

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У НІМЕЧЧИНІ: СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

### RESEARCH ON THE FAMILY EDUCATION CONTENT IN GERMANY: SOCIAL ASPECTS

*У статті порушено проблему рецепції змісту сімейного виховання крізь призму німецької педагогіки. Здійснено спробу довести, що основними чинниками, які впливали на розвиток ідей сімейного виховання в Німеччині, були нові, акцентовані суспільством національні пріоритети та рівень культури виховання, що синтезував кращі надбання суспільного розвитку. Інтегрована методологія вивчення цих проблем створила своєрідне трактування поняття «сімейне виховання».*

**Ключові слова:** зміст сімейного виховання, Німеччина, соціальний аспект, діти, теорія і практика виховання.

*В статье затронута проблема рецепции содержания семейного воспитания через призму немецкой педагогики. Предпринята попытка доказать, что основными факторами, которые влияли на развитие идей семейного воспитания в Германии, были новые, акцентированные обществом национальные приоритеты и уровень культуры воспитания, синтезировавший лучшие достижения общественного развития. Интегрированная методология изучения этих проблем создала своеобразную трактовку понятия «семейное воспитание».*

**Ключевые слова:** содержание семейного воспитания, Германия, социальный аспект, дети, теория и практика воспитания.

*The article deals with the problem of reception of family content in the light of German peda-*

*gogy. It is made an attempt to prove that the main factors influencing the development of the ideas of family education in Germany were new, nationally accentuated national priorities and a culture of education that synthesized the best achievements of social development. The integrated methodology for studying these problems has created a peculiar interpretation of the concept of "family education". Analysis of scientific literature allowed to determine that the education in pedagogical thought of Germany is a deliberate systematic interaction between parents and a child during various life situations, designed for the formation of values associated with the culture and traditions of the people, modernized with the challenges of human society, the mechanisms of which are mediated by the concept of freedom. Significant event on the verge of centuries considered the emergence of social education, which belonged to the traditionalistic direction. In the context of the study the ideas of influences correlation of heredity and environment on the development of the young person are important. He believed that a person did not grow alone, he lives, educates and works under diverse influences – parental, school, and social. Therefore, family socialization recognized milestone in the life of every child, and her clever methodical reinforcements brought only benefit of family education.*

**Key words:** content of family education, Germany, social aspect, children, theory and practice of upbringing.

УДК 317.4.018(430):173

**Клим М.І.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки  
та корекційної освіти  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми.** Педагогічна думка Німеччини 1895–1933 рр. здобула очевидну першість у створенні нових шкіл, шкіл трудового виховання, ідеї сімейного виховання не залишилися поза увагою реформаторських науковців. Інтегрована методологія вивчення цих проблем створила своєрідне трактування поняття «сімейне виховання». Нові, акцентовані суспільством моделі сімейного виховання формувалися із чітко визначеними національними пріоритетами, рівнем культури, що синтезував кращі надбання історичного минулого, та мали соціальне спрямування.

На це накладався й певний соціальний погляд на дитину як повноправного суб'єкта виховання, з одного боку, а з іншого – залишалося традиційне, авторитарне ставлення до дитини, застосування суворих репресивних методик, призначених для постійного контролю з батьківського боку. Перенесення акцентів на дитину залишило невирішеною проблему, яка своєю суттю сягнула практичної значущості [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суспільно-економічними чинниками, які впливали на загальний стан існування німецької сім'ї, були

такі: внутрішній, єдиний економічний ринок, який дозволив фіксувати кількість населення в країні. Гуманістичне виховання також визнавало культурну парадигму, яка в період реформаторства виокремилася в потужну течію – педагогіку культури. Теоретичною основою статті стали результати досліджень А. Жук, В. Загвоздкіна, І. Казимирської, О. Тулупової, А. Шевелєєва. У цих наукових розвідках зазначено, що новий ідеальний образ дитини і сім'ї формувався з урахуванням принципів свободи та соціальної відповідальності.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у визначенні змісту сімейного виховання крізь призму соціального аспекту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У період панування реформаторських ідей досить активно діяли навчальні гуртки, які ознайомлювали молодих батьків із наявними в державі проблемами виховання дітей (Wandervogelassoziation, Асоціація перелітних птахів). Важливим завданням педагогів було визначення змісту сімейного виховання, без впливу ідеологічного складника. Тому виховний процес у сім'ї часто коригувався [19, с. 35].

Саме так влада змогла контролювати міграційні потоки за кордон, стрімкий розвиток промисловості в областях р. Рейн, у Берліні та Сілезії в результаті встановлення чітких меж кордону (приєднання держав) вибудував образ «зразкового німецького робітника». За словами князя Б. фон Бюлова, міністра закордонних справ Німеччини, «ті часи, коли німець одному зі своїх сусідів поступався землею, іншому – морем, а собі залишив небо, де панує чиста теорія, – ці роки минули» [9].

У Німеччині, відповідно до опублікованих соціологічних даних (1900–1913 рр.), лише 20% сімей – нуклеарні, у період реформаторської педагогіки превалювала традиційна структура (батько, мати, бабуся, дідуся, їхні діти) [18].

Зміна акцентів суспільства на традиційний погляд на сім'ю спричинила зміни ціннісних орієнтацій у вихованні. Очевидно, що й суспільний устрій мав на це неабиякий вплив. Суспільство часто диктувало свої погляди, корисні для загальної картини виховної справи, але водночас неприйнятні для кожної сім'ї індивідуально. Педагогіка культури, яка досягла розквіту після 1925 р. у Німеччині, цілком можливо могла б стати поштовхом для вирішення цих болючих проблем сьогодення, а саме: визначити перспективні шляхи гармонійного життя суспільства і сім'ї як її структурної одиниці.

Згідно з опрацьованими науковими джерелами, вчені [1; 5] ставили низку завдань: осмислення педагогіки культури як гуманного складника виховання, виокремивши водночас найважливіші складники феномена культури та його варіативні складові частини, що мали тенденції змінюватися відповідно до часових змін у педагогіці. Намагатимемося розкрити аспекти сімейного виховання в згаданій течії з урахуванням трактування дефініції «сім'я» у німецькій і вітчизняній педагогічній теорії, висвітлити в суспільному розумінні педагогіки культури Німеччини, що було детерміноване багатством культури народу, аргументувати базові гуманістичні положення щодо виховання дітей.

Педагогіка культури як окремий напрям реформаторської теорії висвітлена недостатньо, адже відсутній комплексний аналіз із погляду поєднання її з гуманістичними ідеями, нерозглянутим залишається питання конфлікту культур. А. Ціазела в праці «Польська педагогіка культури першої половини ХХ ст.» (“Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku”) [11, с. 11] описує педагогіку культури в німецькому суспільстві на початку ХХ ст. і пов'язує її із загальновідомими тенденціями гуманітарної педагогіки Німеччини (Geistwissenschaftliche Pädagogik). Науковець проводить паралелі між ними, роблячи посилання на той факт, що німецькі педагоги зіставляли німецькі традиції виховання з генеологією предків.

Німецький педагог А. Дістервег пропонує інше пояснення. Наукові положення культурологічного

характеру в класика здебільшого налаштовані на те, щоб інтерпретувати процес сімейного виховання з погляду культуроосмислення історичного розвитку свого народу, місця і часу народження, своїх давніх предків. Ось які вимоги ставив видатний педагог до культуровідповідного виховання: «У процесі виховання варто брати до уваги умови місця і часу, в яких народилася людина і в яких їй призначено жити, одним словом, усю сучасну культуру, а особливо культуру країни у всеохоплюючому смислі цього слова» [3].

Оригінальне пояснення культуровідповідного виховання знаходимо в доробках німецького науковця К. Молленхауера (K. Mollenhauera). Із середини ХХ ст. відбулася зміна структури сім'ї. Якщо середина ХІХ ст. ознаменувалася індустріалізацією та появою класичного образу родини, то в період Третього рейху сім'я цілком підпорядковувалася державним законам, поступово ставала ядром держави [15].

Серед функції сім'ї в цей період найголовніша – функція соціалізації. Первинна соціалізація в К. Молленхауера асоціюється із сімейним вихованням, в якому дитина отримує початкові задатки для того, щоби зрозуміти всі тонкощі суспільного життя. У праці “Die Familienerziehung” («Сімейне виховання») зазначено, що дитина в процесі батьківського виховання «освоює певну, необхідну їй кількість цінностей, соціальних ролей і норм» [16, с. 14].

Педагогіка культури, за визначенням А. Ціазели, існувала довгий час на межі філософії та педагогіки. Такий образ надавав їй здебільшого аксіологічних властивостей, був спрямований на розв'язання завдань антропології, а тому проблема ідентичності філософської і педагогічної думки в педагогіці культури мала особистісний характер. Вимоги до педагогіки культури ставилися з огляду на поширення на теренах німецької землі гуманітарної педагогіки (Geistwissenschaftliche Pädagogik), тому назрівало питання, що вважати її першоосною.

Стаття польського педагога М. Шиманського «Основи напрямів педагогічного мислення в німців» (“Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech”) [300] частково вирішує цю дискусію. Для з'ясування ролі культурних феноменів у вихованні автор наводить конкретні аргументи. М. Шиманський зобов'язував батьків звернути першочергову увагу на характер історичності та «формацію інтелектуальних програм». Це дає нам змогу стверджувати, що інтелектуальні програми своїм походженням мають завдячувати синтезу філософського розуміння культури і гуманістичної педагогіки.

На тлі зростання темпу демократизації виховання Німеччини повноцінне виховання ставало неодмінним атрибутом успішної кар'єри жінок-

матерів. А. Шевелєв [7, с. 7] зауважує, що в Німеччині на початку ХХ ст. спостерігалася тенденція збільшення числа тих, хто навчався, завдяки розвитку жіночої освіти, через доступність її для соціальних меншин.

Серед педагогів (А. Жук, І. Казимирська) побуває думка, що культуру як суспільне явище варто розглядати джерелом появи нових принципів, цілей, змісту виховання. І навпаки, виховання детермінує зміст формування культури конкретного народу і кожної окремої особистості в сімейному вихованні. Отже, виховання – детерміноване культурою, ефективно і результативно тільки за гармонійного поєднання цілей, змісту, форм, методів, засобів, адекватних вихованцю та вихователю. По-друге, це ж поєднання характеризується багатством інтелектуального й емоційного потенціалу самих батьків [4, с. 127].

Потрібно згадати, що філософський термін «гуманізм» увів до наукового обігу німецький педагог Ф. Хитхаммер. Сфера освіти і виховання в ті часи перебувала на стадії проміжного розвитку, за словами О. Газмана, через макровплив держави на своїх громадян. Гуманізм у Німеччині був «константою плюралістичного розуміння соціального устрою життя і людини як індивіда, який володіє правом на інтелектуальну, економічну свободу, моральну автономію» [2, с. 111].

На основі міркувань про розвиток культури у вихованні відомий американський дослідник Г. Гуджонс виділяє термін «окультуризація у вихованні», пояснюючи цим процес успішного освоєння культурних набутків у вихованні [13]. Це, за словами дослідника, вимагає від суспільства позитивно реагувати на прояви культурної спадщини, однозначно проявляючи в собі бажання не тільки отримати щось нове, а й цінно використати.

Наступна складова частина – етимологічний зміст культури – те, що закладається в дітях самими вихователями для оволодіння ними культурною спадщиною. Поява третього компонента свідчить сама за себе, це – комплектування «соціального наслідування», тієї частини соціальних норм особистості, оволодіння якими є очевидним у процесі освіти і виховання [13, с. 27]. Якщо детальніше зупинитися на соціальному наслідуванні, то, безумовно, впливе ймовірність трактування. На сімейному рівні визначаються два аспекти: біологічна спадковість й те саме соціальне наслідування.

Про незмінність родово-біологічних властивостей після появи дитини на світ повідомляється в першому положенні. Щоби зрозуміти соціальне наслідування, потрібно простежити як індивідуальні й родово-біологічні ознаки, так і досвід батьків. Отже, науковець поруч із біологічною «сформованістю» радить акумулювати зусилля батьків і визнавати дитину як «представника роду, типового для свого соціуму».

Якщо брати до уваги конфлікт культур, то німецький педагог Г. Гуджонс стверджує, що ґенезою течії була «критика культури минулого часу разом із великомасштабними суспільними та соціальними змінами, а їх у Німеччині було на той час доволі». У праці «Четверта епоха – протест реформаторської педагогіки» (“Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik”) розглядаються позиції Ю. Лангбена [13], які варіюють від занепаду культури виховання до поступового їхнього відродження в сім’ї.

У книзі проаналізовано також ідеї німецького мислителя, геттінгенського професора П. де Лагарда про прерогативу «батьківський ідеалу, що має на меті здійснити переворот у суспільному майбутньому країни». Ця праця в дослідженнях про педагогіку культури мала статус фундаментальної.

У міждисциплінарних дослідженнях одноставно стверджується, що сімейному вихованню на всіх етапах розвитку суспільства притаманна комплексність, багатофакторність і наявність просторової зміни виховного середовища. Феномен чергування видів виховного довкілля (сім’я, школа, вулиця тощо) називається дискретністю [14, с. 79].

Як зазначено в статті сучасного німецького історика, дослідниці родинного виховання та сімейної політики Німеччини Б. Боїз, у Німеччині довгий час існував історичний міф щодо багатодітних сімей. Чому ж насправді так трапилося? Виявляється, що деякі дослідники зробили висновки за архівними фотографіями, де й зображувалася значна кількість дітей.

Науковець ґрунтовно описує тенденцію до зростання в Німеччині так званих змішаних сімей (patchwork Familien), поява яких була пов’язана зі зменшенням середньої тривалості життя чоловіків (до 35,6 р.) і жінок (до 44,8 р.), що спостерігалася на початку 1900-х рр. Власне тому цілком нормальним вважалося одружуватися декілька разів, що стало менш поширеним надалі [10; 20].

Книга К. Мюллера під назвою «Шкідливість сімейного виховання для батьків, дітей, держави» (“Schädlichkeit der Hauserziehung für Erzieher, Zögling und Staat”) [17] стала маніфестом традиціоналізму. У цій праці німецький педагог виділяє русло традиційної педагогіки як складову частину реформаторства. К. Мюллер переконаний у тому, що авторитаризм, поєднаний у сімейному вихованні з мудрістю, спрямований суто на благо дитини: «... сучасне виховання в цивілізованому житті може виростити перспективну для суспільства людину, яка забезпечить добробут для себе і навколишніх».

Поняття принципу свободи у вихованні у автора відрізняється самоцінністю без смислових деривацій і пов’язується з трудовою діяльністю. Завдання матері – керувати навчальною діяль-

ністю дитини, економічне становище, згідно з К. Мюллером, не повинно впливати на атмосферу у родині: «<...> Більшість дітей у німецькому суспільстві виховуються в бідних, фінансово нестабільних сім'ях, і це не означає, що вони менш вихованіші, ніж інші. Навпаки, діти в таких сім'ях зусиллями батьків виховуються великодушними, хоробрими» [6].

О. Бертольд також стверджував, що скептицизмом наповнене все, окрім дитини. Сімейне виховання, за визначення педагога, – мистецтво. Окрім того, автор переконував батьків у важливості школи для дитячого розвитку та виховання. Ф. Кроум (F. Kroum) у книзі «Про виховання через вихователів» (1923 р.) описав сімейне виховання в традиційній родині: «Щоби діти не мали права скаржитися на батьків, останні повинні присвячувати їм достатньо часу».

Німецький науковець не схвалює тенденції багатьох заможних німецьких сімей наймати домашнього вихователя: «Я думаю, що сімейним вихованням дітей повинні опікуватися лише батьки, самостійно добирати доцільні методи та засоби виховного процесу». Протилежна тенденція може спричинити розкол усередині сім'ї, тому що чужі вихователі не можуть добрати адекватні дитині методи. По-друге, домашнє виховання, в якому залучені батьки, забезпечує пріоритет морального виховання, формування якостей духовності – любові до ближнього, милосердя, сили духу та ін.» [8, 305]. Німецькі родини цінували домашнє вогнище, свободу та незалежність кожного члена родини.

Сім'ю Ф. Кроум називає «маленьким будинковим суспільством». Помітним стало те, що цей педагог був прихильним до батьківського авторитаризму в сімейному вихованні, незважаючи на кількість дітей у родині. «Домашні вихователі мають незаперечну перевагу, якщо в батьків надмірна зайнятість на роботі». Педагог забороняє батькам влаштовувати дітей у школу передчасно їхньому паспортному віку. У творчості педагога відображено коригування змісту сімейного виховання в багатодітних сім'ях.

Професор Берлінської наукової школи В. Віндельбанд (W. Windelband), що належав до педагогів-традиціоналістів, неодноразово згадує про роль школи в домашній освіті. Виховання дітей повинно базуватися на довірі та повазі: «<...> зміст сімейного виховання повинен охоплювати знання про природу дитини». «Держава самотужки дбає про встановлення змісту сімейного виховання за допомогою чинного законодавства та програм розвитку, проте не правомірно заборонити батькам брати належну участь в організації цього» [22].

В умовах існування традиційної педагогіки розвивався напрям «виховання в релігії». Прихильники релігійного виховання прагнули розкрити

сутність церкви, описати розвиток ідей сімейного виховання на релігійних традиціях. Із цією метою створювалися об'єднання, які намагалися простежити роль релігійності в житті дітей. Зазвичай ці заходи проводили педагоги єврейської національності. Їхній ментальний вплив на цей процес видався беззаперечним. З роками назрівало гостре питання про їх депортацію з німецької держави через походження та мовні бар'єри.

Внутрішній контраст між єврейським населенням та іншими національностями на території держави переростав у постійні духовно-моральні суперечності. Асиміляція єврейського населення в Німеччині відбулася після 1897 р.

Відомий культурний діяч, захисник прав і свобод західноєвропейських єврейських общин Т. Герцль [13, с. 240] запропонував впровадити в дію закон про рівність усіх національностей у Німеччині. Сімейне виховання в єврейських сім'ях проходило в дусі споконвічних традицій.

На зламі XIX – XX ст. німецький педагог Отто Вільман (O. Willmann) (1839–1920 рр.) уніс у педагогіку паралелізм індивідуального сімейного і соціального життя, що трактується як соціальне поєднання родини, держави, народу, релігійної приналежності (soziale Verbände, die Familie, der Stand, das Volk, die Religionsgemeinschaft). Для досягнення цих цілей ставилися такі завдання: виховуюча любов батьків до дитини, забезпечення індивідуального, духовного та фізичного розвитку дитини. О. Вільман працював над вивченням функції соціалізації в сімейному вихованні, яка, на думку педагога, повинна відрізнятися політично і суспільно. Спорідненість дитячої особистості і соціальної ролі визначено як момент включення в соціальність.

Нормативне зіставлення індивідуалізованої автономії і соціалізації як функції спричинить формування культурно-людського ідеалу (Volks-Kultur Ideal) [21]. На перший план у педагогічних ідеях О. Вільмана вийшла проблема розвитку особистості на базисі культури, яка пізніше (1925 р.) була запозичена Т. Літтом, що утверджував тісний зв'язок почуттів і природовідповідності дитини в процесі виховання.

**Висновки з проведеного дослідження.** Осмислене обґрунтування соціального контексту сімейного виховання в німецькому суспільстві початку XX ст. дало нам можливість зрозуміти, що сім'я була особливим виховним інститутом, де визнавалося створення спільних граней розподілу сімейних ролей. Гіпертрофованість батьківського утилітаризму змінила вектор розвитку, породивши парадигму «від сутності дитини» (vom Kinde aus), яка об'єднала педагогіку культури, теорію особистості, антропософію, експериментальну педагогіку, прагматизм. Суб'єктами сімейного виховання стали діти, а батьки – їхніми помічниками,

наставниками. Сім'я не пригнічувала волю дитини, а навпаки, підтримувала дитячі бажання, уподобання, скеровуючи їх у позитивне русло. Дитинство і дитина розглядалися в процесі сімейного виховання як батьківський виховний конструкт. Батьки та вихователі виконували роль координаторів, керівників дитячого життя.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Валеев А. Свободное воспитание: многообразии практической реализации концепции. *Вестник Башкирского университета*. 2007. Т. 2. № 4. С. 155–158.
2. Вульфов Б., Вульфов В. Педагогика свободы и педагогика необходимости. М.: Изд-во УРАО, 1997. 288 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 432 с.
4. Жук А., Казимирская И., Ковальчик О. Основы педагогики: учебное пособие. Мн: БГУ, 2003. С. 127–170.
5. Загвоздкин В. Рудольф Штайнер – основатель вальдорфской педагогики. *Развитие личности*. 2001. № 2. С. 16–19. URL: <http://rl-online.ru/articles/2-01/86.html> (дата обращения: 20.12.2018).
6. Тулупова О. Проблема обучения и воспитания в педагогическом наследии И.Ф. Гербарта. URL: [http://www.portalus.ru/module/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193138650&archive=1195596785&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/module/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193138650&archive=1195596785&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 21.12.2018).
7. Шевелев А. Отечественная школа: история и современные проблемы. СПб.: Каро, 2003. 423 с.
8. Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. 5 Lectures. Bern, 1924. S. 309–312.
9. Bergmann E. Die 25 Thesen der Deutschreligion: Ein Katechismus. Breslau. Hirt, 1933. 82 s.
10. Brief von Carl Hohnbaum an Carl Barth. 7. Oktober 1817.
11. Ciążela A. Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku. Warszawa, 2011. 399 s.
12. Fluri H. Spiele und Übungsformen in der Freizeit. Schorndorf: Hofmann, 1996. S. 234–256.
13. Gudjons G. Vierte Epoche: Der Protest – die Reformpädagogik. Grundwissen Pädagogik. Gudrun Ixmeier, 2001. S. 26–28.
14. Kellermann W. Zur Stellung der Frau im 19. Jahrhundert. URL: [www.jakschnet.at/Deutsch/Literatur/Stellung\\_Frau\\_19.Jh.doc](http://www.jakschnet.at/Deutsch/Literatur/Stellung_Frau_19.Jh.doc). (дата звернення: 21.12.2018).
15. Mollenhauer K. Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verlag, 1968. 173 s.
16. Mollenhauer K. Die Familienerziehung. München: Juventa Verlag, 1975. S. 13–15.
17. Nave-Herz R. Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Herausgegeben von der Niederschsischen Landeszentrale für politische Bildung. Hannover, 1997. 79 s.
18. Nohl H. Pädagogik. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin: Beltz., 1921. Bd. 1. S. 3–80.
19. Puch-Evang J. Einführung in die Geschichte der sozialen Arbeit. FH –Nurnberg, 2003. 21 s.
20. Szymański M. Podstawowe kierunki myślenia pedagogicznego w Niemczech. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1907. № № 3–4. S. 11–14.
21. Willmann O. Sozialpädagogik. Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien und Leipzig, 1908. Band II. 769 s.
22. Windelband W. Die Philosophie im beginn des zwanzigsten Jahrhunderts: Festschrift für Kuno ischer. Winter, 1905. 200 s.