

Redakcja naukowa
Anna Pawlak, Beata Skwarek,
Justyna Stadniczeńko, Oksana Petrenko

**W TROSCIE O ROZWÓJ I BEZPIECZEŃSTWO DZIECKA
WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE
ASPEKTY SPOŁECZNO-PRAWNE**



WYDAWNICTWO
AEH

**W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka
we współczesnym świecie.
Aspekty społeczno-prawne**

Redakcja naukowa:

Anna Pawlak, Beata Skwarek, Justyna Stadniczeńko, Oksana Petrenko



Legnica – Warszawa 2022

Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

Publikacja finansowana ze środków Firm GATES POLSKA Sp. z o. o.,
Legnicka Specjalna Strefa Ekonomiczna S.A., Koleje Dolnośląskie S.A.

Recenzenci:

prof. dr hab. Joanna Konarska
prof. dr hab. Olga Suchomlińska

Copyright © 2022 by Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie
Copyright © 2022 by Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

Projekt okładki:
Zbigniew Gol

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. 76 723 22 80 do 83
uczelnia@collegiumwitelona.pl
www.collegiumwitelona.pl
www.wydawnictwo.collegiumwitelona.pl

Korekta, skład i łamanie:
Krystyna Gajaszek, Waldemar Gajaszek
Stowarzyszenie „Wspólnota Akademicka”
ul. Sejmowa 5 A, 59-220 Legnica
tel. 76 723 21 20, tel./fax 76 723 29 04
www.wa.legnica.edu.pl

ISBN 978-83-66552-55-5

Wydawnictwo
Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej
ul. Okopowa 59
01-043 Warszawa

Spis treści

Table of contents	7
Słowo od redaktorów	11

Część I

RODZINA I DZIECKO

Jacek Sobczak, Ksenia Kakareko

Konstytucyjne prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniemami	15
--	----

Stanisław Leszek Stadniczeńko

Błędne rozumienie osobowej natury człowieka i uwarunkowania destrukcyjne rodziny we współczesnej cywilizacji	39
--	----

Marek Michalak

Zagrożenie praw dziecka podczas pandemii koronawirusa	57
---	----

Жанна Стельмашук, Надія Гринькова, Аліна Ваколюк

Відповідальне батьківство: теоретичні аспекти	69
---	----

Тетяна Ципан

Соціально-правові та педагогічні основи виховання дітей у сім'ї	85
---	----

Ольга Павелків

Сімейне виховання в системі освіти Японії	109
---	-----

Оксана Петренко

Ідеї дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії: актуалізація проблеми вільного виховання	131
---	-----

Сергій Петренко

Оволодіння цифровою грамотністю і безпека дітей в цифровому просторі: актуалізація проблеми	155
---	-----

Część II

SZKOŁA I BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW

Ольга Поліщук, Юлія Шалівська

Особливості формування моральних переконань учнів в умовах
 нової української школи 183

Роман Павелків, Іванна Хомич

Психологічні передумови розвитку суспільно значущої поведінки
 в молодшому шкільному віці 200

Інна Петренко

Вимоги до формування безпечного простору шкільної кімнати
 початкової школи у контексті Концепції Нової української школи 217

Віталій Павелків, Катерина Павелків, Віктор Панасюк

Психолого-педагогічні умови попередження ризикованої поведінки
 у учасників молодіжних субкультур 227

Людмила Баліка

Теоретичні основи формування культури екологічної поведінки
 учнів початкової школи засобами інтерактивних технологій 241

Katarzyna Sępowicz-Buczko, Stefania Kozłowska

Bezpieczeństwo w serwisach społecznościowych w opinii uczniów
 liceum ogólnokształcącego 265

Світлана Бричок

Теоретичні основи проблеми виховання культури безпеки
 життєдіяльності здобувачів вищої педагогічної освіти 289

Віта Боса

Підготовка майбутніх філологів в Україні засобами сучасних
 інформаційно-комунікаційних технологій: методологія проблеми 309

Łukasz Trzeciak

Polskie regulacje prawne dotyczące kierowania hulajnogą elektryczną
 i urządzeniem transportu osobistego przez dzieci 329

Część III

ASPEKTY SOCJALNO-PRAWNE

Elżbieta A. Maj	
Socjalna ochrona dziecka w perspektywie podstawowych praw człowieka	339
Larysa Gajewska, Natalia Pobirchenko, Beata Skwarek	
Praca socjalno-wychowawcza z rodziną we współczesnych warunkach: kontekst polsko-ukraiński	349
Наталія Коляда	
Дитячий рух у просторі соціального життя	363
Любов Нечипорук	
Соціальна робота з безпритульними дітьми	375
Григорій Пустовіт	
Теоретико-прикладні засади соціального захисту дітей і учнівської молоді в закладах позашкільної освіти	391
Світлана Щудло, Ірина Мірчук, Оксана Зелена	
Небезпеки вільного часу у підліткових практиках у період пандемії COVID-19 (на матеріалах міжнародного соціологічного проєкту)	413

Część IV

GŁOS STUDENTÓW

Marta Olszewska	
Andrzej Frycz Modrzewski o roli wychowania człowieka	429
Катерина Попова	
Когнітивний і виховний потенціал полікультурної освіти	439
Ірина Поліщук	
Т. Д. Дем'янок про роль громадських організацій у системі превентивного виховання дітей	453
Informacje o autorach	465

Table of contents

A word from the editors	11
-------------------------------	----

Part I

FAMILY AND CHILD

Jacek Sobczak, Ksenia Kakareko

The constitutional right of parents to provide their children with a moral and religious upbringing and teaching in accordance with their convictions	15
---	----

Stanisław Leszek Stadniczeńko

The erroneous understanding of the personal nature of man and the conditions for the family destruction in modern civilization	39
--	----

Marek Michalak

Threats to children's rights during the coronavirus pandemic	57
--	----

Zhanna Stelmashuk, Nadiya Hrynkova, Alina Vakoliuk

Responsible attitude: theoretical aspects	69
---	----

Tetiana Tsipan

Socio-legal and pedagogical basis raising children in the family	85
--	----

Olha Pavelkiv

Family education in japan's education system	109
--	-----

Oksana Petrenko

Ideas of child centrism in foreign pedagogical theory: actualization of the problem of free upbringing	131
--	-----

Serhii Petrenko

Digital literacy and child safety in the digital space: actualizing the problem	155
---	-----

Part II

SCHOOL AND PUPIL SAFETY

Olga Polishchuk, Yulia Shalivska

Features of formation of moral beliefs of students in the conditions
of the new ukrainian school 183

Roman Pavelkiv, Ivanna Khomych

Psychological prerequisites for the development of socially significant
behavior in primary school age 200

Inna Petrenko

Requirements for the formation of a safe space of the school room
of primary school in the context of the concept of the new ukrainian school 217

Vitaliy Pavelkiv, Kateryna Pavelkiv, Viktor Panasiuk

Psychological and pedagogical conditions of risky behavior prevention
of youth subcultures participants 227

Lyudmila Balika

Theoretical fundamentals of formation of culture of ecological behavior
of primary school students by means of interactive technologies 241

Katarzyna Sępowicz-Buczko, Stefania Kozłowska

Security in social networking services in the opinion of students
from the general secondary school 265

Svitlana Brychok

Theoretical essentials of the problems of the upbringing of the culture
of life safety of applicants of higher pedagogical education 289

Vita Bosa

Preparing future philologists in ukraine with the use of modern information
and communication technologies: a methodology of the problem 309

Łukasz Trzeciak

Polish legal regulations regarding the driving of an electric scooter
and personal transport device by children 329

Part III**SOCIAL AND EDUCATIONAL ASPECTS**

Elżbieta A. Maj	
Social protection of a child in terms of fundamental human rights	339
Larysa Gajewska, Natalia Pobirchenko, Beata Skwarek	
Social and educational work with the family in contemporary conditions: the polish-ukrainian context	349
Nataliia Koliada	
Children's movement in the space of social life	363
Nechiporuk Lyubov	
Social work with homeless children	375
Hryhorii Pustovit	
Theoretical and applied principles of social protection of children and student youth in extracurricular education institutions	391
Svitlana Shchudlo, Iryna Mirchuk, Oksana Zelena	
Dangers of free time in adolescent practices during the covid-19 pandemic (On the international sociological project)	413

Part IV**STUDENTS' VOICE**

Marta Olszewska	
Frycz Modrzewski – the Role of (Human) Upbringing	429
Kateryna Popova	
Cognitive and educational potential of multicultural education	439
Iryna Polishchuk	
T.D. Demianyuk on the role of non-governmental organizations in the system of preventive education of children	453
Information about the authors	465

Оксана Петренко

Рівненський державний гуманітарний університет

Кафедра теорії і методики виховання

ORCID: 0000-0001-6906-3542

e-mail: oksana.petrenko@rshu.edu.ua

Ідеї дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії: актуалізація проблеми вільного виховання

РЕЗЮМЕ

Авторкою здійснено аналіз категорії «дитиноцентризм», який найчастіше тлумачать як особистісно орієнтовану модель взаємодії дитини та дорослого, що проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства, з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості. На основі здійсненого аналізу відповідних наукових праць виокремлено три напрями розвитку ідей дитиноцентризму у зарубіжній педагогіці; напрями зарубіжної педагогіки (теорії вільного виховання, експериментальна педагогіка, прагматизм, функціональна педагогіка, трудова школа); виокремлено ідеї дитиноцентризму, що розвивалися в межах цих напрямів упродовж другої половини XIX–XX ст. Доведено, що головна ідея дитиноцентризму – це навчання та виховання, максимально наближені до здібностей і особливостей кожної дитини.

Схарактеризовано ідеї дитиноцентризму в педагогічній спадщині представників руху за вільне виховання: Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі.

Ключові слова: дитиноцентризм, дитина, зарубіжна педагогічна теорія, вільне виховання, Еллен Кей, Рудольф Штайнер, Марія Монтесорі.

Вступ

У зарубіжній педагогічній теорії ідеї дитиноцентризму були, є й будуть однією з найбільш актуальних проблем. Актуальність дитиноцентризму зумовлена тим, що дослідження особистості як центральної постаті у всіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком, стосуються, насамперед, раннього періоду життя людини – дитинства. З огляду на те, що розвиток людства наразі набув глобального характеру, що робить конкурентоспроможною лише людину, здатну жити і діяти в такому просторі, стає важливим по-новому визначити мету та зміст освіти. Крім того, це вимагає зміни системи цінностей: мова йде про формування в дітей бажання бути успішними в житті, що має стати важливим стимулом до максимальної самореалізації особистості, досягнення нового якісного рівня свободи всіх учасників освітнього процесу і стати запорукою впровадження нової моделі особистісно-орієнтованого, гуманістичного освітнього процесу в закладах освіти.

Модернізація української системи освіти підсилила значення альтернативних та інноваційних підходів, принципів, які можуть забезпечити цілісність процесів освіти, виховання й розвитку дітей, мають вагомий практичний результат, підтверджені часом. Одним з таких є дитиноцентризм, що визначений засадничим положенням Концепції Нової української школи (2016): «Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховуватиме права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму¹. Відтак, дитиноцентризм став системоутворювальною ідеєю сучасної освіти, яка передбачає створення оптимальних умов для самоактуалізації кожного молодого громадянина країни.

Феномен дитиноцентризму полягає в тому, що його ідеї, які базуються на загальнолюдських цінностях, гуманне ставлення до особистості кожної дитини використовуються в освітніх системах країн з різними культурними традиціями. Про це свідчить поширення ідей дитиноцентризму в країнах усіх континентів. Відтак, це актуалізує потребу аналізу ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії, позаяк вивчення поглядів на дитинство як найбільш сприятливий період для розвитку особистості, досвіду врахування прав дитини, її здібностей, потреб та інтересів, дадуть змогу реалізувати принцип дитиноцентризму відповідно до реалій ХХІ століття, до швидкоплинних процесів в сучасній системі освіти й виховання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Аналіз стану розробленості досліджуваної проблеми дає підставу зробити висновок, що у працях сучасних науковців досліджуються різні аспекти проблеми дитиноцентризму: філософський аспект (Б. Малиновський, Ю. Овінова, Л. Українець й т.п.); історико-педагогічний аспект (С. Білецька, О. Квас, Т. Кравцова, О. Сурженко та ін.); виховний аспект (В. Абраменкова, Ф. Арісс, Е. Еріксон, В. Кудрявцев, М. Осоріна та ін.); психологічний аспект (Л. Виготський, А. Петровський, А. Реан, С.Рубінштейн та ін.); правовий аспект (О. Бойко, С. Гавриш, І. Загарницька, Л. Кушинська та ін.); соціальний аспект (І. Зверева, О. Караман, В. Оржеховська та ін.), соціалізаційний аспект (А. Богуш, О. Петрунько, І. Рогальська-Яблонська та ін.) й т.п.

Найбільш повно дитиноцентризм як педагогічний феномен досліджений сучасними українськими науковцями С. Білецькою², О. Квас³.

Разом з тим, проблема розвитку ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії, попри всю її актуальність й затребуваність, залишається розкритою фрагментарно. Тому нашою метою є здійснення цілісного аналізу ідей дитиноцентризму в зарубіжній педагогічній теорії задля можливості реалізації продуктивних ідей в сучасній українській освіті.

¹ *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, с. 17, дата звернення: 17.11.2021 г.

² С. В. Білецька, *Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн: навч. посіб. для студ. вищих навч.*, Закл. Факт, Харків 2008, 255 с.

³ О. В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Монографія*, Дрогобич 2011, 302 с.

Виклад основного матеріалу дослідження

Поняття «дитинство», «дитиноцентризм» упродовж останніх десятиліть викликають все більше зацікавлення філософів, психологів, педагогів. Сучасні дослідники, розглядаючи ці феномени у традиційних дискурсах філософії, антропології, психології, педагогіки, роблять їх частиною таких конструктів, як процес розвитку, соціалізація та ін. Дослідження проблем дитинства, дитиноцентризму в сучасних гуманітарних науках досить часто, вважає О. Квас, визначається «як напрям, що полягає в традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості засобів суспільного конструювання та реконструювання дитинства, в залежності від часу та місця, віку та статі, етнічних і релігійних відмінностей тощо»⁴. Зауважимо, що від того, яка наука вивчає означений феномен, обираються й відповідні підходи до досліджень і методи цих досліджень. Окремі науки розглядають дитинство, як концепт, що потребує особливого підходу; інші – психологія, педагогіка – концентруються, насамперед, на дитині й дитинстві. При цьому дитиноцентризм є визначальним для більшості психологічних й педагогічних теорій, незалежно від періоду, політичних й соціокультурних умов.

Президент Національної академії педагогічних наук України академік В. Кремень розглядає дитинство як складне та багатогранне соціокультурне явище, глобальний культурно-історичний феномен, а дитиноцентризм, відповідно, як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини^{5,6}. Учений актуалізує увагу на важливості «виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей»⁷.

Своєю чергою, сучасний український педагог О. Вишневський розмежував поняття «людиноцентризм» і «дитиноцентризм»: «Перший з них є терміном філософським, що, як уже мовилось, втілює прагнення людини відстояти свою абсолютну самодостатність, вважати себе «найвищою цінністю» і жити без обмежень власної свободи. Поняття і термін «дитиноцентризм» стосуються педагогіки»⁸.

Педагог писав: «Філософія дитиноцентризму передбачає: а) якнайраніше виявлення природних можливостей, потреб та життєвих цілей дитини – її життєвої стратегії – тієї сфери, де вона може себе виявити найповніше і б) забезпечення їй у школі можливостей мобілізувати навколо цих потреб і цілей свою волю, здібності, ціннісні орієнтації. Дитиноцентризм веде, отже, до індивідуалізованої освіти, зумовлює право дитини на вибір і неминучість прикладання власних сил. Ця філософія означає також зорієнтованість окремого учня на власну діяльність – пізнання, усвідомлення, пошук

⁴ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як гуманіт*, „Історико-педагогічний альманах” 2012, Вип. 1, С. 7–11., с. 7.

⁵ В. Г. Кремень, *Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін*, „Щоденна всеукраїнська газета «День»”, 19 листопада 2009, № 210(3130), С. 1–6.

⁶ В. Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Педагогічна думка, Київ 2008, 424 с.

⁷ В. Г. Кремень, *Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності*, „Вища освіта України” 2007, № 3, С. 9–13.

⁸ О. І. Вишневський, *Українська освіта на шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*, РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, Дрогобич 2009, 217 с., С. 41.

і здобування інформації, співтворчість, удосконалення здатності керувати собою, творити і винаходити, виявляти власну активність та ініціативу»⁹.

Більшість сучасних педагогів-дослідників розглядають дитиноцентризм у контексті гуманізації навчально-виховного процесу та тлумачать його як соціально-педагогічну модель освіти, метою якої є створення умов для розвитку її природних задатків і здібностей. Так, С. Білецька вважає, що «педоцентризм передбачає розвиток позитивної «Я-концепції» дитини. У це поняття входять: усвідомлення дитиною своєї унікальності, адекватний рівень самооцінки, емоційна стабільність, високий рівень соціальної адаптації»¹⁰, а О. Квас під дитиноцентризмом розуміє «особистісно орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої – розширити її можливий життєвий шлях та саморозвиток на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування у неї основ життєвої компетентності»¹¹.

Л. Ярославцева стверджує, що «ідеї дитиноцентризму, що мають важливе значення і набули статусу принципу, при якому дитина стає центральною постаттю в усіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком, з метою формування у неї основ життєвої компетентності»¹².

С. Попиченко вважає, що дитиноцентризм – це орієнтація сучасної педагогіки на особливості дитини, утвердження її як навищої цінності, відповідальне ставлення дорослого до неї¹³.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи В. Абрамович визначає дитиноцентризм як модель виховання та навчання дитини, призначення якої розширення її життєвого шляху та саморозвитку, увага до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності¹⁴. Дитина стоїть у центрі педагогічної системи. Навколо неї обертається вся освіта. Інтереси дитини стають цінностями освіти. Дитинство – це період інтенсивного фізичного й психічного розвитку особистості, протягом якого відбувається його підготовка до дорослого життя¹⁵.

Власне, дитиноцентризм є не лише продуктом декількох галузей наукового знання (філософія, педагогіка, психологія, соціологія, соціальна педагогіка, соціальна психологія, антропологія), але й поняттям глобальним, таким, що вимагає їхнього специфічного поєднання, взаємодії. Стосовно культурно-освітнього виміру цього феномену, то, на думку В. Кременя, «організація навчально-виховної роботи за принципом дитиноцентризму значно складніша, але це єдиний шлях формування людиноцентристського,

⁹ О. І. Вишневський, *op. cit.*, С. 51.

¹⁰ С. В. Білецька, *Еволюція образу дитини у педагогічному просторі західної цивілізації*, *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, гол. ред.: М. Т. Мартинюк, ПП Жовтий, Умань 2012. Ч. 1. С. 13–18., с. 16.

¹¹ О. В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект...*, С. 33.

¹² Л. Ярославцева, *Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі ХІХ–ХХ ст.*, „Педагогічні науки: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2013, № 13, ч. 1, С. 89–296, с. 290.

¹³ С. Попиченко, *Сутність гуманістичних концепцій Я. Корчак та українського педагога і діяча освіти кінця ХІХ – початку ХХ століття Т. Лубенця*, „Психолого-педагогічні проблеми сільської школи” 2013, Випуск 44, С. 287–295, с. 290.

¹⁴ В. Ю. Абрамович, *Нова українська школа. Орієнтація на учня. Всеосвіта: веб-сайт.*, URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-nova-ukrainska-skola-orientaciana-ucna-19071.html>, дата звернення: 15.11.2021 р.

¹⁵ *Ibidem*.

гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини»¹⁶.

Ідеї дитиноцентризму були провідними у багатьох зарубіжних педагогічних системах й теоріях. Проблема дитиноцентризму була актуальною як для реформаторської педагогіки, так і для етнопедагогіки, християнської педагогіки, гуманістичної педагогіки і т. п. При цьому дослідження дитини, дитинства як окремого концепту в різні періоди розвитку суспільства маркували по-різному: як людиноцентризм, як педоцентризм, як дитиноцентризм.

Як стверджує О. Квас, в кінці XIX-го на початку XX-го ст. «дитиноцентризм стає одним із найбільш важливих постулатів, що були визначальними для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію виховання як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини. Для сучасної педагогічної науки поняття дитиноцентризму не обмежується тільки загальновідомою констатацією того, що це один із напрямів у педагогіці, який виник у XIX ст. Дитиноцентризм чи педагогіка дитинства присутня на полях будь-якої з карт, які класифікують сучасні педагогічні напрями та течії незалежно від їх філософських та суспільно-політичних ідеологем»¹⁷.

О. Квас, вивчаючи дитиноцентризм як окремий напрям педагогіки, серед досліджень з проблем дитинства упродовж XX ст. виокремлює три напрями¹⁸.

Перший зосереджується «на окремих дослідженнях дитини як індивідуума та члена суспільної групи й дитинством у суспільному статусі (в структурі вікових груп та поколінь). При цьому важлива роль відводиться етнологічним дослідженням родинного статусу дитини і змінам, які мають місце при трактуванні дитинства з точки зору родини та суспільства»¹⁹.

Другий напрям визначається як конструктивізм. У ньому «зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку. При цьому йде пошук відповіді на питання, в якій мірі діти активно самонавчаються і вивчають навколишнє середовище. Найбільш радикальними в цьому напрямку є соціологічні дослідження, в яких виокремлюється автосоціалізація та гетеросоціалізація. Предметом дослідження тут виступають діти, як (спів)творці свого розвитку (діти самі себе соціалізують), діти, які самостійно розвивають власне рефлексійне «Я» і які виступають суб'єктом власної соціалізації, а також діти, які соціалізуються в рамках однорідних вікових груп без участі дорослих»²⁰.

Третій напрям «зосереджений на історії дитинства, на історичних аспектах суспільної конструкції дитинства. Дослідники цього напрямку в історичному розвитку систематизують знання щодо різних концепцій дитинства – від середньовічного образу дитини як «малого дорослого» через ідеалізацію філософії щасливої дитини й дитинства у Ж-Ж. Руссо до ХУІІІ ст., а також XIX ст. з визначенням дитинства як перехідної стадії до надання статусу дорослості»²¹.

¹⁶ В. Г. Кремьень, *Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти*, „Імідж сучасного педагога” 2008, No 1–2(80–81), С. 3–4.

¹⁷ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як humanum...*, С. 9.

¹⁸ О. В. Квас, *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект...*

¹⁹ О. В. Квас, *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як humanum...*, С. 7–11.

²⁰ Ibidem, С. 7–11.

²¹ Ibidem, С. 7–11.

Вслід за О. Квас С. Якименко виокремила ідеї дитиноцентризму, які розвивалися в межах кількох напрямів зарубіжної педагогіки упродовж другої половини XIX–XX ст.:

– теорії вільного виховання (Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Ф. Гансберг та ін.). Провідними принципами є: віра вчителя в творчі здібності дитини; мотивація до активного ставлення до життя, культури, а також самоосвіти і самопізнання;

– експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндайк, Е. Мейман та ін.). Прогрес в теорії став можливий завдяки використанню позитивних і достовірних фактів з педагогічної практики. Основна спрямованість експериментальної педагогіки – прагнення знайти такі засоби впливу «на душу» дитини, які б з найбільшим ефектом використовувалися з метою виховання. Представники різних напрямів експериментальної педагогіки вели пошук нових підходів до формування особистості, до осмислення в ній соціального і біологічного;

– прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, В. Джеймс та ін.). Основні положення цієї системи наступні: школа не повинна бути відірвана від життя, навчання – від виховання. В освітньо-виховному процесі необхідно спиратися на власну активність учнів, розвивати її і стимулювати. Така школа може виховувати людей, добре пристосованих до життя;

– функціональної педагогіки (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.). Основа – врахування інтересів кожної дитини, гра – як ефективний виховний метод;

– ідеї трудової школи (Р. Зейдель, Г. Кершенштайнер та ін.), які пропонували необхідність трудового виховання та професійної підготовки дітей у межах школи²².

Своєю чергою, А. Растригіна вирізняє такі «основні напрями» розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці: експериментальна педагогіка; функціональна педагогіка; педагогічна система М. Монтесорі; психоаналітична педагогіка А. Нейла; педагогіка прогресивізму Дж. Дьюї; антропософська педагогіка Р. Штайнера; Бременська наукова школа²³.

Схарактеризуємо ідеї дитиноцентризму у педагогічній спадщині тих зарубіжних педагогів, які є представниками руху за вільне виховання у педагогічній теорії.

Одна з представниць руху за вільне виховання шведська письменниця, публіцистка, громадська діячка, лідерка жіночого руху та відома педагогиня **Еллен Кей** (Ellen Key) (1849–1926) мала суттєвий вплив на розвиток теорії вільного виховання. Її книга «Століття дитини» (1900) вважається своєрідним маніфестом вільного виховання. Книгу було перекладено на всі європейські мови; вона витримала велику кількість видань: в Росії, приміром, книга «Століття дитини» вийшла майже одночасно відразу в трьох видавництвах в 1905–1906 рр., у Німеччині ця книга перевидавалася 26 разів. Ця книга – ідеологічна платформа нової педагогіки; вона сприяла популяризації нових шкіл; а ідеї дитиноцентризму, викладені в книзі, сприяли поширенню прогресивного педагогічного мислення як серед педагогів, так і серед батьків.

²² С. І. Якименко, *Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини*, „Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»” 2015, № 10, С. 78–81.

²³ А. М. Растригіна, *Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01, Київ 2004, 41 с.

Педагогічна концепція Еллен Кей є актуальною й дотепер, тому може ефективно інтегруватися у сучасну освітню систему, адже принцип виховання, проголошений педагогинєю – «Vom Kinde aus» (виходячи від дитини) є затребуваним й сьогодні.

Будучи прихильницею демократизації суспільного життя, Е. Кей пов'язувала суспільний прогрес не стільки з ростом матеріального виробництва й удосконалюванням соціальних структур й інститутів, скільки зі змінами ставлення до людини, до самої людської природи. «Зміна ця, – підкреслювала вона, – відбудеться тоді й тільки тоді, коли у всього людства пробудиться свідомість «святості майбутнього покоління»»²⁴. Ця пробуджена свідомість, на думку Е. Кей, зумовить те, що «нове покоління», його походження, турбота про його виховання стане не тільки головними, центральними завданнями суспільного життя, навколо яких будуть групуватися закони, установи, але вони стануть вихідною точкою зору, з якої будуть розглядатися всі інші питання й ухвалюватися рішення»²⁵.

Мета майбутнього, на її думку, – у створенні зовні й внутрішньо прекрасного світу, у якому дитина могла б вільно розвиватися.

Спіраючись на ідеї Ж.-Ж. Руссо й теорію вільного виховання Л. Толстого, Е. Кей вважала за необхідне надавати природі дитини волю, стежити, щоб оточуючі обставини й обстановка підтримували роботу природи. Вона стверджувала, що велика таємниця виховання полягає в тому, щоб надати природі дитини можливість «спокійно і повільно допомагати самій собі»²⁶.

На основі дитиноцентризму провідними принципами вільного виховання нею проголошувалися: віра педагога у творчі здібності дитини; переконаність, що будь-який зовнішній вплив на її творчий потенціал виявляє гальмуючу дію; набуття дитиною власного досвіду, лише завдяки якому відбувається повноцінний розвиток особистості; стимулювання активного ставлення до життя, культури й потреби в самоосвіті і самовихованні; трактування школи як живого організму, що безупинно розвивається; розуміння ролі педагога як старшого товариша; організація життя дитячого колективу на основі самоврядування²⁷.

Проголосивши турботу про виховання підростаючого покоління найважливішим суспільним завданням, Е. Кей рішуче виступила проти пануючої в той час педагогічної традиції, яка, як вона вважала, калічила дітей, заважала реалізації їхнього природного потенціалу. Е. Кей ставила особистість дитини в центр педагогічного процесу, закладаючи основи принципово іншого ставлення школи й педагога до дитини як цінності. Школа, на думку Еллен Кей, може лише пропонувати себе в якості вихователя, але ні в якій мірі не повинна нав'язувати себе. Основним джерелом виховання Е. Кей пропонувала вважати домашнє, материнське виховання. Ця ідея настільки сильно захоплювала її, що вона відкрито визнавала, що бажала б бачити дитячі садки й взагалі всі дошкільні дитячі установи скасованими²⁸.

Е. Кей закликала громадськість до боротьби за визнання соціальної важливості материнських функцій і одним з найбільш актуальних завдань сучасного суспільства

²⁴ Э. Кей, *Век ребенка*, URL: <https://userdocs.ru/kultura/34379/index.html>, дата звернення: 15.11.2021 г.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

вважала формування нового покоління освічених матерів, здатних уберегти своїх дітей від негативного впливу суспільного виховання.

В книзі Е. Кей «Століття дитини» простежується яскраво виражена тенденція ідеалізації сімейного виховання дітей і його протиставлення суспільному вихованню, нібито зовсім не придатному для дітей дошкільного віку. Вона прагне замінити шкільне виховання вихованням у сім'ї ідеальній, сім'ї майбутнього, де мати зможе упродовж 12 років присвячувати себе винятково дитині, де вона буде мати необхідну підготовку, потрібну витримку та ін. Е. Кей вважала, що дитина у XX столітті повинна буде врятувати світ, звільнити людство від війн, насильства й побудувати рай на землі. Зрозуміло, що це утопія. Але цінним є те, що Е. Кей закликала батьків навчитися бачити особливий світ дитини, бачити в дитині душу, сприймати її як особистість. Вона стверджувала: «У дитини є свій власний нескінченний світ, який їй треба подолати, осмислити, зріднити зі своєю фантазією»²⁹. І далі: «дитина захищає цей світ від зазіхань з боку дорослого, в неї виробляється інстинкт самозбереження» [там само]. Відповідно до цього мету майбутнього виховання Е. Кей визначила наступним чином: «...створити зовні й внутрішньо прекрасний світ, у якому дитина могла б вільно рости, представлена сама собі – аж до тієї нерушимої межі, де починаються права іншого»³⁰.

Ідеал виховання Еллен Кей полягає в тому, щоб дітям завжди було весело й щоб їм не було чого боятися. Права дитини полягають в тому, щоб вона могла прожити своє особисте дитяче життя у всій його силі й повноті в сім'ї, де батько й матір живуть таким же повним і здоровим особистим життям³¹. Е. Кей вважала, що встановлення довірливих відносин можливо в процесі спільної гри, що має підтвердження й сьогодні.

Один з розділів книги – «Школа майбутнього» був присвячений детальному опису експериментальних шкіл, які з'явилися в останні десятиліття XIX ст., у яких переосмислювалася традиційна практика навчання з позицій виховання нового типу особистості, активно застосовувались інноваційні методи навчання, підтримувалась творча активність учнів, приділялась велика увага фізичному вихованню та психологічному комфорту учнів. Саме ці школи (а їх по всій Європі на той момент було вже більше ста), рухали педагогічну науку і практику вперед.

У книзі «Століття дитини» Еллен Кей детально схарактеризувала школу Сесіла Редді в Ебботсхольмі (Рочестер, Стаффордшир, Англія), акцентуючи увагу на практичному спрямуванні навчання у ній, на міжпредметних зв'язках, відсутності нагород і оцінок, на взаємодії педагога з батьками³². Система цієї школи згодом відтворювалася послідовниками у нових школах як у самій Великобританії, так і за її межами. Приміром, учень Сесіла Редді, Дж. Бедлі, який працював учителем у Ебботсхольмі, відкрив власну школу в Бідалсі. Німецький педагог Г. Літц і французький педагог Е. Демулен також спробували повторити й розвинути досвід Редді.

У розділі «Школа майбутнього» Еллен Кей схарактеризувала школу, засновану оточенням короля Альфреда (King Alfred School society) в Лондоні. Ця школа практикувала спільне навчання хлопчиків і дівчаток, взаємодію сім'ї і школи і максимальну наближеність навчання до дійсності. Приміром, викладання математики і фізики пов'язувалося

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

з викладанням ремесел, де діти вчилися застосовувати отримані ними знання на практиці. Початкове навчання у школі відбувалося без книг і не за шкільною партою, а під час прогулянок по Лондону, відвідування музеїв та ін. І у цій школі були відсутні нагороди і оцінки³³.

Наймоладшою і найбільш радикальною англійською новою школою Еллен Кей вважала школу Ruskin Home-School (директор – Гаррі Ловерізон) в графстві Норфолк, що була схожа на пансіон сімейного типу, де підтримувалася домашня тепла атмосфера. Головна увага в ній приділялася фізичному здоров'ю учнів, заняття спортом, прогулянкам, іграм на свіжому повітрі. Природничі науки викладалися наочно, при спостереженні явищ природи; при вивченні мов нахил робився на розмовну мову задля практичної значимості під час закордонних поїздок. Визначальною метою в школі проголошувалося виховання людини нового типу, людини, впевненої в собі, фізично розвиненої і психологічно стійкої, чутливої до багатств культури і нових ідей, здатної до прийняття самостійних рішень, допитливої і активної³⁴.

У книзі Е. Кей також схарактеризувала діяльність Школи для сиріт Поля Робіна у Франції, реформаторської школи Феррейри в Іспанії, школу Декролі в Брюсселі, сімейні дитячі будинки в Австрії, Будинок Песталоцці і Фребеля в Берліні, і відкритий його послідовниками The Sesame House for Home Life Training в Лондоні та ін.³⁵

Обов'язковими рисами школи майбутнього вона вважала глибоку індивідуалізацію навчання; ранню спеціалізацію для дітей з яскраво вираженими індивідуальними нахилами; самодіяльність дітей як основу роботи школи; зв'язок з життєвим досвідом дітей. Еллен Кей висловлювалася за різноманітність форм і методів навчальної роботи, скорочення обов'язкових занять до мінімуму, введення 5-денного навчального тижня³⁶.

Чи описуючи дошкільне виховання, чи сімейне виховання, чи шкільне, Еллен Кей ставила у центр педагогічного процесу особистість дитини; її педагогічні ідеї спрямовані на розвиток індивідуальності дитини й виховання гармонійно розвиненої, соціально-активної, творчої особистості, яка прагне до постійного самовдосконалення й самоосвіти.

Таким чином, можемо узагальнити: в своїх педагогічних поглядах і роздумах Еллен Кей дійшла висновку, що інтеграція людини в її власний життєвий (соціальний) простір і оточуючий світ, який формують її життєвий досвід, дає змогу розвивати мислення, формує передумови до навчання, підсилює розумове сприйняття. Дитиноцентричне виховання, засноване на принципі забезпеченості зростання дитини, яке формує її пряме фізичне й духовне ставлення до зовнішнього світу, надають особливої актуальності поглядам Еллен Кей в сучасній педагогічній науці й освітній практиці. При цьому в концептуальному оформленні ідей вільного виховання науково-публіцистична й суспільно-педагогічна діяльність Еллен Кей не лише стала основою педагогічної теорії й практики ХХ ст., але й відобразила соціокультурні особливості тієї епохи.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

³⁶ М. В. Кларин, Э. К. С. Кей, *Российская педагогическая энциклопедия*, URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>, дата обращения: 15.10.2021 г.

Одним з напрямів втілення ідей «вільного виховання» і «гуманістичної педагогіки» є вальдорфська педагогіка, яка може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла. Як стверджує українська вчена О. Іонова, «на межі третього тисячоліття вальдорфська педагогіка перетворилась на світовий педагогічний рух. Вона вийшла далеко за межі власне освітніх закладів, переросла в особливу педагогічну культуру»³⁷.

Засновником вальдорфської педагогіки вважають австрійського філософа, творця філософського вчення – антропософії, літературознавця, педагога **Рудольфа Штайнера** (Rudolf Joseph Lorenz Steiner) (1861–1925). Р. Штайнер залишив дуже велику спадщину: повне зібрання його праць складає більше 350 томів (близько 50 томів – це написані ним праці, 300 томів – лекції). У його працях знаходимо ідеї, які стосуються різних галузей знання й людської діяльності – філософії, соціології, психології, мистецтва, медицини, фармацевтики, архітектури, сільського господарства та ін. Однак найбільш відомим ім'я Р. Штайнера стало у педагогіці у зв'язку з широким поширенням вальдорфських закладів освіти, які працюють на основі створеної ним системи навчання й виховання.

Р. Штайнер ще з дитинства демонстрував надчутливе розуміння реальності. Ще у 1906 р. він написав есей «Виховання дитини з погляду духовної науки», де описав основні стадії розвитку дитини з погляду антропософії – учення про духовну основу світу й людини. Уміщені в есеї думки пізніше послужили основою для формування його підходу до освіти.

У 1919 р. власник тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» Е. Мольт організував у Штутгарті школу для дітей робітників та службовців фабрики, яку назвав вальдорфською школою. Е. Мольт дав можливість своєму сподвижнику Р. Штайнеру втілити у цій школі розроблене ним філософське вчення – антропософію, відповідно до якого розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. Р. Штайнер залишався керівником школи аж до своєї смерті. При цьому він не займався дріб'язковою опікою вчителів, а висував нові ідеї (наприклад, він зробив постійною темою щотижневих конференцій обговорення конкретних учнів з їхніми проблемами)³⁸.

Нині вальдорфська школа – це загальноосвітня школа, орієнтована на самі загальні й об'єктивні закономірності розвитку людини, освітній процес у якій заснований на органічній єдності логіко-раціонального й емоційно-образного компонентів. Вважається, що вальдорфська педагогіка нейтральна в релігійному й ідеологічному аспектах, процес навчання не зводиться до суми методів викладання, а являє собою особливий спосіб життя людей, об'єднаних загальною духовною метою³⁹.

Р. Штайнер вважав, що завдяки розвитку нових здібностей, наявних у зародку в усіх людей, суб'єкт може проникнути у надфізичні світи. Тому головне завдання нової педагогіки полягало в тому, щоб розвинути цей новий спосіб пізнання. За Р. Штайнером,

³⁷ Е. Н. Іонова, *Рудольф Штайнер в образовательно-культурном пространстве*, „Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports” 2011, No 6, С. 60–63., с. 62.

³⁸ Ibidem, С. 60–63.

³⁹ Е. В. Донгаузер, *Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера*, „Историко-педагогический журнал” 2012, No 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-stanovleniya-lichnosti-v-pedagogike-rudolfa-shtaynera>, дата обращения: 6.11.2021 г.

людина як істота духовна, має, крім фізичного тіла, ще й душу. Саме розвитку «духу» і «душі» дитини Р. Штайнер надавав особливого значення. Розкрити здібності душі Дитини, сприяти прояву її духу в житті – завдання глобальні і потребують великої самовіддачі педагогів. Дитина приходить на Землю з визначеною місією. Визволити душу дитини, дати здійснити цій місії – основне завдання школи, – вважав педагог.

Одна зі світоглядних установок послідовників Р. Штайнера і його педагогічної системи співвідноситься з принципом толерантності: «Розуміти точку зору інших людей, поважати їхні принципи й завдяки цьому жити один з одним у повному взаєморозумінні, зберігаючи власну позицію при розумінні цінностей інших»⁴⁰. Прихильники вальдорфської системи визначають антропософію як пізнання, яке здійснює в людині його вище «Я», яке досягається за допомогою вправ внутрішнього характеру. Це необхідна умова для самовиховання й, як підкреслював Р. Штайнер, може значно вдосконалити здатність учителя до оволодіння методикою навчання й оцінки внутрішнього розвитку дитини⁴¹.

На думку Р. Штайнера, «багатьом хотілося б перебудувати життя, не обтяжуючи себе пізнанням його дійсних основ. Однак, якщо прагнеш впливати на майбутнє, не можна задовольнятися поверхневим знанням життя – необхідно досліджувати його глибини [...], щоб пізнати сутність людини, що розвивається, потрібно виходити зі знання таємної природи людини взагалі [...] тоді найважливіші вихідні пункти виховання ніби самі собою визначаються при розгляді сутності людини»⁴².

Вальдорфська педагогіка виходить з того, що людина, народжуючись на світ, не починається «з нуля», а «лише поступово проявляється з більшою або меншою повнотою, втілюється в міру того, як росте тіло, дозрівають мозкові структури»⁴³. При цьому завдання педагога полягає в тому, що він підбирає навчальний матеріал, виховує, впливає на все життя колективу, але в жодному разі не впливає безпосередньо на внутрішню сутність людини. Людська індивідуальність («Я») бере початок зі надчутливих світів і, вступаючи у фізичне буття, через народження привносить із собою певні нахили, які визначаються спадковістю, а не створюються оточуючим середовищем, і можуть повністю розкритися лише в дорослої людини. Педагог повинен на основі зовнішніх «симптомів» намагатися скласти собі уявлення про можливості, приховані в самій сутності дитини⁴⁴.

Різні здібності й властивості людської душі проявляються не одночасно; природні сили на кожному віковому етапі концентруються на якомусь певному напрямі, і педагог повинен співпрацювати з цією природною потребою, а не суперечити їй заради надуманих концепцій. Ця вибіркова сприйнятливість породжується, за Р. Штайнером, тим, що в кожний період життя дитина з особливою інтенсивністю опановує певною групою власних властивостей і сил, які вона принесла у цей світ. Такий поетапний розвиток підпорядкований 7-річним циклом, причому цей ритм зберігає значення і в житті

⁴⁰ Ф. Карлгрен, *Воспитание к свободе*, Московский центр вальдорфской педагогики, Парсифаль, Москва 1995, 272 с.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*, Парсифаль, Москва 1993, 40 с.

⁴³ А. А. Мелик-Пашаев, *Вальдорфская педагогика. Взгляд извне*, „Искусство в школе” 1994, № 3, С. 34–42.

⁴⁴ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*

дорослої людини. Разом з тим, вальдорфська педагогіка пропонує не твердий «розклад», а основні віхи вікової періодизації; індивідуальність може порушувати загальні закони, і педагог повинен бути уважним до таких ситуацій.

Фізичний ріст і формування тілесних органів є домінантою перших семи років життя дитини. Це не означає, що її інтелект не розвивається, але навчання повинне проходити у формі тілесної активності, рухливих творчих ігор, якими дитина із задоволенням займається.

Після семи років тілесний ріст триває, але домінантою стає розвиток душевного світу. Дитина прагне більше знати про навколишній світ, і бажання це йде від гострого почуття причетності до світу, яке переживається дитиною як «розширення самої себе»⁴⁵. Тому будь-яке знання повинне приходити до неї не в раціональній, а в емоційно-образній формі. Саме цим зумовлена велика роль мистецтва у викладанні усіх шкільних дисциплін.

Новий цикл розвитку, приблизно з чотирнадцяти років, пов'язується з пробудженням духу, самосвідомості дитини, ідентифікації себе як істоти, окремої від світу. Світ, з яким дитина грала, сприймається тепер як об'єктивна реальність, яку можна пізнавати в абстрактній, теоретичній формі. Важливою ознакою цього періоду є розвиток мислячого розуму, причому інтерес школяра до пізнавальних дисциплін буде тим більше глибоким і плідним, чим повніше була задоволена його потреба в образах.

Кожний з трьох періодів вимагає не тільки відповідних методів навчання, але й особливих взаємин з дітьми. До народження дитина почуває себе захищеною і тому вірить, що світ добрий, і готова наслідувати те, що її оточує. В перші 7 років дитина вчиться, головним чином, за допомогою наслідування, вбираючи думки, почуття й вчинки людей. У ці роки на дитину впливає не те, що ми їй говоримо, а те, який приклад для наслідування ми являємо собою, які наші думки, почуття й справи, навіть те, якими ми прагнемо стати. «У людини, яка до семирічного віку бачить у своєму оточенні лише нерозумні вчинки, мозок формується так, що в подальшому житті ця людина сама виявляється здатною лише на нерозумну поведінку. Перебувати в атмосфері любові й наслідувати здорові приклади – це і є нормальний стан дитини»⁴⁶. Що стосується необхідності впливу на дитину цього віку засобами мистецтва, то Р. Штайнер зазначав: «Важливо, щоб в ранньому дитинстві органи почуттів одержували враження від гарних ритмів – щодо цього одним із кращих виховних засобів є дитячі пісні. Увагу при співі слід звертати не стільки на зміст, скільки на красу звучання. Чим більш живильним буде вплив на око й вухо, тим краще. Не варто було б недооцінювати й те, наскільки добродійними для формування організму є танцювальні рухи, що супроводжуються музикою»⁴⁷.

Дитина шкільного віку прагне вірити й наслідувати авторитетному дорослому, через якого відчуває, що світ гарний і що сама вона причетна до світу. «Природний, не примусово насаджуваний авторитет служить провідником того безпосереднього духовно-образного бачення, під впливом якого в дитині повинне відбуватися формування совісті, звичок, здібностей, під впливом якого врівноважується темперамент; це призма, через яку дитина дивиться на явища оточуючого світу»⁴⁸. Шанування

⁴⁵ Ibidem, С. 12.

⁴⁶ Ibidem, С. 15–16.

⁴⁷ Ibidem, С. 18.

⁴⁸ Ibidem, С. 19.

й благоговіння – ось сили, що сприяють правильному розвитку. Той, кому в цьому віці не довелося відчувати безмежного благоговіння у присутності якоїсь людини, хто був змушений занадто рано самостійно ухвалювати рішення, виносити судження, змушений спокутувати це впродовж усього наступного життя – йому невідоме почуття безпеки, він буває підозрілий і в той же час потребує кумирів⁴⁹. Діти цього віку повинні рости в оточенні того, що буде впливати на них завдяки внутрішньому змісту й внутрішній цінності.

Підліткові і юнакові, що бажає зрозуміти оточуючий світ, сенс людського існування, себе, як індивідуальність, потрібний теплий контакт і неавторитарна допомога наставника, який уміє чути невисловлені питання, допомагає бачити свідомість життя навіть в буденних її проявах. З настанням віку статевої зрілості, за Р. Штайнером, людина стає готовою до того, щоб мати свої власні судження про те, що вона раніше вивчала; тепер їй стає доступним світ абстрактних понять і незалежного розуму: «Мислити зріло в стані лише той, хто засвоїв собі поважне ставлення до думок інших людей [...] Лише після того, як «висловилися» усі інші душевні здібності, може сказати своє слово розум; до цього йому дозволена тільки роль посередника»⁵⁰. Змінюються і завдання курсів естетичних дисциплін: головним у старших класах Р. Штайнер вважає формування смаку і почуття стилю, виховання художнього почуття й розуміння ролі й місця мистецтва⁵¹.

Така, загалом, вальдорфська концепція вікового розвитку дитину, логіці якої підпорядкована вся програма 12-річного навчання в школі з усіх предметів без винятку.

Дієвим засобом всебічного виховання й розвитку людини в будь-якому віці, за Р. Штайнером, є емоційно сприйнята, пережита в уяві «духовно-образна наочність», завдяки якій пробуджуються бажані інтелектуальні, моральні й емоційні сили. Правильний розвиток внутрішнього життя почуттів досягається за допомогою алегорій: «Особливо корисним буде все, що будеться на запозичених з історії зображеннях характерних типів людей»⁵².

Важливим для формування внутрішнього життя почуттів є також заглиблення в таємниці й красу природи. З особливою турботою слід віднести до виховання естетичного смаку й пробудженню художнього почуття. «Багато чого позбавлений на все життя той, кому не було зроблене благодіяння музичного виховання. А при повній відсутності музичного почуття від нього залишаться зовсім прихованими цілі області в бутті світу»⁵³. Зрозуміло, не потрібно зневажати й іншими мистецтвами: «Пробудження почуття форми стосовно архітектурних стилів, по відношенню до пластичних і графічних образів, пробудження почуття гармонії квітів (у живописі) – ніщо не повинне бути упущене в програмі виховання»⁵⁴.

Важливими чинниками формування моральності у вальдорфській педагогіці є виховання естетичного смаку й пробудження художнього почуття. Мистецтво в освітньому процесі присутнє постійно, але не як самоціль: воно вплетене у викладання всіх дисциплін. Вальдорфські педагоги бачать в образі кращий засіб засвоєння будь-якого

⁴⁹ Ф. Карлгрен, *op. cit.*

⁵⁰ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 29.

⁵¹ Е. В. Донгаузер, *op. cit.*

⁵² Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 13.

⁵³ *Ibidem*, с. 26.

⁵⁴ Р. Штайнер, *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки...*, С. 27.

матеріалу, вважають, що художній образ полегшує людині важкий перехід зі світу життєвих реалій у світ знаків, допомагаючи вивченню історії, фізики, хімії, технічних обладнань, небесних явищ. Спілкування між учителем і учнем повністю занурене в сферу художнього, тому дуже багато чого з того, що вчитель здійснює відносно індивідуальності дитини, «набуває інтуїтивного, інстинктивного характеру»⁵⁵.

Вважається дуже важливим займатися власне художніми предметами – живописом, ліпленням, музикою, і так, щоб «кусе це стало дійсно внутрішнім надбанням людини»⁵⁶. Внутрішнє почуття, відчуття кожного учня, його проблем і труднощів, щире прагнення зрозуміти й допомогти – ось що відрізняє послідовників Р. Штайнера в їхніх взаєминах з вихованцями. І кінцевою метою викладача вальдорфської школи, його художнього підходу до виховання є прагнення пробудити в учнях «відчуті знання», «відчуте життя» – у небайдужого вчителя будуть небайдужі учні⁵⁷.

Мистецтво, художні дисципліни, як такі, у вальдорфській школі виступають і як засіб цілісного розвитку учнів, і як рушійні сили духовно-морального формування особистості. У дошкільний період заняття мистецтвом є головним засобом розвитку фантазії, вони виховують у дітей здатність до втілення задумів, витримку, терпіння, волю. Участь в театральних постановках (від розігрування нескладних сценко у першому класі й до участі в спектаклі випускного класу за класичними п'єсами світової драматургії) приносить цінний досвід узгоджених дій заради загальної мети. Мистецтво вчить вживатися в предмет і в матеріал, породжує бажання «брати участь» у всьому оточуючому; насичує властиву дітям потребу в образах.

Як відзначає Франц Карлгрен: «Щоб досягнути тонкощі поводження з глиною, опанувати нюансами ліричного хорового співу або гармонією інструментального твору, необхідні витримка й терпіння [...] Усі подібні заняття художньою діяльністю й розвиток творчих здібностей служать тренуванням волі [...] Якщо дорослому однаково, що обрати в якості предмета для вправ, то дитині потрібно щось прекрасне, потрібна радість при виконанні завдання. Будь-яке заняття мистецтвом, якщо його підносять живо, з фантазією, відповідає цій вимозі. Імпульси, що йдуть від учителя, його позитивна участь у процесі творчої діяльності дітей постійно підтримують у них незмінну глибоку зацікавленість у роботі»⁵⁸. Підкреслюється, що мистецтво – це втілення світу речей і царства душі, це та діяльність, яка здатна формувати, виховувати людину на рівні інстинктів. У ході художньої діяльності людина звикає боротися, залучаючи всі свої душевні здібності у досягнення проблеми, важливої не тому, що у випадку успіху можливі особливі матеріальні переваги, а тому, що вона цікава для суб'єктного досвіду вирішення подібних ситуацій. Відповідно з цим принципом вальдорфською школою закладається основа росту й розвитку інтересу до життя, до людей, здатність до радості й співчуття, терпіння й воля.

Таким чином, у вальдорфській виховній системі створені умови для вільного творчого процесу самореалізації й самовизначення особистості, а завдяки глибокому знанню вікових особливостей мета виховання не задається ззовні (від педагога – суспільства – держави), а «вчитується» з конкретної дитини. При цьому, найважливішими

⁵⁵ Р. Штайнер, *Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочит. в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г.*, Парсифаль, Москва 1996, 123 с.

⁵⁶ Ibidem, С. 30.

⁵⁷ Ф. Карлгрен, *op. cit.*

⁵⁸ Ibidem, С. 56.

принципами системи є принцип дитиноцентризму, принцип «виховання свободи й творчості», у якому духовна свобода розглядається як свідомий і нелегкий шлях до самовдосконалення й самореалізації у просторі людських відносин. Педагогічні взаємини будуються на любові, взаєморозумінні й співробітництві, на такій особистісній взаємодії, яка не деформує «Я» учня, на принципах гармонії тіла й душі, спільності й індивідуальності.

Дитиноцентрична спрямованість формування особистості дитини у вальдорфській школі забезпечується створенням сприятливого психоемоційного фону навчання, атмосфери довіри між учнями і вчителем, що формує внутрішню мотивацію (бажання вчитися) навчально-пізнавальної діяльності дітей, сприяє розвитку їх творчих здібностей, подоланню негативних явищ у дитячому розвитку.

Як стверджує О. Іонова, вальдорфські школи та ініціативи популярні в усьому світі та вважаються «екологічними нішами» дитинства⁵⁹. Вальдорфська педагогіка являє собою цілісну систему, засновану на антропософській концепції Рудольфа Штайнера про людину як вищий еволюційний продукт природи. Навчання і виховання у вальдорфській школі базується на ідеях дитиноцентризму. Це гуманна школа, «школа в інтересах учнів», що відрізняє її від традиційної державної. У вальдорфській школі учні розвиваються відповідно до своїх індивідуальних можливостей, вчать проявляти терпимість до іншого світогляду й способу життя. Вальдорфські педагоги вирішують завдання максимальної реалізації генетичного потенціалу учнів, виходячи з ідей дитиноцентризму.

Гуманістична концепція й досвід італійської лікарки, психолога й педагога **Марії Монтессорі** (1870–1952), яка спробувала реалізувати дитиноцентричні ідеї вільного виховання у будинках дитини, є популярними й затребуваними у сучасних умовах розвитку освіти. В її основних працях – «Дім дитини. Метод наукової педагогіки», «Керівництво до мого методу», «Самовиховання й самонавчання у початковій школі», «Антропологічна педагогіка» – педагогом системно викладено педагогічні ідеї і методичні рекомендації з їх реалізації.

Основною в системі виховання дітей у М. Монтессорі є ціннісна категорія свободи. Саме принцип «свободи» виступає в якості «основного для моєї педагогічної системи», – стверджувала М. Монтессорі⁶⁰.

Педагогічна система М. Монтессорі природовідповідна й дитиноцентрована і пропонує не стільки форсувати розвиток дитини, скільки допомагати прояву в ній її природи. Більше того, виходячи з ще одного принципового положення своєї системи – «не заважати природньому розвитку» дитини, М. Монтессорі співвіднесла розглянуту проблематику з основним і «єдиним» питанням усієї педагогіки: «як забезпечити дитині свободу»⁶¹. І це стосується не тільки вільного (природного) розвитку «форм і здібностей зростаючого тіла». Свобода насамперед розглядається як «унікальний засіб максимальний розвинути особистість, характер, розум, почуття» дитини⁶².

Педагогічне кредо видатної педагогині – експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі.

⁵⁹ Е. Н. Іонова, *op. cit.*, С. 60–63.

⁶⁰ М. Монтессорі, *Мой метод: начальное обучение*, Астрель: АСТ, Москва 2007, 349 с., С. 19.

⁶¹ *Ibidem*, С. 21.

⁶² *Ibidem*.

Зазначимо, що Марія Монтессорі створювала свою систему впродовж багатьох років. Постійно перебуваючи серед дітей, вона надавала виняткового значення підготовці середовища, його організації, взаємодії дитини з дидактичним матеріалом в освітній навчальних навичок і матеріального світу. М. Монтессорі не раз підкреслювала: треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання й взаємодопомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу й відповідальність.

Сутність реформи виховання вона вбачала не у виправленні окремих недоліків школи, а в зміні соціального шкільного середовища, створенні «простору вільного і природним проявом особистості дитини». Функція вчителя – спостерігати й спрямовувати в позитивну сторону природні прагнення дитини.

У 1907 р. в Римі М. Монтессорі відкрила «Будинок дитини». У цьому денному закладі для соціально незахищених дітей вона створила «підготовче середовище», засноване на теорії «чуттєвих фаз» дитячого розвитку й «виховання, яке нормалізує». Завдання виховання полягає в тому, щоб опікуватися створенням специфічних умов для кожної фази розвитку. У цьому полягає зміст так званого «матеріалу Монтессорі», заснованого на принципах волі, самостійності, виховуючого навчання, виключення будь-якого змагання з дитячої діяльності, індивідуальності виховання й навчання.

Основним методом, уперше відкритим М. Монтессорі в педагогіці, є поляризація уваги, тобто глибоке проникнення дитини в «справу», здатність до медитації, внутрішньої зібраності під час роботи. Головний принцип педагогічної теорії М. Монтессорі – вільний вибір роботи.

З гігієною психіки, писала М. Монтессорі, слід рахуватися в тій самій мірі, як і з гігієнічними вимогами фізичного виховання. Розкриваючи зміст цієї формули, вона вказувала, щоб приміщення, де перебувають діти, не пригнічувало б їх обмеженістю розмірів і накопиченням меблів. Його простота й естетичність, гармонія ліній і колірного оформлення – усі повинні діяти позитивно на сприйнятливую дитячу душу.

Особливу роль М. Монтессорі надавала «гігієні мислення», називаючи його «ключем», що відкривають таємниці формування людської особистості.

М. Монтессорі експериментально перевірила педагогічну ефективність створеного нею дидактичного матеріалу. За її методами були виготовлені предмети (дошки, кубики, циліндри) з різного матеріалу. Дитина повинна була, наприклад, вставити бруски й циліндрики різних розмірів у відповідні отвори або на дотик визначити властивість матеріалу і його конфігурацію. М. Монтессорі докладно розробила вправи з розпізнання звуків, для розвитку мовлення й т. п.

В «Домі дитини» М. Монтессорі реалізовувала виховну функцію праці із самообслуговування. Діти в її виховній установі самостійно умивалися, одягалися, зачісувалися, складали свої речі, мили посуд. Одним із засобів виховання дітей 5–6 років вона вважала ручну працю. У своїй практиці вона навчала гончарному ремеслу й будівлі стін з маленьких цеглинок.

В практиці виховання М. Монтессорі були скасовані нагороди й покарання. Вона вважала, що нагороди ображають людську гідність. З усіх заходів покарання визнавався лише метод ізоляції дитини від колективу, але для так, щоб вона бачила, чим і як зайняті її товариші.

В мережі будинків дитини – своєрідних денних притулків, садків-шкіл для дітей у віці від 2-3-х до 12 років, створених М. Монтессорі в Італії, педагогічна робота з дітьми будувалася на визнанні за кожним вихованцем права на значну автономію

й самостійність, на індивідуальний темп роботи й специфічні способи оволодіння знаннями, уміннями й навичками. Девізом будинків дитини було гасло: «Допоможи мені зробити це самому!»⁶³. Учитель керував освітнім процесом, але при цьому намагався не відволікати на себе увагу дитини, не спотворювати природній хід її розвитку. Педагогічні зусилля були спрямовані не на те, щоб змусити дитину що-небудь вивчити, а на те, щоб «підтримувати в ній світло, назване розумом».

Система М. Монтессорі спрямована на задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини. Необхідно враховувати індивідуальні інтереси, потреби й потенційні можливості дитини. За її словами, «наше навчання повинне тільки відповідати розумовим запитам дитини, але ніколи не диктувати їх»⁶⁴.

Марія Монтессорі приділяла величезну увагу питанням вільного розвитку особистості дитини. Вона відзначала, що «завдання навчання стає легким, тому що ми не потребуємо вибору того, чому будемо вчити, але слід помістити перед дитиною все для задоволення її розумового апетиту. Вона повинна бути абсолютно вільною у виборі – і далі вона не має потреби ні в чому, крім повторення досвідів, які будуть усе більше й більше відзначені інтересом і серйозними заняттями під час отримання бажаних знань»⁶⁵.

На думку педагогині, «вік від 6 до 12 років можна вважати самим сприятливим для «посіву», тому що «у цьому віці спостерігається значний розвиток свідомості й самопізнання, який вже мав місце, але зараз він спрямований в зовнішній світ з метою одержання спеціальної інформації про причини явищ і суті речей»⁶⁶. Цей вік характеризується тим, що дитина має «бажання дізнатися». У цьому віці «розум дитини представляє урожайне поле, готове одержати те, що переросте в культуру»⁶⁷.

Як стверджувала М. Монтессорі, «навчання дітей у віці від шести до дванадцяти років не є прямим продовженням того, що було колись, хоча має ту ж основу»⁶⁸, «наша мета, таким чином, не просто змусити дитину зрозуміти, і ще менше – примусити її запам'ятовувати, але в тому, щоб так торкнутися її уяви, щоб привести в рух її таємні струни»⁶⁹. Відзначимо, що примушувати дитину вчитися не можна. Тому педагоги й дорослі повинні створювати сприятливе, невимушене розвивальне середовище для виявлення й розкриття творчих здібностей дитини, шанобливо й з розумінням ставитися до її особистого вибору, бути помічниками, наставниками для того, щоб розбудити інтерес дитини до збагнення нового, стимулювати до саморозвитку, самодисципліни, самовиховання. Вони повинні допомогти дитині вибудувати власний індивідуальний маршрут навчання й розвитку в створеному ними середовищі.

Таким чином, сутність педагогічної системи М. Монтессорі полягає в тому, щоб кожна дитина могла виявити й реалізувати свою неповторність, індивідуальність, свої здібності, свій творчий потенціал, тобто в центрі педагогічної системи М. Монтессорі перебуває особистість дитини, її інтереси, потреби.

⁶³ М. Монтессорі, *Помоги мне это сделать самому*, Изд. Дом Карапуз, Москва 2011. 272 с.

⁶⁴ М. Монтессорі, *Школа Монтессорі*: пер. с нем., вступ. и заключит. статьи, коммент: К. Е. Сумнительный, С. И. Сумнительная, АСТ, Москва 2013, 224 с.

⁶⁵ Ibidem, С. 36.

⁶⁶ Ibidem, С. 32.

⁶⁷ Ibidem, С. 33.

⁶⁸ Ibidem, С. 32.

⁶⁹ Ibidem, С. 43.

Основою освіти й виховання дитячої особистості М. Монтессорі вважала дитиноцентричні ідеї вільного виховання. Зокрема, вона писала: «... природа, творчі сили природи керують усім. Якщо це так, то насамперед необхідно не ставити перепон природному розвитку. І замість багатьох окремих проблем – як допомогти розвитку характеру, інтелігентності, почуттів – виступає як основа усього виховання одне завдання: як залишити дитину «вільною»... «Свобода» дитини не означає занедбаності. Саме навпаки: правильне розуміння свободи ставить на місце наших фантазій реальні потреби дітей і веде до справжньої і реальної турботи про дітей»⁷⁰.

Відповідно до основної ідеї педагогіки дитиноцентризму – саморозвиток дитини в підготовленому середовищі, М. Монтессорі стверджувала й обґрунтовувала роль педагога, насамперед як помічника, що займає «друге місце», що виконує в освітній взаємодії «дитина-дорослий» своєрідну роль «другого плану», здатність учителя «бути непомітним і зосереджувати всю увагу дітей на об'єкті пізнання»⁷¹.

Гуманітарно-орієнтована векторність педагогічних ідей, цінностей й ідеалів М. Монтессорі характеризує освітню систему її імені в статусі одного з найбільш яскравих представників дитиноцентрованого, особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу у світовій педагогіці.

Саме «особистість» або «вільна дитина», її особливості, потреби й тенденції саморозвитку⁷² перебувають в аксіологічному центрі Монтессорі-освіти. Не випадково характерну відмітну рису свого Методу М. Монтессорі імперативно сформулювала в сукупній єдності тез: «На перший план виходить особистість дитини» і «Велич людської особистості первинна»⁷³.

М. Монтессорі вважала усвідомлення цінності особистості у площині незалежності, впевненості й, в остаточному підсумку, волі – серцевиною процесу набуття дитиною позитивного соціального досвіду, опорою зростання її моральності й порядності в поведінково-діяльнісній атмосфері поваги й любові⁷⁴, в особистісно розвивальному просторі «прийняття» і самоприйняття як чинник збереження й підтримки «соціального здоров'я зростаючих людей»⁷⁵.

На думку М. Монтессорі, початком наукової педагогіки є свобода учня, яка полегшує розвиток спонтанних і індивідуальних проявів природи дитини. Свобода – унікальний засіб максимально розвинути особистість, характер, розум, почуття, а заодно дати педагогам спокій і можливість спостерігати чудо дорослішання. Ця свобода в першу чергу звільняє дорослих від важкого тягаря хибної відповідальності й уявного страху.

⁷⁰ І. М. Дичківська, *Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності. Монографія*, Волинські береги, Рівне 2016, 384 с., С. 183.

⁷¹ Д. С. Карапольцева, *Ценности Монтессори образования: антропологический контекст*, „Вестник ОГУ” 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskii-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.

⁷² М. Монтессори, *Дети – другие*, Пер. с нем.; Вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный, Карапуз, Москва 2004, 336 с., С. 273.

⁷³ М. Монтессори, *Разум ребенка (главы из книги)*, Изд-во «ГРААЛЬ», Москва 1997, 176 с.

⁷⁴ *Осваивая Монтессори Метод: Выдержки из работ*, Проект Метрополис, Координатор проекта: А. В. ван дер Меер, Москва 1994, 30 с., С. 21.

⁷⁵ *Антология гуманистической педагогики*: Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчак [Текст]: учеб. пособие. М-во образования моск. обл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики, под ред. Г. Б. Корнетова, АСОУ, Москва 2009, 248 с.

У дитини, вільної в русі, є інтелектуальна мета цих рухів. Дитина, яка вільно розвиває своє внутрішнє «Я», завзято працюючи, організувавши себе на це фундаментальне заняття, керується інтелектуальною метою. Без неї завзятість і у вправах, внутрішній ріст, прогрес були б неможливі. Коли ми перестаємо керувати кожним кроком поневолених дітей, звільнивши їх від нашого особистого впливу, помістимо їх у відповідне середовище, наповнене розвиваючим матеріалом, – стверджувала М. Монтессорі – ми довіряємо дітям їх власному розуму. Знання, набуті таким шляхом, є не тільки причиною внутрішньої освіти, але й рушійною силою прогресу. Надаючи учням свободу, вихователі залишають їх на піклування власного розуму, а не інстинкту.

Якщо духовна енергія, що живе в дитині, проковує її увагу, значить, це питання свободи, необхідної дитині для розвитку інтелекту, а не педагогічної майстерності. Дати за допомогою різноманітних предметів їжу внутрішнім потребам і навчитися поважати свободу розвитку – ось постулати, на яких логічно будувати нову педагогіку. Нова педагогіка, вважала М. Монтессорі, повинна спробувати встановити, що відповідає споконвічним потребам дитини, так ми підтримаємо розвиток комплексного життєвого феномена, коли розум, воля і характер розвиваються одночасно, як гармонійно розвиваються мозок, шлунок і мускули дитини, яка харчується раціонально.

М. Монтессорі підкреслювала, що «освіта особистості» або «вільної дитини» залежить від принципового рішення про створення для неї особливих умов – певного середовища, в якому вона може знайти те, що їй треба для розвитку власних функцій. Поза підготовленим середовищем «неможлива практична діяльність дитини». Більше того, самостійна, ініціативна вільна робота дитини в підготовленому середовищі виступає винятково необхідною і «зовсім особливою» стороною її духовного життя⁷⁶.

Таким чином, здійснений аналіз основних аспектів педагогічної системи М. Монтессорі, дає можливість стверджувати, що у системі М. Монтессорі педагог не тільки виступає в кращих традиціях гуманістичної педагогіки, але й несе в собі всі основні компоненти особистісно орієнтованої концепції освіти. Вона декларує те, що дитина здатна до самодисципліни, самостійності, відповідальності, а з погляду практичної діяльності, враховує психологічні особливості, на яких базується розвиток дитини.

Основні принципи, покладені в основу педагогічної системи М. Монтессорі: самоцінність дитинства – розуміння (розгляд) дитинства як періоду життя, значимого самого по собі, без усяких умов, значимого тим, що відбувається з дитиною зараз, а не тим, що цей період є періодом підготовки до наступного періоду; розвивальний і гуманістичний характер взаємодії дорослих і дітей; повага до особистості дитини – базовані на ідеях дитиноцентризму, гуманізму.

Нині ціннісні взаємини виступають домінуючим змістом дитиноцентрованої освітньої взаємодії, оскільки стійкий розвиток сучасного суспільства пов'язується з «вихованням людини високоморальної, вільної, відповідальної, котра вміє змінювати світ з урахуванням загальнолюдських цінностей»⁷⁷. З цієї точки зору Монтессорі освіта має неминущий позитив педагогічного опосередкування процесу й результату ціннісної самопобудови (аксіологічного розвитку) особистості людини як суб'єкта максимальної реалізації індивідуальних сил, саморозвивальних потенцій і можливостей.

⁷⁶ М. Монтессорі, *Дети – другие...*, С. 273.

⁷⁷ Каргапольцева Д. С., *Ценности Монтессори образования: антропологический контекст*, Вестник ОГУ, 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskii-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.

Здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що дитиноцентризм сьогодні присутній у будь-якому педагогічному напрямі, незалежно від його суспільно-політичного підґрунтя, позаяк гуманізація реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів з метою формування в неї основ життєвої компетентності є важливим надзавданням сучасної педагогічної теорії і практики.

Висновки

Відтак, можемо зробити висновки, що найчастіше дитиноцентризм тлумачать як особистісно орієнтовану модель взаємодії дитини та дорослого, яка проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності та діалогу, на основі емпатійності, визнання унікальності природи дитинства, з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості.

За О. Квас, виокремлено три напрями розвитку ідей дитиноцентризму у зарубіжній педагогіці: перший зосереджується на окремих дослідженнях дитини як індивідуума та члена суспільної групи й дитинством у суспільному статусі; другий напрям визначається як конструктивізм, позаяк у ньому зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку; третій напрям зосереджений на історії дитинства, на історичних аспектах суспільної конструкції дитинства.

Виокремлено ідеї дитиноцентризму, що розвивалися в межах кількох напрямів зарубіжної педагогіки упродовж другої половини XIX – XX ст.: теорії вільного виховання (Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі, Ф. Гансберг та ін.); експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндайк, Е. Мейман та ін.); прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, В. Джеймс та ін.); функціональної педагогіки (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.); ідеї трудової школи (Р. Зейдель, Г. Кершенштайнер та ін.).

Схарактеризовано ідеї дитиноцентризму в педагогічній спадщині представників руху за вільне виховання: Е. Кей, Р. Штайнер, М. Монтесорі. Доведено, що головне в ідеї дитиноцентризму – це навчання та виховання, максимально наближені до здібностей і особливостей кожної дитини. Тому Концепція Нової української школи спрямована на реалізацію особистісно орієнтованої моделі освіти, за якою сучасний заклад загальної середньої освіти максимально враховує права дитини, її інтереси, потреби та здібності, і, таким чином, реалізує принцип дитиноцентризму на практиці.

Бібліографія

- В. Ю. Абрамович, *Нова українська школа. Орієнтація на учня*, „Всеосвіта: веб-сайт”, URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-nova-ukrainska-skola-orientaciana-ucna-19071.html>. (дата звернення 15.11.2021)
- Антология гуманистической педагогики*, Дж. Дьюи, М. Монтесорі, Я. Корчак [Текст], учеб. пособие, М-во образования моск. мбл., Акад. соц. упр., Каф. педагогики, под ред. Г.Б. Корнетова, АСОУ, Москва 2009, 248 с.
- Білецька С. В., *Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн: навч. посіб. для студ. вищих навч.*, Закл. Факт, Харків 2008, 255 с.

- Білецька С. В., *Еволюція образу дитини у педагогічному просторі західної цивілізації*, „Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини” Умань 2012, [гол. ред.: М. Т. Мартинюк], Ч. 1, ПП Жовтий, С. 13–18.
- Вишневецький О. І., *Українська освіта на шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти і змісту виховання. Статті. Нариси. Концепції*, РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, Дрогобич 2009, 217 с.
- Дичківська І. М., *Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності. Монографія*, Волинські береги, Рівне 2016, 384 с.
- Донгаузер Е. В., *Особенности духовно-нравственного становления личности в педагогике Рудольфа Штайнера*, „Историко-педагогический журнал” 2012, No 4, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-stanovleniya-lichnosti-v-pedagogike-rudolfa-shtaynera>, дата обращения: 6.11.2021 г.
- Ионова Е. Н., *Рудольф Штайнер в образовательно-культурном пространстве*, „Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports” 2011, No 6, С. 60–63.
- Каргапольцева Д. С., *Ценности Монтессори образования: антропологический контекст*, „Вестник ОГУ” 2012, No 7(143), URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-montessori-obrazovaniya-antropologicheskiiy-kontekst>, дата обращения: 24.10.2021 г.
- Карлгрен Ф., *Воспитание к свободе*, Московский центр вальдорфской педагогики; Парсифаль, Москва 1995, 272 с.
- Квас О. В., *Дитиноцентризм – педагогіка дитини як гуманит*, „Историко-педагогический альманах” 2012, Вип. 1, С. 7–11.
- Квас О. В., *Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект. Монографія*, Дрогобич 2011, 302 с.
- Кей Э., *Век ребенка*, URL: <https://userdocs.ru/kultura/34379/index.html>, дата звернення: 15.11.2021 г.
- Кларин М. В., Кей Э. К. С., *Российская педагогическая энциклопедия*, URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/2439>, дата обращения: 15.10.2021 г.
- Кремь В. Г., *Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності*, „Вища освіта України” 2007, No 3, С. 9–13.
- Кремь В. Г., *Дитиноцентризм – провідна лінія сучасної освіти*, „Імідж сучасного педагога” 2008, No 1–2(80–81), С. 3–4.
- Кремь В. Г., *Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін*, „Щоденна всеукраїнська газета «День»”, No 210(3130), 19 листопада, 2009, С. 1–6.
- Кремь В. Г., *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Педагогічна думка, Київ 2008, 424 с.
- Монтессорі М., *Дети – другие*, Пер. с нем.; Вступ. и закл. статьи, коммент. К. Е. Сумнительный, Карапуз, Москва 2004, 336 с.
- Мелик-Пашаев А. А., *Вальдорфская педагогика. Взгляд извне*, „Искусство в школе” 1994. No 3, С. 34–42.

- Монтессори М., *Мой метод: начальное обучение*, Астрель: АСТ, Москва 2007, 349 с.
- Монтессори М., *Помоги мне это сделать самому*, Изд. Дом Карапуз, Москва 2011, 272 с.
- Монтессори М., *Разум ребенка (главы из книги)*, Изд-во «ГРААЛЬ», Москва 1997, 176 с.
- Монтессори М., *Школа Монтессори: пер. с нем. / вступ. и заключит. статьи, коммент.: К.Е. Сумнительный, С.И. Сумнительная*, АСТ, Москва 2013. 224 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, дата звернення 17.11.2021)
- Осваивая Монтессори Метод: Выдержки из работ*, Проект Метрополис, Координатор проекта: А.В.ван дер Меер, Москва, 1994, 30 с.
- Попиченко С., *Сутність гуманістичних концепцій Я. Корчака та українського педагога і діяча освіти кінця XIX – початку XX століття Т. Лубенця*, „Психолого-педагогічні проблеми сільської школи” 2013, Випуск 44, С. 287–295.
- Растрюгіна А.М., *Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2004. 41 с.
- Штайнер Р., *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*, Парсифаль, Москва 1993. 40 с.
- Штайнер Р., *Педагогика, основанная на познании человека: 7 лекций, прочит. в Торки (Англия) с 12 по 20 авг. 1924 г.*, Парсифаль, Москва 1996, 123 с.
- Якименко С.І., *Дитиноцентризм як своєрідний світогляд щодо виховання дитини*, „Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»” 2015, No 10, С. 78–81.
- Ярославцева Л., *Ідеї дитиноцентризму в теорії і практиці вітчизняної педагогіки на рубежі XIX-XX ст.*, „Педагогічні науки: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2013, № 13, ч. 1, С, 289–296.

SUMMARY

Oksana Petrenko

Ideas of child centrism in foreign pedagogical theory: actualization of the problem of free upbringing

Author-implemented analysis of the categories of «child centrism», which is usually interpreted as a special orientation of the model of group-adult interaction, manifested in equal partnership through joint activities and dialogue, based on empathy, recognition of the uniqueness of childhood, to ensure self-realization and self-actualization. On the basis of three scientific analyzes of relevant works, the directions of development of ideas of child centrism in foreign pedagogy are singled out; directions of foreign pedagogy (theories of free education, experimental pedagogy, pragmatism, functional pedagogy, labor school); the ideas of child centrism, which developed within these directions during the second half of the XIX-XX centuries, are singled out. It is proved

that the main idea of child centrisism is education and the closest possible abilities and peculiarities of the upbringing of each child.

The ideas of child centrisism in the pedagogical heritage of the representatives of the movement for free education are characterized: E. Kay, R. Steiner, M. Montessori.

Key words: child centrisism, child, foreign pedagogical theory, free upbringing, Ellen Kay, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

STRZESZCZENIE

Oksana Petrenko

Idee dziecięcego centryzmu w obcej teorii pedagogicznej: aktualizacja problemu wolnej edukacji

Wdrożona przez Autorkę analiza kategorii „dziecięcego centryzmu”, który jest najczęściej interpretowany jako specjalna orientacja modelu interakcji między dzieckiem a dorosłym, przejawiająca się w równym partnerstwie poprzez wspólną aktywność i dialog, opartego na empatii, uznaniu wyjątkowości natury dzieciństwa, w celu zapewnienia warunków do samorealizacji i autoryzowania osobowości dziecka. Na podstawie analizy odpowiednich prac naukowych wyróżnia się trzy kierunki rozwoju idei dziecięcego centryzmu w pedagogice zagranicznej; kierunki pedagogiki zagranicznej (teoria wolnej edukacji, pedagogika eksperymentalna, pragmatyzm, pedagogika funkcjonalna, szkoła pracy); idee koncentracji na dziecku, które rozwinęły się w tych obszarach w drugiej połowie XIX i XX wieku. Udowodniono, że główną ideą koncentracji na dziecku jest edukacja i wychowanie jak najbliższej umiejętności i cech każdego dziecka.

Idee koncentracji na dziecku w dziedzictwie pedagogicznym przedstawiciele ruchu na rzecz bezpłatnej edukacji są scharakteryzowane przez: E. Kay, R. Steiner, M. Montessori.

Słowa kluczowe: skupienie na dziecku, dziecko, zagraniczna teoria pedagogiczna, swobodne wychowanie, Ellen Kay, Rudolf Steiner, Maria Montessori.

REDAKTORZY OPRACOWANIA:

ANNA PAWLAK, doktor prawa, radca prawny, adiunkt, Instytut Nauk Prawnych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie.

BEATA SKWAREK, doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, adiunkt, Zakład Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa.

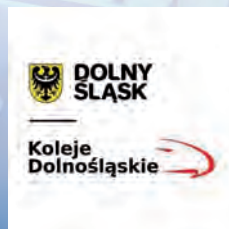
JUSTYNA STADNICZEŃKO, doktor prawa, adiunkt, Instytut Nauk Prawnych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, sędzia Sądu Okręgowego w Opolu.

OKSANA PETRENKO, profesor, doktor nauk pedagogicznych, kierownik Katedry Teorii i Metodologii Edukacji, Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny.



Publikacja stanowi rezultat współpracy wielu ośrodków akademickich, podmiotów edukacyjnych, organizacji społecznych w toczącej się dyskusji na arenie międzynarodowej na temat rozwoju oraz bezpieczeństwa dzieci we współczesnym świecie. Jest to wspólna inicjatywa Collegium Witelona Uczelnia Państwowa i Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie przy współpracy z ukraińskim i niemieckim środowiskiem naukowym prowadzonej od roku 2018.

Publikacja *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka we współczesnym świecie. Aspekty społeczno-prawne* jest zbiorem opracowań poświęconych złożonemu zagadnieniu społeczno-prawnym i problemom związanym z funkcjonowaniem dzieci w środowiskach społecznych, w szczególności rodzinnym oraz szkolnym.



ISBN 978-83-66552-55-5



9 788366 552555