.

Наприклад, Л. Віннічук досить детально характеризує виховні традиції патріархальної сім'ї. Автор пише про те, що уже в найдавніші часи родина в Римі була міцним і згуртованим осередком суспільства, у якій безроздільно панував батько сімейства – “патер фаміліас”. Поняття родини (“прізвища”) у римських правових пам'ятниках було іншим, ніж сьогодні: до складу її входили

не лише батько, мати, незаміжні дочки, а й заміжні, не передані формально під владу чоловіка, нарешті, сини, їхні дружини й діти. Прізвище містило в собі й рабів і все домашнє майно. До складу родини, під владу батька потрапляли або шляхом народження від законного шлюбу й ритуального “прийняття” дитини в родину, або шляхом особливого юридичного акту, що називалося “адопцію” (усиновлення), причому всиновлений зберігав незалежність у тому, що стосувалося його правового статусу, або ж, нарешті, шляхом акту “аррогацію” – особлива форма всиновлення, при якій новий член родини повністю переходив під владу батька сімейства. Влада батька поширювалася на всіх членів родини [60, с. 161-162].

Про авторитарність і традиційність римської сім’ї також пишуть історики. Наприклад, М. Сегреєнко детально досліджуючи життєдіяльність римського суспільства, писав про те, що батьківське слово було більш значуще ніж конституційні постанови. Син міг дожити до похилого віку, піднятися до найвищих сходинок державної кар’єри, отримати повагу і славу, але не міг вийти з під батьківської влади, яка закінчувалась лише із смертю батька [235, 148-149].

На нашу думку, така характеристика римської сім’ї свідчить, в основному, про безмежну владу батька у римській сім’ї, дає підстави визначити римське виховання як авторитарне. Батько володів відносно своїх дітей “правом життя й смерті”: Він визначав долю всіх, хто від нього залежав; він мав право визнати або не визнати власну дитину, народжену ним у законному шлюбі, або наказати умертвити її, або кинути без усілякої допомоги. Згодом звичаї в Римі пом’якшилися, однак “право життя й смерті” продовжувало існувати аж до IV ст. н.е.

Для пояснення причин виникнення такої безмежної й авторитарної влади батька необхідно звернути увагу на роль патріархальної римської сім’ї як економічної і структурної одиниці суспільства. Влада батька залишалася зовсім необмеженою там, де йшлося про майнові відносини. Навіть досягнувши повноліття й оженившись, син не мав права володіти будь-якою нерухомістю

при житті свого батька. Лише після його смерті син, через заповіт, отримував все майно батька. Правда, римські закони передбачали одну можливість звільнитися від влади батька ще при його житті – за допомогою особливого акту, що називався “еманципацію”. До еманципації спонукали різні обставини: іноді сини прагнули скоріше знайти самостійність, іноді ж батько сам “звільняв” одного або декількох синів, щоб сімейне майно залишалося в руках тільки одного спадкоємця. Найчастіше це могло бути й формою покарання стосовно непокірного, тому що “звільнення” було заходом для позбавлення спадщини.

Не вказує переважна більшість науковців на соціокультурні детермінанти, що зумовили сімейне виховання римлян. Так, А. Джуринський пише, що провідну роль у формуванні особистості юного римлянина відігравало домашнє навчання і виховання. В так звану епоху царів (VIII – VI ст. до н.е.) уже склалися міцні традиції сім’ї, дому як структурної одиниці суспільства і виховання [83, с. 57]. У такому ж ключі пише про сімейний характер римського виховання і Г.Корнетов. Автор зазначає, що найдавніше римське виховання було сімейним [138, с. 116].

Патріархальну сім’ю як виховний інститут досліджував М. Дадєнков, акцентуючи увагу на описі традицій сімейного вихованням. Він писав, що шлюб був священною інституцією, і розірвати його було неможливо. Батьки мали велику владу над дітьми, навіть дорослими і одруженими. Батько міг віддати свого сина в заставу або продати його до трьох разів, якщо той знову попадав йому до рук; він міг посадити його до в’язниці, навіть позбавити життя [82, с. 29-30].

Аналізуючи особливості староримського виховання, майже усі дослідники вказують на практичні методи його реалізації, проте знову-таки не обґрунтовують причин, що зумовили цю його особливість.

Обов'язком батька було навчити дітей читати. Сільському господарству і ремеслу вчилися практично. Живучі в таборі, вчилися військової справи,

супроводжуючи батьків на форум, ознайомилися з виконанням громадянських обов'язків. Дівчаток виховувала мати [82, с. 29-30].

Історик М. Сергеєнко також підтверджує практичний характер римського виховання. Автор пише про те, що семилітній вік був поворотним моментом у житті хлопчика. Його сестри залишались з матір'ю і нянею, він же „йшов з дитинства”: розпочинались роки навчання і перші кроки хлопчик робив під керівництвом батька. Далі автор посилається на Плутарха, який в біографії Катона Старшого залишив ґрунтовну пам'ятку про навчання у римських сім'ях: батько учив сина читати і писати, їздити верхи, метати дротик, битися у повному військовому спорядженні, тощо. Батько загартовував хлопчика, привчав його до фізичного навантаження, вчив перемагати біль, мужньо витримувати жару і холод. Він був для сина і учителем і законодавцем і наставником у фізичних вправах. Батько знайомив його з різними сферами сільського господарства – від характеристик ґрунту до правил раціонального господарювання [235, с.153].

П. Монро наголошуючи на практичному характері методів виховання римлян пише, що: „...у кожного виду праці на фермі, при оранні землі, жнивях, при обробці зерна, у кожного виду обов'язків був свій попередній курс навчання, і виховання об'єднувало суму таких підготовок до практичних обов'язків життя” [198, с. 156].

Суть такого практичного виховання полягала у наслідуванні дій старших у всіх сферах життєдіяльності. П. Монро пише, що римляни підкреслювали наслідувальну здатність душі й отримували виховні результати, пропонуючи юнаку взірець для наслідування [198, с. 156].

Це стосувалося як практичного виховання, так і морального. Виховання в цей період відзначалося моральною суворістю. “Мені більше подобаються ті, що червоніють, ніж ті, що бліднуть”, – говорили римляни. Великого значення надавали патріотичному вихованню. Молоді пропонувалися зразки для наслідування не лише міфологічних героїв, як це було у Греції, а справжніх, які жили колись і живуть тепер, заслуговуючи своєю поведінкою наслідування. Найпершим зразком для наслідування був батько.

Сучасні дослідники А. Духавнева, Л. Столяренко також пишуть, що єдиною школою для юного римлянина була сім'я і дім, в яких хлопчики з ранніх років ставали “супутниками” батька в його трудовому і громадському житті [87, с. 30].

Батьки і дорослі подавали приклад молоді. В. Кравець наголошує, що домашня дисципліна в римській сім'ї була дуже строгою. В присутності дітей не можна було ні говорити, ні робити щось непристойне. Батьки ніколи не купалися разом із синами. Так само, як дядьки з племінниками, щоб не образити в дітях почуття сором'язливості – основу будь-якої доброчесності. Рабам, жінкам і вільно народженим юнакам до 30-річного віку заборонялося пити вино; порушення цього закону з боку жінок каралося дуже строго. Батько ніколи не обідав без сина поза домом, щоб обидва у взаємній присутності не могли дозволити собі надмірностей. З бенкетів батьки поверталися додому не інакше як у супроводі своїх синів. На бенкетах кожний дорослий почергово розповідав іншим що-небудь у похвалу своїх доблесних предків; хлопчики також співали при цьому в ім'я кращих громадян вітчизни; в душі їх та інших слухачів запалювалося почуття подиву, гордості до прабабків і бажання наслідувати їм у власній діяльності [142, с. 95-96].

Викладене дозволяє стверджувати, що характеристика традицій патріархального сімейного виховання, яку дають більшість науковців, розкриває лише його зміст, методи і форми, але не дає пояснення їх природи. Відсутність аналізу умов природного середовища, в яких проживали римляни, та їх впливу на розвиток особливостей господарства й організації способу життєдіяльності не дає можливості визначити причини сімейного характеру виховання римлян, який зберігався в усі історичні періоди існування римської цивілізації.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що ці обставини певною мірою присутні у дослідженнях Є. Мединського. Вчений звертає увагу на взаємозв'язок характеру господарства римлян й особливості сім'ї, як структурної економічної одиниці суспільства. Автор вважає, що саме цей

зв'язок визначив сімейний і практичний характер римського виховання [193, с. 67]. І хоча подальший аналіз римського виховання Є. Мединський здійснює лише через призму економічного розвитку суспільства, що не дає повної й об'єктивної його характеристики, висловлена ним думка щодо причини сімейного і практичного характеру римського виховання видається доцільною.

Викладене дозволяє зробити висновок про те, що на відміну, наприклад, від грецького суспільства ідентичного періоду, у соціальному житті якого домінували об'єднання чоловіків, римська сім'я, будучи низовою господарською одиницею, становила його основу. Важливість сім'ї, як структурного і господарського елементу суспільства, обумовила домінування сімейних цінностей у менталітеті римлян і сімейний характер виховання. Патріархальні традиції життєдіяльності зробили сімейне виховання авторитарним.

Отже, римське виховання можна визначити як сімейно-авторитарне, а патріархальну сім'ю – як важливий суб'єкт виховання.

Патріархальна сім'я як економічна і соціальна структурна одиниця суспільства з її особливостями життєдіяльності, виступає соціокультурною детермінантою, яка зумовила специфіку (сімейно-традиційний характер) системи староримського виховання. Необхідно зауважити, що у такому вигляді сім'я і сімейне виховання збереглися в часи Республіки, аж до початку його кризи.

Дрібноземельне господарство, зумовлене природним середовищем, мало безпосередній вплив і на становлення форм правління римською общиною. На нашу думку, це мало безпосередній вплив на формування громадського характеру системи виховання дітей і молоді у родовий період.

Дослідники історії Стародавнього Риму наголошують, що громадянами общини були лише місцеві жителі, які володіли земельними ділянками [106, с. 184].

Таким чином, виникала потреба у збереженні своєї землі. Історики пишуть, що громадяни були зобов'язані служити в ополченні та приймати участь у народних зборах [106, с. 184]. Таким чином, община набуває військового характеру. В античних общинах встановлюється тісний взаємозв'язок громадянської і військової організації.

Отже, общинний соціум мав постійну потребу у наявності міцної військової організації. Тому всі громадяни-чоловіки общини були воїнами, а військово ополчення общинників, практично утворювало громадянську общину. Можна вважати, що римляни вели віськово-табірний спосіб життя. На нашу думку, така організація соціуму мала безпосередній вплив на формування системи виховання дітей і молоді. Перед суспільством стояло завдання – виховати громадянина общини і воїна, який зможе її захищати. Отже, виховання у римлян набуває військово-трудового і громадянського характеру.

Здебільшого, сучасні дослідники історії педагогіки (О. Джуринський, А. Духавнева та Л. Столяренко, Г. Корнетов, А. Рижанова, А. Піскунов та ін.) практично не зупиняються на аналізі зазначених чинників економічного і соціального життя римлян у цей період, що ускладнює розуміння об'єктивних причини і закономірностей розвитку виховання.

Наприклад, дослідники А. Духавнева та Л. Столяренко, описуючи традиції римського виховання, лише побіжно звертають увагу на особливості способу життєдіяльності римського суспільства. Автори пишуть, що корінне римське населення було об'єднане у примітивні общини, які займалися переважно скотарством. Общинники були зобов'язані носити зброю і здійснювати розбійницькі набіги на сусідів із метою захвату здобичі, а також брати участь в обороні своїх земель від інших племен [87, с. 29]. Проте для виділення соціокультурних детермінант, такого узагальненого опису способу життєдіяльності соціуму, на нашу думку, недостатньо. Тому видається доцільним, акцентувати увагу на тих особливостях, що стали визначальними для організації життєдіяльності римлян.

Розглянемо детальніше чинники, що забезпечили громадянський характер римського виховання.

Характеризуючи форми управління Римом, науковці доводять, що вони реалізовувалися за участю сенату, коміцій і царя. Сенат на початку являв собою раду старійшин, коміції – народні збори чоловіків-воїнів. На коміціях вибирався цар з функціями військового вождя, верховного жерця і судді. Родичі були рівні між собою і називалися патриціями [106, с. 47-48]. Таким чином, у Римі були всі елементи військової демократії, яка, на нашу думку, є одним із чинників, що зумовила військово-громадянський характер римського виховання. Військова демократія, як форма правління, виступала і як механізм реалізації виховного процесу.

Автори також наголошують на значенні громадянських традицій полісного життя для формування цінностей та норм поведінки кожного члена цього соціуму. Для громадянина полісної общини було характерним почуття свободи, свідомого вибору своїх дій... Оскільки всі політичні і військові питання вирішувалися колективно на народних зборах або в ополченні, відповідно формувалося почуття колективізму, громадянської спільності [106, с. 184]. Викладене дає підстави стверджувати, що форма правління соціумом – військова демократія – забезпечувала формування суспільних цінностей, які визначали мету виховання.

Отже, можна зробити висновок, що військово-табірний спосіб життя общини та військова демократія, як форма управління нею, виконували соціально-педагогічну виховну функцію, визначили соціальний характер староримського виховання і його структуру. На нашу думку, військово-табірний спосіб життя та військову демократію необхідно також розглядати як соціокультурні детермінанти, що зумовили їх специфіку системи виховання дітей і молоді у родовий період розвитку римського суспільства.

Характеризуючи спосіб життя римської общини, необхідно звернути увагу на його громадсько-культурний аспект, який репрезентував рівень

культури суспільства. Загалом, культура обумовлювала специфіку форм реалізації мети і змісту староримської системи виховання.

Специфічність форм реалізації виховання у римлян полягала у тому, що це були громадські видовища і свята, які у родовий період носили релігійний характер. Історики вважають, що релігія була найтипівішою і найпровіднішою формою ранньої римської ідеології [20, с. 112]. В ній яскраво відобразилися практицизм і приземленість цінностей римлян. Для того ж, щоб боги турбувались про людей і про державу, їм необхідно було приносити жертви і виконувати особливі ритуальні дії [106, с. 185]. Релігійні вірування характеризувалися формалізмом і практичністю. Від богів чекали допомоги у конкретних справах і тому скрупульозно виконували встановлені обряди і приносили необхідні жертви.

Більшість дослідників античного виховання не акцентують увагу на релігії, як чиннику виховання. До цього аспекту звертається П. Монро, який пише: “У народу, для якого релігія була просто засобом найкращого управління практичними справами, і виховання, не могло бути більш ідеалістичним. Як релігія ніколи не надихала римлян на високодуховний погляд на життя, так виховання у них ніколи не було нічим іншим, як підготовкою до практичних обов’язків життя” [198, с. 156].

Отже, релігія не мала визначального впливу на специфіку римського виховання, релігійні свята виступали лише як форма його реалізації.

Якщо звернути увагу на світські свята і видовища, то необхідно наголосити, що у родовому Римі їх було обмаль. Історики доводять, що найбільш раннім римським громадським святом було свято Римських ігор. Протягом декількох століть це було єдине громадське свято римлян [106, с. 186]. Набагато пізніше (VI ст. до н.е.) з’явилися гладіаторські бої. Протягом наступних півтора століть гладіаторські ігри влаштовувалися лише на поминках багатих людей і носили характер приватної вистави. Але поступово популярність гладіаторських боїв зростає. У 105р. до н.е. вони були оголошені складовою публічних видовищ [106, с. 187-188].

Незважаючи на релігійний характер видовищ, вони відображали специфіку організації громадського життя і репрезентували рівень розвитку культури (різноманітних видів мистецтва, літератури, фізичного та духовного розвитку).

Здійснюючи аналіз впливу раннього римського мистецтва на формування специфіки системи виховання, ми дійшли висновку, що він також був незначним, оскільки римське мистецтво мало низький рівень розвитку, базувалося лише на традиціях народного мистецтва, тоді як поряд, наприклад, існувала багата грецька література, поезія та інші види мистецтва. Подальший розвиток римського мистецтва відбувався під впливом грецьких зразків [106, с. 183 -197].

Отже, можна зробити висновок, що формально-договірний характер римської релігії та участь у видовищах і святах для виконання релігійних обрядів формувало у дітей та молоді усвідомлення необхідності і потребу виконання й дотримання правил та традицій суспільного життя. Свята і видовища були в основному релігійними церемоніями, які мали не естетичний характер (як у Греції), а релігійно-практичний. Вони поширювали певні цінності та ідеологію, виконуючи таким чином соціально-педагогічну функцію і були формою реалізації процесу виховання не лише дітей та молоді, а й загалом усіх общинників. У цьому контексті особливість римської релігії у родовий період (релігійно-практичний характер) необхідно розглядати також як соціокультурну детермінанту, яка підтримувала практично-ціннісний характер виховання та пропонувала специфічні форми його реалізації.

Виділені нами детермінанти, що відобразили особливості умов природного, соціального і культурного середовища родового Риму, представлені у додатку А рисунку А.1. Вони обумовили якісні характеристики системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі родового періоду: за змістом староримське виховання було військово-фізичним, за формою – сімейно-громадським, за характером – авторитарним і практично спрямованим, орієнтованим на потреби суспільства (рис. 2.1.)



Рис. 2.1. Якісні характеристики системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі родового періоду

Військова демократія, як форма правління соціумом, формувала мету виховання і надавала механізми її реалізації. Військово-табірний спосіб життєдіяльності общинників, дрібне землеволодіння, патріархальна соціальна структура суспільства обумовлювали специфіку виховних традицій римлян. Практицизм ментальності римлян та формально-договірний характер релігії, притаманний їхній культурі, обумовив значну обмеженість форм і засобів реалізації виховання. Ними виступали обов'язки повсякденного господарського, сімейного, громадського і релігійного життя.

Проведене нами дослідження римського виховання родового періоду свідчить про те, що воно розвивається під впливом детермінант природного, соціального та культурного середовища, між якими існує тісний взаємозв'язок. Умови природного середовища визначили особливості життєдіяльності римського родового соціуму і його культури, які, своєю чергою, обумовили особливості системи виховання дітей та молоді. Таким чином, у **родовий період** можна виділити такі соціокультурні характеристики римської системи виховання дітей і молоді: військово-табірний спосіб організації життя суспільства та військова демократія як форма правління – військово-фізичний

характер виховання; патріархальна сім'я з беззаперечним авторитетом батька – сімейний та авторитарний характер виховання; низький рівень розвитку культури з домінуванням у ній формально-договірної релігії, традиція практичного навчання у процесі різних видів діяльності сім'ї – відсутність школи; общинна свідомість та традиції суспільно-політичного і культурно-релігійного життя – громадський характер виховання; діяльнісний характер та ментальність індивіда – практичну спрямованість виховання.

2.2. Соціокультурні детермінанти виховних пріоритетів у підготовці дітей і молоді до життя у соціумі в республіканський період

Перехід римського суспільства до нового етапу розвитку (республіканського) спричинив значні зміни у способі життєдіяльності самого суспільства і, відповідно, у традиціях соціального виховання.

Найперше змінилися умови природного середовища, в яких проживала римська община. Недостатня кількість землі, як основи економіки родового суспільства, вимагала постійного розширення території. Це викликало значні зміни у соціальному середовищі.

Структурні зміни у римській общині розпочалися з проникнення в середовище громадянства чужоземців, які стояли поза общинною політичною і військовою організацією, що започаткувало кризу полісного устрою общини. Розвиток рабства і соціальне розмежування самого громадянства порушували полісні порядки і традиції [106, с. 184]. Розвиток соціального життя ускладнювався тим, що у Римі було багато чужинців (плебс), які не володіли землею і не могли користуватися загальним земельним наділом. Тому плебс займався не скотарством, яке вимагало великих пасовиськ, а незначним землеробством і здебільшого ремеслом і торгівлею. Наявність чужинців, які не

мали громадянських прав, та специфіка їх діяльності (ремесло і торгівля) стали вагомим поштовхом до змін у родовому римському суспільстві.

Зміни у соціальному середовищі римської общини обумовили розвиток економічного життя соціуму та появу нового способу життєдіяльності. Концентрація землі, розповсюдження приватної власності, розвиток ремесла, торгівлі, грошового обігу, зародження товарного виробництва обумовили активний розвиток економіки римської держави. Відмова від дрібного господарства, перехід до великого виробництва означали скачок у розвитку виробничих сил, призвели до розквіту римського сільського господарства, ремесла і будівництва [106, с. 106]. Виділяються нові галузі сільського господарства: тваринництво, птахівництво.

З'являються великі міста і, відповідно, міський спосіб життя. Навколо великих міст, особливо Риму, створюються спеціалізовані господарства, що постачають столицю необхідними продуктами. Підйом сільського господарства сприяв встановленню ринкових відносин між містом і селом. Місто значною мірою відособилося від села. Ставши центром ремесла, торгівлі, політичного і культурного життя, місто потребувало сільськогосподарських продуктів, а село – ремісничих виробів. Це створювало економічну основу для товарного обміну [106, с. 109]. Своєю чергою ринкові відносини зумовили розвиток торгівлі, яка сприяла удосконаленню морського транспорту, мореплавання, активізувала грошовий обіг.

Ці зміни у VI-I ст. до н.е. зумовили перетворення Республіканського Риму у “велику Римську державу”, яка володіла багатьма провінціями – завойованими територіями.

Отже, розквіт економіки та поява міст детермінували зміну у способі життєдіяльності римлян. Міський спосіб життя кардинально відрізняється від сільськогосподарського общинного. Будівництво великих міст, концентрація в них культури, ремесла і торгівлі, розквіт сільського господарства, виникнення його нових видів і розширення оброблюваних територій – все це спричинило зміну умов природного середовища тієї території, де проживали римляни.

Тобто, спостерігається взаємозв'язок між змінами у соціальному і природному середовищі. Цей зв'язок є очевидним і зворотним. Природне середовище впливає на специфіку способу життєдіяльності суспільства, своєю чергою, суспільство в процесі своєї життєдіяльності змінює його.

Аналізуючи розвиток римського виховання республіканського періоду, сучасні педагоги-дослідники (О. Джуринський, А. Духавнева та Л. Столяренко, Г. Корнетов, А. Рижанова, А. Піскунов та ін.), недостатньо звертають увагу на ці зміни у способі життєдіяльності римського суспільства, що, на нашу думку, робить незрозумілим і непомітним наявність об'єктивного взаємозв'язку між змінами у середовищі (природному і соціальному) і вихованням як соціальним явищем. Наприклад, А. Духавнева та Л. Столяренко, лише побіжно вказують на ці зміни: величезний потік матеріальних цінностей – грошей, дорогоцінних металів художніх витворів та ін. безперервно стікались у Рим із завойованих земель. Головною здобиччю римлян стала рабська сила. Торгівля рабами була для Риму настільки вигідною справою, що виникло декілька центрів з їх продажу [87, с. 29]. Проте у подальшому аналіз розвитку виховної системи здійснюється поза контекстом соціального, культурного, економічного та ін. сфер розвитку римського суспільства.

Аналізуючи нові тенденції розвитку римського суспільства, що мали вплив на зміни у системі виховання, необхідно звернути увагу на роль армії, яка весь час зростає. Розширення територій (зміна умов природного середовища проживання римської общини) стали причиною перетворення армії у вагомий соціальний організм; а об'єднання навколо Риму неримських народів не лише змінило соціальну структуру суспільства, а й поставило завдання – утримати ці народи у покорі.

Із розвитком римської держави, розширенням територій, ростом виробничих сил, майнової диференціації, війна, яку раніше вели лише для того, щоб відбити напад ворога і захопити нові території, стала недостатньою і тепер перетворюється у постійний вид діяльності. Історики вважають, що для римляни, які, хоча і об'єднали значну територію, потреба у розширенні

земельного фонду не зменшилась. Це було пов'язано не лише з ростом населення Риму, а й з внутрішнім розвитком римського суспільства. Процес обезземелення бідняків, як свідчать закони Лецінія-Секстія, зайшов далеко. Для бідних громадян відкривалася можливість покращити своє матеріальне положення або за рахунок окупації земель з державного фонду, або за рахунок переселення в колонії. Нові територіальні захоплення стали основним курсом зовнішньополітичної лінії Риму у другій половині IV – першій половині III ст. до н.е. [106, с. 72].

На ці обставини та їх значення для розвитку виховання звертав увагу російський дослідник кінця XIX століття Л. Модзалевський. Він писав: “...римська держава мала чисто військовий характер. Основою всього національного способу життя були: війна, землеробство і простота всіх відносин життя; лише любов до батьківщини, мужність і військові подвиги вважались заслугами і могли дати загальну повагу” [197, с. 125]. Далі автор вказує на взаємозв'язок між військовим характером держави і вихованням: “Чим більше Рим перетворювався у абсолютно нову, республіканську державу і набував чисто військового характеру, тим простішим і суворішим ставало суспільне життя, а разом з тим і виховання” [197, с. 125].

Отже, армія, як соціальний інститут, мала надзвичайно важливе значення у структурі римського суспільства і, відповідно, необхідність військово-фізичного виховання та його престижність й авторитет зростає, тобто посилюється виховна функція армії.

Про практику і методи військового виховання римлян побіжно згадують усі сучасні дослідники. Зокрема, А.Джуринський пише, що військову підготовку молодь проходила у військових формуваннях – легіонах [83, с. 58]. Таку ж думку висловлює і В. Кравець: “...юнак повинен був жити в таборі і виконувати певні обов'язки, готуючись стати воїном і полководцем, а пізніше і до цивільних посад” [142, с. 96].

Армія готувала юнаків не лише до військової служби, а й до державної. Л. Модзалевський писав: “У римлян кожен громадянин був воїном і всі вищі

сановники вибирались з вищих воєначальників. Тому, табірні звичаї отримали перевагу над бажанням розкоші” [197, с. 125]. Готуючись до військової служби, римляни займались плаванням, їздою верхи, військовими вправами. Широко застосовувалися фізичні покарання. Гімнастики, у розумінні греків, вони не знали. Римський хлопчик вчився управляти конем і колісницею, і певною мірою вправлявся в мисливстві і, головне, готувався бути хорошим воїном.

Підготовка молодого людини до цивільних посад в армії відбувалась на практичному рівні. Юнак зобов’язувався бути присутнім на зборах курії, але лише спостерігаючи і не приймаючи в них участі. Найближчим учителем його при цьому був сам батько, у випадку смерті батька ним керували старійшини, навчаючи його на прикладах повсякденного життя римського форуму. Окрім того, відвідуючи форум, юнак міг познайомитися з видатними юристами і, таким чином, на практиці вивчати законодавство [197, с. 131].

Вагомість і значущість армії, як виховного компонента у структурі виховання часів Республіки, посилила її реорганізація. Головні принципи римської армії – громадянське ополчення і цензовий характер в міру становлення Республіки перестають відповідати потребам римської військової організації. Римська армія реформується, стає професійною і перетворюється в особливий соціальний організм. Якщо раніше участь в ополченні розглядалася як почесна перевага захищати батьківщину, то тепер військова служба стала дохідною професією. Реорганізація армії завершилась в епоху падіння Римської республіки і формування імперії.

Отже, відокремлення армії від соціальної організації громадянства сприяло її перетворенню у вагомому політичну і соціальну силу. Безальтернативна перспектива військової або цивільної кар’єри після річної підготовки в армії робила її невід’ємним компонентом системи виховання із визначеними соціально-педагогічними функціями. Високий соціальний статус римської армії та агресивний зовнішньо-політичний курс Республіки, актуалізували, у порівнянні з попередніми історичними періодами, розвиток військово-фізичної підготовки молоді та її патріотичного, політичного і морального виховання.

Викладене дозволяє розглядати армію як важливий виховний інститут, а військовий характер організації суспільного життя – як окрему детермінанту, що визначала його специфіку.

Необхідно звернути увагу ще на один чинник виховання дітей і молоді у римлян – республіканську форму правління.

Паралельно з економічними і соціальними змінами у римському суспільстві відбувалося становлення республіканських форм правління. Дослідники вважають, що на початку періоду Республіки вищим державним органом вважалися народні збори. Вони приймали або відміняли закони, оголошували війну і заключали мир, були верховною судовою інстанцією, яка розглядала апеляції і протести на рішення судових органів. Народні збори обирали всіх вищих посадових осіб в руках, яких знаходилась вся виконавча влада [106, с. 61]. Як зазначалося вище, юнаки, які проходили підготовку у військових об'єднаннях, але готувалися до цивільних посад, були зобов'язані бути присутніми на народних зборах. Саме там реалізовувалася “головна мета римського виховання – підготовка до практичної діяльності у сфері держави” [197, с. 131].

Дослідник римської історії М. Сергеєнко також підтверджує значущість республіканської форми правління державою для виховання молоді. Автор у своєму дослідженні пише про те, що коли хлопчик одягав тогу дорослого – зазвичай 15-16 років, – батько доручав його виховання комусь з видатних державних діячів і для юнака розпочиналась „початкова школа форуму”. Автор наводить приклад батька Цицерона, який доручив навчання свого сина відомому знавцю права Кв. Муцію Сцеволі. Цицерон пригадує: „я не виходив від нього ні на крок, я старався стати більш освіченим, навчаючись у нього” (Сіс. Lael. I.1). Юнак супроводжував свого наставника в сенат, був присутній на обговоренні державних питань, слухав виступи перших ораторів свого часу, спостерігав за боротьбою партій; в дії вивчав механізми державної машини; разом з наставником йшов у суд та на народні збори, - „вчився воювати на полі військових дій” (Тас. Dial. 34). Після практичного введення у політичне життя

розпочиналась військова служба і юнак або залишався у лавах армії, або повертався у Рим і розпочинав свою політичну кар'єру [235, с. 155].

Отже, республіканську форму правління можна розглядати як виховний механізм і як важливу детермінанту, що зумовлювала його громадський характер та домінування громадянських цінностей у ньому, а народні збори – як суб'єкт виховання.

Проте з часом їх роль зменшується. На народні збори виносяться лише питання запропоновані магістратами і які попередньо обговорені в сенаті. Так поступово народні збори втрачають законодавчу ініціативу. Усі законопроекти, прийняті на народних зборах, стає затверджувати сенат. Таким чином сенат керував народними зборами. Магістрати також звітували перед сенатом, хоча і обирались на народних зборах. Магістрати – це виборні посадові особи, які здійснювали виконавчу владу. За Римською конституцією всі магістратури були колегіальними. Виконання обов'язків магістрата вважалось не роботою, а честю, і тому її виконання було безоплатним. Для виборів і виконання державної посади необхідно було затратити багато власних грошей, тому магістратом могла бути лише багата людина. Магістрати і сенат користувались всією повнотою державної влади в римській республіці, яка мала яскраво виражений аристократичний характер [106, с. 64].

Отже, за своїм характером Римська республіка мала певні особливості. В Римі сформувалося два основні органи влади: народні збори і сенат (орган влади знаті) – при привілейованому положенні останнього. Окрім того, вищу управлінську владу здійснювали два консули.

Історики пишуть, що надання прав римського громадянства всім жителям Італії (під час реформ Сулли) знищило основи полісного устрою [106, с. 146].

Якщо раніше Рим залишався полісною общиною, границі якої охороняло військо-ополчення громадян, земельних власників, а верховна влада належала народним зборам тих же громадян, то тепер положення змінилося. Замість поліса з'явилась держава Італія, замість ополчення громадян – професійне

військо; збори громадян уже неможливо було скликати в силу багаточисельності громадян (представницька парламентська система була невідома) [106, с. 146].

Коротка характеристика розвитку республіканських форми правління у Римі свідчить, що їх становлення призвело до розпаду самого поліса та кризи ідеології общинного громадянства. Традиційні общинні цінності стають безперспективними. Спостерігається відхід від колективізму, натомість зростає індивідуалізм, протиставляється окрема особистість колективу, люди втрачають спокій і внутрішню рівновагу.

Отже, зміни у розвитку республіканських форм правління детермінували зміщення акцентів у соціальному вихованні. Ідеали полісного громадянства поступово відходять на другий план, починає домінувати моральне та політичне виховання, оскільки політика складає суть і зміст діяльності держави, як соціального утворення, а мораль, дозволяє формувати такі норми поведінки і свідомість особистості, які б забезпечували необхідні норми життєдіяльності суспільства. М. Даденков писав, що в міру розвитку республіки більше уваги звертається саме на ці види виховання. Вчений наводить цитату відомого римського політика і філософа Цицерона. “Діти римлян, – говорить Цицерон – виховуються для того, щоб згодом могли бути корисними Батьківщині, відповідно до цієї мети вони навчаються того, що може зробити їх добрими громадянами. Батьківщина дала нам життя і виростила лише для того, щоб ми присвятили їй усі кращі сили і здібності нашого духу, таланти, розум, тому ми мусимо вивчати лише те, що корисне для держави; в цьому я бачу велику мудрість і велику доблесть” [82, с. 30-31].

Розвиток республіканських форм правління обумовило розвиток освіти у римському суспільстві. Виступи senatorів в сенаті, посадових осіб в коміціях вимагали знань і мистецтва переконувати слухачів своєю промовою [106, с. 66]. Таким чином, виникає необхідність набуття відповідних знань, які можна отримати лише спеціально навчаючись, тобто, виникає гостра необхідність розвитку спеціальних навчально-виховних закладів – шкіл. Отже,

республіканську форму правління можна розглядати як одну з детермінант, що активізувала педагогічний компонент у системі соціального виховання.

Із настанням кризи республіканських форм правління і республіканського устрою держави починають спостерігатися кризові явища у вихованні. Громадянські цінності, які домінували у суспільстві, втрачають свою актуальність. Суспільство поступово починає формувати новий ідеал людини і нову мету виховання.

Таким чином, республіканську форму правління можна розглядати як детермінанту, яка зумовила формування шкільного компоненту в системі соціального виховання республіканського періоду.

Нові умови соціального, культурного й економічного життя змінили основні норми римського побуту. У цьому контексті необхідно дослідити зміни, що відбулися у римській сім'ї і мали пряме відношення до змін виховних традицій. Якщо в часи розквіту Республіки патріархальна сім'я зберігається як основна структурна одиниця суспільства і зберігається її традиційний спосіб життя, а відповідно і її значення у вихованні, то в період кризи республіканського устрою у ній відбуваються великі зміни. Ці зміни стосувалися як форм сім'ї і шлюбу, так і положення жінки і дітей у сім'ї та, загалом, у римському суспільстві.

Сімейне виховання у новому суспільстві не могло повністю забезпечити ефективну соціалізацію індивіда, ефективно підготувати дитину до життя у нових, змінених умовах великої держави, а не полісної общини. Характерною ознакою кризи сімейного виховання можна вважати зростаючу розповсюдженість «еманципацію», що свідчило, про розпад вікових сімейних зв'язків, як опори родової держави. Проте сім'я, продовжувала залишатися основною структурною одиницею суспільства і зберігати своє значення. Статус сімейного виховання, на нашу думку, забезпечувала не лише влада батька, а й роль жінки у римському суспільстві.

В. Кравець зазначає, що римська релігія високо ставила жінку: благоденство держави перебувало в руках цнотливиць – весталок, що оберігали

вічний вогонь на вівтарі Вести (богині домашнього вогню). Нікому в Римі не надавалося стільки пошани, скільки їм: консул зі своїми лікторами поступався їм дорогою; якщо злочинець, якого везли на страту, зустрічав весталку, його звільняли. Культ Ларів, богів-покровителів дому і сім'ї, знаходився під жіночою опікою [142, с. 101-103].

Порівняно з афінськими, римські жінки займали досить поважне місце у суспільстві. Не дивлячись на те, що все життя вони перебували під опікою батька або чоловіка, як господині дому, вони мали значну самостійність. Жінки брали активну участь у суспільному житті, не зважаючи на зайнятість у господарстві та вихованні дітей. В. Кравець наступним чином описує статус жінки у римському суспільстві. На відміну від грека, який одружувався, аби мати законних дітей і господиню у домі, римлянин – щоб мати подругу всього життя. До жінки ставилися з повагою і вдома, і в суспільстві: в її присутності не можна було сказати брудного слова, не можна поводитися непристойно. Стіни будинків у Помпеї рясніли написами, в яких жінки рекомендували таких-то і таких-то на муніципальні посади. В домі жінка повністю повновладна господиня, яка розпоряджалася всім, і не лише раби і слуги, а й сам чоловік поводився з нею поважливо. Вона не сиділа, як гречанка, у гінекеї, куди доступ дозволений лише членам сім'ї; оточуючий світ не закритий для неї, і вона цікавилася тим, що відбувалося за стінами її дому. Вона обідала з чоловіком і його друзями за одним столом (відмінність лише в тому, що чоловіки робили це напівлежачи, а вона і її подруги-гості сиділи), бувала в товаристві, ходила у гості, і перша людина, яку бачив відвідувач, – це господиня дому: вона сиділа в атрії з дочками і рабинями, зайнята, як і вони, пряжею чи ткацтвом. У неї ключі від усіх замків, вона вела господарство старанно, вірна помічниця і добра порадиця чоловікові. “В домі не було нічого роздільного, про що можна було б сказати – це моє. Ідеал дружини римляни виражали словами: “набожна і ніжно кохаюча, сором'язлива, скромна, господарська і домосідка” [142, с. 97].

Римська жінка у період республіки й імперії користувалася повагою і самостійністю. Важливість жінки у суспільстві спостерігається і в римському

праві. У його розвитку спостерігається процес звільнення жінки від опіки і набуття нею власних прав [126, с. 83-87].

Високий статус жінки підтверджує і Л. Віннічук. У Римі, як і повсюди в Італії, жінки могли мати свої об'єднання, свого роду клуби. В самому Римі було добре відоме товариство заміжніх жінок – “конвенту матронарум”. Члени цього клубу вирішували важливі справи, що стосувалися положення в державі. Наприклад, рішення римських жінок віддати свої золоті прикраси в казну під час війни Риму з жителями міста Війї (396р. до н.е.). Хоча у часи Республіки закони відстороняли жінок від участі у державних справах. Вони всі добре орієнтувались у політиці і навіть втручалися у державні справи. Римлянки часів республіки здатні були захищати свої права і привілеї, могли виступати як єдина, організована сила. Л. Віннічук, спираючись на відомості “Римської історії від заснування міста” Тіта Лівія, пише про те, що у 215р до н.е. римлянки, об'єднавшись, виступили проти закону, який обмежував їх особисті права, забороняючи носити золоті прикраси. Закон, що був прийнятий під час 2-ої Пунічної війни на користь Римської республіки, був відмінений [60, с. 170-171]. Ці факти свідчать про важливу роль жінок у римському суспільстві, сім'ї і вихованні дітей.

У часи Республіки сім'я продовжувала зберігати свою владу над дітьми. Зважаючи на те, що школи починають відкриватися лише в середині періоду Республіки, виховання дітей продовжує залишатися сімейним. За нього відповідає батько, і він же практично вчить своїх дітей всьому необхідному: юриспруденції діти навчилися на форумі, а військового мистецтва – на практиці. Права дітей захищало і римське законодавство [149, с. 76-83].

Із початком поширення грецької культури, розвитком шкіл, початком занепаду республіканських форм правління у суспільстві стали проявлятися ознаки кризи, особливо духовної. На початку імператорського періоду вона відбилася і на традиціях сім'ї.

Викладене дає підстави зробити висновок, що ці зміни у способі життєдіяльності римського суспільства можна розглядати як детермінанти, що

спричинили початок зміщення соціально-педагогічної функції від сім'ї до нового суспільного інституту, про який ми будемо говорити далі – школи.

Аналізуючи зміни у системі соціального виховання часів Республіки, необхідно звернути увагу на зміни у змісті культури, яка спричинила зміни у життєдіяльності римського суспільства. Вся військово-технічна міць Риму, яка визначала характер держави, була нерозривно пов'язана з економічними і культурними досягненнями кінця IV ст. – поч. III ст до н.е. і які надали їм перевагу над іншими народами.

Найвищим досягненням у сфері культурного життя римлян стала правотворчість. На нашу думку, вона мала надзвичайно велике значення для розвитку системи соціального виховання, тому розглянемо її детальніше.

Увесь процес соціальної еволюції Риму супроводжувався розвитком права, яке на законодавчому рівні закріплювало особливості способу життєдіяльності суспільства, норми і правила соціального співжиття. Власне право, як сукупність норм і правил поведінки, що виражає концентровану волю владної верстви, виникає на початку періоду Республіки, разом із ним виникає наука про право – юриспруденція. Історики вважають, що перші дослідження у цій сфері з'явилися ще у II ст. до н. е., а в I ст. до н.е. уже існувала юридична література [106, с. 195].

Роль права у римській Республіці була надзвичайно важливою для суспільного життя і відіграла настільки велику роль у формуванні традицій римського виховання, що К. Шмідт визначав римське виховання загалом як «юридично-військове». Висування на перший план терміну «юридичне» свідчить про те, що право не лише наповнювало зміст виховання, а й забезпечувало розвиток педагогічної функції у системі виховання. Необхідність набуття знань юриспруденції для успішної військової чи цивільної кар'єри стимулювало цю функцію, а практична форма вивчення права (народні збори) забезпечували практичний і соціальний характер виховання.

К. Шмідт писав: «Батько сімейства представляв повноправного громадянина і керував навчанням до того віку, коли п'ятнадцятилітній підліток

передавався родичу або поважному юристу для вивчення права і політики, – і в якому мати підготувала характер своєї дитини (високу любов до вітчизни, гордий і мужній характер Римлянина, невтомний громадянський дух), який потім очищався і загартовувався на майдані і народних зборах і був дієвий також на війні і на службі. На такому ґрунті римське виховання в епоху республіки було юридично-військовим. І воно не покидало цього ґрунту практичної користі навіть тоді, коли ознайомившись з грецькою мовою, Римляни вивчали риторику з метою дотримання права, а філософію – з метою втішатися в мінливостях життя” [316, с. 16].

П. Монро, аналізуючи систему римського виховання, приділяє надзвичайно велику увагу саме вивченню римського інституту права, визнаючи його роль у формуванні традицій виховання. Він вважає, що у римського громадянина було п’ять фундаментальних прав: право батька над дітьми; право чоловіка над дружиною; право господаря над рабами; право вільної людини над іншими, яких закон підпорядкував йому через договір або борг; і право над власністю. Вільна людина отримувала ці права з народження, але з часом ці права можна було набути шляхом натуралізації, усиновлення або звільненням з рабства. П. Монро детально аналізує право батька і глави сім’ї, вважаючи, що це було найбільш могутнє і важливе право римлянина. Влада над життям і смертю, право виконувати всі закони над власними дітьми належали батьку до кінця імператорського періоду [198, с. 151].

Отже, батьківське право, як одне з основних прав юридичної системи римлян, забезпечило авторитарний характер сімейного виховання, а системі соціального виховання надало сімейного характеру.

Для римської правової системи було характерним поєднання прав з обов’язками. “Будь-якому праву відповідає якийсь обов’язок. Вище життя заключалося для греків у чеснотах, щасті, в тій чи іншій формі особистого задоволення; для римлян вище уявлення про життя співпадало з тим або іншим обов’язком і відповідними до них правами – з життям на основі і в межах

закону і принципу. У першому випадку перед нами переважно естетичне тлумачення життя, у другому переважно моральне” [198, с. 151].

У силу цих обставин батько користувався своїми правами лише на благо держави і сім’ї, мав різноманітні обов’язки: релігійні, політичні, сімейні, економічні. П. Монро вказує, що в економічні обов’язки входило не лише управління господарством; поряд із фермерськими роботами в обов’язки включалося поняття громадянської честі та гордості. Ці поняття були настільки фундаментальними, що римляни, встановлюючи поняття “виховання”, позначили його як “cultura”. Воно стало означати для них у сфері духовного і розумового життя те ж саме, що і агрикультура, обробка полів в їх практичному житті [198, с. 152-153]. Тобто воно позначало практичний характер виховання і обов’язок батька. Римляни, в силу свого характеру, і на противагу грекам, не вважали, що ремесло і торгівля применшують їх громадянські достоїнства. Навпаки, вони культивували чесність у підприємницьких справах. Римляни дуже рано зрозуміли важливість професійного навчання – ведення рахунку стає одним із самих ранніх змістових навчання дітей. Саме так забезпечувався практичний характер навчання дітей, що здійснював батько.

Поряд з обов’язками батька існували і громадянські обов’язки дітей. Виконання у майбутньому цих обов’язків приносило чималу вигоду і тому зобов’язувало батька дати дітям освіту.

До обов’язків юнака входив обов’язок брати участь у юридичному управлінні власністю сім’ї і виконувати обов’язки солдата, аж поки держава не перейшла до найманої армії. Юнак також був зобов’язаний оволодіти різноманітними чеснотами: повага й підпорядкування волі богів і батьків, скромність, мужність і наполегливість, чесність, серйозність, спокійна поведінка тощо. Можна стверджувати, що наявність таких обов’язків дітей у римському праві були покладені в основу формування виховного ідеалу. П. Монро пише, що з індивідуальної точки зору все зводилось до ідеалу обов’язку, з погляду держави – до ідеалу справедливості. Отже, чеснота, як обов’язок, знайшла свою реалізацію в принципах або законі і залишилася

римським поняттям. Життя в межах чеснот є ідеалістичним формулюванням життя; життя в рамках обов'язку є моральним поняттям життя, сформульоване практичною людиною. Вироблення такого поняття життя у всіх його дрібницях і межах прав та обов'язків була великою задачею римлян і їх *найвеличнішим внеском у цивілізацію*. Рівновага між правами й обов'язками, тобто, справедливість охороняється державою. Завдяки чому все коло обов'язків людини, виконання нею свого обов'язку і підтримка своїх прав формулювалася як його ставлення до держави, силами якої підтримувалася серед людей справедливість [198, с. 153-155].

Отже, є підстави вважати, що римське право мало безпосередній вплив на формування ідеалу громадянина, на визначення мети виховання і, одночасно, виступало як метод, форма і засіб виховання.

Соціально-педагогічна функція права, на нашу думку, відбилася також в наявності статей, спрямованих на захист прав тих категорій людей, які з тих чи інших причин потребують опіки, як, наприклад, діти, жінки, психічно хворі та ін. Дослідники К. Кузьмін та Б. Сутирін, аналізуючи становлення системи соціальної опіки і піклування у Стародавньому Римі, детально розглядають ці статті саме в контексті педагогічному, оскільки вони мали значний виховний вплив на римське суспільство [149, с. 76-86].

Отже, римське право мало соціально-педагогічний характер і на законодавчому рівні у формулі «права-обов'язки» визначило та закріпило систему римського виховання як соціальну за суттю, сімейну за формою і практичну за характером. Засобами і механізмами виховання виступали ті ж самі права і обов'язки громадян. Викладене дає підстави розглядати римське право як вагому соціокультурну детермінанту, що зумовило формування специфіки римського виховання та забезпечувала значущість соціально-педагогічного компонента у системі соціального виховання в республіканський період. Важлива роль права у життєдіяльності суспільства зумовила поступовий розвиток педагогічної функції виховання, що засвідчила поява шкіл та поступовий їх розвиток у подальші періоди.

У республіканський період культура починає репрезентувати міський спосіб життя суспільства. Він, на нашу думку, мав також надзвичайно важливий вплив на розвиток системи виховання римлян. У містах зосередилося все культурне життя римлян, в тому числі і школи. Міста мали безпосередній вплив на побут і спосіб повсякденного життя як окремих громадян, так і міської громади загалом.

Поява і розростання міст вплинули на зміну способу життя римлян, яке з сільського перетворюється на міський. Міста стали центрами концентрації всіх культурних досягнень римлян. Історики вважають, що це були упоряджені, культурні центри з різноманітними будівлями, прекрасними майданами, мощеними вулицями, кам'яним театром й амфітеатром, цирком, багаточисельними торговими рядами і тавернами [106, с. 194]. Отже, зосередження у містах різноманітних храмів, державних закладів, громадських будівель для проведення різноманітних видовищ, змагань дозволяло громадянам змістовно використовувати свій вільний час і спрямовували громадське життя у потрібному для держави напрямі.

Для громадського життя на початку періоду Республіки характерним є збільшення кількості світських видовищ і свят. Л. Модзалевський акцентує увагу на відсутності у них естетичної, художньої, мистецької якості, вважаючи, що справжньою національною розвагою римлян були кінні забіги і військові ігри – все, що мало хоча б якое відношення до мистецтва і технічної досконалості, було їм абсолютно чуже. Ігри гладіаторів, після своєї появи у Римі, зробились, разом із цькуванням звірів, найулюбленішою розвагою народу. Але і тут, так само як в танцях і театральних виставах, первісні національні погляди отримали перевагу, і будь-хто, коли, з'являвся в цих видовищах, як діюча особа, був предметом загальної зневаги. Музика римлян була шумна і весела і ніколи не відчувала значних удосконалень. Деякі святкові жертвоприношення, що здійснювалися під акомпанемент музики, постійно супроводжувалися дикими танцями і скачками. Спів і гра на флейті, що застосовувалися на банкетах, ніколи не були таким досконалими, як грецька

музика. Але зате у римлян став розповсюджуватися найбрутальніший вид розкоші – розкіш столу... Таке було життя римського суспільства, доки грецькі погляди не проникли в Рим і не здійснили рішучого перевороту у всій римській освіченості [197, с. 127].

Отже, усі види мистецтва до часу поширення грецької культури, продовжують залишатися на низькому рівні. Л. Модзалевський, характеризує їх виховне значення, пише, що у святкових гімнах і піснях на честь предків, в маскарадних фарсах лежали основи для різноманітних сфер музики і поезії, як важливих освітніх засобів. Проте цим задаткам мистецтв не було призначено реалізуватися так, як ми це бачимо у греків. Тілесне виховання не виробило ідеї художнього удосконалення тіла, і взагалі справа художньої освіти римлян не впливала з їх національного характеру і не принесла жодних плодів [197, с. 128].

Власне римська культура почала формуватися у III та II столітті до н.е. під значним впливом грецької культури. П. Монро пише: “Час від середини третього століття до середини першого століття був перехідним періодом і часом поширення грецьких звичаїв та ідей. Цей період співпав з епохою розповсюдження римської могутності на Апеннінському півострові” [198, с. 162]. З цього часу розпочинається активний розвиток римської культури, яка, сама підпавши під грецький вплив, намагалася звеличити і прославити, виховати громадянина, воїна і державного діяча римської Республіки. Усі види мистецтва та громадсько-культурні заходи громадського життя намагалися реалізувати цю мету. Патріотизм, любов до батьківщини, честь і достоїнства громадянина Республіки – ось цінності, що культивувалися у громадському житті Риму.

Аналіз грецького впливу на розвиток римського мистецтва та літератури не входить до предмету нашого дослідження, лише зауважимо, що він був надто значним і став тим ґрунтом, на якому отримала розвиток латинська культура з власними особливостями. Так, під впливом грецької культури, розвивається римська філософія та література, відбувається швидке виділення

різноманітних літературних жанрів. Їх зміст віддзеркалював різноманітні політичні і соціальні проблеми суспільства. З розвитком літератури пов'язано поширення риторики і граматики. Поява різноманітних літературних жанрів стимулювала розвиток театру та інших видів мистецтва. Спочатку римська література і театр були спадкоємними, але з кінця III ст. до н.е. починає набувати оригінальних рис і розвивається самостійно.

Процес розвитку літератури, на нашу думку, доцільно розглядати як одну з соціокультурних детермінант, що зумовив активізацію педагогічного компоненту у системі виховання. Водночас, вона, як й інші види мистецтва, мала соціально-педагогічну функцію, яка дозволяла формувати суспільну думку, свідомість, тощо. У цьому контексті всі види мистецтва можна розглядати і як засіб, і форму виховання.

Популярними стають трагедії, комедії, сатири – так виникає театр. “Велика кількість сценічних днів у системі публічних видовищ свідчить про значну роль театру в громадському житті Риму II-I ст. до н.е. Це пояснюється впливом прекрасного грецького театру і грецької літератури, загальним культурним ростом римської публіки, збільшенням міського населення, яке зазвичай, відвідувало театральні вистави. Інтерес римської публіки, з іншого боку, забезпечував високий рівень римської драматургії” [106, с. 186].

Розвиток театру і різноманітних видовищ у Римі пов'язаний не лише з розвитком літератури, а й зі змінами релігійного життя римлян. Грецький вплив у цій сфері стає особливо помітним у II-I ст. до н.е. Практицизм римлян недостатньо стимулював творчу фантазію, що відбилося на відсутності образу богів, на відміну від греків. Римляни ототожнювали з грецькими богами своїх абстрактних богів і запозичили з часом весь грецький пантеон. Історики стверджують, що широке розповсюдження грецького впливу у II ст. до н.е. призвело не лише до великого впливу грецької релігії, а й пристосування до неї римських релігійних поглядів. Важливим наслідком чого було розповсюдження грецької філософії в римському суспільстві та поглядів грецьких філософів на релігію і богів [106, с. 185].

Поступово нове розуміння релігії, експансія високохудожнього грецького мистецтва, соціальні умови життя (притік багатства, намагання знаті набути популярності в народі, збільшення міського плебсу тощо) відобразилося на характері громадського життя римського суспільства. Воно все більше набирає культурно-розважального характеру, зберігаючи за собою виховну функцію.

Спостерігається різке збільшення видовищ і свят, хоча і за грецьким зразком. Якщо у родовий період громадські видовища були релігійними церемоніями, то на початку періоду Республіки стали влаштовувати видовища світського характеру, за проведення яких відповідали уже не жерці, а службові особи, а в кінці – вони стають масовими. Місцем проведення таких видовищ був уже не алтар божества, а цирк. К. Кузьмін та Б. Сутирін зазначають, що видовища займали досить значну частину року... в часи Республіки – 66 днів, а в часи Імперії – 175 днів [149, с. 58-59].

Кожне видовище складалось із декількох відділень: 1) святкова хода на чолі з магістратом – помпа; 2) безпосередні змагання в цирку, забіги колісниць, кінні заїзди та ін.; 3) сценічні вистави в театрі. Закінчувалося свято масовими пригощаннями на декілька тисяч осіб [149, с. 186]. Величезною популярністю користувалися гладіаторські бої.

Із проникненням грецького впливу видовища стали невід'ємною складовою громадського і культурного життя римського суспільства і почали набувати соціально-педагогічних функцій. Вони перетворилися на своєрідну форму соціальної допомоги громадянам, які отримували кошти на їх відвідування, продукти, хліб, одяг, квитанції на будинки, картини, дорогоцінне каміння та ін. В кінці Республіки магістрати і державні діячі вважали проведення публічних видовищ важливою частиною їхньої державної діяльності [106, с. 186]. Отже, свята і видовища виступають і як форма соціальної допомоги, і як форма виховання, оскільки засоби мистецтва, які використовуються під час їх проведення, несуть виховні функції і розв'язують виховні задачі.

Л. Модзалєвський пише, що римляни використовували ті ж самі ігри, що й греки: гра в м'яч, біг, фехтування. Навіть гімнастичні вправи були запозичені. Потім переходили до змагань за всіма правилами гімнастичного мистецтва. Навіть так звана "троянська війна" – святкове змагання у великому цирку, що відтворювало події Троянської війни, – у римлян перетворилася у просту військову гру, яка щорічно виконувалась з участю синів знатних патриціїв, які змагалися у верховій їзді, єдиноборстві, метанні диску, плаванні.

Проте римляни ніколи не змогли досягнути справжнього розуміння грецьких виховних засобів, які в своїй основі були мистецькими. Якщо грецька система виховання намагалася засобами мистецтва сформувати ідеальну особистість, то римляни цими ж засобами намагались досягти лише практичної користі [197, с. 136].

Отже, можна зробити висновок, що в умовах аристократичної республіки зміни у способі життєдіяльності суспільства відбилися у змісті культури. Громадське життя римлян наповнюється різноманітними культурними заходами, які, без сумніву, виконували багато різноманітних соціальних функцій, наприклад, виявлення суспільної думки про владу, розважальної, збереження соціального миру тощо. Домінантною, на нашу думку, у часи розквіту Республіки стає педагогічна функція, оскільки свята і видовища виступають надзвичайно ефективним методом і формою виховання стереотипів поведінки і цінностей членів суспільства. Література, музика, спів, театр та інші види мистецтва виступали як соціально-педагогічні засоби соціального виховання, хоча і не набули такого рівня як грецькі.

У часи кризи республіканських форм правління громадське життя римлян починає поступово втрачати виховну функцію, на перший план висувається функція розважальна.

Наша думка знаходить підтвердження у дослідженнях істориків, які пишуть, що зростання кількості видовищ супроводжувалося упадком значення народних зборів і їх політичної ролі. Політичне значення виборних посад також зменшилося. Старий державний республіканський апарат, з його щорічною

зміною магістратів та відсутністю постійної армії, уже не відповідав тим змінам, що почали відчуватися у римському суспільстві [106, с. 186].

Отже, можна зробити висновок, що в часи розквіту республіканського ладу, у римській державі виникає міський спосіб життя, суть якого у контексті розвитку політичної системи можна характеризувати як військово-демократичний, а в контексті розвитку культури – як культурно-розважальний. І хоча він не набув такого мистецько-художнього витончення, як грецький, проте був невід’ємним компонентом системи соціального виховання. Різноманітні культурно-мистецькі і змагальні заходи доцільно розглядати як форми, а види мистецтв – як засоби його реалізації.

Надзвичайно сильний вплив грецької культури на життя римлян завершився в останні століття Республіки і перше століття Імперії стало синтезом старовинних італійських культурних основ та еллінізму, створивши новий культурний ґрунт для життя римлян.

Кризові зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства та наростаюча тенденція до одноосібного правління державою зумовили розвиток нових ціннісних орієнтацій і необхідність формування нового типу людини. Цінності громадянського суспільства не відповідали потребам часу. Перехідний період до нової організації управління суспільством вимагав індивіда з ґрунтовними знаннями риторики та відшліфованим умінням виголошувати промови, беручи таким чином участь у боротьбі за владу і здійснюючи власну кар’єру.

Шкільний компонент розпочинає свій розвиток із появи елементарних шкіл, які на початку і в середині періоду Республіки не відіграють великого значення у виховній системі римлян. Лише з поширенням грецької культури і настанням періоду кризи республіканського устрою їх вагомість у системі соціального виховання зростає. Науковці вважають, що перші школи в Римі з’являються лише в V ст. до н.е. як приватні заклади [80, с. 30-31]. Вони мали назву “*ludi*”, що означало – гра, спорт, або ухиляння від роботи. А. Духавнева та Л. Столяренко пишуть, що сама назва цих шкіл вказує на їх допоміжний характер у системі виховання потомства. Сімейне виховання продовжує

зберігати помітну роль у вихованні сильних, дисциплінованих римських громадян [87, с. 30]. М. Даденков, описуючи систему навчання у перших римських школах, доводить їх не достатню влаштованість, що свідчить про незначущість цих закладів у системі виховання. В школах дітей навчав “літератор” (“учитель літер”) за мізерну платню. Школи влаштовують будь-де між дрібними крамницями, у портиках храмів або на розі вулиць (латинською мовою *trivium*, тому початкові школи називають тривіальними). Вони влаштовувалися у відкритих будинках або просто неба. Обстановка бідна, лави без столів. Щоб зручніше було писати, учні приносили із собою невеликі лави, підставляли їх під ноги і клали на підняті коліна дошки, вкриті воском, на яких писали. Заняття починалися дуже рано, до сходу сонця, тому учні приносили з собою ліхтарі. Щоб заохотити дітей ходити до школи, мати звечора приносила вчителеві для сина печиво. Учні в ящиках носили сувої, тобто книжки – довгі смуги папірусу, накручені на палицю; навощені для письма дошки, стиль – паличку для письма, в якій один кінець був загострений для писання, а другий мав вигляд лопатки для загладжування неправильно написаного, тростинне перо і чорнило. При вивченні грамоти вживалися літери із слонової кістки, а рахувати вчилися за допомогою пальців та особливих лічильних дощечок. Вивчали читання, письмо, лічбу, закони. Дівчатка також здобували елементарну освіту. Жіночим роботам вчила мати [82, с. 30-31].

Подальший розвиток школи, як суспільного інституту, обумовлювався змінами, що відбулися у способі життєдіяльності римського суспільства республіканського періоду. З поширенням грецького впливу та появою кризових явищ у республіканському суспільстві педагогічна функція школи буде дедалі міцнішати. Зміни, що в подальшому відбувалися у життєдіяльності суспільства (зміна соціальної структури, криза республіканських форм правління, зростання ролі армії, практичний напрям розвитку культури тощо) обумовлювали розвиток школи. Окрім того, як наголошує А. Джуринський, основна мета – забезпечити певну кар’єру у військовій справі або в політиці і це зумовлювало необхідність систематичного і ґрунтовного навчання [83, с. 58].

Поширення шкіл і шкільної освіти розпочалося із початком грецького впливу на життя римського суспільства. Л. Модзалевський зауважує, що лише з того часу, коли римський характер змінив свою первісну сутність, в Рим проникла грецька освіченість з її наукою і мистецтвом [197, с. 128]. Про значення мистецтва літератури для розвитку школи вищого типу у Римі П. Монро пише: „Ріст літературного матеріалу викликав значний прогрес у сфері освіти: введені були грецькі граматичні школи, відмінні від елементарних римських шкіл, які за формою і якістю стояли вище” [198, с. 162].

Широкого розповсюдження набуває цикл елліністичної шкільної програми. Вивчали грецьку мову і літературу, рідну мову. Л. Модзалевський пише, що грецька мова і грецька література стали тепер в Римі головними предметами навчання, відтіснивши на другий план вітчизняні [197, с. 134]. З програми виховання безпощадно виключали витончені мистецтва – музику і співи, оскільки вони, як вважало багато римлян, “спонукають більше мріяти, ніж діяти”. А. Джуринський наголошує, що девіз “користь” можна вважати головним у римському вихованні й освіті [83, с. 58].

Отже, практична спрямованість була притаманна і шкільному компоненту системи виховання. М. Дадєнков наголошує, що обов’язково вивчали основи римського права і навчали правил моральності у формі коротких висловів [82, с. 33]. Вивчення правил моральності мало на меті навчити дитину відповідних норм поведінки в суспільстві. Такий зміст навчання свідчить про зародження шкільного соціального виховання як виду виховання. Але цей напрям шкільної освіти не отримав значного розвитку. П. Монро пише: «...римляни ніколи не вводили освіту у свою виховну програму» [198, с. 169]. Отже, спостерігається тенденція до розмежування процесів освіти і виховання.

Л. Модзалевський зазначає, що вивчалися також геометрія, арифметика, астрономія, музика. Юриспруденція, агрономія, військові науки зробилися із загальних наук спеціальними. Автор також підкреслює, що точних даних про те, які науки були загальними, а які спеціальними не існує, але їх коло для

вивчення значно розширюється. Вивчаються також етика, медицина, архітектура [197, с. 136].

Вплив грецької (елліністичної) культури у римській освіті був надзвичайно великим і лише в кінці періоду Імперії вона інтегрується з римською. П. Монро зазначає, що повне підпорядкування римського виховання грецьким впливам укріпилося введенням шкіл риторів, які продовжували роботу граматиків [198, с. 163].

Із часом встановлюється чіткий поділ шкіл на початкові (*ludu*) та середні (граматичні) і як вищий тип школи – риторичні. На кінець республіки у Римі виникає до 20 шкіл, організованих за елліністичними зразками. Проте виникнення риторичних шкіл обумовлювалося не стільки появою граматичних, скільки необхідністю використання цієї науки у повсякденному житті. Історики пояснюють їх популярність так: “Бурхливі події останнього століття Республіки, жорстока політична боротьба, яка відбувалася на народних зборах і в сенаті, сприяли розвитку ораторського мистецтва і риторики. З’являються книги з риторики, в яких викладалися основні правила ораторського мистецтва. Не дивлячись на сильну залежність від грецьких зразків, римська риторика змогла сказати тут своє слово” [106, с. 195].

Отже, активні зміни у життєдіяльності суспільства зумовлюють розвиток риторики і риторичних шкіл. Водночас, дослідники вважають, що римляни в силу свого практичного характеру мали природну схильність до логічного мислення і дій, що забезпечувало успішне використання риторики. Л. Модзалевський вважав, що під впливом грецьких зразків і грецької філософії стало вивчатися римлянами ораторське мистецтво, до якого вони мали природну обдарованість [197, с. 134-135].

Поступово на зразках грецької культури починає формуватися римська. Це мало велике значення для розвитку римської шкільної світи, оскільки вона набирає національного змісту. Л. Модзалевський пише, що плавно метода навчання з грецької мови була переведена на латинську. Чим більше розвивалася римська література, тим більше римська мова і наука входили в

коло вищої освіти як навчальний засіб. Автор наголошує, що для національної освіти влаштовувалися особливі спеціальні школи, з добре оплачуваними учителями. Саме навчання було поділено на два курси: спочатку викладалася латинська література, потім відбувалося навчання вправам у мистецькому складанні похвальних, політичних і юридичних промов. Першу літературну школу в Римі відкрив Сервій Нкатор близько 100 року до Р.Х., а першу спеціальну школу для вивчення латинської риторики – Луцій Плотій Галл – близько 90 року до Р.Х. [197, с. 136].

Отже, спостерігається поява тенденції до переходу школи під державну опіку. Ця тенденція отримає свій розвиток у часи Імперії.

Незважаючи на те, що грецька вихована система, яка в своїй основі була художньо-мистецькою, мала величезний вплив на розвиток римської, практичний характер навчання у римській школі риторів стає визначальним. Наприклад, М. Даденков, писав, що учні складали та проголошували судові та інші промови [82, с. 33]. Якщо взяти до уваги, що у Римі, як і в Греції, будь-яке просування до вищої посади (військової чи цивільної) залежало від рівня розвитку ораторських здібностей, стає зрозумілою зростаюча роль освіти і шкільного навчання у житті суспільства. Л. Модзалевський підтверджує цю думку: “Загальний духовний рух, що проявився у вищих верствах римського суспільства, відбився і на нижчих; серед простого народу і навіть серед рабів з цього часу розповсюдилося бажання навчитись читати, писати і рахувати. Окрім загальної народної освіти, між римлянами виникла ще особлива освіта, що визначалась терміном “humanitas”, якої бажали сини виключно знатних батьків і які готувалися до вищих державних посад. Такі молоді люди вивчали грецьку мову, римське право і вправлялися в ораторському мистецтві: без такої освіти у Римі не можна уже було сподіватися брати хоч якусь участь у справах державного управління”[197, с. 134].

Після закінчення школи більшість римлян присвячували себе заняттям з філософії. Як учні, так і дорослі відвідували доповіді й диспути філософів. Філософ був не лише вчителем, а й вихователем та довіреним у справах.

Втім, необхідно зауважити, що римська шкільна освіта, не відміну від грецької, ніколи не культивувала фізичного виховання. Це була приватна справа, і вона була необхідна настільки, наскільки юнака потрібно було підготувати до участі у військових діях. Тому практична підготовка до життя, про що мова йшла вище, продовжувалася уже не в школі а опосередковано, різноманітними соціальними інститутами (держава, армія, народні збори, сім'я, громада) та культурними традиціями громадського життя (організації видовищ і свят тощо).

Л. Модзалевський звертав увагу на те, що розквіт освітньої справи у Республіці відбувався на тлі появи деструктивних елементів у моральному і духовному житті суспільства і надзвичайно яскраво проявився у змінах традицій сімейного і громадського життя, про що ми писали вище. Він пише: “В останні роки Республіки еллінська система освіти була уже цілком придатна для навчання римського юнацтва, моральний аспект виховання був забутий” [197, с. 136].

Здійснений нами аналіз розвитку шкільного компоненту римської системи соціального виховання часів Республіки дозволяє зробити висновок, що у цей період він проходить етап зародження; становлення шкільного компоненту відбувається лише в кінці республіканського періоду; шкільна освіта починає набирати системного і державного характеру.

Проведене дослідження дозволило обґрунтувати соціокультурні детермінанти, що віддзеркалюють зміни у розвитку природного, соціального і культурного середовища. Вони безпосередньо вплинули на характер і особливості римського соціального виховання періоду Республіки (додаток А рис. А.2). Соціокультурні детермінанти зумовили такі якісні характеристики римського виховання у республіканський період: міський спосіб життя - нові соціальні цінності у змісті виховання; професійна армія – військово-фізичний характер виховання; республіканська форма правління – громадянський і політичний характер виховання та розвиток ораторського мистецтва; соціум у формі вільного громадянства – громадянські та патріотичні цінності виховання;

патріархальна сім'я – авторитарно-сімейний характер виховання; право – юридичний характер виховання; греко-римська культура – різноманітність форм і засобів патріотичного та культурно-розважального характеру у громадському вихованні; ментальність – практичний характер виховання і навчання; залежність кар'єри індивіда від рівня освіченості – розвиток ораторського мистецтва, шкільних закладів; розвиток науки, різних видів мистецтва, літератури, розвиток ремесла і торгівлі – зародження і становлення школи, як освітнього закладу.

Усі ці детермінанти, на нашу думку, більшою або меншою мірою, мали вплив на формування мети виховання. Проте, домінантною була форма правління, яка відображала суть політичної побудови держави і визначала в цілому потребу суспільства на формування певної моделі особистості. У родовий період це була військова демократія, у республіканський – республіканська форма правління соціумом.

Виховання часів Республіки, як і в родовий період продовжувало здійснюватися у формах: участі у народних зборах, військової служби, участі у всіх видах діяльності патріархальної сім'ї (господарській, військовій, економічній, юридичній, політичній тощо), участі у різноманітних релігійних обрядах та відвідуванні свят і видовищ.

Механізмами реалізації виховання виступали: республіканські (общинно-родові) форми правління державою, традиції і звичаї громадського, культурно-релігійного і сімейно-родинного життя, традиції військового способу організації суспільства.

Методами і засобами реалізації виховання були: право батька і вплив матері, конкретні зразки особистостей для наслідування, описані в літературі (біографії реальних римських героїв), різноманітні види мистецтва, права і обов'язки громадян, виконання різноманітних практичних завдань повсякденного життя, наслідування традицій.

Отже, процеси, що відбувалися у всіх сферах середовища життєдіяльності римського суспільства, і які відбилися у соціокультурних детермінантах,

зумовили зміни, що відбувались у римському вихованні республіканського періоду. Зміна способу організації життєдіяльності суспільства призвела до змін у вихованні. Саме спосіб життєдіяльності суспільства – є тим головним чинником, від якого залежить соціальне формування і виховання індивіда.

2.3. Виховання дітей та молоді в контексті соціокультурних змін життєдіяльності римського суспільства імператорського періоду

У 27 р. до н.е. республіканська форма правління трансформується в монархічну – Рим стає імперією. Імперія (від лат. означає влада, держава, панування) у Стародавньому Римі одна з форм вищої влади; одночасно цей термін означав і територію на яку розповсюджувалась ця влада [170, с.102].

Період імперії традиційно поділяється на два періоди:

1) принципат (I ст. до н.е. – III ст. н.е.). У цей період імператор вважається «першим сенатором»;

2) домінант (III ст.– V ст.). У цей період імператор набуває одноосібної влади [104, 3-5; 17, 5-8].

Початок перетворення Римської держави в імперію супроводжувало великим економічним і культурним підйомом та розвитком соціального життя. Водночас, нові соціокультурні форми способу життєдіяльності римського суспільства не можна, на нашу думку, оцінити однозначно. Поряд із позитивними явищами економічного росту в Імперії поступово з'являються симптоми кризи, які були більш значущими ніж ознаки росту. “Основою економічного життя Риму впродовж всієї античності продовжувало залишатися сільське господарство, хоча аграрні відносини зазнали різноманітних змін, і саме в них симптоми кризи проявилися найяскравіше” [20, с. 401]. В останні десятиліття II ст. в римському суспільстві наступають економічні труднощі: розорення й упадок рабовласницьких помість, розвиток екстенсивного

латифундиського господарства, запустіння земель, скорочення урожайності, падіння реальної вартості монети, зменшення робочої сили у зв'язку з масовими епідеміями. Господарська криза стимулювала соціальні суперечності, порушувала політичну стабільність, послаблювала військову могутність Імперії. У III ст. римська імперія вступила в період економічної і соціально-політичної кризи, яка призвела до глибоких структурних змін всієї системи античного суспільства і держави. Криза сільського господарства, ремесла і торгівлі завдала сильного удару по містах, як економічних і культурних центрах, призвела до затухання їх господарської активності, скорочення населення, запустіння міст. У III ст. доміантним типом господарства стало велике помістя – латифундія, яка оброблялася колонами, мала власні ремісничі майстерні, вела натуральне господарство, майже не пов'язане з міським ринком. Це підготувало ґрунт для переміщення центру соціально-економічного життя з міста в село і свідчило про серйозні зміни у всій господарській і соціальній структурі суспільства, а також про формування елементів нової суспільної формації. Історики свідчать, що величезним напруженням сил імператорам у III ст. вдалося відновити Римську державу. З кінця III ст. розпочався новий етап римської історії – епоха Пізньої Імперії, що отримала назву домініату і характеризувалася необмеженою владою імператорів [20, с. 503].

Епоха пізньої імперії продовжувалася дві сотні років (284 – 476 р.р.) і характеризувалася розпадом і переродженням рабовласницької системи господарювання й формуванням протофеодальних відносин та відповідного соціально-економічного укладу. Починаючи з 476 року, Західна римська імперія перестала існувати. На її залишках виникли нові держави, нові політичні утворення, в межах яких розпочалося формування феодальних соціально-економічних відносин. “Розподіл імперії на дві частини: Західну і Східну у 395 р. та падіння Західної у 476 р. стало символом закінчення періоду античності в історії західної цивілізації і настання періоду раннього середньовіччя” [149, 12].

Загальний короткий огляд тенденцій розвитку римського суспільства свідчить про кардинальні зрушення вікових традицій у способі його життєдіяльності. Підйом на початку епохи Імперії та поступовий суспільний занепад, безперечно, мали значний вплив на формування особливостей системи виховання зазначеного періоду. Щоб визначити соціокультурні детермінанти, які зумовили ці особливості, розглянемо найбільш важливі зміни, що відбулися у способі життєдіяльності римлян більш детально. На нашу думку, таких детермінант було досить багато і вони виникли у найрізноманітніших сферах життєдіяльності римського суспільства.

Перехід римського суспільства до нового історичного етапу свого розвитку був започаткований ще в часи Республіки. Він супроводжувався постійними війнами за розширення територій і сфер політичного впливу Риму. Приєднання обширних провінційних володінь перетворили їх на джерело багатства для римлян. Зміна умов природного середовища – приєднання величезних територій – зумовила перетворення Римської республіки у величезну державу Середземномор'я, володіння якою вимагало наявності міцного державного апарату, постійної армії та централізованого управління. Тобто, зміна умов природного середовища викликала об'єктивну необхідність зміни умов соціального середовища. Ця зміна охопила всі сфери життєдіяльності римського соціуму.

Найперше, Імперія принесла із собою зміни у зовнішню політику держави – відносний громадянський мир і значне послаблення зовнішньої агресії. Це дозволило повернутися до мирного життя і дало поштовх до розвитку економіки.

Історики доводять, що до позитивних моментів, привнесених Імперією, слід віднести посилене міське будівництво, турботу про культурний розвиток провінцій; подальший розвиток системи прекрасних доріг; введення єдиної імперської монети. Всі ці фактори сприятливо відбилися на багатьох сторонах життя римського суспільства [20, с. 400-401]. В історичних дослідженнях

наголошується, що у цей період розвивається сільське господарство, ремесло, торгівля, виникають нові міста.

Отже, як бачимо, на початку періоду Імперії в римській економіці відбуваються значні зрушення. Вони зумовили зміни соціального складу населення, що мало значний вплив на зміну існуючої системи соціального виховання.

Раби продовжували залишатися найбільшою, але безправною верствою населення, далі йшли вільні землероби, колони та відпущенники. Розвиток ремесла у всіх провінціях Римської імперії призвів до підвищення ролі ремісників у соціальному житті римського суспільства. Поряд із ремісниками і торговцями в римських містах жили люди, яких називали люмпен-пролетаріями. Ця верства населення не мала постійного заробітку і, в основному, жила за рахунок соціальної допомоги держави, міської влади і приватної благодійності.

Історики В. Балух та В. Коцур виділяють ще одну нову соціальну верству римського суспільства – інтелігенцію. Вони пишуть, що особливе місце серед ремісничих професій займали інтелігенти. Сюди відносилися професії лікарів, архітекторів, механіків, педагогів, акторів та ін. „...Більша частина римської інтелігенції виходила з рабів і вільновідпущеників іноземного походження” [20, с. 404-405]. Характер професійної діяльності цієї верстви населення, яка згодом дістала права громадянства, безперечно, висувала нові вимоги до існуючої системи соціального виховання, оскільки потребувала відповідного рівня освіти. Виникає необхідність розвитку системи шкіл, які забезпечать відповідну професійну підготовку. Отже, поява у римському суспільстві верстви населення, яка займалась розумовою діяльністю, можна розглядати як одну з детермінант зміщення акцентів у виховному процесі з домінування громадського виховання до шкільного.

Зміни соціального складу населення зумовили глибокі зміни у військовій організації суспільства.

Далі історики В. Балух та В. Коцур пишуть: “Зникли старі класи з кінця I ст. до н.е., інтереси яких відображала Римська республіка. Майже перестало існувати італійське селянство; значна частина нобілів і вершників у результаті громадянських війн загинула фізично чи розорилася. На зміну їм прийшли нові соціальні групи; нові багатії, люмпени, військові колоністи. Вони абсолютно не були пов’язані зі старою республікою. А їхнє існування тісно перепліталось з військовою імперією, з переможними полководцями кінця Республіки. Професійна армія, яка виросла з громадянських війн, стала безпосередньою опорою цих полководців і головним знаряддям військового перевороту” [20, с. 289]. Отже, можна стверджувати, що роль армії у римському суспільстві часів Імперії була надзвичайно великою. Така помітна соціально-політична роль армії в житті Імперії обумовлювалась способом її організації і функціями, які вона виконувала.

Після її реорганізації при Августі, вона складалася з трьох різних за своїм складом частин: 1) привілейована преторіанська гвардія, яка формувалася з римських громадян італійського походження, які після відставки володіли солідним майном, що дозволяло їм влитися в ряди панівної верстви населення; 2) легіонні частини, що комплектувалися з римських громадян провінційного походження, які після відставки отримували наділ землі, мали значні статки, в результаті чого вливалися в ряди місцевої еліти, вибиралися на міські посади, заводили невеликі рабовласницькі господарства; 3) допоміжні частини, що комплектувалися з провінційних жителів без громадянських прав. Їх службове положення в загальній структурі римської армії було набагато нижчими, ніж легіонерів, проте, за час військової служби вони могли накопичити деякі матеріальні статки, а після відставки отримували права латинського і римського громадянства, що ставило їх у привілейоване положення у рідному місті.

Значну соціально-економічну роль в Імперії відіграло повсякденне життя римських військових частин. Хоча воїни жили в спеціальних військових таборах, для обслуговування цих таборів харчами, спорядженням, ремісничими виробами біля легіонних стоянок виникали особливі поселення (канаби)

ремісників і торговців, скупників військової здобичі, які з часом переростали у міста і включалися у загальну економічну структуру імперського господарства. Ціла низка західноєвропейських міст, таких, як: Кельн, Відень, Страсбург, Будапешт, Манчестер та багато інших розвивалися з римських легіонних таборів і торгово-ремісничих канаб, що їх обслуговували [106, с. 250-252].

Як бачимо, на той час армія стала найважливішою складовою римської державної організації і єдиною соціальною інституцією, забезпечувала індивіду можливість здобуття багатьох соціальних благ: матеріального збагачення, набуття статусу громадянства, військової або державної кар'єри, тощо. Важливість армії, як соціального інституту у житті римського суспільства, зумовило збереження військового характеру римського виховання. К. Шмідт пише: "...римське виховання в епоху республіки було юридично військовим. І воно не покидало цього ґрунту і тоді, коли, ознайомившись з грецькою мовою, римляни вивчали риторику з метою дотримуватися закону, а філософію – з метою втішатися в життєвих труднощах" [316, с. 16]. Проте введення іспитів для бажаючих зайняти державні і громадські посади, про що пише М. Даденков, зробили старі шляхи набуття знань (відвідування форуму і річна військова підготовка юнака в армії) безперспективними [82, с. 32-33]. Необхідність здобуття систематичної шкільної освіти для служби в армії, на нашу думку, обумовлювалась і зростаючою господарсько-економічною функцією армії, яку вона виконувала у провінціях. Втім, армія продовжувала бути тим середовищем, звідки виходили військові і державні діячі.

Отже, зміна соціального статусу армії (її перетворення в окремий соціальний інститут, відокремлення від громадянської організації суспільства), підходів до її організації (залучення неримських національностей без громадянського статусу); набуття нею господарсько-економічних функцій – все це зумовило зміну статусу армії як виховного інституту. Вона поступово втрачає свої безпосередні виховні функції, вони набувають опосередкованого характеру. З одного боку, роль армії у суспільстві зумовлює збереження

військового характеру виховання, з іншого –сприяє зростанню значення педагогічного компоненту у системі виховання.

Визначаючи детермінанти, що вплинули на зміни у системі виховання, необхідно сказати про зміну статусу поняття «громадянства». Його надання всім вільним жителям Імперії означало знищення римської громадянської общини, яка визначала цінності та громадянський характер життя римлян.

Дослідник історії педагогіки, П. Монро також звертає увагу на цю обставину: “Імператор Каракала у 212 році розповсюдив римське громадянство на всіх вільних громадян імперії, але ця відзнака, переставши бути високою цінністю, стала тепер знаком повинності, ненабагато кращим за рабство. На курикалів, тобто вільних громадян, падав весь тягар з підтримки муніципального управління і з підтримки армії включно, а також великий тягар утримання імперського уряду” [198, с. 174].

К. Шмідт характеризує й оцінює наслідки реальних змін у римському суспільстві для системи виховання так: “Коли ж, накінець, Римська світова держава своєю централізацією в імператорську епоху знищила перепони національності, а разом з цим скасувала стародавній світ і його життєве начало – націю, то і виховання також здійснило перехід від національного до загальносвітового, й освіта загалом, стала метою навчання і виховання” [316, с. 16].

Отже, нівелювання поняття «громадянства» як ознаки нації італійської з її правами та обов’язками автор розглядає як причину, що зумовила перехід до формування нової системи виховання з домінантою на освіту, оскільки суть її полягає у перенесенні виховних функцій на школу.

К. Шмідт вважав, що саме відмова від громадянських цінностей суспільного життя, їх виховного значення і надання переваги освітнім, стало причиною падіння Римської імперії. “Однак Рим, в основі якого лежала скінченість, зміг лише заявити, але не реалізувати цю думку: він об неї і розтрощився” [316, с. 16].

Загалом, можна погодитися з думкою автора, оскільки соціокультурні детермінанти, що викликали це зміщення акцентів у соціалізаційних процесах, не сприяли створенню у Римській імперії умов для забезпечення ефективної соціалізації особистості лише засобами школи.

Отже, зміну соціального статусу «громадянства» можна розглядати як одну з соціокультурних детермінант, що зумовили зникнення громадянської общини як вжливого інституту з системи виховання дітей і молоді цього періоду.

Зміна соціального статусу громадянства тісно пов'язана зі зміною форм державного управління.

Історики доводять, що зміни у способі життєдіяльності суспільства призвели до втрати народними зборами і сенатом своєї ролі і на перший план почала виходити роль імператора як одноосібного правителя. «Імперія досягла величезних розмірів і далі її розширення могло бути несумісним із самим принципом управління з єдиного центру; ріст завоювань передбачав збільшення армії, яке імперія могла не витримати ні економічно, ні політично; між римськими і позаримськими родами встановилася така рівновага сил, порушувати яку було небезпечно. На рубежі століть у Римі загострилися суперечності між знатними родами, суперництво сенатських груп.

Забезпечення «громадянського миру» було головним гаслом імператора, який задовольняв потреби всіх. В основі миротворства лежав принцип особистості диктатури імператора, яка монополізувала політичні рішення і відокремила народ від політики [20, с. 413]. Імператор – вищий титул монарха, який мав необмежену владу [170, с. 102].

Втім, в Римі та Італії залишилося чимало прибічників республіканської форми правління, переконаних у необхідності повернення до ідеальних порядків давнього минулого. Тому відкритий перехід до необмеженої монархії, як показав приклад Юлія Цезаря, був для Риму неприйнятним, внаслідок чого у результаті громадянських війн склалася особлива політична форма, яка отримала назву принципат.

Отже, відбувалося поступове усунення народу від управління державою і зміна форми правління з республіканської на монархічну. В результаті втратились механізми реалізації виховної функції суспільством і посилились тенденції до її заміщення – освітньою.

В імператорський період виховна функція нової форми правління соціумом зберігається лише у вигляді державної філантропії. Імператорською владою з метою формування у широких мас населення позитивного ставлення до себе (що в результаті мало сприяти забезпеченню соціальної стабільності) здійснювався розподіл хліба серед народу, опіка сиріт, організація громадських робіт та ін. Ці види соціальної філантропії набувають організованого характеру шляхом введення спеціальних державних посадових осіб – еділів. Дослідники історії соціальної роботи вважають, що саме такими чином “державна філантропія набуває соціально організованого характеру з системою управління, підпорядкування і контролю” [149, с. 61].

Поява монархічної форми правління зумовила заміну суспільних цінностей громадянства іншими – політичними, особистісними, кар’єрними та ін. Формування нових суспільних цінностей спричинило значні зміни у суспільній свідомості і ціннісних орієнтаціях. “Всі ці зміни в соціальних відносинах відбилися в ідеології того часу. Моральна, психологічна депресія, втома від століть громадянських війн, страх перед новими війнами створили такий суспільний настрій, при якому громадянський мир, куплений будь-якою ціною, вітався як прихід золотого віку” [20, с. 289].

Отже, зміна суспільної свідомості зумовила виникнення духовно-моральної кризи у суспільстві. Громадянські, моральні, партіотичні цінності, які культивувалися в часи Республіки, відходять на другий план. Л. Модзалевский пише: “За вироком Вебера та всіх інших істориків, у римлян, точно так само як і в греків, вища цивілізація йшла поряд з найбільшим моральним розпадом суспільства” [197, с. 137].

Виборні кампанії, які продовжують проводитися щодо міських, сільських посадових осіб, уже не відіграють важливої ролі у реалізації соціально-

педагогічної функції держави і не можуть забезпечити домінування у суспільстві високих громадянських цінностей та громадянської свідомості індивіда, які ефективно формувала республіканська форма правління. Навпаки, і свідомість, і цінності всього суспільства поступово набувають деструктивних елементів. Щодо історії Стародавнього Риму дослідники пишуть: “Щорічно, під час виборних кампаній щодо міських посадових осіб розгортається жвава передвибача боротьба різноманітних кандидатів” [106, с. 254]. Такі ж вибори проводились і в селі, яке продовжувало залишатися не лише поселенням, а й організацією зі своїми виборчими керівниками, своїми релігійними віруваннями і церемоніями. Тут збереглися пережитки общинної власності на землю, а майнова нерівність певною мірою, приглушувалася традиціями общинної рівності і солідарності. Але збереження залишків республіканської форми правління лише посилювало усвідомлення громадянами невідворотності змін, що відбулися.

Дослідники історії Риму В. Балух, В. Коцур, посилаючись на думку Ціцерона пишуть: “Зв’язок між людьми, що належали до однієї громадянської общини, особливо міцний, бо їх об’єднує багато: форум, святилище, портики, вулиці, закони, права і обов’язки, спільно прийняті рішення, участь у виборах, а крім цього, ще звички, дружні й родинні зв’язки, справи, що робляться спільно, і вигоди, які з них випливають” [20, с. 410]. У селах були місця, де постійно збиралися люди, народжувалися чутки, передавалися новини, римляни зобов’язувалися брати участь у великій кількості обрядів і церемоній на форумі, вулицях і портиках. У містах існували найрізноманітніші святилища та особливе значення мали релігійні уявлення, пов’язані з окремими кварталами міста. В основі їх лежало вшановування ларів – місцевий інтимний культ, що об’єднував дрібний люд кварталу. Спільно прийняті рішення були особливістю життя римлян. Радилися про все: чи продовжувати лікування, якщо хвороба невиліковна, чи покінчити життя самогубством; одружувати сина чи зачекати; вітати нового імператора чи зберегти вірність старому. Дружні і родинні

зв'язки обумовлювали просування людини по службі, його політичну організацію. Угрупування земляків були політичними союзами [20, с. 441-412].

Отже, залишки демократичних форм правління обумовлювали зв'язок людей із залишками традицій общинного полісного, місцевого минулого. Саме це впливало на духовне життя суспільства, створювало атмосферу і своєрідне тло існування та спілкування людей римського суспільства I-II ст. н.е. Розпад полісної макрообщини вів до прагнення об'єднатися і згуртуватися у мікроколективи. Саме до цих колективів, на нашу думку, частково переміщується виховна функція, яку виконувала республіканська форма правління.

Історики В. Балух та В. Коцур вважають, що головне в самосвідомості таких груп – відчуття своєї протилежності до відмиряючих традицій та ритуалів. Об'єднавчою основою таких груп була не спільна праця, а навпаки, в них шукали відпочинку від важких і жорстоких умов життя, щирість відносин, яких вже не було в Імперії. У деяких об'єднаннях переважали простота і людяність, в інших – гостре відчуття розпаду всіх зв'язків, що й породжувало такі новоутворення. Приклад останніх – харчевні та заїжджі двори. В I-II ст. їхня чисельність різко зростає. Майже завжди вони були водночас публічними будинками [20, с. 419]. Були об'єднання й іншого характеру – колегії “простих людей”. Спочатку це вільні союзи громадян, об'єднаних за приналежністю до однієї ремісничої професії чи для відправлення якого-небудь релігійного культу. Діяльність колегій регламентувалася низкою законів. Колегії були різними за чисельністю – від 3 до 2000 осіб. У них об'єднувалися за різними мотивами: професійне об'єднання ремісників, земляцтва, шанувальники божеств, за місцем поховання, були й жіночі об'єднання. Колегії зазнали істотної еволюції. При Республіці вони існували 600 років. У кінці Республіки та в часи ранньої Імперії з ними безперервно боролися. Л. Віннічук вважає, що в епоху імперії, коли і чоловіки – римські громадяни, перестали брати участь в управлінні державою, змінився і характер діяльності жіночої організації – вона вирішувала суто незначні питання світського етикету [60, с. 170].

Безсумнівно, таким об'єднанням була притаманна виховна функція, оскільки, вони впливали на формування свідомості своїх членів, пропонували їм нові норми поведінки і моралі, які мало узгоджувалися із цінностями громадянського суспільства. Стрімкий ріст колегій в I-II ст. н.е. при одночасному зосередженні діяльності багатьох із них на позаполітичних, напівпобутових питаннях, засвідчував забуття традицій громадянської общини і розпад самої полісної структури свідомості.

Сім'я як соціальний інститут також зазнає певних змін. Якщо на початку республіканського періоду вона зберігає своє значення у всіх сферах життєдіяльності, в тому числі і вихованні, то на кінець республіки духовність сім'ї піддається значним випробуванням, які в період імперії посилюються. Історики пишуть: "Вплив грецьких звичаїв та елліністичних культурних течій відчувався на сімейних відносинах: сім'я залишається скоріше ідеалом, ніж надбанням дійсності" [20, с. 293]. Римська простота звичаїв стає забутих минулим. Суворі заходи цензорів не могли зупинити поширення розкоші. Вона проявлялася в одязі, особливо жіночому на бенкетах, у домашній обстановці. При укладанні шлюбів все більшу роль починають відігравати політичні мотиви чи фінансові розрахунки, а розлучення стають звичним явищем, як і проституція. Змінилося і становище римських жінок. Вони набувають більшої самостійності в сімейному житті і розпорядженні своїм майном. Багато з них отримують серйозну освіту, а деякі відіграють певну роль у політичному житті. Емансипація жінок мала і негативні сторони. Звичними стали і чвари між батьками і дітьми. Надія на багатий спадок примушувала дітей бажати швидкої смерті своїх родичів [20, с. 293].

Необхідно звернути увагу і на наявність у римлян різних видів шлюбу, які практично узаконювали проституцію. Вона набула значного розмаху у суспільстві і обумовлювала наявність багатьох соціальних паталогій. У часи Імперії шлюб набув звичної форми, проте, це не знищило проституцію, як соціальне чвище. У римському суспільстві, як і в грецькому, спостерігається протиставлення шлюбу і кохання. В кінці республіканського періоду під

впливом загального морального занепаду сімейне життя пережило гостру кризу. Розпуста поза сім'єю і в сім'ї набула жахливих розмірів, шлюбні стосунки стали повсюдно потворними, подружжя намагалося уникати дітей [142, с. 95].

В епоху Імперії, жінки отримали певні цивільні права, в тому числі і право на розлучення та право розпоряджатися своїм майном. Жінка мала право здобути освіту з метою набуття жіночих чеснот у відповідності з ідеалом «освіченого материнства» та участю, хоча і не прямою, в суспільному житті. Поширеність освіти для жінок розповсюджувалася, в основному, на заможні верстви населення. В. Кравець пише, що про «еманципацію» жінок свідчить і їх моральна деградація та розповсюдження релігійної проституції [142, с. 101]. Автор продовжує: “Масштаби проституції в Римі далеко перевершували грецькі. Храми, вилиці, бідняцькі хати і палаци патриціїв, базари, театри – всі вони були аренами розпусти” [142, с. 103].

Л. Віннічук також пише про те, що в епоху Імперії мораль і стародавні звичаї пом'якшилися і поступово забулися. Батьки уже не нав'язували своєї волі дочкам, а заміжні жінки могли розпоряджатися своїм майном і навіть складати заповіти без участі юридичного опікуна [60, с. 170].

Отже, сказане дає підстави вважати, що сім'я, як виховний осередок, в період Імперії переживала духовно-моральну кризу, що, безумовно, негативно позначилося на сімейному вихованні. Вона хоча і продовжує залишатися його осередком, проте вносить у зміст виховання багато деструктивних моментів.

Здійснений аналіз умов соціального середовища дає підстави констатувати, що у його розвитку відбулися значні зміни, які стосувалися усіх сфер життєдіяльності суспільства. Вони зумовили появу нового культурного контексту розвитку системи виховання дітей та молоді. Культура стала виразником нових цінностей та ідеалів римського суспільства, виразником нового змісту способу життєдіяльності римлян.

Два важливих чинники соціального середовища зумовили глибокі зміни у змісті культури, які так чи інакше відбилися на процесі розвитку системи виховання дітей і молоді. До них необхідно віднести зникнення

республіканської форми правління та громадянської общини і поширення грецької елліністичної культури. Зникнення цих чинників зумовили зміни у традиціях культурного життя римлян. Міський спосіб життя, який продовжував домінувати майже до останніх часів існування Імперії, надзвичайно яскраво висвітлює особливості розвитку культури. “В останні століття Республіки і перше століття Імперії завершується синтез старовинних італійських культурних основ і тих чисельних течій, що йшли з елліністичних країн...” [20, с. 292]. Майже усі дослідники античності загалом, так і виховання зокрема, наголошують на ролі грецької культури і традицій в історії римської цивілізації, особливо, в кінці республіканського на початку імператорського періоду. Американський професор П. Монро пише: “Ніколи раніше, – можливо і взагалі ніколи, – жоден народ не намагався засвоїти такою мірою розумове життя іншого народу. Природна міць римського характеру робила це можливим без повної втрати власних особливостей і вимагала деяких власних змін грецьких інтелектуальних рис і виховних ідеалів” [198, с. 165]. Зауважимо, що П. Монро наголошує на тому, що грецьку культуру римляни в силу свого характеру засвоювали по-особливому, через призму практичності. Такий підхід до її засвоєння мав значні наслідки для виховання.

Римська культура, засвоївши здобутки грецької, у I-II ст. н.е. розповсюдилася аж до найвіддаленіших областей Римської імперії. На зміну класичному стилю приходить імператорський з його грандіозністю, екстравагантністю і диспропорційністю. За кількістю мистецьких витворів імператорський Рим переважав не лише Республіку, а й греко-елліністичний світ, поступаючись їм хіба що в самотності. Романізація, під якою розуміють поширення латинської мови, римської культури і римських звичаїв, досягла в цей час значних успіхів. Її центрами стали римські міста. Величні будівлі зводилися не лише у великих, а й у малих містах та містечках. Портики прикрашалися картинами і статуями, у храмах, що служили тоді і музеями, демонстрували твори знаменитих художників і колекції старовинних предметів. У театрах і цирках, що обов'язково були у кожному місті, ставилися драми,

пантоміми і фарси, проводилися гладіаторські бої, виставлялися рідкісні звірі, в концертних залах (одеонах) влаштовувалися музично-вокальні вистави, читання і декламації [20, с. 422-423].

Благотворний вплив елліністичної культури яскраво вібився на зовнішньому вигляді міст, що засвідчило розвиток різноманітних видів мистецтва (архітектури, скульптури та різноманітних наук тощо.) Вони не лише забудовуються житловими будинками, красивими громадськими закладами, їх вулиці і майдани покриваються камінням. Особливою рисою міст епохи імперії були кам'яні дороги, водопроводи, каналізація. Населення римських міст живе інтенсивним життям: займається землеробством, працює в ремісничих майстернях, веде торгівлю і фінансові операції, відвідує амфітеатри і цирки, театри і терми. Рим втрачає риси селянського міста і перетворюється на світовий політичний, економічний і культурний центр величезної держави [106, с. 254-255].

Усі ці зовнішні зміни облаштування міст, на нашу думку, необхідно віднести до змін умов природного середовища, оскільки вони змінювали матеріальні умови проживання людини у природному середовищі. На нашу думку, можна констатувати, що матеріальні умови міського способу життя римлян на даному етапі засвідчили високий розвиток культури. Його можна віднести до одного з чинників, який опосередковано зумовив зростання ваги педагогічного компоненту у системі виховання, оскільки поставала необхідність підготовки спеціалістів, які володіють необхідними знаннями. Тобто, розвиток зовнішньої матеріальної культури міст необхідно розглядати як одну з соціокультурних детермінант, що обумовили зміну структури римської системи виховання дітей і молоді.

Наголосимо, що вплив грецької культури стимулював розвиток й інших видів мистецтва і науки, таких як: література з її різноманітними жанрами, театральне мистецтво (драми, трагедії, комедії, пантоміми), філософія, історія, медицина, юриспруденція, природничі і технічні науки тощо. Найвизначнішими представниками природознавства були вчені-

енциклопедисти Гай Пліній Секунд Старший, Марк Теренцій Варрон і Луцій Анней Сенека, Тіт Лукрецій Кар, та ін. Класична праця з географії належить Страбону, що зібрав в своїй «Географії» всі відомі тоді зведення про країни і народи — від Британії до Індії. Птолемей, узагальнюючи астрономічні спостереження, розробив геоцентричну модель світу, згідно з якою навколо кулястої Землі обертаються Сонце та інші планети. Ця модель залишалася пануючою аж до Нового часу.

Стародавній Рим відзначався вражаючими технологічними здобутками, зробивши багато винаходів. Римська інженерна справа, як і військова техніка, складала значну частину римської технологічної переваги та спадщини. Вона сприяла спорудженню доріг, мостів, акведуків, лазень, театрів та арен. Багато визначних споруд, таких, як Колізей, Пон-дю-Гар та Пантеон, ще досі залишаються доказами високого розвитку римської інженерної справи та культури.

Центральною ідеєю літературних і мистецьких творів принципату була ідея величі Риму. Створювалися легенди, теорії походження римлян та виникнення міста Риму. Римська культура подарувала світові багато літературних шедеврів, знаменитих літераторів і поетів (Цицерон, Вергілій, Квінт Гораций, Тібул, Овідій, Марціал, Ювенал, Лукіан, квінті ліан, Боецій, та ін.). Процвітала й історична проза (Августа Тіт Лівій, Публій Корнелій Тацит, та ін.).

У Римській імперії продовжували розвиватися історичні центри наукової думки - власне Рим, Александрія, Пергам, Родос, Афіни, Карфаген, Массилія. Головним філософським центром у I - II століттях залишалися Афіни.

Римська філософія даного періоду характеризується значною кількістю різноманітних шкіл. На жаль ми не маємо змоги здійснити ґрунтовний аналіз римської філософії, яка мали велике значення для розвитку не лише римської педагогічної думки, а й вцілому західноєвропейської. Назвемо лише найбільш поширені, які були за своєю суттю морально-етичними вченнями.

Відомою філософією античності в Римі було епікурейство. Одним з основоположників цієї філософської течії був Тіт Лукрецій Кар (95 - 55 рр. до нашої ери), а засновниками першої школи епікуреїзму в Римі стали Сірон та Філодем.

Проникнення стоїцизму в Рим відбувалося водночас із його еллінізацією, тобто поверненням до традицій Платона, Арістотеля. Провідну роль у цьому відігравав Панецій (прибл. 185-110 рр. до н.е.). Діяльність Панеція дала потужний поштовх для розвитку стоїчної думки. Деякі учні, наприклад Цицерон, сягнули дуже значних висот у політичному житті, створили свої власні системи, трансформуючи стоїцизм настільки, що їх учення відносять до напрямів еkleктичної філософії.

Яскравим представником римського стоїцизму був Посідоній (135-51 рр. до н.е.). Поступово лінія стоїцизму Посідонія трансформувалася у неоплатонізм (самостійну філософську течію).

Найбільш відомим римським еkleктиком був Марк Туллій Цицерон (106-43 рр. до н.е.), славетний оратор та політичний діяч, який здобув філософську освіту. Цицерон написав ряд філософських праць, в яких намагався зробити популярний навчальний посібник для римських громадян, котрі вивчали основи різних філософій. Імператор Марк Аврелій створив свою систему еkleктичної філософії, яка опиралася на ставлення до життя, розроблене грецькими кініками.

Необхідно наголосити, що кризові явища, які поступово охопили Імперію, відбилися не лише в економічному і політичному житті римлян, але і в культурі. В області науки, літератури і мистецтва в III ст. не було створено нічого скільки-небудь значущого, і лише одна область культури була виключення - право, яке інтенсивно розроблялося префектами преторія (Папініаном, Ульпіаном та іншими відомими юристами). Саме в ці роки система римського права була поставлена у відповідність до потреб держави.

Ми не ставимо за мету здійснити аналіз римської культури і науки цього періоду, оскільки, як ми уже наголошували, вона не є предметом нашого дослідження. Проте особливості її розвитку мали безперечний вплив на

процеси, що відбувалися у системі виховання. Адже різноманітні види мистецтва, літератури і науки визначають зміст, виступають тими формами, методами і засобами, що дозволяють досягнути відповідних виховних результатів. Втім, рівень їхнього розвитку зумовлює наявність потреби у розвитку педагогічного компонента. Тому, у контексті нашого дослідження, їх необхідно розглядати як соціокультурну детермінанту, яка зумовила активний розвиток педагогічної функції виховання як соціокультурного явища.

Традиції громадського життя у республіканський період, які нами визначено як громадянсько-культурні практичного спрямування, оскільки їх основою були традиції громадянської общини та традиції культурного життя (релігійного, мистецько-наукового, дозвілльєвого) – в імператорський період змінюються. Вони набувають зовсім іншого характеру.

Розглянемо зміни у культурних традиціях громадського життя римлян і визначимо їх вплив на зміни у системі виховання дітей і молоді. Якщо проводити порівняння з республіканським періодом, то очевидно, що у виховній системі культурні традиції громадського життя набувають набагато більшої ваги, незважаючи на те, що з настанням періоду Імперії після незначного підйому всі сфери життєдіяльності суспільства охопила криза. На відміну від зовнішнього піднесення культури, у її змісті поступово почали з'являтися деструктивні елементи. Пояснюючи причини кризи культурного життя суспільства, історики наводять думку Тацита: “Тривалий спокій, безперервна бездіяльність народу, постійна тиша в сенаті і все строгіші порядки принцепса умиротворили і саме красномовство, як і все інше” [Діалог про автора, 38] [20, с. 431].

Отже, причини духовної кризи суспільства приховуються у зникненні форм демократичного правління і громадської полісної общини. Л. Модзалевський, досліджуючи римське виховання, так оцінює стан духовного життя суспільства: “Місце вільного, енергійного розумового руху заступила безрадісна, тщеславна і пуста діяльність розуму; література перетворилася або в пустопорожню балаканину, або в безплідну вченість, пусте мудрствовання,

поверхове і самовдоволене всезнайство. Простота і природність поглядів, розуміння високого і жива участь до всього людського зникали, а джерелом мудрості замість самого життя, стала мертва книга” [197, с. 134]. Всупереч появі вказаних деструктивних моментів у змісті культури, відбувається збільшення різноманітних форм громадського культурного життя, які безпосередньо володіли соціально-педагогічною функцією. Наприклад, надзвичайну розповсюдженість набули різноманітні ораторські, поетичні і літературні змагання. У Римі, в багатьох будинках знаті під час бенкетів відбувалося читання нових творів, як це було заведено у наближеного Августа – Мецената, який матеріально підтримував поетів своєї доби й опікувався ними. В Афінах, Олександрії, Ефесі та інших великих містах читання та ораторські змагання відбувалися у громадських будівлях. Особливим успіхом користувались імпровізовані епіграми, вірші й ораторські промови [106, с. 210]. Хоча література у суспільному житті набуває величезного значення, ораторське мистецтво переживає кризу. Л. Модзалевський також підтверджує цю думку: “Ритори учили в театрах, купальнях, храмах і тому подібних місцях; диспутами вони займалися на прогулянках, в музеях, бібліотеках, галереях; дорослі юнаки, що в них навчалися виголошували пробні промови також в театрах і храмах і схожих місцях або врешті на вулицях, на базарі і навіть у приватних місцях” [197, с. 143]. Далі він наголошує на тому, що, не дивлячись на всю віртуозність цих промов, правильність побудови і техніки не включали оригінальності і внутрішньої сили переконання, тому цих якостей не було в особистостях самих ораторів, в яких висота освіти не врівноважувалася силою характеру. Л. Модзалевський робить висновок про те, що духовна криза стала стимулом до розвитку зовнішніх форм мистецтва: “Чим більше занепадала в римлянах сила справи, тим більше зростала сила слова і пробуджувався інтерес до науки і літератури” [197, с. 134]. Ця думка, на наш погляд, є справедливою, оскільки відсутність можливостей розвитку особистості, які пропонувало демократичне суспільство в часи Республіки (народні збори, традиції громадянського життя

тощо), вимагало середовища, у якому могла проявитися соціальна сутність людини. Цим середовищем стали різні види мистецтва та науки.

Отже, мистецький компонент культури пропонував різноманітні соціально-педагогічні форми виховання, хоча в його зміст вносив деструктивні елементи. На нашу думку, деструкція полягала у відсутності позитивних соціально спрямованих цінностей суспільного життя.

Здійснюючи аналіз римського виховання імператорського періоду, Є.Мединський приходить до висновку, що економічний упадок і викликаний ним застій політичного життя (розвиток абсолютизму і бюрократизму), моральне розбещення суспільства яскраво відображаються застоєм в культурі: немає філософської творчості, немає розвитку мистецтва, літератури [193, с. 142]. На нашу думку, автор правильно визначає чинники кризових явищ у культурі, але акцентування як першопричини лише економічного чинника не є цілком правомірним. Ми уже з'ясували, що негативні зміни у всіх сферах життєдіяльності римського суспільства обумовили появу цієї кризи.

Вплив духовної кризи суспільства знайшов своє віддбався і в традиціях громадського життя, в яких відобразився потяг широких мас населення до розваг і неробства. У цьому контексті варто також звернути увагу на характерні особливості проведення римлянами вільного часу, який володіє виховною функцією і, без сумніву, має соціально-педагогічний характер незалежно від того, хто його організовує – держава, громадські товариства чи приватні особи. Якщо у республіканські часи патріотичні традиції державно-громадського життя були основною характеристикою вільного часу римлян, то у часи імперії він усе більше набуває дозвіллево-розважального характеру. “Для I-II ст.н.е. характерні і туристичні поїздки представників римської та грецької знаті з метою ознайомлення визначних пам’яток різних країн і міст. Найбільше число туристів приваблював Єгипет, Греція і, безперечно, сам Рим. Не менше число приїжджиків збиралось і на святкування Олімпійських ігор” [106, с. 210]. Л. Віннічук наголошує, що відпочивати для римлян – не означало нічого не робити. Вибір занять був широким: спорт, полювання, бесіди й особливо,

відвідування видовищ. Їх було багато, і кожен міг відшукати те, що йому до душі: театр, бої гладіаторів, гонки на колісницях, виступи акробатів та ін. Люди освічені, з високими духовними інтересами присвячували себе науці або літературі. Римляни любили грати в м'яч. Грали і дорослі, і молодь, вбачаючи у ній хороший спосіб підтримати себе у відповідній спортивній формі. Спортивні майданчики були при термах, а землевласники влаштовували їх у себе в маєтках [60, с. 210].

Отже, фізична культура продовжує існувати у римському суспільстві, оскільки вона є важливою для підготовки воїна, хоча і не набуває соціальних рис. Тому їх виховний вплив можна оцінити швидше як середовищний. Досліджуючи античне виховання, Л. Модзалєвський пише про те, що римляни “не могли надати своєму мистецтву (гімнастиці, п'ятиборству – автор.) жодного соціального значення, як це було у греків” [197,132]. Він також наголошує: “В знатних римських домах і помістях біля купальні обов'язково влаштовувалася і палестра. Але, водночас, гімнастика у римлян була лише підготовкою до війни” [197, с. 136]. Майже аналогічну думку висловлює Л. Віннічук, яка вважає, що закладів типу палестри чи гімнасії Рим не знав. До певної міри їх заміняли терми, які надавали своїм відвідувачам набагато більше насолоди і задоволення. Завдяки цьому терми стали з часом місцем зустрічей представників римського модного світу. Терми призначалися не лише для купань: при них існували спортивні майданчики, кімнати відпочинку, буфети і бібліотеки. Однак, на протигагу грецьким гімнасіям, римські терми були, передусім, місцем відпочинку і спілкування, а не фізичної підготовки майбутніх воїнів – спортивні майданчики, портики мали лише допоміжні функції [60, с. 290-291]. У Римі було побудовано багато різних термів – розкішних комфортабельних, які дозволяли відвідувачам провести час з користю і задоволенням, особливо з того часу, як при термах відкрили бібліотеки [60, с. 293]. У всі терми вхід був платним, жінкам доступ у терми був дорожчий, ніж чоловікам, дітям – безкоштовний. Іноді для посилення своєї популярності імператори в певних випадках дозволяли безкоштовне

відвідування термів. Л. Віннічук пише, що і в провінційних містах будувалися терми, які функціонували на зразок римських [58, с. 291]. Саме у термах римляни з найбільшим бажанням проводили свій вільний час. Часті купання вважалися в Римі «хорошим тоном», адже там збиралися найвідоміші люди: переможці спортивних ігор, поети, інтелектуали, державні діячі, вчені, письменники. Терми були улюбленим місцем зустрічей людей похилого віку і молоді [60, с. 299].

Викладене дає підстави вважати, що у структурі виховної системи відбулися значні зміни. Народні збори та форум з його традиціями громадянської общини, які були місцем практичного навчання і виховання молоді, частково замінили громадські терми, які здійснювали середовищний виховний вплив. Їх виховна функція була слабо виражена, і її можна охарактеризувати як стихійну. Такий же вид виховного впливу був притаманний їй іншим формам вільного часу римлян. Окрім термів, популярним видом відпочинку у римлян було полювання на диких звірів і птахів. Є всі підстави вважати, що у римлян були різноманітні забави та ігри, якими вони розважалися як вдома, так і в гостях. Римляни знали гру, схожу на шашки, грали в кості. Азартні ігри були надзвичайно популярними. Л. Віннічук пише, що римляни захоплювалися азартними іграми, втрачаючи іноді цілі маєтки. Для римських імператорів гра в кості була постійною розвагою, давала відпочинок від державних справ [60, с. 299].

Отже, дозвілля як соціально-педагогічна сфера у Римській імперії поступово втрачає виховні функції і все більше набирає рис середовищного (стихійного) характеру, часто з деструктивними елементами. Ці зміни також виступають як соціокультурна детермінанта, що зумовила зміни у виховних пріоритетах римської системи виховання дітей і молоді.

Поступова зміна характеру виховної функції форм і методів громадського виховання відбувається під впливом кризи, що розгортається у суспільстві. Про це свідчить зміна мети видовищ і свят, які набувають надзвичайної популярності. Історики під керівництвом В. Кузіщина свідчать, що “в дні свят

магістрати, частіше самі імператори, влаштовували багатоденні видовища, що супроводжувалися масовими роздачами подарунків глядачам. Будь-який римлянин, що входив в цирк або амфітеатр, отримував металічний жетон («тессеру»), за яким особливі каси видавали певну суму грошей на новий одяг та кусок печеного м'яса» [106, с. 260]. Дослідники історії соціальної роботи К. Кузьмін та Б. Сутирін пишуть: "У стародавньому Римі, як і в Греції, повною мірою втілюється правило влаштування видовищ і свят за державний рахунок, пригощання плебса, яке отримало своє відображення у вимозі: "хліба і видовищ"... Саме видовищ, за словами римського поета-сатирика Ювенала (69-127р.р.) вимагала "римська чернь" [149, с. 61].

Як бачимо, зміни у соціальному складі населення, у цьому випадку поява люмпен-пролетаріату, стала однією з причин поширення різноманітних видовищ та зумовило зміну їх мети. Це уже не поширення громадянських цінностей як в часи Республіки, а збереження соціального миру і влади імператора. Для розваги цього неспокійного і буйного натовпу, який становив собою велику силу, влаштовувалися багаточисельні гладіаторські бої, полювання на звірів, розважальні морські битви, змагання колісниць. Ця декласована маса, що вимагала «хліба і видовищ», була готова підтримати будь-якого імператора чи авантюриста, який підготовував і розважав її. Якщо з якихось причин забезпечення плебса зменшувалося, вони представляли загрозову силу для імператорського дому. Тому всі римські імператори охороняли привілеї цієї верстви населення [106, с. 250].

Римські імператори постійно намагалися збільшити привабливість видовищ і таким чином нагодувавши міську бідноту, досягнути популярності в народі. Особливого розквіту "видовища" для народу досягли у часи правління імператора Траяна (98-117р.р.), коли навіть імператор був зобов'язаний бути присутнім на іграх. "В Колізеї народна маса вступала у безпосередні відносини з правителем, висловлюючи свої почуття до нього, зустрічаючи імператора оплесками, криком, лементом чи скаргами. Таким чином, для імператора відвідування видовищ ставало свого роду способом ознайомитися з

громадською думкою й оцінити міру власної популярності в народі” [149, с. 61]. Видовища досить часто були кривавими і жорстокими. Поширеність довготривалих у часі свят, їх велика кількість, роздача під час їх проведення дармової їжі та ін. формували у великих мас населення споживацькі мотиви поведінки, що засвідчило втрату громадсько-культурних заходів соціально-позитивного характеру. Історики також підтверджують негативну зміну, яка відбулася у характері різноманітних громадських свят. “Були в Римській імперії і театральні вистави. Але в епоху Імперії майже не ставили стародавніх грецьких і латинських трагедій і комедій. Їх заміняли непристойні пантоміми” [20, с. 210].

Дослідник історії педагогіки Л. Модзалевский також звертає увагу на духовний стан суспільства, усвідомлюючи його роль з появи нових тенденцій виховання, й описує їх так: “...час цей (епоха імперії – авт.), за висловами істориків, був часом насолод і крові, коли Рим був схожий на гладіатора, який перемігши всіх своїх ворогів, вбив меч у власні груди, коли божественне і моральне втрачено у суспільстві...” [197, с. 139].

Отже, свята і видовища, як форми системи виховання, втративши соціально-позитивний зміст, дедалі більше набувають розважального і деструктивного характеру. Розвиток духовної кризи, яка досить швидко охопила римське суспільство, стала однією з причин падіння Римської імперії.

Викладене, дає підстави виділити роль люмпен-пролетаріату у римському суспільстві, як одну з причини зміни в часи імперії соціально-педагогічної функції свят і видовищ на розважальну, що стимулювало насадження у суспільстві деструктивних духовно-моральних цінностей та норм поведінки. На нашу думку, така зміна у громадсько-культурному житті стала однією з соціокультурних детермінант, що уловила поступовий занепад виховної функції суспільства.

Із затуханням виховної функції традицій громадського життя тісно пов'язана моральна криза суспільства. Вона мала безпосередній вплив на формування вихованих цінностей, які втратили громадянський характер і

набрали освітніх рис. У моральній сфері суспільного життя спостерігається поява і поступове збільшення деструктивних елементів. Професор П. Монро оцінює кризу духовно-моральної сфери суспільства, так: "...монархія, яка у своїй централізації дійшла до абсолютного деспотизму і яка володіла досконалим механізмом для примусу для виконання своєї волі і яка загарбувала в свою мошну народне багатство; у надзвичайній мірі розбещений клас чиновників, які відкрито зневажали імператорську владу; юстиція доступна підкупу; орда військових чиновників, офіцерів, що вишукували податки і кормові для підтримки постійної величезної армії, – їх воля була законом навіть для самих імператорів; збирачі податків, які не лише пригноблювали, а й обманювали куріалів, так що іноді податі приходилося платити двічі і тричі; і, окрім всього, багаточисельна аристократія, егоїстична, безчесна у своїх підприємницьких справах, аморальна безмірно і завжди глуха до потреб і прав простого народу, – такі були причини упадку" [198, с. 175].

П. Монро акцентує увагу на зникненні традиційних принципів громадського життя: "...моральний стан суспільства не можна описати в його істинних фарбах. Величезні багатства нажиті легким і безпечним шляхом не накладали на своїх власників великих обов'язків; велика політична влада і привілеї, знову ж таки при незначних обов'язках; відсутність спільних критеріїв моральної поведінки і визнаної всіма релігії – всі ці умови створювали безрадісне становище.. Замість давніх римських чеснот, наступила епоха самозадоволення і свавілля в імператорському середовищі, а за ним відбувалося розповсюдження цих якостей у вищих класах і у всіх частинах імперії" [198, с. 176].

Здійснений П. Монро аналіз духовного і морального стану суспільства знаходить підтримку і в інших педагогів-дослідників (Л. Модзалевський, Є. Мединський, Г. Жураковський). Автор стверджує, що негативні тенденції у розвитку духовно-моральної сфери мали пряме відношення до занепаду виховних цілей, мети і цінностей римлян. Занепад духовно-моральної сфери, на нашу думку, необхідно розцінювати як соціокультурну детермінанту, що також

зумовлювала зміну характеру впливу суспільства на формування індивіда з виховних на освітні, зробивши їх, окрім того, деструктивними у виховному плані.

Необхідно звернути також увагу і на роль релігії у римському суспільстві часів Імперії. “Багаточисельні східні релігії надавали релігійну санкцію на кожную аморальну схильність і поблажливість щодо найбільши розбещених смаків людської природи” [198, с. 176]. Окрім розповсюдження великої кількості різноманітних релігійних культів, як зазначав П. Монро, все більшої сили набирало християнство, яке у IV ст. стає державною релігією. Воно відіграло важливу роль у занепаді соціально-педагогічної і посиленні педагогічної функції виховання. Аналізуючи цей процес занепаду, П. Монро наголошував: “Християнство увійшло у першому столітті у середовище грецької культури і в інтелектуальне життя космополітичного періоду, змінене і доповнене римлянами, які, прийнявши християнство, сприяли його подальшому розповсюдженню; воно увійшло у світ римської діяльності в дні її найвищої могутності, хоча уже і після періоду розквіту римської сили і позитивних чеснот; християнство розповсюдилося з величезною швидкістю і змінило цей чужий для нього і в сфері думки, і в сфері поведінки світ, але і саме піддалось глибоким змінам” [198, с. 181].

З думкою вченого стосовно ролі християнської релігії у перебудові суспільного і духовно-культурного життя римської цивілізації слід погодитися. Християнство, на відміну від язичницької культури і релігій, запропонувало людству абсолютно новий шлях вирішення проблеми “індивід і суспільство”. Цей шлях полягав в активізації моральної природи людини. П. Монро пише: “Християнство знайшло вирішення світової проблеми не в ідеалі сьогоденного щастя або якоїсь розумної діяльності, а в ідеї християнського милосердя або любові – тому прояву особистості, яке найбільш суб’єктивне і повне, і яке в той же час за своєю природою шукає можливості проявити себе у ставленні до індивідів й об’єктів поза колом свого власного «Я». Таким чином, в моральній

природі... була знайдена нова основа життя і забезпечене нове вирішення основної виховної і етичної проблеми” [198, с. 182].

Християнство, яке увібрало у себе елементи різних релігійних вчень Греції, Єгипту, Іудеї, Індії, з’явилося у період розпаду рабовласницького ладу. Воно проповідувало вічне блаженство на небі за страждання на землі. Земне життя розглядалося лише як підготовка до смерті, а потім, до воскресіння, тіло оголошувалося темницею духа. Цілком природно, що при таких поглядах християнство заперечувало всю античну культуру з її культом красивого, здорового тіла та радощів життя. Політичний триумф християнства став жахливою катастрофою всієї античної культури.

Криза римського суспільства часів Імперії та соціально-культурні умови життєдіяльності суспільства, в яких розповсюджувалося християнство, викликали рішучі зміни в поглядах на мету виховання і навчання. Філософсько-риторична школа, яка складала основну структурну одиницю римської системи соціального виховання часів Імперії почала знищуватись, зміст навчання і виховання набуває релігійного характеру.

Християнство, заперечуючи античну традицію соціального виховання, розглядало світську освіту як додаткову до основної. Розбещена мораль римського суспільства, з одного боку, зумовила заперечення виховних можливостей соціального життя, з іншого – дозволила визнати метою виховання людини підготовку душі до життя вічного. З цієї причини сімейне виховання розглядається як домінуюче, адже батьки за Божим замислом є дитині ближчими, ніж шкільні учителі, і саме батьки несуть відповідальність за своїх дітей. Тому індивідуальне виховання з боку християнських батьків і духовних учителів повинно лежати в основі всієї системи виховання.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що християнська релігія виступає однією з важливих соціокультурних детермінант, що зумовили зміни у системі римського виховання дітей та молоді імператорського періоду.

Різде посилення шкільного компонента у структурі системи виховання вимагає більш детального аналізу. Вивченням особливостей шкільного

навчання і виховання в епоху античності (в тому числі і у Стародавньому Римі) займалось багато дослідників, зокрема: М. Грищенко, М. Даденков, Г. Жураковский, М. Колмановский, М. Колмакова, М. Константинов, Є. Мединський, Л. Модзалевський, П. Монро, М. Шабаєв, С. Чавдаров та ін. Майже у всіх дослідженнях цих авторів увага зосереджувалась на методах, формах, засобах, змісті навчання і виховання у різних типах навчальних закладів, що існували на той час. Штучне відділення школи і педагогічної думки від загального процесу розвитку соціокультурного феномену виховання, складовою частиною якого вони є, не дозволило достатньою мірою розкрити об'єктивні закономірності його існування і розвитку. Аналіз особливостей функціонування шкільного компонента, як складової цілісної системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі, потребує дослідження. З метою цілісної характеристики системи римської виховання, як основного механізму соціалізації індивіда у суспільстві, необхідно виявити соціокультурні детермінанти що зумовили специфіку шкільного компонента та інтегрували всі виховні впливи у єдину виховану систему. Для вирішення цієї задачі ми будемо спиратися на праці тих авторів, які досліджували римське виховання з позицій культурологічного підходу, намагаючись його розширити і поглибити аналізом інших чинників, що на нашу думку, дозволить розглянути виховання, як цілісне явище і соціокультурний феномен.

На активній розбудові шкільної освіти і переміщення до неї виховної функції вказує Л. Модзалевський: “В царювання Андріана було відкрито багато публічних шкіл, які взагалі ставали тим багаточисельніші, чим сильніше загнивалося суспільне і сімейне життя Риму і чим більше старалися з допомогою школи підняти занепадаючий дух народу” [197, с. 134].

Зміни способу життєдіяльності суспільства та його культури засвідчили потребу, з одного боку, віднайти для держави механізми виховання і соціалізації дітей і молоді, які будуть відповідати новим умовам життєдіяльності, а з іншого – набутти індивідом знань, які б відкривали шлях до високого матеріального і соціального статусу. Таким механізмом виявилась

шкільна освіта. Вона дозволяла цілеспрямовано надавати необхідні знання, потрібні для активної життєдіяльності індивіда у соціумі.

Отже, можна констатувати, що у суспільстві назріла об'єктивна потреба у виникненні нового суспільного інституту соціалізації. Саме цим, на нашу думку, можна пояснити швидке зростання кількості різноманітних шкіл у Римській імперії. П. Монро наголошує, що в часи Імперії число шкіл виросло до таких розмірів, що, напевно, існувало провінційне місто без своєї власної граматичної школи. “Але, оскільки влада – як імперська так і муніципальна, – підтримувала ці школи, то багато з них втратили свій приватний характер, і в цьому смислі можна говорити про зародження системи шкіл” [198, с. 171].

Про роль шкільного компоненту у новій системі соціального виховання свідчить і той факт, що для тих, хто претендував на державні і громадські посади, були введені іспити. Жінки також мали змогу отримувати не лише елементарну освіту, а й займатися вищою наукою. Викладачі одержували дуже високу платню. В період Імперії існують не лише загальноосвітні навчальні заклади. Поява нової верстви населення – інтелігенції та її різноманітні професійні інтереси – зумовлює розвиток спеціальних шкіл для підготовки лікарів, архітекторів, юристів.

Про роль школи у суспільстві як нового інституту соціалізації свідчить зміна соціального статусу учителів. “Антоній Пій (138-162 по Р.Х.) перший дав правильну організацію підтримці справі освіти. Він розповсюдив на граматиків, риторів і філософів багато привілеїв сенаторського класу і, водночас, звільнив їх від багатьох обтяжливих обов'язків в куріях, наприклад, від сплати міських податків, підтримки війська, від обов'язків військової служби та ін.”, – так пише про підтримку шкільної освіти імператорською владою П. Монро [198, с. 171]. Продовжуючи далі свою думку, він наголошує, що у певний період ці привілеї зменшилися, але в часи пізньої Імперії були відновлені: “Костянтин в едиктах 321, 326 і 333 років знову підтвердив ці попередні постанови стосовно учителів і розширив їх привілеї. Звільнені від усіх тягарів, як імперських, так і муніципальних, від усіх куріальних обов'язків, вони

отримали тепер право займати суддівські посади в куріях і вищі відзнаки. Вони та їх сім'ї оголошені були недоторканими, і всі образи і кривди каралися дуже строго". Автор свідчить, що наступні імператори (Граціан, Юліан) продовжували політику підтримки учителів, а у 425 році імператори Феодосій і Валентин "зробили уряд єдиним авторитетом і владою у відкритті шкіл та оголосили будь-які спроби відкрити школу приватними засобами каральним злочином" [198, с. 172].

Про велику увагу імператорів до школи пише і Л. Модзалевський. "Траян, послідовником якого був щедрий Адріан, вставши на престол, надав допомогу 5000 бідним дітям, і окрім того, роздав 245 законнонародженим хлопчикам по 16 сестерцій і 34 законнонародженим дівчаткам по 12 сестерцій. Антоній Пій заснував в честь своєї дружини Фаустини один виховний заклад для бідних дівчаток. Антонін Філософ і Олександр Север також здійснили немало подібних благодіянь на користь просвіти бідних класів народу" [197, с. 138-139].

Отже, школа і освіта починає розглядатися як соціальна послуга і соціальна благодійність, що обумовлює їх значущість для нової форми правління соціумом – монархічної влади. Школа, як освітній заклад, починає набирати соціального значення. Соціальна значущість школи зумовлює виникнення державної системи освіти і її функціонування як компоненту системи виховання.

З іншого боку, перехід суспільства до нового способу організації життєдіяльності (трансформація республіканської держави у самодержавну імперію) зумовив необхідність появи нового інституту соціалізації – школи (про що мова йшла вище). Цікавою у цьому плані є думка Є. Мединського, який вважав, що розростання римської імперії вимагало переходу до системи бюрократично-централізованого управління, яка потребувала не виховання вільних громадян, а підготовки державних чиновників. Не можна не погодитися із думкою автора: "Цими заходами римські імператори досягли дві мети: школа стала засобом виховання вірнопідданських почуттів, зробилася служанкою

самодержавства й водночас все в ній було пристосовано до підготовки імператорських чиновників” [193, с. 142].

Отже, нова мета виховання (формування у суспільній свідомості цінностей самодержавства, необхідність підготовки чиновників) у нових умовах життєдіяльності соціуму (самодержавна імперія), зумовила формування відповідно нового змісту, методів і форм виховання та нової структури виховної системи з домінуванням у ній шкільного (педагогічного) компоненту. Тобто, система бюрократично-централізованого управління державою у цьому випадку також виступає як одна із соціокультурних детермінант, що зумовила розвиток шкільної системи освіти.

Такі дослідники історії педагогіки, як: Г. Жураковский, Є. Мединський, Л. Модзалєєвський, П. Монро наголошували на появі деструктивних рис шкільному компоненті – розмежування виховання і освіти та відірваність від життя. Л. Модзалєєвський писав: “Тепер школа взяла на себе дві функції – виховувати на критиці й освічувати на формах, але перша удосконалювала розум не розвиваючи волі, друга ж вела до всезнайства і вченості, але не до освіти” [197, с. 140].

Є. Мединський також вказував на ці недоліки: “У відповідності з економічним упадком, що переживав Рим, і викликаним ним моральним розбещенням суспільства, римська школа цього періоду є нежиттєздатною, без творчого начала закладом. Освіта в цей період – лише засіб просування по бюрократичних сходинках, вона служить лише ознакою соціальної зверхності...” [193, с. 142]. Аналогічну оцінку освіти давав і П. Монро: “Володіння цією підробною культурою стало тепер єдиною відмінністю сенаторського класу, що возвеличувався не менш ніж їх багатства та знатне походження. Освіченість була ознакою соціальної переваги і найбільш вірним засобом просування по імператорській службі або в провінційних судах. Весь характер тодішнього соціального життя віддзеркалювався в літературі й в освіті” [198, с. 169].

Отже, можна зробити висновок, що монархічна форма правління, з одного боку, зберігає виховні функції, реалізуючи їх через систему державних шкіл і приватної благодійності (філантропії), проте змінює зміст, мету, форми і методи виховання; з другого – набуває середовищного (стихійного) впливу на формування індивіда.

Суть деструктивної зміни змісту і мети виховання пояснював Л. Модзалевський. Він наголошував на зникненні громадянських і моральних цінностей у системі шкільного виховання: “Школа уже не могла, та й не вміла внести в мораль учнів те, чого не вкореняло в них більше ні сім’я, ні суспільство. Ще менше виховного значення можна було вимагати з вищих шкіл, в яких навчали *literati*” [197, с. 141].

Отже, соціальне виховання як вид виховання у римських школах стає відсутнім. Його замінює практична спрямованість навчання.

В період імперії зберігаються всі три типи шкіл. Історики так описують навчання в римських школах: “Як і в республіканський період, початкове навчання в Римі і провінційних містах Імперії було в руках приватних учителів. Вони набирали групу дітей і за плату навчали їх читати, писати і рахувати. Навчання відбувалося в будинку вчителя, а іноді в портику чи громадському саду. Школа називалася *ludi* (початкова, елементарна), а вчитель *magister ludus*. Учні повторювали вголос звуки й слова, які вимовляв учитель, і зазубрювали їх. Пізніше на навощеній дощечці учитель писав літери і слова, а учні списували їх і запам’ятовували. В початковій школі навчалися з 7 до 12 років” [20, с. 439-440].

Історик М. Сергеєнко глибоко і всебічно проаналізував зміст, форми і методи навчання у трьох типах шкіл Стародавнього Риму. Автор обґрунтовано доводить, що початкові школи у Римі були у вкрай занедбаному стані. Навчання відбувалось за давно встановленими зразками: вчитель заставляв учнів запам’ятовувати букви в алфавітному порядку і лише потім їх показував. Після букв переходили до складів і лише потім до слів. Після читання переходили до письма. Важливе значення для практичного життя мало

знайомство з арифметикою. Рахувати вчили за допомогою пальців. Детально аналізуючи форми, методи і засоби навчання. Автор робить висновок, що щоденно методика навчання була складною і надзвичайно утруднювала сам навчальний процес [235, с.156-157].

Дослідник античної педагогіки радянської доби Г. Жураківський здійснив детальний і ґрунтовний аналіз процесу навчання в римських школах [92]. На думку автора, елементарні школи, які називалися *ludi*, становили собою нижчу ступінь навчання. Вони мали невизначений термін навчання, туди допускалися і дівчатка. Предметами навчання у ній були латинь, у деяких випадках грецька, іноді елементарне знайомство з літературою і початки арифметики. Заняття у початковій школі зазвичай розпочиналися з навчання грамоті. Автор стверджував, що спочатку завчали назви і порядок букв без знайомства з їх зовнішнім виглядом, потім розпочинали вивчення їх написання, а процес засвоєння мистецтва читання відбувався за буквенно-складовим методом [92, с. 337].

Л. Модзалевський вважав, що “дітей навчали геометрії та географії, для вивчення якої використовувалися розмальовані карти. У період пізніх імператорів в коло навчальних предметів увійшли також малювання і музика. Гімнастичні вправи і тепер залишалися приватною справою окремих осіб і не входили в загальну систему навчання” [197, с. 140].

Учні ділилися на класи у відповідності до здібностей і знань. У школі підтримувалася строга дисципліна, застосовувалися фізичні покарання. Існують історичні дані про наявність канікул у школах: “Канікули у римській школі тривали з середини червня до середини жовтня. Крім того, учні звільнялися від занять у дні релігійних і громадських свят, а також кожного девятого дня – “*нундіни*” (ринковий день)” [20, с. 439-440].

Л. Модзалевський також вважав, що початкову освіту отримували майже всі діти римлян. “Такому елементарному навчанню піддавали своїх дітей майже всі батьки, і коли в Римі і Константинополі пролетарій погрожував небезпекою, що діти багатьох будуть позбавлені всякого навчання, Нерва видав закон, за

яким діти бідних батьків в містах Італії отримували освіту за державний рахунок...” [197, с. 141].

Як свідчать історичні дослідження, наступною ланкою була граматична школа, яку утримували переважно греки. Курс навчання тривав 4 роки. Вчителі-граматисти прикрашали приміщення школи погруддями філософів і письменників. Учні читали і коментували уривки з творів письменників, виконували письмові вправи, причому твори грецької та латинської літератури вивчалися окремо. Учні які досягли 16 років, переходили до риторської школи [20, с. 439-440]. Граматичну школу відвідували лише ті, хто мав на меті присвятити себе науці, мистецтву, юриспруденції, державній службі. П. Монро зауважує, що головним завданням цієї школи було вивчення граматики, проте цей термін означав вивчення літературних продуктів мови та лінгвістики. В граматичних школах були введені в певному обсязі математика, музика і початкова діалектика [198, с. 166]. Автор також наголошував, що “у всіх видах навчання ніколи не упускався з виду практичний характер римського життя, викладання ніколи не було схожим на грецьке. Ніколи не вводили гімнастики і танці; першій навчали лише у зв’язку з військовими вправами; другим, або ж не навчали взагалі, або лише вдома. Вивчення граматики відповідало юридичній схильності, систематичному характеру і практичним устремлінням римського розуму, і саме в цьому відношенні освітня діяльність шкіл дала найкращі результати” [198, с. 167].

Таку ж думку, щодо практичності навчання висловлює історик М. Сергеєнко: їх обов’язком було навчити хлопчиків правильно говорити і писати, а також ґрунтовно ознайомити з літературою, головним чином – поезією. Уже преше завдання при відсутності науково розробленої граматики і встановлених правил було важким; друге вимагало наявності різносторонніх знань – від філософії до астрономії [235, с.162].

Як бачимо, граматичні школи переслідували надзвичайно практичну мету – навчити учнів майстерного володіння мовою, правильної виразності при читанні, письмі і розмові шляхом вивчення кращих грецьких і латинських

авторів. Таку ж думку висловлював і П. Монро: “Таким чином, літературна освіта, розвинена греками як вища форма вільного виховання, була у подальшому розроблена римлянами в напрямі практичного виховання заради ділового життя” [198, с. 167].

Отже, не дивлячись на відсутність соціального виховання, як виду шкільного, у граматичних школах сам зміст навчання мав суто практичний характер, що у певній мірі дозволяло адаптувати молодь до вимог суспільного життя.

Школа риторів була вищим пунктом цього практично-літературного виховання. Зміст навчання в цих школах був спрямований безпосередньо на підготовку до суспільної діяльності в державі.

Історик М. Сергеєнко аргументовано доводить наступність практичного характеру римського навчання. Автор пише про те, що закінчивши „середню освіту” у граматака, хлопчик вступав в „університет” – риторську школу. Засновником латинської риторської школи був Цицерон, який виклав теорію грецького красномовства на латинській мові. Риторська школа була до певної міри „спеціальним” навчальним закладом – вона готувала оратора. Ораторська кар’єра була соціально значущою і прибутковою. В школі ритора учень повинен був отримати навички судового оратора, засвоїти прийоми за допомогою яких можна виграти процес, дискредитувати супротивника, схилити на свою сторону суддів. Апогеєм навчання у риторській школі був самостійний виступ учня на задану тему. При цьому були присутні не лише учні класу, а й батьки та друзі [235, с.172-176]

Про необхідність навчання для успішного соціального становлення молоді писав П. Монро писав: “У більш пізньому імператорському періоді така кар’єра стала характерною особливістю членів класу сенаторів, коли цей клас розширився і включав значну кількість осіб, які не мали жодної іншої кваліфікації, окрім доброзичливості імператора, або деяких вищих посадових осіб, або володіння багатством, що дало можливість звільнитися від обов’язків, що лежали на звичайному громадянину. І ось, хоча було відсутнім натхнення,

яке ораторське мистецтво раніше черпало в любові до свободи, риторична освіта розповсюджувалася в епоху імперії” [198, с. 168]. Автор наголошував, що римляни знайшли застосування в ораторському мистецтві практичне застосування для всіх видів вищої освіти. Для римлянина ораторське мистецтво уособлювало загалом різноманітність засобів, за допомогою яких освічена людина в новий час здатна застосувати свої знання. Великі полководці тих часів були також великими ораторами. Вони часто ставали великими вождями саме тому, що довершено володіли ораторським мистецтвом. Оратор стояв вище філософа, оскільки включав в себе й останнього. Функції покладені в сучасному суспільстві на кафедру, друкарство, ораторів, захисників в суді, на законодавчі дебати і навіть на університет, виконувалися у той час виключно оратором [198, с. 168].

На нашу думку, такі широкі соціальні функції оратора свідчать про те, що його суспільне значення було надзвичайно високим. Це був єдиний шлях до кар’єри у соціальній структурі римського суспільства часів Імперії. Тому, незважаючи на занепад громадського життя, в Римській імперії високо цінувалося мистецтво красномовства. Деякі імператори асигнували великі суми грошей на заснування шкіл латинської та грецької риторики. Поступово кошти для функціонування риторських шкіл починають виділяти муніципії та знатні аристократи, а ритори (вителі красномовства) стали частими гостями у палацах імператорів і будинках аристократів, їхня робота оплачувалася з державної скарбниці.

Л. Модзалевський писав, що вивчення риторики полягало у тому, що переходили безпосередньо до красномовства на практиці [197, с.142]. Таке навчання розпочиналося приблизно у 15 років, коли підліток переходив на дорослий одяг. Шкільні вправи в основному полягали в декламації та дебатах. Ритори прагнули навчити своїх слухачів віртуозної майстерності побудови фраз, дотепності, підкресленої вишуканості мови. На практиці слухачі виступали з промовами за наперед наміченими темами, проте зміст цих промов був абсолютно відірваний від реального життя. Наприклад, історики доводять,

що промови були на такі теми: “Промова Медеї, яка приносить у жертву своїх дітей”, “Зевс, який докоряє Геліусу, за те, що він віддав свою колісницю Фаєтонові”, “Німба, яка оплакує своїх дітей” тощо. Між слухачами відбувалися змагання з красномовства, а переможці отримували з часів Августа книги, вартість яких дорівнювала ціні цілих сучасних бібліотек [20, с. 439-440]. Дослідники історії педагогіки, зокрема Л. Модзалевський, так оцінюють результати риторичного навчання: “...школи риторів не лише спотворили грецьке ораторське мистецтво, не лише викривили мову, але хвалебним, витонченим характером таких заказних промов, що були призначені впливати на судові рішення, стимулювали в юнацтва надмірність домагань, чванство всезнайства і пристрасть до порожньої фразеології” [197, с. 142]. Тобто, широкі соціальні функції оратора стимулювали не лише поширення риторичних шкіл, а й появу деструктивних елементів у вихованні.

Є. Мединський аналізуючи римську систему виховання писав: “Панування форми над змістом, зовнішній лоск, однобічне захоплення ораторським мистецтвом, і притому лише зовнішньою стилістичною стороною останнього, поверхневність, різко виражений класовий характер – такі характерні сторони виховання-освіти в цей період” [193, с. 142].

В останні роки імперії остаточно сформувався такий тип вищої школи, як університет. Дослідники історії педагогіки вважають, що початок їх діяльності тісно пов'язаний із появою у Римі бібліотек. П. Монро пише: “З заснуванням Веспасіаном (69-79 по Р.Х.) бібліотеки в “Храмі миру”, відбудованому знову після його спалення Нероном, було покладено початок римському університету. При Адріані (117-138 по Р.Х.) і наступних імператорах, які цікавилися літературою й освітою, започаткований заклад перетворився в певний тип і отримав назву Атенума, хоча він більш був схожий на університет в Олександрії” [198, с.170]. М. Даденков, розглядаючи античне виховання, описує структуру римських університетів: “У ньому були зали для викладання. Вища школа мала два відділи: філософський і риторичний, пізніше було відкрито підготовчий відділ – граматичний, а в деяких вищих школах –

юридичний. Повний університет з 31-ю кафедрою відкрив імператор Феодосій в 425 році в Константинополі. У великому будинку, названому Капітолієм, кожен професор мав свій зал для викладання. Професорів призначав і звільняв префект міста за затвердженням імператора. Крім утримання від держави професор отримував платню від студентів” [82, с. 32-33].

Взявши до уваги думку М. Даденкова, можна вважати, що методика навчання в перших римських університетах була на досить низькому рівні і навіть в організації життєдіяльності студентів також відображався занепад суспільного життя і моралі. День студента проходив приблизно так: вранці годину-дві – заняття, потім баня, сніданок, гра в кості, опівдні йшли на перегони або боротьбу тварин, часто в театр, а ввечері відбувалися бесіди з гетерами. Студенти об'єднувалися у товариства (братства), які мали вплив навіть на призначення та звільнення професорів. Суперництво братств іноді закінчувалося бійками за новачка [82, с. 33].

Щодо змісту навчання в університетах, то дослідники відзначають його практичну спрямованість, як і в інших типах шкіл. П. Монро писав: “Відповідно до практичного спрямування римлян, університет приділяв більше уваги юридичній і медичній науці, ніж філософії. Вільним мистецтвам, особливо граматиці і риториці на латинській і грецькій мовах, було відведене поважне місце” [198, с. 170]. В епоху пізньої імперії до змісту навчання додалися інші практичні науки, такі як архітектура, математика і механіка. “Вивчення названих предметів вичерпувало коло університетських занять; дослідженням або творчому мисленню тут не було місця. Вся освіта полягала у формальній дисципліні, що нагадувало викладання в нижчих школах, або в простому викладі предмету, як це було у греків” [198, с. 170].

Університетів в Римській імперії було мало, тоді як граматичні і риторичні школи були розсіяні по всій країні. Центром наукової діяльності Римської імперії I-II ст. н.е. залишалися найбільші елліністичні і грецькі міста: Олександрія, Пергам, Афіни, Родос. Поряд із ними науково-освітніми центрами стали Рим і Карфаген, Массилія. В Олександрії й надалі існували Муссейон і

бібліотека, в Афінах – філософські школи, засновані Платоном (Академія), і Арістотелем (Лікей). На Родос приїздило багато знатних римлян завершувати свою освіту. Поблизу Пергама виник важливий науково-медичний центр – асклепіон, який був одночасно місцем вшанування божества Асклепія, школою лікарів, водолікарнею і курортом.

Сказане дає підстави вважати, що в часи Імперії була створена державна система освіти, яка стала важливим компонентом римської системи соціального виховання. Соціальне виховання, як вид шкільного виховання, не отримав розвитку, його функції виконувало навчання, яке носило практичний і формальний характер. Деструктивні духовні і моральні суспільні цінності обумовили кризу виховної системи.

Л. Модзалевський наступним чином оцінює роль освіти у римському суспільстві.: “Науки і мистецта знаходили собі пристанище і підтримку в палацах багатіїв, торгівля і ремесла процвітали; достаток і освіченість призвели до насолодження життям, красиві будови багатолюдних міст створювали враження загального щастя, і в Римі і в інших великих містах виділялося багато навчальних закладів, що розповсюджували знання. Але оскільки вся освіченість римська була лише чужим, екзотичним паростком, то їй не вистачало внутрішньої натхненності і піднесеності: вона лише полірувала поверхність, але не проникала в середину, в серце людини. Строгість моралі, благородство душі, сила характеру визнавалися і цінувалися так само мало, як і геніальність у винахідництві і творчості. Всі устремління кожного були спрямовані на насолодження життям, до розкоші, які вели римське суспільство до невідвортної загибелі” [197, с. 137].

Отже, викладене дозволяє зробити висновок про те, що умови природного, соціального і культурного середовища життєдіяльності римського суспільства часів Імперії продовжували змінюватися. Віддзеркалення цих змін спостерігається у виділених нами соціокультурних детермінантах, які схематично представлені у додатку А (рис.А.3.). Вони засвідчують наявність ланцюгової реакції: зміни у середовищі – зміни у системі виховання –

простежуються досить чітко і дозволяють дати наступні соціокультурні характеристики системи виховання в епоху Імперії: Монархічна форма правління продукує індивідуалістичні цінності, зумовлює формування нового ідеалу людини – індивідуаліста і кр'єриста; необхідність підготовки адміністративного апарату для великої централізованої держави – розвиток освітніх закладів різного типу; громадські об'єднання – поширюють нові суспільні цінності і починають набувати психолого-компенсаторної функції, набуття армією економічних функцій зумовлює зникнення потреби у військово-фізичній підготовці; зникнення патріотичних цінностей та збільшення питомої ваги вільного часу у життєдіяльності людей – поширення аморальної поведінки серед молоді та деструктивних моральних цінностей виховання; оформлення публічного права – юридичний характер виховання; розвиток римської науки, мистецтва, архітектури, будівництва тощо; поява інтелігенції – розвиток навчально-освітніх закладів різного типу, виникнення професійної і вищої освіти; розпад патріархальних традицій життєдіяльності сім'ї – послаблення виховних функцій сім'ї.

Римське виховання віддзеркалило тенденції розвитку цього соціокультурного феномену у великій централізованій державі. Воно засвідчило появу нового напрямку у розвитку структури системи виховання, який в інші історичні епохи отримав повний розвиток – це поступовий перехід від домінування соціально-педагогічної функції до домінування педагогічної, а весь процес виховання особистості поступово почав зосереджуватися у спеціальних навчально-виховних закладах. Соціально-педагогічний вплив інших суспільних інституцій послабився настільки, що довгий історичний період у процесах соціалізації західноєвропейських країн домінували стихійні впливи.

2.4. Характеристика моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі

У період античності відбулося становлення виховання як соціокультурного феномену західноєвропейської цивілізації. Його дослідження в контексті тих соціокультурних процесів, що відбувалися в стародавніх суспільствах, засвідчило соціокультурну сутність і соціальний характер виховання.

Проведений нами у попередньому параграфі дослідження ретроспективний аналіз еволюції системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі дає підстави вважати, що виховний процес здійснюється під впливом умов середовища (природного, соціального, культурного), в яких і реалізується конкретна виховна діяльність. Водночас, не всі умови середовища життєдіяльності є середовищем виховання.

Для побудови моделі римського соціального виховання необхідно визначити, яким характером виховного впливу володіли ті чи інші соціальні інституції, суспільні відносини, види і форми діяльності суб'єктів виховання (соціальні умови), які ми розглядаємо, аналізуючи умови природного, соціального, культурного середовища розвитку виховання у Стародавньому Римі.

М. Ільчиков і Б. Смірнов вважають, що середовище виховання – це сукупність зовнішніх умов виховання, які є сукупністю об'єктивних відносин, соціальних інститутів, видів і форм діяльності суб'єкта й об'єкта виховання. Середовище виховання створює необхідні передумови і загальні детермінанти процесу виховання, зумовлює його соціальну спрямованість [102, с. 64].

Отже, середовище виховання – це ті соціальні умови, які перетворилися в активні чинники виховного процесу і виступають в якості найбільш загальних засобів виховання. Виховання реалізується через діяльність різноманітних суспільних інституцій у певних сферах життєдіяльності людини (політична, економічна, соціальна). В якості сфери виховання може виступати виробничо-

трудова, сімейно-побутова, суспільно-політична та інші сфери суспільного життя.

Кожна сфера – це сукупність відповідних умов виховання. З одного боку, вони визначають можливості впливу на поведінку людей; з іншого – формують певні очікування цієї поведінки. Ці очікування перетворюються певними соціальними інституціями кожної з сфер у завдання і мету виховання щодо формування необхідних рис і характеристик індивіда.

Інституційна структура суспільства – це спинний хребет суспільного життя, оскільки вона забезпечує соціальний порядок у суспільстві, його стабільність і інтеграцію.

Соціальний інститут – це характеристика соціальних зв'язків і взаємодій, які вирізняються цілісністю, самооновлюваністю, постійністю, організованістю і регулярністю. Це регулярний тип соціального зв'язку. Завдяки існуванню соціальних інститутів, соціальні зв'язки у суспільстві характеризуються як передбачувані, надійні і вирізняються чіткістю виконання функцій [102, с. 61].

Характер виховної діяльності соціальних інституцій буде різний в залежності від суб'єкта цієї діяльності. Суб'єкт виховної діяльності може бути класифікований:

в соціологічному плані – суспільство в цілому, колектив, соціальні групи, окрема особистість;

в соціально-політичному плані – держава, державні і громадські організації, окремі громадяни;

за характером обов'язковості реалізації суб'єктом виховання цієї функції – для одних суб'єктів виховання ця функція є правовим або моральним обов'язком, що випливає з їх специфічної соціальної ролі (наприклад, батьки) – для інших громадським обов'язком; для третіх – однією з функцій професійної діяльності, безпосередньо не пов'язаної з вихованням; для четвертих – це професія (учитель, вихователь дитячого садка) [102, с. 62-63].

Отже, в залежності від суб'єкта виховання характер виховної діяльності є різним. Держава, розробляючи і реалізуючи соціально-економічну політику,

виконує водночас і виховну програму, яка передбачає реалізацію політики у всіх сферах суспільства з врахуванням змін у цих сферах на формування особистості. Якщо розглядати державу як сукупний суб'єкт виховання, то виховна діяльність органічно вплітається в діяльність державного управління, яка констатується в прийнятті державних рішень, актів, планів тощо. Виховний аспект діяльності держави присутній і в процесі реалізації ідейно-виховних заходів, господарсько-організаційних, охорони прав і свобод громадян і в процесі прийняття будь-якого державного акту [254, с. 317].

Для виховної діяльності характерна множинність суб'єктів, які часто недостатньо або зовсім не пов'язані між собою. Тому проблема взаємозв'язку і загальної спрямованості виховної діяльності всіх суб'єктів виховання є однією з центральних при організації процесу виховання в масштабах суспільства, окремої території тощо. Конкретні функції і завдання різних суб'єктів виховання є різними [217, с. 93].

Суб'єкти виховання необхідно відрізнити від суб'єктів формування або чинника формування особистості. Якщо під першим розуміється особистість, колектив, група, організація, суспільство в цілому, то під другим, паралельно з вище перерахованими, передбачається будь-який чинник соціальної дійсності, будь-яке суспільне явище, ситуація, відносини тощо, що здатні здійснювати стихійний формувальний вплив на особистість. Чинник формування, потрапляючи у сферу виховання, стає її засобом. Суб'єкт формування стає суб'єктом виховання за умов висунення і реалізації ним виховної мети [103, с. 61].

Отже, до умов середовища виховання необхідно також віднести соціальні відносини, соціальні інституції, види і форми діяльності суб'єктів, які безпосередньо не володіють виховною функцією, але здійснюють вплив на формування особистості. Сюди ж, на нашу думку, необхідно віднести й умови природного середовища, яке детермінує специфіку життєдіяльності усіх сфер соціуму, здійснюючи таким чином вплив на виховну сферу і на формування особистості. Такий вплив можна визначити як середовищний (стихійний).

Соціальні інституції, які серед своїх функцій не мають безпосередньо виховної, здійснюють стихійний виховний вплив на формування особистості; ті ж, яким серед інших функцій притаманна і виховна – здійснюють частково-керований або опосередкований; ті, що розглядають виховання як свою безпосередню функцію – цілеспрямований, спеціально організований.

Аналіз функцій культурного середовища римського виховання дозволяє розглядати його як суб'єкт виховання і суб'єкт формування особистості

Культурне середовище відображає загальний стан суспільства в матеріальному і духовному відношеннях. Розрізняють *матеріальну культуру* (будівлі, одяг, форми і засоби виробництва, витвори промисловості і мистецтва тощо) *духовну* (мову, звичаї, традиції, вірування, писемні пам'ятки, літературу тощо) і *суспільну* (закони, освіта, наука тощо).

Продукти усіх видів культури можна розглядати як засоби, форми і методи виховання, а також як суб'єкти виховання.

Матеріальна культура, змінюючи умови природного середовища, робить їх більш або менш комфортними для людини. Вона здійснює стихійний (середовищний) вплив на формування особистості. Її необхідно віднести до умов середовища життєдіяльності людини.

Духовна і суспільна культура у свої функції включають і виховну, тому її вплив необхідно визначити як частково-спрямований (опосередкований). Освіта, як складова суспільної культури, виконує цілеспрямовану освітньо-виховну функцію і здійснює цілеспрямований педагогічний вплив. Ці сфери суспільної діяльності відносяться до середовища виховання і є сферами виховної діяльності.

Середовище виховання (природне, соціальне і культурне) – з одного боку, величина постійна, тобто існує у всі історичні періоди розвитку людства; а з іншого – має різне змістове наповнення і різні структурні елементи, які залежать від притаманних їм функцій у конкретному суспільстві. Наявність виховної функції у того чи іншого елемента і специфіка його виховного впливу визначають належність елемента до певного компонента структури виховання.

Вищенаведене дає можливість констатувати, що основним критерієм при визначенні компонентів системи виховання та їх структурних елементів буде виступати характер виховного впливу суб'єктів, що функціонують у суспільстві на конкретному історичному етапі його розвитку – стихійний, частково-керований і цілеспрямований.

Визначення критерію структурування системи виховання утворює можливість її побудови для різних історичних періодів розвитку римського суспільства. Встановлення взаємозв'язків між структурними елементами системи дозволяє подати її у вигляді моделі виховання.

Зважаючи на те, що історія Стародавнього Риму поділяється на три періоди, виникає необхідність побудови трьох моделей виховання та можливість здійснення порівняння їх структурних характеристик.

У процесі здійснення історико-педагогічного аналізу чинників середовища виховання (природного, соціального і культурного), виявивши суб'єкти виховного впливу, що в ньому функціонували, ми зафіксували трьохкомпонентну структуру системи виховання і вибудували три моделі виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі: родового періоду, республіканського та імператорського (додаток Б рис. Б.1; Б.2; Б.3).

Умовно компоненти, які включають суб'єкти виховної діяльності з виявленими характеристиками виховних впливів, ми назвали середовищним, соціально-педагогічним і педагогічним.

Дослідження виховання Стародавнього Риму нами здійснювалося наскрізно, у відповідності до історичних етапів розвитку римського суспільства. Наскрізно-історичний метод дослідження дає можливість здійснити порівняльну характеристику соціокультурних детермінант середовища виховання, які на різних етапах історичного розвитку римського суспільства зумовили змінність елементів, що утворюють кожен компонент моделі, мети, змісту, форм і методів соціального виховання. Порівняльна таблиця детермінант представлена у додатку Б. Як видно з таблиці три сфери середовища виховання (природне, соціальне і культурне) змінюються в

залежності від кількості детермінант і відповідно змінюються якісні характеристики моделей римського виховання трьох історичних періодів. Спостерігається чітка тенденція до розширення структури середовищного компонента. Динаміка історичного розвитку римського суспільства зумовлює збільшення кількості суб'єктів, яким притаманний стихійний вплив на формування особистості. В результаті зміни умов природного середовища проживання людей під впливом розвитку матеріальної (будівлі, форми і засоби виробництва, витвори промисловості і мистецтва тощо) і суспільної (ринкові відносини, розвиток ремесла, приватної власності тощо) культури, появи різноманітних соціальних інституцій відбувається постійне розширення структурних елементів середовищного компоненту.

Наприклад, у родовий період до середовищного компонента моделі виховання відносились природні умови проживання, общинно-родові відносини, дрібно-земельний характер виробництва, патріархальна сім'я, як економічна основа суспільства (суспільна культура), то у республіканський період – розширюються території (природні умови), з'являються ремесло і торгівля, грошові відносини, виникає товарне виробництво, ринкові відносини (суспільна культура), з'являються витвори матеріальної культури, які змінюють природні умови проживання людей (транспортна інфраструктура та ін.) У період Імперії структурні елементи (природні умови, матеріальна і суспільна культура) середовищного компоненту продовжують видозмінюватись: відбуваються значні територіальні розширення, зміна умов природного середовища шляхом розвитку містобудування та розвитку витворів матеріальної культури, армія починає функціонувати як економічна структура, формуються нові соціальні верстви – інтелігенція і люмпен-пролетаріат, зникає італійське селянство, статус громадянства, виступає як економічна повинність та ін. (соціальне середовище)

Тобто, у розвитку середовищного компоненту спостерігається тенденція до збільшення його змістового наповнення і значущості впливу на формування особистості у пропорційній залежності від рівня розвитку самого суспільства.

Таким чином, середовищний компонент первинни визначав зміни у системі римського виховання.

Аналізуючи соціально-педагогічний компонент системи виховання на всіх трьох історичних етапах його розвитку, можна також виділити певні тенденції. Якщо у родовий період у суспільстві спостерігається незначна кількість суб'єктів виховання (поліс – держава у формі общинної військової демократії; форми правління – коміції, сенат, цар; патріархальна сім'я; громадське ополчення; духовна культура (практична ментальність, мова, народні звичаї, традиції, вірування) і суспільна культура (права та обов'язки батька), то перехід римського суспільства до нового етапу розвитку – республіканського – спричинив значні зміни у соціально-педагогічному компоненті системи соціального виховання і відповідно у виховних традиціях. На зміну общинному полісу прийшла держава; родовій общині – вільне громадянство; військовому ополченню громадян – професійна армія; народним зборам – республіканська форма правління (сенат і народні збори, з домінуванням сенату); патріархальна сім'я зберігається; з'являються громадські об'єднання (чоловіків і жінок). Відбуваються зміни у духовній і суспільній культурі: у ментальності домінують громадянські і патріотичні цінності, практицизм, формується ідеал громадянина-патріота, замість народних традицій і звичаїв розвиваються різноманітні види греко-римського мистецтва і наук, замість звичаєвих прав і обов'язків формується правова система, набувають розвитку різноманітні форми громадського дозвілля (спортивно-мистецькі), традиції релігійно-громадського життя у формі різноманітних свят і видовищ тощо.

У наступний, імператорський період римської історії, під впливом зміни природного і соціального середовища, структура елементів соціально-педагогічного компоненту виховної системи знову змінюється: замість народних зборів і сенату виникає державний апарат із централізованим управлінням на чолі з імператором; знищення громадянського суспільства перетворює його виховний вплив із частково-керованого на стихійний, опосередкований; зберігається, хоча і послаблюється, як суб'єкт виховного

впливу, патріархальна сім'я; значно, у порівнянні з республіканським періодом, поширюються громадські (жіночі і чоловічі) об'єднання, виховний вплив яких також стає стихійним; армія набуває економічних функцій і втрачає безпосередню виховну.

Суспільна культура – значно розростається у громадському житті питома вага культурно-дозвіллевих традицій у вигляді різноманітних свят, видовищ, змагань, виховний вплив яких також поступово набуває стихійного характеру; на противагу публічне право, яке уже оформилося у римську правову систему зберігає опосередкований виховний вплив; розвиток науки, мистецтва посилюють їх освітнє значення, вони стають засобами організації цілеспрямованого навчання.

Духовна культура – зникають патріотичні і громадянські цінності – набувають значення індивідуалізм, кар'єризм; формується новий ідеал людини – освіченого кар'єриста; деформуються моральні цінності; в кінці імператорського періоду відбувається зміна релігії – замість язичництва державною релігією стає християнство; посилюється суперечність між громадськими і релігійними цінностями; виникає криза суспільної моралі. Вплив духовної культури на формування особистості набуває опосередкованого характеру, оскільки школа зосереджується в основному на навчанні, громада як суб'єкт виховання зникає.

Аналіз розвитку педагогічного компонента свідчить, що він набував тим більшого значення, чим більше послаблювався соціально-педагогічний компонент і посилювався середовищний.

Так, у родовий період шкіл у Римі не існує, вони з'являються на початку республіканського і впродовж нього, під впливом експансії грецької культури та динаміки суспільного розвитку, набувають домінантного значення у виховній системі. У республіканський період педагогічний компонент представляють різноманітні типи приватних шкіл (елементарні, граматичні, риторичні). В імператорський період педагогічний компонент надзвичайно посилюється. Набувають розвитку державні школи (початкові – елементарні,

середні – граматичні, вищі – риторичні); професійні школи: медичні, юридичні, архітектурні тощо. В останні роки Імперії з риторичних шкіл розвивається університет.

У структурі розглянутих моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі спостерігається домінування одного, двох або інтеграція трьох компонентів.

Наприклад, у структурі моделі виховання родового періоду однаковою мірою були рівнозначними як середовищний, так і соціально-педагогічний компоненти, в республіканський період – соціально-педагогічний став домінантним, педагогічний лише зароджувався. Школа, як соціальна інституція, не мала значного впливу на виховання і соціалізацію індивіда. У імператорський період соціально-педагогічний компонент поступово занепадає, надзвичайної ваги набуває педагогічний, виховний вплив якого домінує на посиленому тлі середовищного компоненту.

Здійснена порівняльна характеристика представлених моделей соціального виховання дозволяє стверджувати, що у часовому просторі розвитку Стародавнього Риму (три історичні періоди) структурні елементи усіх трьох компонентів моделі (середовищний, соціально-педагогічний і педагогічний) зазнавала значних змін, але самі компоненти були сталими. Змінюваність структури моделей соціального виховання відбувається лише на рівні елементів, що утворюють той чи інший компонент. Цю змінюваність зумовлюють соціокультурні детермінанти, які відображають специфіку соціокультурного розвитку конкретного суспільства на певному етапі його історичного розвитку.

Застосування наскрізно-історичного підходу до аналізу динаміки розвитку соціального виховання у Стародавньому Римі дозволяє вважати, що компоненти моделей були незмінними у всі історичні періоди розвитку римського суспільства. Структурні елементи та змістові характеристики цих компонентів системи виховання змінюються в залежності від характеристик способу життєдіяльності суспільства.

Змінюваність змістових характеристик та структурних елементів моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі виявляється при здійсненні порівняльного аналізу якісних характеристик римського виховання як соціокультурного феномену у процесі його історичної еволюції.

У родовий період вихованню, як соціокультурному феномену, були притаманні такі якісні характеристики: за змістом виховання було військово-фізичним, за формою – сімейно-громадським, за характером – авторитарним і практично спрямованим.

Виховання республіканського періоду продовжувало залишатися авторитарно-практичним за характером. У порівнянні з родовим періодом посилилася роль військового, громадське – набуло громадянських цінностей і отримало розвиток юридичне виховання. За змістом виховання республіканського періоду стало військово-юридичним і громадянським, за формою – сімейно-громадським.

У імператорський період соціально-економічна і духовна криза суспільства зумовила кризу виховної системи. Якісні характеристики виховання, як соціокультурного явища, в імператорський період змінюються. У римській виховній системі відбувається зміщення акцентів: перехід від громадської системи виховання до шкільної системи навчання. В результаті чого, з одного боку, соціально-педагогічна функція виховання зміщується у школу, проте занепадає. Соціальне виховання, як вид шкільного виховання, не отримав розвитку. Виховний аспект навчання реалізовується лише у його практично-формальній спрямованості.

З другого боку, соціально-педагогічна функція виховання набуває середовищного характеру, оскільки соціальні інституції, що її реалізовували, або зникли (народні збори, громадянська полісна община), або втратили безпосередню виховну функцію (армія); свята та видовища набувають розважально-деструктивного характеру. Таким чином змінюється зміст виховання – зникають його юридичний і громадянський аспекти, військовий поступово занепадає; стають значущими індивідуалістичні і кар'єрні цінності,

які повною мірою продукує римське суспільство імператорського періоду. Соціально-позитивна виховна функція суспільства поступово набуває соціально- деструктивного змісту.

Отже, порівняльний аналіз еволюції якісних характеристик виховання, як соціокультурного феномену, дає підстави зробити висновок про те, що перехід римського суспільства до нового історичного періоду свого розвитку стимулював розгортання середовищної функції виховання. Окрім природно-кліматичних умов, розвитку матеріальної культури, стихійного характеру набували виховні впливи соціальних інституцій та культурні явища, яким раніше була притаманна соціально-педагогічна функція (армія, свята та видовища), виникали громадські заклади із стихійним виховним впливом (громадські об'єднання, терми, плестри тощо). Соціально-педагогічна функція слабне – вона притаманна незначною мірою самодержавній формі правління. На зміну соціально-педагогічній функції приходять педагогічна, у якій навчання, маючи практичний характер, здійснює соціалізацію індивіда. Домінування педагогічної функції у римському вихованні, як соціокультурному феномені, зумовлювався об'єктивними змінами у соціальному, і культурному, і природному середовищі життєдіяльності римського суспільства.

Визначені нами підходи до побудови моделей римського виховання дітей і молоді дають можливість створити узагальнену модель виховання як соціокультурного феномену. При її побудові ми спираємось на положення про те, що римському античному вихованню притаманні всі якості соціокультурного феномену: соціальне явище, взаємодія, організація, інститут і процес. Сукупність перерахованих ознак означає, що виховання постає у вигляді соціальної системи, яка дозволила нам вибудувати моделі його історичного розвитку. Таку структуру римського виховання підтвердив здійснений нами його ретроспективний аналіз.

Узагальнена модель виховання розглядається нами, як соціальна система, у якій існує сукупність певних елементів, одиниць, частин, компонентів, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням – характером впливу на формування індивіда. Тобто, модель виховання, як соціальна система, постає у

вигляді сукупності певних структурних елементів, наділених різним за характером виховним впливом.

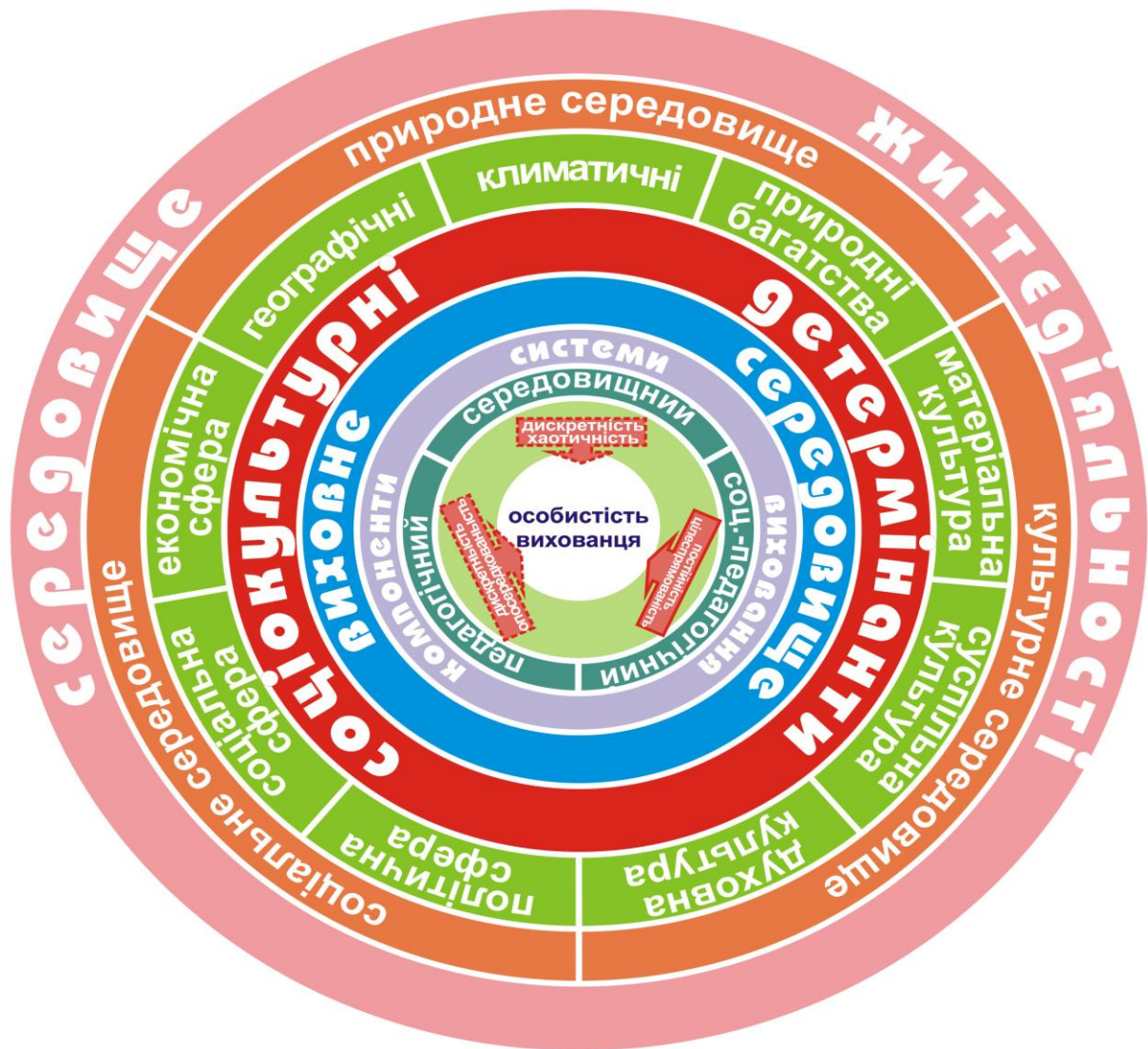


Рис.3.1. Соціокультурно детермінована узагальнена модель виховання

При побудові узагальненої моделі виховання враховано факт наявності одних і тих же компонентів у структурі моделей римського виховання різних історичних періодів. Отже, цілком правомірно, вказані компоненти можна вважати універсальними, тобто такими, що утворюють його універсальну модель.

Структура моделі включає три компоненти (середовищний, соціально-педагогічний і педагогічний), які представлені у своїх взаємозв'язках і взаємозалежностях. У своїй єдності три виокремлені компоненти

відображають специфіку всіх виховних впливів на формування особистості у суспільстві.

Кожен компонент складається з певних елементів, кількість і зміст виховного впливу яких визначаються соціокультурними детермінантами, що відображають особливості розвитку конктерно-історичної спільності на певному історичному етапі її розвитку. Зміни структурних елементів кожного компоненту універсальної моделі виховання відображають зміни у якісних і змістових характеристиках виховання як соціокультурного феномену. Тобто, мобільний характер структурних елементів компонентів універсальної моделі виховання детермінується об'єктивними змінами у природному, соціальному і культурному середовищі життєдіяльності суспільства на кожному історичному етапі його розвитку.

Узагальнена модель соціального виховання включає в себе якісно визначену сукупність компонентів, які пов'язані взаємними відносинами і зв'язками, утворюють єдине ціле і при взаємодії з навколишнім середовищем здатні змінювати свою структуру. Компоненти виховання реалізуються в єдиному багатофункціональному процесі і мають чітко виражені соціальні аспекти.

Визначеним структурним елементам різною мірою, притаманні виховні функції. Вони також мають специфічні особливості, які зумовлюються соціокультурними детермінантами суспільного розвитку.

На думку вчених, загалом функції виховання зумовлюються соціально-економічними відносинами у конкретному суспільстві і носять конкретно-історичний характер. Функції виховання будуть різними в залежності від того, які суспільні потреби і як саме задовольняє цей соціальний інститут, який характер його впливу на особистість, колектив, суспільство; яке значення виховання для суспільства й особистості [103, с. 29].

Отже, правомірно вважати, що соціокультурні детермінанти зумовлюють функції структурних елементів кожного з компонентів універсальної моделі виховання. Наприклад, у культурному середовищі різні види культури, в

залежності від свого функціонального призначення у суспільстві, володіють різним видом виховного впливу: матеріальна – стихійним; духовна (різні види мистецтв, релігія) – відносно-спрямованим і цілеспрямованим; суспільна (освіта) – цілеспрямованим; наука, або її частина – право – відносно-спрямованим тощо.

У соціальному середовищі – одна і та ж суспільна інституція, в залежності від соціокультурних детермінант, що відображають особливості її призначення у соціумі в певний історичний період, може виконувати середовищну, соціально-педагогічну або педагогічну функцію.

На нашу думку, зумовленість змінюваності структурних елементів кожного компоненту моделі виховання соціокультурними детермінантами дає змогу підтвердити тезу про існування об'єктивної закономірності у розвитку виховання: особливості розвитку суспільства визначають особливості його виховних традицій. Ця закономірність ввіддзеркалює зміст і соціальну природу виховання, відображає його соціокультурну сутність як соціального явища і наукової категорії.

Базовим компонентом, який формує і зумовлює особливості соціально-педагогічного і педагогічного компонентів, на нашу думку, є середовищний. Від особливостей його структурних елементів залежать особливості соціально-педагогічного і педагогічного компонентів універсальної моделі виховання.

Спостерігається також певна взаємозалежність соціально-педагогічного компоненту від рівня демократизації соціуму, про що свідчить його домінування у виховній системі періоду Римської Республіки.

Інтеграція виховних впливів усіх трьох компонентів виховної системи у побудові моделі виховання свідчить про те, що виховання є одним з найважливіших механізмів забезпечення ефективного самозбереження і саморозвитку будь-якого суспільства незалежно від його якісних характеристик.

Виховання як цілеспрямоване формування особистості ще ніколи і ніде не було здійснено в повному обсязі; не носило і не носить обмеженого характеру

реалізуючись більш або менш цілеспрямовано лише в межах різних суспільних інститутів (сім'я, школа, та ін.). Особливістю формування людини, як суспільного індивіда, є його значною мірою, стихійний характер. Суспільство, хоча і висуває завдання виховання в якості спеціальної, але вона реалізується в основному, як стихійне присвоєння особистістю існуючих форм свідомості і поведінки і пристосування до них. Формування людини – це не лише ідеальна модель, а реально існуючий процес руху до цієї моделі. Цей процес органічно включений в розвиток суспільних відносин і виступає його головним засобом, відображаючи об'єктивні потреби суспільного розвитку. Процес формування і розвитку особистості в єдності цілей і засобів суспільного розвитку відображає соціальну сутність виховання. Воно пронизує усі сфери суспільного життя, його результати можуть прискорити чи затримати соціальні процеси різних сторін суспільного життя. Від того, наскільки інтенсивно здійснюється виховання, багато в чому залежить інтенсивність суспільного прогресу. Соціальна природа виховання передбачає охоплення в якості засобів виховання всіх чинників середовища життєдіяльності людини. Вимога врахування у вихованні всіх чинників впливу на особистість виступає як один з основних принципів його реалізації.

Зміни у середовищному компоненті моделі виховання є базовими і зумовлюють зміни у соціально-педагогічному і педагогічному компонентах. Такий висновок підтверджується результатами ретроспективного аналізу виховних систем римського античного виховання.

Визнання середовищного компоненту системотвірним в універсальній моделі виховання вимагає його більш детального розгляду й обґрунтування актуальності з позицій цивілізаційного розвитку сучасного суспільства. П. Сорокін вважав: змінивши середовище людини або народу, можна досягнути багатьох змін в їх житті, характері, поведінці [247, с. 126]. Необхідно наголосити, що перетворення середовища у реальний засіб виховання залежить від того, якою мірою його виховний вплив усвідомлюється і використовується вихователем (суспільством). Тому вивчення взаємодії людини з її життєвим

середовищем є відправним пунктом, з якого необхідно розпочинати організацію виховання.

Здійснений аналіз соціокультурного середовища римського виховання дозволяє стверджувати, що поняття “середовище” є інтегрованим. Воно об’єднує сукупність усіх умов, що впливають на виховання. З іншої сторони, людина, як об’єкт і суб’єкт виховання, впливає на середовище. Взаємовідношення “людина-природа” не є постійною величиною, оскільки людина своїми засобами праці, які постійно удосконалюються, має можливість впливати на природу, суспільство (шляхом пізнання законів соціального розвитку), культуру. Як свідчать результати нашого дослідження, змінені умови середовища викликають зміни у системі виховання. Об’єктивність наших висновків щодо важливості ролі середовища у вихованні, як соціокультурному явищі, підтверджується його історичною ретроспективою.

Особливу роль у середовищному компоненті відігравав природний чинник, який завжди був не лише важливий, а й визначальний. На нашу думку, особливої ваги природне середовище, як виховний чинник, набирає сьогодні, коли людина стрімко його змінює.

Загалом, історія взаємодії людини з навколишнім середовищем характеризується наростанням домінування в цих відносинах людської діяльності. Характер, зміст і масштаби людської діяльності здійснюють все більший вплив на навколишнє середовище, намагаючись зробити його комфортним для проживання і життєдіяльності людини. Тривалий час, коли знаряддя і засоби праці були ще недостатньо розвинені для загрозливих масштабів впливу на природу, а масштаби використання людиною природних багатств були значно менші за самі багатства, природа залишалася переважаючою силою над людиною [179, с. 107]. Тому вона сприймалася як ідеал гармонії, досконалості, еталон організації і мудрості. Суспільство і виховання намагалися узгодити життя людини з природою, орієнтуючись саме на природу.

Втім, у цей історичний період відбувається розмежування взаємодії людини і середовища: взаємодія з природою і взаємодія з суспільством. Розвиток соціального середовища, ріст науки, техніки, культури посилював позиції людини в системі “людина-природа”, яка сьогодні набула характеру експлуатації природи і досягла критичних параметрів – стану екологічної кризи. Природне середовище, як джерело енергетичного обміну, втрачає свою повноцінність. Більше того, у багатьох випадках воно несе в собі загрозу здоров’ю людини. На змну розумінню природи як найдоцільнішого середовища життя приходить її відторгнення. Така ситуація зумовлює втрату природним середовищем повноцінності, як простору відновлення людських сил. Природне середовище уже не в змозі виконувати свою безпосередню функцію – забезпечувати життєдіяльність людини [160].

Окрім того, паралельно з природним середовищем, людина створює штучне природне середовище. Автор біосоціологічного дослідження І. Куусі, вважає, що бунт природних ресурсів проти людини зумовлюється її невідповідністю як лідера еволюції. Ми не можемо спрогнозувати наслідків нашої діяльності на оточуюче середовище [160, с. 23-34].

Для сучасного суспільства є характерним недостатність контактів людини з природою, без яких послаблюється її усвідомлення себе як органічної складової природи. Таким чином, зменшується і виховний вплив природи на людей але надзвичайно зростає вплив штучної матеріальної культури, створеної людиною. На нашу думку, цей вплив на формування особистості, часто має негативний характер.

Така ситуація не могла не відбитися на процесі виховання. Посилення соціалізаційної ролі середовища і соціалізованої природи викликає зміну співвідношення між спадковими і набутими механізмами регуляції поведінки людини в бік збільшення останніх. Таким чином, збільшуються передумови для підвищення виховних можливостей соціального середовища. Проте і тут виникає проблема – знаходять підтримку ідеї “переробки” людини і не лише методами виховання, а й шляхом втручання в спадковість, діяльність мозку

тощо. Об'єднання психологічних, біологічних, ідеологічних методів впливу з виховними створюють загрозу маніпулювання поведінкою людини [179, с. 108-109].

Отже, кризові явища в природному середовищі негативно впливають на здоров'я людей, підривають можливості нормального функціонування людини на біологічному, психологічному і ментальному рівнях. Із цих причин з'являються перспективи неадекватних реакцій на впливи природного середовища. Постає необхідність зміни змісту і форм виховання людини.

Тому на сьогодні надзвичайно актуальною є вироблення такої парадигми виховання, яка буде ґрунтуватися на новій концепції взаємовідносин людини з наколишнім середовищем. Доцільно в основу нової парадигми покласти ідеї, що будуть відображати нове співвідношення природних і людських сил. На зміну пануванню людини над природою приходять ідея партнерства, в якій суспільство, людина і природа взаємодіють як партнери. Наприклад, одна з таких концепцій була запропонована ще В. Вернадським [59, с. 166-189], інша – І. Куусі [160, с. 255].

Аналізуючи процеси у біосфері землі, В. Вернадський дійшов висновку, що еволюція видів переходить в еволюцію біосфери, і відзначив, що спостерігається перехід біосфери в якісно новий стан – ноосферу. На думку вченого, біосфера еволюціонує. Поява людини і зміни, внесені в біосферу людською діяльністю, є при-родним етапом цієї еволюції, внаслідок якого біосфера докорінно змінюється і переходить у новий стан – ноосферу – сферу людського розуму, тобто в таку біосферу, в якій людська свідомо діяльність стає визначальним фактором існування та розвитку. Він зазначав, що на наших очах біосфера різко змінюється: її перебудова відбувається через організовану людську працю. Це явищем що не залежить від волі людини, а стихійниц природний процесом, корені якого необхідно шукати в еволюційному процесі, тривалість якого вимірюється мільйонами років.

З точки зору історичного часу, життя людського індивіда, ми можемо говорити лише про те, що ноосфера є своєрідним “світлим майбутнім” для людства, єдиною альтернативою вмиранню природи внаслідок людської діяльності щодо її перетворення, а також смерті самої людини як біологічної істоти, що буде позбавлена природних умов свого існування. Тому, “переведення” біосфери в її якісно новий стан – ноосферу – є одним із найважливіших завдань, які стоять перед людством сьогодні [59, с. 166-189].

Існує багато концепцій щодо формування нової парадигми взаємодії людини з наколишнім середовищем – парадигми спілкування. Уявлення про виховання у відповідності з новою парадигмою зміщується в бік розуміння виховання, як процесу спілкування, обміну виховними впливами, в якому обидва партнери виступають суб’єкт-суб’єкти цього процесу. Виховання спрямовується на формування адаптивності до зміненого середовища, на усвідомлення єдності з природою і суспільством.

Зміни умов життя природного середовища зумовлюють зміни і в соціальному середовищі. Ця теза знайшла підтвердження у нашому дослідженні, але особливо актуальною вона стає на сучасному етапі. П.Сорокін наголошував, що соціальне середовище охоплює людину від моменту її народження і з того часу неперервно впливає на неї, не випускаючи з цього впливу ні на хвилину [247, с. 134].

Таким чином, значущість впливу сучасного середовища на виховання визначається переходом від парадигми “діяльності” до парадигми “спілкування”.

Викладене визначає системотвірну роль середовищного компонента у представленій нами моделі виховання. Вона дозволяє виявити характер виховного впливу середовища на процеси формування і розвитку людини; взаємодію виховання як соціального інституту з іншими суспільними інститутами і сферами життєдіяльності людини з метою організації ефективної системи виховання у сучасному суспільстві. Заповнення її структурних елементів у відповідності з соціокультурними детермінантами, що

відображають особливості суспільного розвитку на сучасному етапі, дасть змогу побачити й оцінити з позицій потреби сьогодення рівень та ефективність існуючої системи виховання, рівень впливу на формування особистості того чи іншого компонента виховної системи, створить можливість розробки коректуючих заходів для його посилення або послаблення.

Пропонована модель дає змогу визначити роль і місце різноманітних чинників середовища та їх специфічних можливостей у соціальному формуванні особистості, сприятиме пошуку шляхів підвищення ефективності виховних впливів за допомогою диференційованого підходу в залежності від відмінностей навколишнього середовища виховання дитини.

Пропонована модель виховання дозволяє побачити його як системне, цілісне явище (у широкому розумінні), відображає його соціальну природу, дозволяє розкрити особливості його еволюції, як механізму відтворення суспільства, пояснює причини виникнення тих чи інших виховних систем на різних історичних етапах розвитку у різних народів.

Висновки до другого розділу

Дослідження системи виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі свідчить, що її формування й еволюція відбувалися у відповідності до історичних етапів розвитку римського суспільства під впливом змін середовища життєдіяльності римлян: природного, соціального, культурного. Зміни в усіх видах середовища взаємопов'язані, взаємообумовлені і однаково значущими для процесу формування римської системи виховання дітей і молоді тому, що:

по-перше, спостерігається прямий вплив природного середовища на середовище культурне – формування ментальності і характеру римлян та особливостей розвитку матеріальної культури;

по-друге – матеріальна культура своєю чергою, безпосередньо змінює природне середовище;

по-третє, зміну природного середовища шляхом постійного розширення територій, можна розглядати як одну з детермінант, що зумовили особливості історичного розвитку державності римлян: від родової полісної общини – до держави у формі республіки, а від неї до централізованої держави у формі імперії.

Таким чином, спостерігається прямий вплив природного середовища на зміни у соціокультурному середовищі та зворотний, безпосередній вплив зміненого соціуму та його культури на природні умови проживання людини.

Виявлення структури римської системи виховання періоду античності дозволило вибудувати три моделі виховання дітей і молоді, що існували у Стародавньому Римі в різні історичні періоди його розвитку, а на їх основі – універсальну модель виховання.

У результаті порівняльного аналізу моделей римського виховання доведена важливість середовищного компонента як системотвірного. В цілому, модель орієнтує на необхідність інтеграції виховних впливів усіх трьох її компонентів. Хоча, як свідчать результати ретроспективного аналізу римського виховання, у певний історичний період під впливом різних соціокультурних детермінант можливе домінування того чи іншого компонента системи.

Представлена нами узагальнена модель виховання дозволяє розглядати його як процес стихійний, соціально-педагогічний і педагогічний. У реальному житті вони є інтегрованими, всеохоплюючими і всепроникаючими. Процес виховання не може бути локалізований лише як момент спеціальної професійної діяльності і не може мати жорстко встановлених меж.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати дисертаційного теоретико-ретроспективного аналізу засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави для таких висновків:

1. На початку ХХ століття відбувається посилення соціологізації предмету педагогіки (виховання), яке продовжується і по-сьогодні. Аналіз праць багатьох науковців, дозволяє стверджувати, що сучасна інтерпретація виховання не розкриває його соціокультурної сутності. Виявлені напрями дослідження виховання в контексті формування його концептуальної парадигми, засвідчили активну інтеграцію дослідницьких полів педагогіки, соціології і культурології. Здійснений аналіз історичної ретроспективи соціологізації виховання як педагогічної категорії, виявлення соціокультурних характеристик виховання як науково-педагогічної категорії доводять те, що сьогодні відбувається процес формування науково-концептуальних уявлень про виховання як соціокультурного феномену. На основі аналізу педагогічних, соціологічних та культурологічних підходів до вивчення виховання подано власну інтерпретацію сутності виховання як соціокультурного феномену і наукової категорії.

Здійснений аналіз виховання, як соціального, культурного і педагогічного явища, засвідчив: 1) виховання, як наукова категорія, розкриває педагогічні умови соціалізації з врахуванням чинників середовища і має такі складові: цілеспрямоване виховання; відносно спрямоване виховання (опосередковане); стихійні виховані впливи; 2) виховання необхідно розглядати як соціокультурний феномен, оскільки воно поєднує в собі сукупність соціальних явищ і соціальних фактів, що відповідає розумінню соціального феномену.

2. Авторське теоретико-методологічне розуміння сутності виховання дозволило застосувати сучасний алгоритм наскрізного аналізу еволюції виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі. Виявлені характеристики виховання, як соціально-педагогічної якості, дають підстави вважати, що динаміка його розвитку відповідає динаміці розвитку римського суспільства у

трьох історичних періодах. Кожен з цих періодів характеризується певними особливостями соціокультурного розвитку, які знайшли віддзеркалення у виділених детермінантах. Виявлені соціокультурні детермінанти обумовили особливості еволюції, зміну елементів структурних компонентів римської виховної системи кожного історичного періоду; висвідчили закономірності соціальної детермінованості і соціальні функції виховання в певних конкретно-історичних умовах, що посилює прогностичну функцію виховання.

Здійснений наскрізний аналіз виховання в контексті соціокультурних процесів, що відбувались у римському суспільстві античного періоду, показав його соціокультурну сутність і соціальний характер.

Виявлення соціокультурних детермінант у всіх сферах середовища життєдіяльності римлян дозволило окреслити середовище виховання і визначити у ньому суб'єкти виховання і суб'єкти формування особистості, які утворювали структурні компоненти моделей виховання у різні історичні періоди римської історії. Таким чином, була зафіксована трьохкомпонентна структура римської системи виховання. До неї відносяться компоненти: середовищний (стихійний вплив), соціально-педагогічний (частково-керований вплив) та педагогічний (цілеспрямований вплив).

У **родовий період** соціокультурні детермінанти обумовили наступні характеристики римської системи виховання дітей і молоді: військово-табірний спосіб організації життя суспільства та військова демократія як форма правління - військово-фізичний характер виховання; патріархальна сім'я з беззаперечним авторитетом батька – сімейний та авторитарний характер виховання; низький рівень розвитку культури з домінуванням у ній формально-договірної релігії, традиція практичного навчання у процесі різних видів діяльності сім'ї – відсутність школи; общинна свідомість та традиції суспільно-політичного і культурно-релігійного життя - громадський характер виховання; діяльнісний характер та ментальність індивіда – практичну спрямованість виховання.

У республіканський період: міський спосіб життя обумовив нові соціальні цінності у змісті виховання; професійна армія – військово-фізичний характер виховання; республіканська форма правління – громадянський характер виховання та розвиток ораторського мистецтва; соціум у формі вільного громадянства – громадянські та патріотичні цінності виховання; патріархальна сім'я – авторитарно-сімейний характер виховання; право – юридичний характер виховання; греко-римська культура – різноманітність форм і засобів патріотичного та культурно-розважального характеру у громадському вихованні; ментальність – практичний характер виховання і навчання; залежність кар'єри індивіда від рівня освіченості - розвиток ораторського мистецтва, шкільних закладів; розвиток науки, різних видів мистецтва, літератури, розвиток ремесла і торгівлі – зародження і становлення школи, як освітнього закладу.

В епоху Імперії освітній ланцюг: зміни у середовищі – зміни у системі виховання – простежується досить чітко. Монархічна форма правління продукує індивідуалістичні цінності, обумовлює формування нового ідеалу людини – індивідуаліста і кр'єриста; необхідність підготовки адміністративного апарату для великої централізованої держави – розвиток освітніх закладів різного типу; громадські об'єднання – поширюють нові суспільні цінності і починають набувати психолого-компенсаторної функції, набуття армією економічних функцій обумовлює зникнення потреби у військово-фізичній підготовці; зникнення патріотичних цінностей та збільшення питомої ваги вільного часу у життєдіяльності людей - поширення аморальної поведінки серед молоді та деструктивних моральних цінностей виховання; оформлення публічного права – юридичний характер виховання; розвиток римської науки, мистецтва, архітектури, будівництва тощо; поява інтелігенції - розвиток навчально-освітніх закладів різного типу, виникнення професійної і вищої освіти; розпад патріархальних традицій життєдіяльності сім'ї – послаблення виховних функцій сім'ї.

Виділені нами якісні характеристики у Стародавньому Римі засвідчили їх залежність від детермінант природного, соціального і культурного середовища. Ці чинники обумовлюють формування структури системи виховання (компоненти) і функції виховання як соціокультурного феномену: середовищну, соціально-педагогічну і педагогічну.

3. Ретроспективний аналіз процесу еволюції системи виховання Стародавнього Риму засвідчив наявність взаємозв'язків між структурними елементами кожного із компонентів системи виховання та між самими її компонентами. Виявлення цих взаємозв'язків дозволило розробити моделі виховання характерні для кожного історичного періоду розвитку римського суспільства. Порівняльний аналіз представлених моделей свідчить, що компоненти, які їх утворюють, є незмінними протягом трьох історичних періодів розвитку Стародавнього Риму. Лише структурні елементи кожного компоненту виявляли мобільність під впливом соціокультурних детермінант характерних для кожного історичного етапу.

Еволюція системи римського виховання супроводжується певними тенденціями у розвитку компонентів трьох моделей виховання. Спостерігається тенденція:

- до збільшення структурних елементів середовищного компоненту пропорційно до динаміки цивілізаційного розвитку суспільства. Чим вищий ступінь його розвитку, тим більше розширюється середовищний компонент;
- залежності значення соціально-педагогічного компоненту від рівня демократизації суспільства: у республіканський період він є домінантним у системі виховання; майже повне його зникнення у період імперії;
- до виокремлення певного компоненту у структурі моделі виховання в залежності від особливостей соціокультурного розвитку суспільства на конкретному історичному етапі. Якщо у родовий період розвитку римського суспільства в моделі виховання домінували два компоненти - середовищний і соціально-педагогічний, педагогічний був відсутній, то у республіканський період починає домінувати соціально-педагогічний, хоча середовищний значно

розширюється; в імператорський період виділяються два рівнозначні за виховним впливом компоненти - середовищний і педагогічний.

4. Використані у процесі дослідження підходи до побудови моделей римського виховання дозволили вибудувати його узагальнену трьохкомпонентну модель (середовищний, соціально-педагогічний і педагогічний). Вона включає в себе якісно визначену сукупність компонентів, які пов'язані взаємними залежностями і зв'язками, утворюють єдине ціле і при взаємодії з навколишнім середовищем здатні змінювати свою якісну структуру. Кількість і характер виховних впливів елементів, що утворюють конкретний компонент, зумовлюються соціокультурними детермінантами суспільного розвитку. Пропонована нами узагальнена модель виховання відповідає його об'єктивній характеристиці як соціокультурного феномену, соціальній природі його походження і дозволяє розглядати як основний механізм еволюції людини і суспільства.

Результати дослідження дають підстави зробити висновок про те, що системотвірним компонентом виховної моделі є середовищний. Вагомість середовищного чинника у системі виховання підтверджуються, з одного боку, результатами ретроспективного аналізу еволюції моделей римського виховання; з другого – активною зміною середовища життя сучасної людини, а в результаті - і її самої. Це актуалізує необхідність зміни сучасної парадигми виховання і підходів до його організації. Сучасний стан соціального, науково-технічного, економічного (та ін.) розвитку України перетворює цю зміну у нагальну потребу. Сьогодні, домінантність середовищного чинника у системі виховання детермінується двома чинниками: – негативні зміни природного середовища, що набули глобального масштабу впливають на живу соціальну систему „людина” на всіх рівнях: біологічному, психічному, соціальному, поведінковому; радикальні зміни соціального середовища (від мікро середовища – сім'ї до макро середовища – суспільства (кризові явища у всіх сферах життєдіяльності, процеси демократизації суспільного життя, перехід до ринкових відносин, тощо)). Перебудова сучасної системи виховання з

врахуванням значення середовищного чинника в її структурі дозволить мінімізувати негативний вплив середовища на формування, розвиток та соціалізацію дитини.

5. Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем вивчення розвитку історичного розвитку виховання в соціокультурному контексті. Серед перспективної тематики дослідження: функціонування системи виховання у Стародавній Греції, розвиток педагогічної думки античного суспільства щодо соціальної природи виховання, оскільки, саме в цю епоху були створені перші його теорії; потребує історико-педагогічного дослідження розвиток виховання в епоху середньовіччя та наступні історичні епохи. Дослідження соціокультурного феномену виховання в його історичному русі за пропонованою схемою дозволить виявити закономірності, особливості і перспективи його розвитку. На нашу думку, вона забезпечує такі характеристики дослідження, як об'єктивність, цілісність, прогностичність, глобальність; уможливить об'єктивне визначення предметно-сутнісних основ виховання і на цих засадах прогнозування перспектив розвитку виховання на етапі перебудови суспільного розвитку України.

ДОДАТКИ

Додаток А

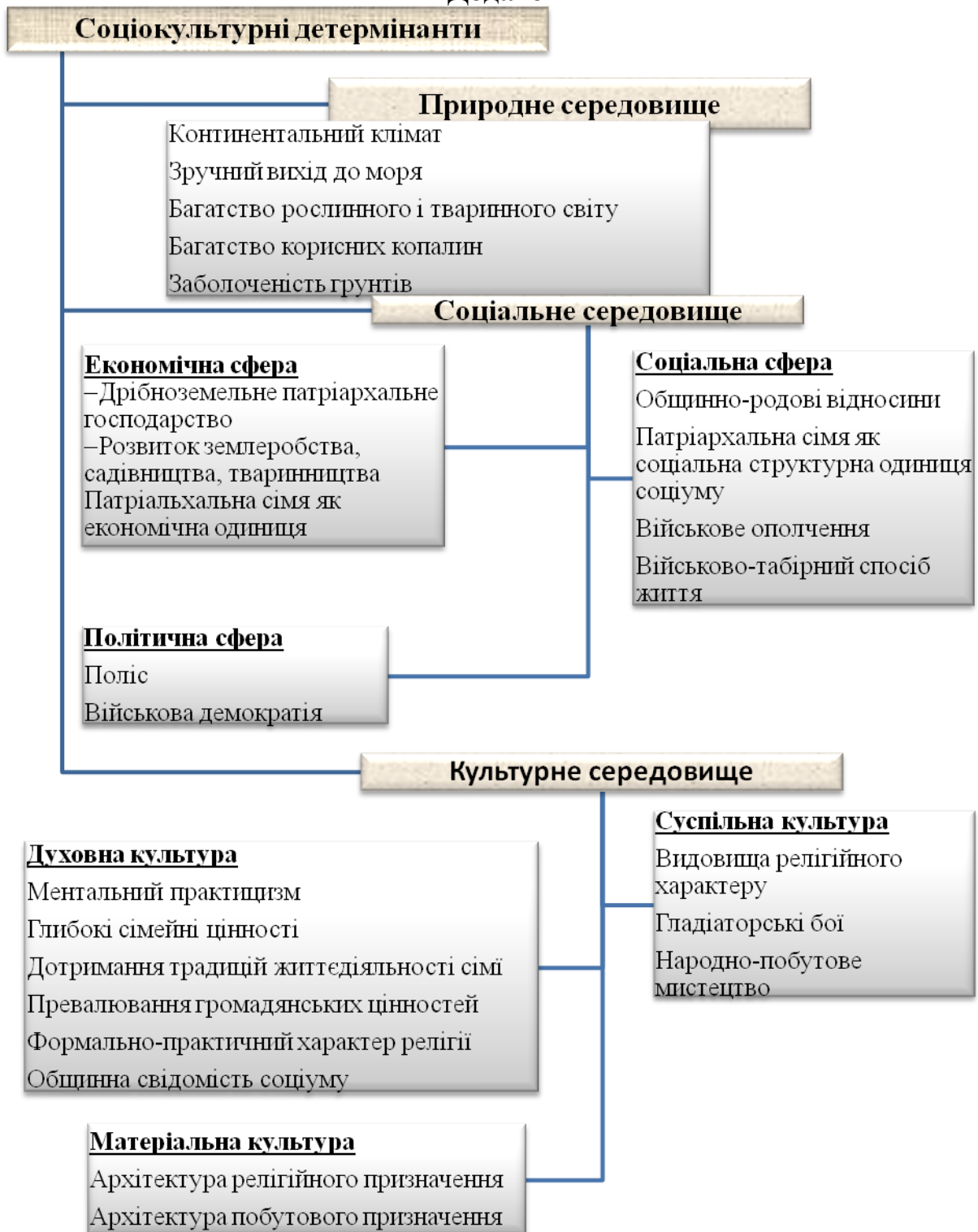


Рис. А.1 Соціокультурні детермінанти виховання родового періоду Стародавнього Риму.

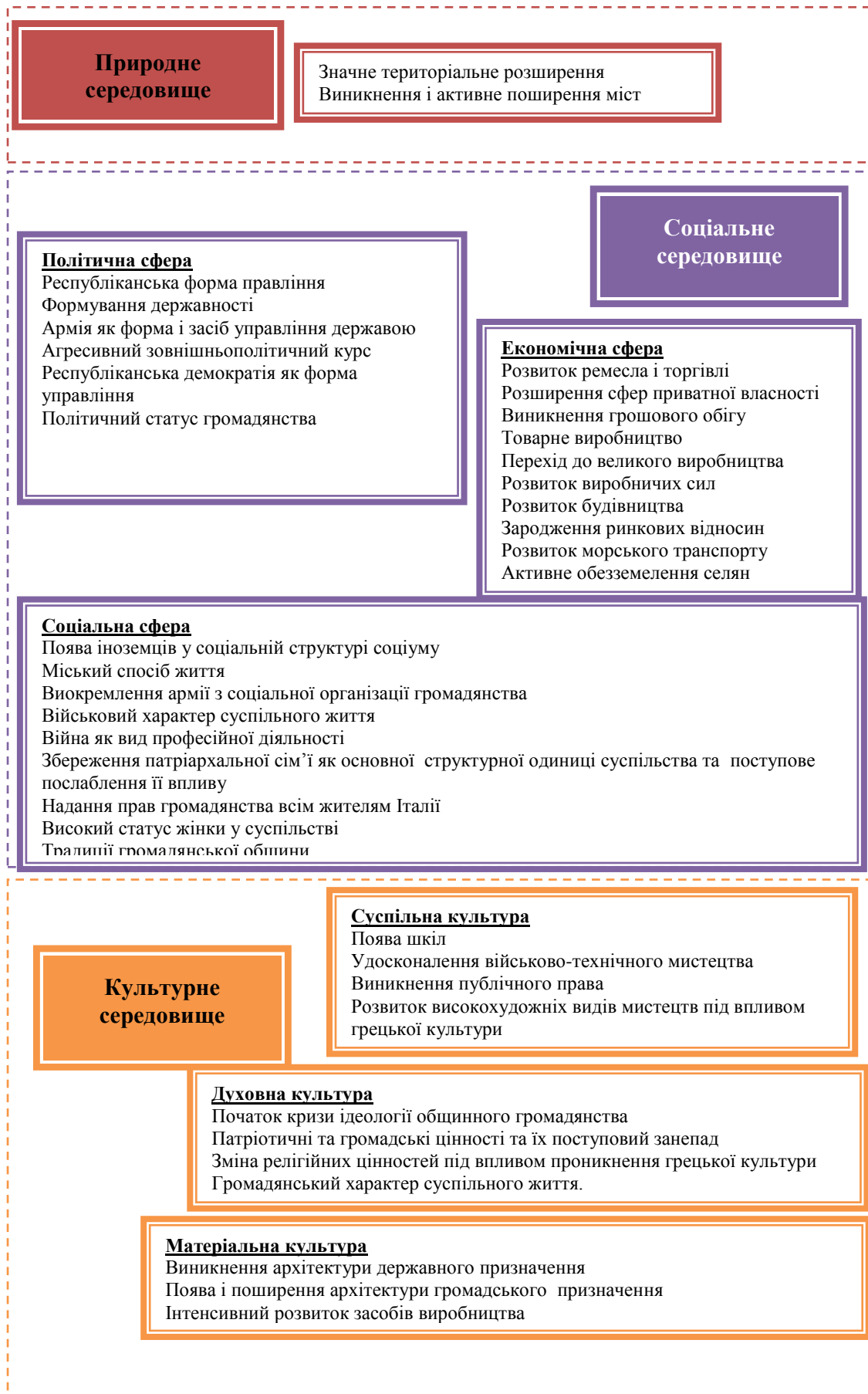


Рис. А.2. Соціокультурні детермінанти виховання республіканського періоду Стародавнього Риму.

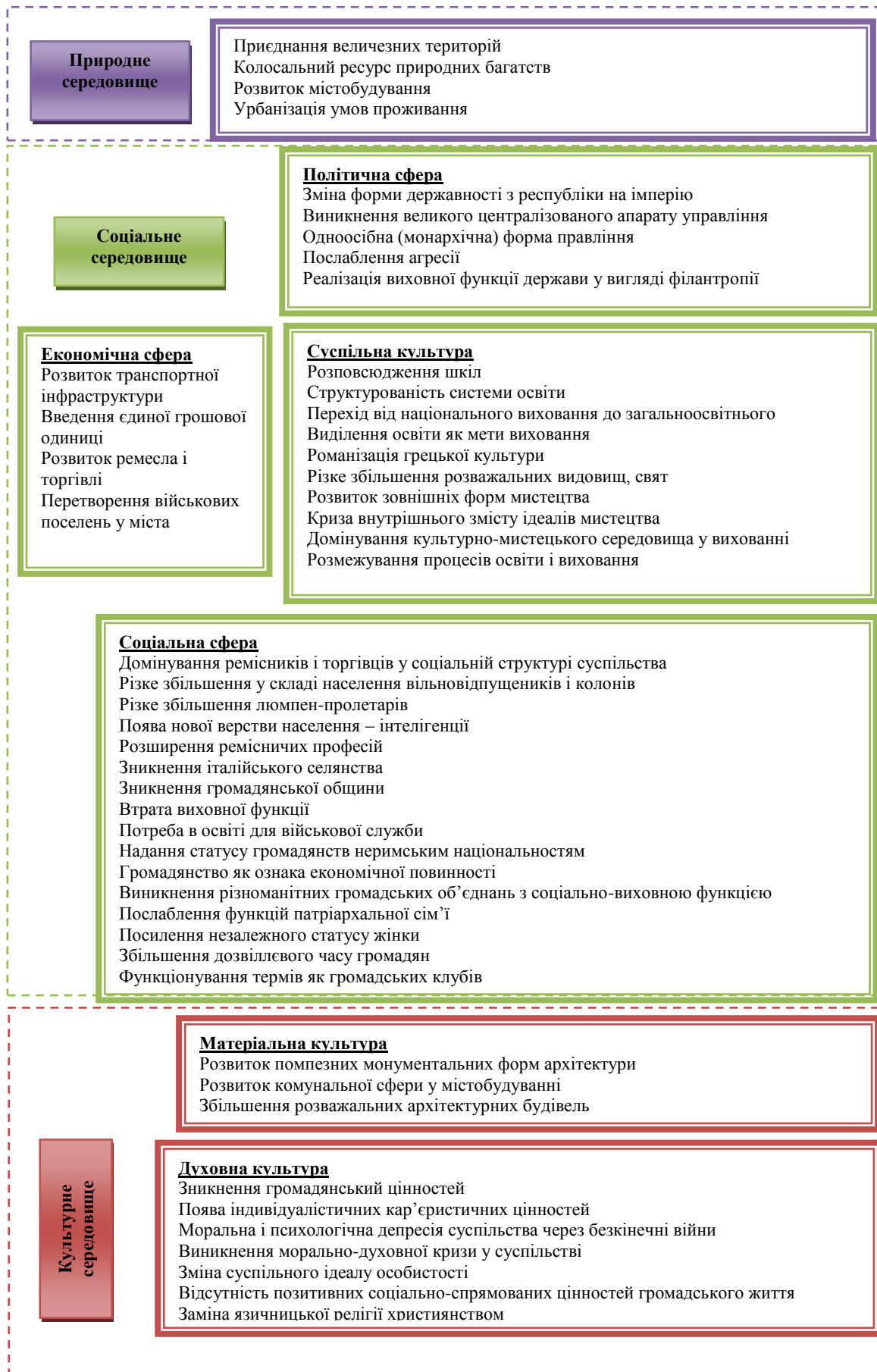


Рис. А.3 Соціокультурні детермінанти виховання імператорського періоду Стародавнього Риму

Додаток В

Таблиця В.1.

**Еволюція соціокультурних детермінант виховання в Стародавньому Римі
(природне середовище)**

Сфери життєдіяльності	Родовий період	Республіканський період	Імперський період
Природне середовище	Континентальний клімат Зручний вихід до моря Багатство рослинного і тваринного світу Багатство корисних копалин Заболоченість ґрунтів	Значне територіальне розширення Виникнення і активне поширення міст	Приєднання величезних територій Колосальний ресурс природних багатств Розвиток містобудування Урбанізація умов проживання

Продовження таблиці
Еволюція соціокультурних детермінант виховання в Стародавньому Римі
(соціальне середовище)

Сфери життєдіяльності		Родовий період	Республіканський період	Імперський період
Соціальне середовище	Економічна сфера	Дрібноземельне патріархальне господарство Розвиток землеробства, садівництва, тваринництва Патріархальна сім'я як економічна одиниця	Розвиток ремесла і торгівлі Розширення сфер приватної власності Виникнення грошового обігу Товарне виробництво Перехід до великого виробництва Розвиток виробничих сил Розвиток будівництва Зародження ринкових відносин Розвиток морського транспорту Активне обезземелення селян	Розвиток транспортної інфраструктури Введення єдиної грошової одиниці Розвиток ремесла і торгівлі Перетворення військових поселень у міста
	Соціальна сфера	Общинно-родові відносини Патріархальна сім'я як соціальна структурна одиниця соціуму Військове ополчення Військово-табірний спосіб життя	Поява іноземців у соціальній структурі соціуму Міський спосіб життя Виокремлення армії з соціальної організації громадянства Військовий характер суспільного життя Війна як вид професійної діяльності Збереження патріархальної сім'ї як основної структурної одиниці суспільства та поступове послаблення її впливу Надання прав громадянства всім жителям Італії Високий статус жінки у суспільстві Традиції громадянської общини	Домінування ремісників і торгівців у соціальній структурі суспільства Різка збільшення у складі населення вільновідпущеників і колонів Різка збільшення люмпен-пролетарів Поява нової верстви населення – інтелігенції Розширення ремісничих професій Зникнення італійського селянства Зникнення громадянської общини Втрата виховної функції Потреба в освіті для військової служби Надання статусу громадянств неримським національностям Громадянство як ознака економічної повинності Виникнення різноманітних громадських об'єднань з соціально-виховною функцією Послаблення функцій патріархальної сім'ї Посилення незалежного статусу жінки Збільшення дозвіллевого часу громадян Функціонування термів як громадських клубів
	Політична сфера	Поліс Військова демократія	Республіканська форма правління Формування державності Армія як форма і засіб управління державою Агресивний зовнішньополітичний курс Республіканська демократія як форма управління Політичний статус громадянства	Зміна форми державності з республіки на імперію Виникнення великого централізованого апарату управління Одноосібна (монархічна) форма правління Послаблення агресії

Продовження таблиці
Еволюція соціокультурних детермінант виховання в Стародавньому Римі
(культурне середовище)

Сфери життєдіяльності		Родовий період	Республіканський період	Імперський період
Культурне середовище	Матеріальна культура	Архітектура релігійного призначення Архітектура побутового призначення	Виникнення архітектури державного призначення Поява і поширення архітектури громадського призначення Інтенсивний розвиток засобів виробництва	Розвиток помпезних монументальних форм архітектури Розвиток комунальної сфери у містобудуванні Збільшення розважальних архітектурних будівель
	Суспільна культура	Видовища релігійного характеру Гладіаторські бої Народно-побутове мистецтво	Поява шкіл Удосконалення військово-технічного мистецтва Виникнення публічного права Розвиток високохудожніх видів мистецтв під впливом грецької культури	Розповсюдження шкіл Структурованість системи освіти Перехід від національного виховання до загальноосвітнього Виділення освіти як мети виховання Романізація грецької культури Різде збільшення розважальних видовищ, свят Розвиток зовнішніх форм мистецтва Криза внутрішнього змісту ідеалів мистецтва Домінування культурно-мистецького середовища у вихованні Розмежування процесів освіти і виховання
	Духовна культура	Ментальний практицизм Глибокі сімейні цінності Дотримання традицій життєдіяльності сім'ї Превалювання громадянських цінностей Формально-практичний характер релігії Общинна свідомість соціуму	Початок кризи ідеології обцинного громадянства Патріотичні та громадські цінності та їх поступовий занепад Зміна релігійних цінностей під впливом проникнення грецької культури Громадянський характер суспільного життя.	Зникнення громадянських цінностей Поява індивідуалістичних кар'єристичних цінностей Моральна і психологічна депресія суспільства через безкінечні війни Виникнення морально-духовної кризи у суспільстві Зміна суспільного ідеалу особистості Відсутність позитивних соціально-спрямованих цінностей громадського життя Заміна язичницької релігії християнством

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аблятипов А. С. Становление и развитие интернатных заведений образования в Крыму (1920-2000 гг.) : Автореф. дис... канд. пед. наук. / А. С. Аблятипов. – Луганск, 2003. – 20 с.
2. Авсієвич М. А. Історичний аспект розвитку духовної культури особистості / М. А. Авсієвич // Теоретико-методологічні аспекти дослідження проблем соціальної педагогіки (Проблеми сучасного мистецтва і культури) : зб. наук. пр. – Х., 2000. – С. 5–10.
3. Аза Л. А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Л. А. Аза. – К. : Наук. думка, 1993. – 131 с.
4. Актуальные проблемы социального воспитания / отв. ред. В. Г. Бочарова. – Л. ; Запорожье : АПН СССР, 1990. – 168 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
6. Андреева И. Н. Антология по истории и теории социальной педагогики / И. Н. Андреева. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
7. Андрианова Р. Социально-педагогическая природа взаимоотношений поколений / Р. Андрианова // Соц. педагогика. – 2003. – № 3. – С. 22–31.
8. Андрущенко В. П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. П. Андрущенко. – К. : ТанDEM, 2000. – 405 с.
9. Античность : словарь-справочник по истории, культуре и мифологии / И. Е. Ермолова [и др.] ; под ред. В. Н. Ярхо. – [2-е изд.]. – Дубна : Феникс+, 2003. – 296 с.
10. Антология культурологической мысли / авт.-сост. С. П. Мамонтов, А. С. Мамонтов. – М. : РОУ, 1996. – 352 с.
11. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. Калиниченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

12. Антоновский А. Ю. Начало социоэпистемологии: Эмиль Дюркгейм / А. Ю. Антоновский // Эпистемология & философия науки. — 2007. — Т. XIV. — № 4. — С. 62–71.
13. Аристотель. Педагогические воззрения Платона / Аристотель. — Пб., 1916. — 87 с.
14. Арнольдов А. И. Живой мир социальной педагогики : в поддержку актуальной науки / А. И. Арнольдов. — М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. — 136 с.
15. Арнольдов А. И. Социальная педагогика и культурология: содружество наук / А. И. Арнольдов. — М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1996. — 150 с.
16. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон. — М. : Прогресс Универс., 1993. — 362 с.
17. Архипова С. П. Соціальна педагогіка : Навч.-метод. посібник. / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. — Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. — 268 с.
18. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8–13.
19. Балл Г. О. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти : Наук.-метод. зб. — К. : Наук. думка, 1998. — С. 6-10.
20. Балух В. О. Історія Стародавнього Риму : курс лекцій / В. О. Балух , В. П. Коцур. — Чернівці : Книги ХХІ, 2005. — 680 с.
21. Балух В. О. Історія Стародавньої Греції : курс лекцій / В. О. Балух, Ю. І. Макар. — Чернівці : Золоті литаври, 2001. — 420 с.
22. Барт П. История социально-педагогической идеи : пер. с нем. / П. Барт. — О. : [б. и.], 1923.— 32 с.
23. Басов Н. Ф. История социальной педагогики / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. — М. : Академия, 2007. — 253 с.
24. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества : пер. с англ. / З. Бауман. — М. : Весь мир, 2004. — 188 с.

25. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 134 с.
26. Беккер Г. Конвергенции пограничных областей с социологией / Г. Беккер, А. Босков // Современная социологическая теория / Г. Беккер, А. Босков. – М., 1961. – С. 565–686.
27. Беккер Г. Современная социологическая теория в ее преимуществах и изменениях : пер. с англ. / Г. Беккер, А. Босков. – М. : ИЛЛ, 1961. – 896 с.
28. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл. – М. : Прогресс, 1986. – 286 с.
29. Белых А. С. Культурная и духовная составляющая в мировоззрении / А. С. Белых // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти. – Луганськ, 1998. – С. 9–11.
30. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях / В. И. Беляев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 19–20.
31. Беляева Л. А. О соотношении понятий “формирование личности”, “воспитание”, “социализация” / Л. А. Беляева, Г. М. Коростелев // Философские проблемы формирования личности. – Свердловск, 1979. – С. 18–20.
32. Бернштейн Є. Р. Соціокультурна трансформація в Україні / Є. Р. Бернштейн // Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матеріали міжнар. наук.-прак. конф. – К., 2001. – С. 58–61.
33. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
34. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
35. Бим-Бад Б. Д. Теоретико-эвристические функции истории педагогики : историографический обзор (до 1917 г.) / Б. Д. Бим-Бад // Теоретико-методические вопросы истории педагогики. – М., 1986 – С. 59–84.

36. Битинас Б. Введение в философию воспитания / Б. Битинас. – М. : Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 141 с.
37. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям / Б. Битинас. – М. : [б. и.], 1995. – 72 с.
38. Богуславский М. В. Проблемы моделирования в историко-педагогических исследованиях / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М., 1991. – Вып. 7. – С. 1–26.
39. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К. : ІЗМН. – 232 с.
40. Бойко А. М. Сучасні конкуруючі парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору / А. М. Бойко, В. О. Пащенко // Філософія освіти XXI ст. : проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 234–238.
41. Болгаріна В. Виховання : пошук культурної парадигми / В. Болгаріна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : в 2 кн. : зб. наук. пр. – К., 2002. – Кн. 1. – С. 26–30.
42. Болгаріна В. Соціокультурне середовище як проблема педагогічної соціології / В. Болгаріна // Філософія освіти XXI століття : проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 300–304.
43. Бондар А. Д. Навчально – виховна робота в школах – інтернатах і групах продовженого дня / А. Д. Бондар, Б. С. Кобзар. – К. : Вища шк., 1985. – 203 с.
44. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967 рр.). / А. Д. Бондар. – К. : КДУ, 1968. – 228 с.
45. Бондар А. Д. Семінарські заняття у вищій школі / А. Д. Бондар. – К. : Вища шк., 1974. – 74 с.
46. Бондар В. І. Теорія, методика, технологія і педагогічна техніка : сутність, зв'язки, взаємозбагачення / В. І. Бондар // Наукові записки : зб. наук. ст. / уклад. В. П. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 3–9.

47. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.
48. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : SvR-Аргус, 1994. – 207 с.
49. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно-ориентированный подход / В. Г. Бочарова. – М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1999. – 182 с.
50. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 592 с.
51. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3–9.
52. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Просвещение, 1978. – 112 с.
53. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Буева // Философия образования : сб. науч. ст. / отв. ред. А. Н. Кочергин. – М., 1996. – С. 76–90.
54. Василенко В. А. Концепция национального образования Махатмы Ганди : автореф. дис. ... д-ра пед наук : 13.00.01 / Василенко В. А. – К. : [б. и.], 1994. – 316 с.
55. Васильев Л. С. Цивілізації Сходу : специфіка, тенденції, перспективи / Л. С. Васильев // Цивілізації. – М., 1995. – Вип. 3. – С. 141–151.
56. Васянович Г.П. Філософія Стародавнього світу//Філософія: Навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – С. 16-39.
57. Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія: Навчальний посібник. – Львів: Споло, 2008. – 217с.
58. Ваховський Л. Ц., Савченко С. В. Социальная педагогика как учебная дисциплина / Л. Ц. Ваховський, С. В. Савченко // Теория и практика социальной педагогики и социальной работы. – Вып. 1. – Донецк, 1997. – С. 97-98.

59. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни / В. И. Вернадский. – М. : Сов. Россия, 1989. – 703 с.
60. Винничук Л. В. Люди, нравы и обычаи древней Греции и Рима : пер. с пол. / Л. В. Винничук. – М. : Высш. шк., 1988. – 496 с.
61. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX–20-ті роки XX ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Вовк Л. П. ; Укр. держ. пед. ун-т ім. Н. П. Драгоманова. – К., 1996. – 49 с.
62. Всесвітня історія : навч. посіб. / Б. М. Гончар [та ін.]. – К. : Знання, КОО, 2002. – 565 с.
63. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. – С. 168–184.
64. Галла К. Введение в социологию воспитания / К. Галла. – Прага : Олимпия, 1971. – 328 с.
65. Гапон Ю. А. О социально-педагогической концепции воспитания / Ю. А. Гапон // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 3. – С. 19–23.
66. Гапон Ю. А. Педагогічні галузі непедагогічних наук і галузі педагогіки / Ю. А. Гапон // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : в 2 кн. : зб. наук. пр. – К., 2002. – Кн. 1. – С. 19–25.
67. Гапон Ю. А. Соціально-педагогічна концепція виховання : навч. посіб. / Ю. А. Гапон. – К. : УМК ВО, 1990. – 159 с.
68. Гапон Ю. Попередні дані про вивчення впливу традицій на соціальне виховання особистості / Ю. Гапон // Рідна шк. – 2004. – № 5. – С. 18–21.
69. Ге Ф. История образования и воспитания / Ф. Ге ; пер. с фр. П. Д. Первова. – М. : [б. и.], 1912. – 660 с.

70. Гердер И. Г. Еще один опыт философии истории для воспитания человечества / И. Г. Гердер // Избранные сочинения / И. Г. Гердер. – М. ; Л., 1959. – С. 274–285.
71. Гердер И. Г. Идеи о философии истории человечества / И. Г. Гердер // Избранные сочинения / И. Г. Гердер. – М. ; Л., 1959. – С. 227–274.
72. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Шк.-Пресс, 1995. – 448 с.
73. Глебовский В. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах / В. А. Глебовский. – СПб. : Питер, 1903. – 254 с.
74. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
75. Грищенко М. М. Дидактичні поради молодому викладачеві / М. М. Грищенко. – К. : Вища шк., 1973. – 67 с.
76. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади / М. М. Грищенко. – К. : Вища шк., 1957. – 44 с.
77. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н. П. Селивановой. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 336 с.
78. Гуревич А. Я. Культурология / А. Я. Гуревич. – М. : Знание, 1998. – 288 с.
79. Гурова Р. Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания / Р. Г. Гурова. – М. : ВКШ, 1989. – 67 с.
80. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
81. Гусак П. М., Мартіросян Л. А. Історія педагогіки України : Посіб. для студ. – Луцьк, Вид-во ВДУ, 1996. – 164 с.
82. Даденков М. Ф. Історія педагогіки / М. Ф. Даденков. – К. : Рад. шк., 1947. – 328 с.
83. Джурицкий А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 2000. – 432 с.

84. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
85. Диттес Ф. История воспитания и обучения / Ф. Диттес. – СПб. : Тип. бр. Пантелеевых, 1875. – 288 с.
86. Драгунский Д. В. Генотип европейской цивилизации / Д. В. Драгунский, В. Л. Цымбурский // Полис. – 1991. – № 1. – С. 7.
87. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 480 с.
88. Дюркгейм Э. Метод социологии // Западноевропейская социология XIX- начала XX веков / Э. Дюркгейм. – М. : Основа, 1996. – С. 256-309.
89. Ерасов Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 591 с.
90. Ермолова И. Е. Античность : словарь-справочник по истории, культуре и мифологии / И. Е. Ермолова [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Ярхо. – Дубна : Феникс+, 2003. – 296 с.
91. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.
92. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 884 с.
93. Завалевський Ю. І. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості та підходи до її розв'язання в історії теоретичної думки / Ю. І. Завалевський // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 55–64.
94. Завгородня Т. К. Виховати творчого, працездатного і продуктивного громадянина: педагогічна концепція Ярослава Кузьміва / Т. К. Завгородня. – Івано – Франківськ : Плай, 2001. – 87 с.
95. Зверко Т. В. Формування антропогенної моделі виховання студентів в умовах безперервної освіти : Автореф. дис... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Харк. Нац. ун-т внутрішніх справ. – Х., 2007. – 19 с.

96. Зверева І. Д. Дефініції соціальної роботи та соціальної педагогіки / І. Д. Зверева // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2001. – № 4. – С. 12–16.
97. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка як основа соціальної роботи / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, С. Р. Хлебик // *Довіра і надія.* – 1994. – № 5. – С. 3–34.
98. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. Д. Зверева І. Д. – К. : [б. в.], 1999. – 451 с.
99. Зенченко Н. С. Системно-структурний підход в історії педагогіки / Н. С. Зенченко, Ш. И. Ганелин // *Педагогіка.* – 1976. – № 8. – С. 14–17.
100. Золотарёв С. А. Очерки по истории педагогике на Западе и в России / С. А. Золотарёв. – [2-е изд.]. – Вологда : Гос. изд-во. Вологод. обл. отд., 1922. – 245 с.
101. Зязюн І. А. Культурна парадигма в практиці гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти / І. А. Зязюн // *Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матер. міжнар. наук.-практ. конф.* – К., 2001. – С. 40–43.
102. Ильчиков М. З. Социология воспитания / М. З. Ильчиков, Б. А. Смирнов. – М. : Фирма Гардарика, 1996 – 116 с.
103. Инкельс А. Личность и социальная структура / А. Инкельс // *Американская социология : принципы, проблемы, методы.* – М., 1972. – С. 42–54.
104. Ионин Л. Г. Основания социокультурного анализа : учеб. пособие / Л. Г. Ионин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1996. – 151 с.
105. История буржуазной социологии XIX–начала XX века / отв. ред. И. С. Кон. – М. : Наука, 1979. – 343 с.
106. История Древнего Рима : учебник / под ред. В. И. Кузищина. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1981. – 336 с.
107. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

108. История педагогики. В 2 ч. Ч. 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 1998. – 191 с.
109. История педагогики. В 2 ч. Ч. 2. С XVII в. до середины XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Сфера, 1998. – 304 с.
110. История социальной педагогики : становление и развитие зарубежной социальной педагогики : учебник / ред. В. И. Беляев. – М. : ГАРДАРИКИ, 2003. – 255 с.
111. История социальной педагогики : хрестоматия-учебник / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
112. История социологии в Западной Европе и США : учеб. для вузов / отв. ред. Г. В. Осипов. – М. : НОРМА-ИНФРА, 1999. – 576 с.
113. Історія світової культури. Культурні регіони : навч. посіб. / Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, В. В. Єфименко ; ред. С. В. Головки. – К. : Либідь, 1997. – 448 с.
114. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2002. – 164 с.
115. Капська А. Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу / А. Й. Капська // Нові технології виховання : зб. наук. ст. – К., 1996. – С. 91–96.
116. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність на сучасному етапі розвитку української держави / А. Й. Капська // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К., 2003. – С. 3–26.
117. Киселёва Т. Культурология и социальная педагогика : линии сопряжения / Т. Киселёва // Соц. работа. – 1993. – № 2. – С. 40–41.
118. Ковалевич В. В. Механізми соціокультурної детермінації пізнавального процесу в астрономії : Автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.09 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 19 с.

119. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлеб'юк // Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Г. Коваль. – К. : ІЗМН, 1997. – 390 с.
120. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – [2-изд.]. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
121. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
122. Кон И. С. НТР и проблема социализации молодежи / И. С. Кон. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
123. Кон И. С. Ребенок и общество. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
124. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
125. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М. : Вече 2000 : АСТ, 2003. – 512 с.
126. Константинов М. Історія педагогіки : підруч. для педвузів / М. Константинов. – К. : Рад. шк., 1958. – 447 с.
127. Константинов Н. А. Жизнь и педагогическая деятельность Н. К. Крупской / Н. А. Константинов. – М. : Просвещение, 1948. – 33 с.
128. Константинов Н. А. Очерки по истории начального образования России. – [2-е изд., испр. и доп.] / Н. А. Константинов, А. Струминский. – М. : Учпедгиз, 1963. – 272 с.
129. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1996. – № 13. – С. 2–15.
130. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Пед. газета. – 2000. – № 6. – С. 4-6.
131. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
132. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інф. Збірник МО України. – 1996. – № 13. – С. 3-20.

133. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. Затверджено Президією АПН України 25.02.98 р. – К. : Наук.-метод. центр превентивного виховання. – 1995. – 10 с.
134. Корецький М. С. Відчуження від культури і шляхи його подолання в Україні : соціотрансформаційний аспект / М. С. Корецький // Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2001. – С. 74–76.
135. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики : цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 23–29.
136. Корнетов Г. Б. Всемирный историко-педагогический процесс: перспективы цивилизационного подхода / Г. Б. Корнетов // Европейская педагогика от античности до Нового времени : исслед. и материалы. – М., 1993. – Ч. 1. – С. 36–63.
137. Корнетов Г. Б. Педагогика свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // Свободное воспитание : хрестоматия / сост. Г. Б. Корнетов. – М., 1995. – С. 5–33.
138. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТИ и МИО РАО, 1994. – 265 с.
139. Королев Ф. Ф. О некоторых особенностях воспитания как общественного явления / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1951. – № 2. – С. 18–36.
140. Коротаева Е. Тема к обсуждению : Нужна ли школе воспитывающая среда? Педагогическая работа с социумом / Е. Коротаева // Директор школы. – 2001. – № 4. – С. 44–45.
141. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / М-во освіти України, Ін-т системних досліджень освіти, Акад. пед. наук України ; ред. : І. Г. Тараненко, Б. Ф. Мельниченко, Г. В. Степанко. – К. : ІСДО, 1995. – 68 с.

142. Кравець В.П. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440с.
143. Крапивенский С. Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса / С. Э. Крапивенский. // *Обществ. науки и современность*. – 1997. – № 4. – С. 134–142.
144. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
145. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
146. Кремень В. Г. Розвиток освіти в Україні в контексті загально цивілізаційних змін / В. Г. Кремень. – Луцьк : Вежа, 2007. – 44 с.
147. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень // *Освіта України*. – 2002. – 28 груд. – С. 6–7.
148. Крупська Н. К. Суспільне виховання / Н. К. Крупська // *Хрестоматія сучасних педагогічних течій* / Я. Мамонтов. – Х., 1926. – С. 322–328.
149. Кузьмин К. В. История социальной работы / К. В. Кузьмин, Б. А. Сутырин. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 480 с.
150. Кузьмина С. Я. История воспитания / С. Я. Кузьмина, П. Д. Юркевич // *Педагогика*. – 1996. – № 5. – С. 90–95.
151. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий. – Ростов-н/Д. : Творческий центр “Учитель”, 2001. – 160 с.
152. Культура и культурология : словарь / ред.-сост. А. И. Кравченко. – М. : Академ. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 928 с.
153. Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2001. – 391 с.
154. Культурология. XX век : Антология. Аксиология, или Философское исследование природы ценностей. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – 144 с.

155. Культурология. XX век : Антология. Кризис культуры. – М. : ИНИОН РАН, 1994. – 203 с.
156. Культурология. XX век. В 2 т. Т. 1. А–Л : энциклопедия / гл. ред., сост. и автор проекта С. Я. Левит. – СПб. : Унив. кн. : Алетейя, 1998. – 447 с.
157. Культурология. XX век. В 2 т. Т. 2. М–Я : энциклопедия / гл. ред., сост. и автор проекта С. Я. Левит. – СПб. : Унив. кн. : Алетейя, 1998. – 448 с.
158. Культурология. История мировой культуры / под ред. А. Н. Марковой. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 575 с.
159. Культурология. XX век. В 2 т. Т. 2. М–Я : энциклопедия / отв. ред. Л. Т. Мильская. – СПб. : Унив. кн., 1998. – 447 с.
160. Кууси П. Этот человеческий мир : пер. с англ. / П. Кууси. – М. : Прогресс, 1988. – 368 с.
161. Кухтевич Т. Н. Социология воспитания : учеб. пособие / Т. Н. Кухтевич. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 144 с.
162. Лавриченко Н. Категорії “соціальність”, “духовність” і “моральність” в сучасній педагогічній науці / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 7–11.
163. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 443 с.
164. Лавриченко Н. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 11–17.
165. Лактионова Г. М. Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине / Г. М. Лактионова // Практ. психологія та соц. робота. – 2001. – № 4. – С. 2–6.
166. Ларцев В. С. Культура як детермінанта розвитку особистості / В. С. Ларцев // Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2001. – С. 77–79.

167. Ларцев В. С. Социокультурный генезис личности (социально-философский анализ) : монография / В. С. Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 360 с.
168. Лаэртский Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский ; пер. и прим. М. Л. Гаспарова ; общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1979. – 624 с. – (Серия «Философское наследие»).
169. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас : пер с фр. / Ш. Летурно. – СПб. : Тип. товарищества «Народная польза», 1907. – 148 с.
170. Лисовый И.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Слов.-справ. По истории и культуре Древ. Греции и Рима / А. И. Лисовый, К. А. Ревяко – 2-е изд. – Мн.: Беларусь, 1997.- 253с.
171. Липский И. А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13–20.
172. Липский И. А. Социальная педагогика : опыт моделирования и прогнозирования / И. А. Липский // Соц. работа. – 1995. – № 1. – С. 53–57.
173. Липский И. А. Социальная педагогика : практика, научная дисциплина, образовательный комплекс / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 24–32.
174. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособие / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
175. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Литвиненко – Рівне : [б. в.], 2005. – 408 с.
176. Лихачёв Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей : (Теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв.) / Б. Т. Лихачёв. – Самара : Изд-во СИУ, 1997. – 84 с.

177. Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.
178. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
179. Лукашевич Н. П. Социология воспитания : краткий курс лекций / Н. П. Лукашевич. – К. : МАУП, 1996. – 107 с.
180. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : Навч. посіб. – К. : Центр “Магістр – S”, 1996. – 256 с.
181. Любар О. О. Стельмахович М. Г, Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки / О. О. Любар, М. В. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 334 с.
182. Майер А. Социология образования / А. Майер. – Берлін, 1974. – 247 с.
183. Малько А. О. Культурологічні основи соціальної педагогіки / А. О. Малько // Вісн. Харк. держ. акад. – Х., 2001. – Вип. 5. – С. 232–241.
184. Малько А. О. Культурологічні проблеми соціального виховання // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : у 2 кн. : зб. наук. пр. – К., 2001. – Кн. 1. – С. 24–30.
185. Малько А. О. Методологічні засади соціальної педагогіки : соціокультурний аспект / А. О. Малько // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 16–21.
186. Малько А. О. Рефлексія соціального виховання епохи античності (культурно-історичний аспект) / А. Р. Малько // Рідна шк. – 2001. – № 10. – С. 69–72.
187. Малько А. О. Соціальна педагогіка. Ч. 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 1998. – 56 с.

188. Малько А. О. Соціальне виховання інформаційного суспільства / А. О. Малько // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : у 2 кн. : зб. наук. пр. – К., 2002. – Кн. 1. – С. 82–87.
189. Малько А. О. Становлення системи соціального виховання в архаїчній культурі / А. О. Малько // Вісн. Харк. держ. акад. культури. – Х., 2001. – Вип. 8. – С. 157–165.
190. Малько А. О. Формування методологічних основ соціальної педагогіки : культурологічний підхід / А. О. Малько // Соціалізація особистості. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – Т. 17, вип. 2 – С. 3–12.
191. Медведков А. П. Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении / А. П. Медведков. – СПб. : Изд. Я. Башмакова и К, 1914. – 328 с.
192. Медвідь А. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / А. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 264 с.
193. Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества / Е. Н. Медынский. – М. : Работник просвещения, 1923. – 312 с.
194. Михальченко М. І. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти XXI ст: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 50–53.
195. Міщик Л. І. Змістовні параметри становлення соціальної педагогіки як науки та професійної діяльності / Л. І. Міщик // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-ту. – Кам'янець-Подільський, 1994. – Вип. 1. – С. 24–35.
196. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л. І. Міщик. – К. : ІЗМН, 1997. – 139 с.
197. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней / Л. Н. Модзалевский. – СПб. : Алтейя, 2000. – 429 с.

198. Монро П. История педагогики. В 2 ч. Ч. 1. Древность и Средние века / П. Монро ; под ред. Н. Д. Виноградова. – М. : Гос. изд-во, 1923. – 286 с.
199. Монро П. История педагогики. В 2 ч. Ч. 2. Новое время / П. Монро ; пер. с англ. М. В. Райх ; ред. Н. Д. Виноградов. – М. : Мирь, 1914. – 372 с.
200. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник / А. В. Мудрик. – [4-е изд.]. – М. : Академия, 2003. – 200 с.
201. Наторп П. Культура народа и культура личности : Шесть лекций П. Наторпа, проф. Марбургского ун-та / П. Наторп ; пер. с нем. М. М. Рубинштейна. – СПб. : Изд. О. Богдановой, 1912. – 189 с.
202. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СПб. : [б. и.], 1911. – 360 с.
203. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – 18 лип. – С. 4–6.
204. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні : проект // Освіта України. – 2004. – 3 груд. – С. 6.
205. Никитина Л. Е. Социальная педагогика : вопросы теории и практики : монография / Л. Е. Никитина. – Ярославль : ДИА-Пресс, 2001. – 275 с.
206. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. Т. 1. А–К / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – [2-е вид.]. – К. : Аконіт, 2001. – 926 с.
207. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. Т. 2. К–П / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – [2-е вид.]. – К. : Аконіт, 2001. – 926 с.
208. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. Т. 3. П–Я / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – [2-е вид.]. – К. : Аконіт, 2001. – 863 с.
209. Олексюк О. М. Духовний потенціал особистості в соціокультурному контексті сучасності / О. М. Олексюк // Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2001. – С. 91–92.
210. Осьмук Н. Г. Вплив ідей зарубіжної та вітчизняної соціальної педагогіки на становлення системи «соцвиху» в Україні у 20–30 рр. ХХ ст. /

Н. Г. Осьмук // Вісн. Житомир. пед. ун-ту. Педагогічні науки. – Житомир, 2000. – Вип. 6. – С. 78–81.

211. Осипова Е. В. Социология Эмиля Дюркгейма / Е. В. Осипова // История буржуазной социологии XIX — начала XX века / Под ред. И. С. Кона. — М.: Наука, 1979. — С. 204-252.

212. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / Под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986 – 456 с.

212. Пайдейя : историческая литература. Т. 1. Воспитание античного грека / В. Йегер ; пер. с нем. А. И. Любжин. – М. : ГЛК Ю. А. Шичалина, 2001. – 594 с.

213. Парсонс Т. Общий обзор / Т. Парсонс // Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / пер. В. Воронин, Е. Зиньковский ; ред. Г. Осипов. – М., 1972. – С. 360–378.

214. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 171 с.

215. Пахомова О. Розвиток соціальності особистості як соціально-педагогічна проблема / О. Пахомова // Соц. педагогіка : теорія та практика. – 2006. – № 3. – С. 4–10.

216. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / пер. С. В. Маликовой, С. А. Жебелева ; под ред. и со вступ. ст. Ф. Ф. Зелинского. – Петербург : [б. и.], 1916. – 87 с.

217. Педагогічна соціологія : навч. посіб. / В. Болгаріна [та ін.]. – Т. : Підруч. і посіб., 1998. – 144 с.

218. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глотокин. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

219. Плутарх. Избранные жизнеописания / Плутарх ; пер. с древнегреч. под ред. С. Я. Лурье. – Минск : «Беларусь», 1995. – 538 с.

220. Полищук В. И. Культурология : учеб. пособие / В. И. Полищук. – М. : Гардарика, 1998. – 446 с.

221. Поліщук В. А. Філософія професійної діяльності соціального педагога / В. А. Поліщук // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2005. – Вип. 8. – С. 137–140.
222. Помагайба В. І. Попередження неуспішності в навчанні грамоти / В. І. Помагайба. – К. : Рад. шк., 1958. – 110 с.
223. Помагайба В. І. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР / В. І. Помагайба // Педагогіка : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К., 1967. – С. 17-46.
224. Предмет и функции социальной педагогики / под общ. ред. академ. РАО Г. Н. Филонова. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1998. – 132 с.
225. Пуха В. І. Макарєнківські традиції у школі-інтернаті / В. І. Пуха // Рад. шк. – 1962. - № 3. – С. 12-13.
226. Равкин З. И. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований / З. И. Равкин. – М. : [б. и.], 1993. – 257 с.
227. Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры : пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии – 1994. – № 4. – С. 14–34.
228. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / А. О. Рижанова. – Х. : [б. в.], 2005. – 402 с.
229. Розин В. М. Культурологический анализ современного образования / В. М. Розин // Культурология / В. М. Розин. – М., 1998. – С. 263–281.
230. Рубинштейн М. М. Общественное или семейное воспитание? / М. М. Рубинштейн. – М. : Задруга, 1916. – 120 с.
231. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної освіти // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20-23.
232. Свадковский И. Ф. Рабочая книга по истории педагогики / И. Ф. Свадковский. – М. ; Л. : [б. и.], 1930. – 503 с.

233. Свадковский И. Ф. Социальное воспитание в Америке : Отчет о годовой командировке по данным личных наблюдений и документам / И. Ф. Свадковский. – М. ; Л : Госиздат, 1930. – 182 с.
234. Семенов В. Д. О проблемах социальной педагогики / В. Д. Семенов // Магистр. – 1991. – № 11. – С. 6–10.
235. Сергеенко М. Е. Жизнь древнего Рима / М. Е. Сергеенко. – СПб. : Издательско-торговый дом «Летний сад»; Журнал «Нева», 2000. – 368 с.
236. Сердюк О. Змістовий аналіз соціального виховання учнів як педагогічна проблема / О. Сердюк // Соц. педагогіка : теорія та практика. – 2006. – № 3. – С. 32–38.
237. Сиземская И. Н. Проблемы современного воспитания в философском воспитательном контексте / И. Н. Сиземская, Л. И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 14–20.
238. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
239. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : ГР. УРЕ, 1975. – 775 с.
240. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : ІЗМН, 2000. – 260 с.
241. Сметанський М. І. Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 5-8.
242. Современная практика социального воспитания : сб. ст. / предисл. Н. К. Крупской. – М. : Работник просвещения, 1925. – 277 с.
243. Современный словарь иностранных слов : ок. 20 000 слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
244. Соколов П. История педагогических систем / П. Соколов. – Петроград : [б. и.], 1916. – 707 с.

245. Соколов Р. Философский камень социальной педагогики XXI века / Р. Соколов // Упр. шк. – 1999. – Февр. (№ 6). – С. 5.
246. Сокурянська Л. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : Автореф. дис... д-ра соціол. наук : 22.00.04 / Харк. Нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 36 с.
247. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии : статьи разных лет / П. А. Сорокин. – М. : Наука, 1994. – 560 с.
248. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
249. Социальная педагогика: теория, методика, опыт исследования / под ред. В. Д. Семенова. – Свердловск : Изд. УрГУ, 1989. – 148 с.
250. Социальное воспитание учащихся : Основные теоретические положения / под. ред. Б. П. Битиниса, В. Г. Бочаровой. – М. : АПН СССР, 1990. – 33 с.
251. Социокультурная методология анализа российского общества. Заседание № 4. История как феномен культуры // Рубежи. – 1996. – № 9. – С. 34–41.
252. Социокультурная методология развития российского общества. Заседание № 4. Специфика социокультурных исследований // Рубежи. – 1996. – № 5. – С. 55–69.
253. Социокультурный контекст науки / ред. Е. А. Мамчур. – М. : Ин-т философии РАН, 1998. – 221 с.
254. Социология : монография / Г. В. Осипов [и др.]. – М. : Мысль, 1990. – 446 с.
255. Социология. Наука об обществе : учеб. пособие / под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлач. – Х. : Рубикон, 1996. – 688 с.
256. Соціальна педагогіка : категорії та поняття : словник / авт.-уклад. Н. А. Сейко, С. М. Кояденко. – Житомир : [б. в.], 1999. – 55 с.

257. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – [2-е вид.]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.
258. Социальная педагогика / под ред. проф. В.А. Никитина: Учеб. пособие. – М.: «Радуга», 2000. – 245 с.
259. Соціальна філософія : корот. енциклопед. слов. / заг. ред. і укл. В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. – К. ; Х. : Рубікон, 1997. – 400 с.
260. Соціологія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. П. Горлача. – Київ-Харків, 1998. – 624 с.
261. Соціологія : курс лекцій / за ред. В. М. Пічі. – К. : Заповіт, 1996. – 344 с.
262. Соціологія : підручник / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача. – К. ; Х. : Новий світ, 1998. – 622 с.
263. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : Екс об, 2004. – 304 с.
264. Столович Л. Н. Жизнь-творчество-человек : функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
265. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини / О. Столяренко // Рідна шк. – 2001. – № 3. – С. 18–21.
266. Страхов В. Г. Размышления над концепцией идеальной педагогики, или о путях развития педагогики третьего тысячелетия / В. Г. Страхов, О. Э. Валлье. – О. : Астропринт, 2004. – 80 с.
267. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.
268. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – К., 1999. – № 1. – С.41-45.
269. Тангель С. Культура и педагогика мира / С. Тангель // Общественные перемены и культура мира. – М., 1998. – С. 175–285.

270. Тарасенко Г. С. Нові підходи до виховання дітей і молоді в контексті культурологічної парадигми освіти // Наук. вісн. Чернів. нац. ун-ту ім. Федьковича. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248 : Серія Педагогіка і психологія. – С. 167-172.
271. Теория и история социальной педагогики : хрестоматия / сост. М. Д. Горячев. – Самара : изд-во «Самар. ун-т», 2000. – 242 с.
272. Теория и практика коммунистического воспитания / В. М. Утенков, Ж. Т. Тощенко, Н. Д. Табунова. – М. : Мысль, 1980. – 367 с.
273. Тойнби А. Д. Постижение истории : сборник : пер. с англ. / А. Д. Тойнби ; сост. А. П. Огурцов. – М. : Прогресс, 1991. – 736 с.
274. Тойнби А. Д. Цивилизация перед судом истории : сборник : пер. с англ. / А. Д. Тойнби. – М. : Айрис-Пресс, 2003. – 592 с.
275. Тоффлер О. «Третья волна» / О. Тоффлер. – М. : АСТ, 1999. – 781 с.
276. Тоффлер О. Футурошок / О. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 461 с.
277. Тхоржевський Д. О. Україна в контексті світової цивілізації / Д. О. Тхоржевський [та ін.]. – К. : [б. в.], 1999. – 176 с.
278. Уайт Д. Цілі соціального виховання особистості / Д. Уайт // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 9/10. – С. 180–193.
279. Україна. Закони. Про виховання дітей та молоді : проект // Освіта України. – 2004. – 14 верес.
280. Україна. Закони. Про вищу освіту // Голос України. – 2002. – № 43. – 5 берез. – С. 10–15.
281. Україна. Закони. Про охорону дитинства // Урядовий кур'єр. – 2001. – 6 черв. – С. 3-10.
282. Україна. Закони. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю // Урядовий кур'єр. – 2001. – 1 серпня. – С. 6.
283. Україна. Закони. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. – К., 1999. – Т. 1. – С. 125-135.

284. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. – К. : [б. в.], 1997. – 374 с.
285. Уссинг Ж. Воспитание и обучение у греков и римлян / Ж. Уссинг ; пер. Н. М. Федоровой. – СПб. : Изд. И. Иванова, 1899. – 157 с.
286. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3-20.
287. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 25-32.
288. Филонов Г. Н. Социальная педагогика : научный статус и прикладные функции / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 37-43.
289. Филонов Г. Н. Социальная педагогика : сопряжение наук о человеке / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1996 – № 6. – С. 35-40.
290. Филонов Г. Н. Социально-педагогическая теория : сущность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 36-42.
291. Филонов Н. Г. Диалог науки и практики / Н. Г. Филонов, В. Г. Бочарова // Соц. работа. – 1997. – № 1. – С. 3-8.
292. Философский энциклопедический словарь / сост. Л. Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
293. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – [2-ге вид. випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.
294. Харчев А. Г. Образ жизни, мораль, воспитание / А. Г. Харчев, В. Г. Алексеева. – М. : Политиздат, 1977. – 143 с.
295. Харчев А. Г. Социология воспитания : о некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности / А. Г. Харчев. – М. : Политиздат, 1990. – 220 с.
296. Харченко С. Я. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 212 с.

297. Харченко С. Я. Соціальна педагогіка як розділ педагогічної науки / С. Я. Харченко // Соц. педагогіка : теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
298. Хоруженко К. М. Культурологія : енциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 640 с.
299. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / сост. А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.
300. Хрестоматія по історії соціальної педагогіки и виховання. В 2 т. Т. 1. Зарубіжна історія / сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. – М. : Нар. образование, 2007. – 304 с.
301. Цвірова Т. Д. Соціальне виховання дітей та підлітків : історія і сучасність / Т. Д. Цвірова // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. пр. – К., 2001. – Кн. 2. – С. 255–261.
302. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-30-х років ХХ століття: дис. канд. пед. наук. / Л. Г. Цибулько – Луганськ, 2005. – 185 с.
303. Цінності освіти і виховання : Наук.-метод. зб. / АПН України ; Центр інформації та документації Ради Європи в Україні ; [за ред. О. В. Сухомлинська]. – К., 1997. – 224 с.
304. Чавдаров С. Х. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка / С. Х. Чавдаров. – К. : Радян. шк., 1953. – 207 с.
305. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні / Б. Г. Чижевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 79–83.
306. Чистов К. В. Традиции и вариативность / К. В. Чистов // Сов. этнография. – 1983. – № 2. – С. 15–16.
307. Шакуров Р. Х. О месте социальной педагогики среди смежных наук / Р. Х. Шакуров // Проф. образование. – 1996. – № 4. – С. 42–46.

308. Шахов В. І. Феномен виховання в контексті сучасних освітніх парадигм // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту. – 2008. – Вип. 25 : Серія Педагогіка і психологія. – С. 5-11.
309. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий ; сост. Л. Н. Скаткин [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – 302 с.
310. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина. – М. : Педагогика, 1980. – 414 с.
311. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. – М. : Изд-во АН СССР, 1962–1964. – 4 т.
312. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 544 с.
313. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX–XXI ст.). В 2 т. Т. 1 : монографія / В. М. Шейко. – Х. : Основа, 2001. – 520 с.
314. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX–XXI ст.). В 2 т. Т. 2 : монографія / В. М. Шейко. – Х. : Основа, 2001. – 400 с.
315. Шмалько Г. Національне виховання як цілісна система / Г. Шмалько // Рідна шк. – 2000. – № 7. – С. 32–33.
316. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии в органичной связи с культурной жизнью народов // История педагогики : дохристианский период. Т. 1 / К. Шмидт. – М. : Тип. А. И. Мамонтова, 1877. – 653 с.
317. Штефан Л. А. Питання морально-духовного виховання особистості в історії соціальної педагогіки (кінець XIX–початок XX ст.) / Л. А. Штефан // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : у 2 кн. : зб. наук. пр. – К., 2000. – Кн. 2. – С. 186–192.
318. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. XX ст.) : монографія / Л. А. Штефан. – Х. : Ексклюзив, 2002. – 263с.

319. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Штефан Л. А. – Х. : ХДПУ, 2003. – 43 с.
320. Штинова Г. Н. Сопоставительный анализ различных концепций социальной педагогики / Г. Н. Штинова // Социально-педагогическая деятельность : проблемы и перспективы : материалы науч.-практ. конф. – Самара, 2002. – С. 39–46.
321. Шубелка Н. В. Культура як середовище і чинник формування освіти / Н. В. Шубелка. – К. : Четверта хвиля, 1997. – 28 с.
322. Щенаньский Я. Элементарные понятия социологии : пер. с пол. / Я. Щенаньский. – М. : Прогресс, 1969. – 423 с.
323. Щербак Ф. Н. Мораль и общественная практика / Ф. Н. Щербак. – М. : Знание, 1988. – 62 с.
324. Юдина Н. П. Традиция : социокультурные и педагогические аспекты / Н. П. Юдина // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 35–38.
325. Яковлева Л. Л. Ваховський Л. Ц., Савченко С. В. Соціальна педагогіка : Учеб.-метод. посібник / Л. Л. Яковлева, Л. Ц. Ваховський, С. В. Савченко. – Луганск, 1998. – 68 с.
326. Якуба О. О. Соціологія : навч. посіб. для студ. / О. О. Якуба. – Х. : Константа, 1996. – 191 с.
327. Яркіна Т. Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи / Т. Ф. Яркіна // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 40–42.
328. Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України: п'ятиріччя становлення і розвитку / М. Д. Ярмаченко. – К. : Пед. думка, 1997. – 189 с.
329. Ярмаченко М. Д. Сучасність педагогічної спадщини А. С. Макаренка: до 100-річчя з дня народження / М. Д. Ярмаченко. – К. : Знання УРСР, 1988. – 48 с.
330. Ярмаченко Н. Д. Народное образование в Украинской ССР / Н. Д. Ярмаченко, Ю. А. Омельченко. – К. : Рад. шк., 1979. – 128 с.

331. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко : кн. для учителя / Н. Д. Ярмаченко. – К. : Радян. шк., 1989. – 189 с.
332. Bailyn B. Education in the Forming of American Society : Needs and Opportunities / B. Bailyn. – N. Y. : Vintage Books, Random House, 1960. – 190 p.
333. Barth P. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung / P. Barth. – Leipzig : Insel-Verlag, 1911. – 214 S.
334. Bergemann P. Soziale Pädagogik / P. Bergemann. – Leipzig : Insel-Vertrag, 1900. – 164 S.
335. Budde G. Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern G. Budde. – Berlin : [s. n.], 1913. – 117 S.
336. Cremlin L. The Wonderful World of E. P. Gubberly : a Essay on the Historiography of American Education / L. Cremlin. – N. Y. : [s. n.], 1965. – 209 p.
337. Elias N. Über den Prozeß der Zivilization / N. Elias. – Frankfurt : [s. n.], 1977 – 109 S.
338. Fichte I. Reden an die deutsche Nation / I. Fichte. – Leipzig : Insel-Vertrag, 1909 – 112 S.
339. Kästner G. Sozialpädagogik und Neuidealismus / G. Kästner. – Leipzig : Insel-Vertrag, 1907. – 114 S.
341. Mayer E. Education in the Perspective of History. – 1960, № y. Toynbee A. Study of History. – V. 1-12. - L., 1934-1963, № 9.
342. Mollenhauer K. Einführung in die Sozialpädagogik / K. Mollenhauer. – Weinheim; Berlin : Verlag Julius Belta, 1968. – 209 S.
343. Mollenhauer K. Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart (Sammelband) / K. Mollenhauer. – Weinheim : [s. n.], 1966. – 90 S.
344. Morschner M. Sozialpädagogik und Schule zur Entwicklung ihrer Beziehung / M. Morschner. – München ; Basel : [s. n.], 1988. – 157 S.
345. Natorp P. Plato's Staat und Idee der Sozialpädagogik / P. Natorp. – Berlin : [s. n.], 1895. – 209 S.

346. Nikolin F. Geschichte der Erziehung / F. Nikolin // Handbuch pädagogischen Grundbegriffe. – München, 1970. – Bd. 1. – S. 483–484.
347. Report of the working party to review the school library service. – Wellington : Nat. libr., of New Zealand, 1988. – 143 p.
348. Rohrs H. Die Sozialpädagogik und ihre Theorie (Sammelband) / H. Rohrs. – Frankfurt a. M. : Akademische Verlagsgesellschaft, 1968. – 116 S.
349. Schmidt J. Soziales Lernen und Sozialverhalten als Mittel der Sozialpädagogik / J. Schmidt // Archiv für angewandte Sozialpädagogik, 9.Jg . – 1978. – Heft. 4.
350. Soziale Arbeit im öffentlichen Raum Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Soziale : Fünfter Bundeskongres Soziale Arbeit 25–27. September 2003 in Kassel. – Kassel : [s. n.], 2003. – 119 S.
351. Timmen W. Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart / W. Timmen. – Leipzig : Insel-Verlag, 1917. – 204 S.
352. Weischenk R. Didaktik und Methodik für Sozialpädagogen / R. Weischenk. – Klinhardt : Bad Heilbrunn, 1976. – 65 S.
353. Wolf A. Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung / A. Wolf. – Auer. : Verlag Donauworth, 1977. – 117 S.