

Міністретство освіти і науки України
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Кваліфікована наукова праця
На правах рукопису

МАРТЬЯНОВА МАРІЯ ЄВГЕНІЇВНА

УДК 37.022+37.091.4]:929

ДИСЕРТАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНА ТА НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ АЛЕНА
(ЕМІЛЯ-ОГЮСТА ШАРТЬЄ) (1868-1951)

13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Мартьянова М.Є.

Науковий керівник: Сущенко Андрій Віталійович,
доктор педагогічних наук, професор

Запоріжжя – 2021

АНОТАЦІЯ

Мартьянова М.Є. Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, 2021.

Зміст анотації. У дисертації на основі архівних, маловідомих та опублікованих джерел здійснено комплексний аналіз науково-педагогічної спадщини Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951) та виявлено актуальність педагогічних ідей вченого для впровадження в освіту сучасної України.

Визначено етапи життєвого та науково-педагогічного шляху вченого: етап становлення особистості педагога (1868-1886), етап самоідентифікації (1887-1891), етап адаптації до особливостей педагогічної та журналістської діяльності (1892-1903), етап формування власної концепції викладання (1903-1914), етап зміни ціннісних установок та відданості миролюбній філософії (1914-1917), етап публікаційної активності вченого (1918-1951).

Констатовано, що зміни в системі освіти Третьої французької республіки пов'язані з економічними, політичними, соціальними процесами. Одним із пріоритетних завдань країни стала побудова шкільної освіти, доступної для всіх соціальних груп. З'ясовано, що головними реформаторськими положеннями французької освіти кінця XIX ст., які вплинули на становлення педагогічних поглядів Алена (Еміля-Огюста Шартьє) були відокремлення державної школи від церкви, більша свобода у визначенні змісту освіти, обов'язковий характер початкової освіти, гендерне об'єднання учнівського контингенту.

Виявлено, що участь Алена (Еміля-Огюста Шартьє) у Першій світовій війні сприяла формуванню миролюбного світогляду педагога та засудженню будь-яких проявів мілітаризму. За результатами аналізу робіт вченого, присвячених феномену війни, конкретизовано основні принципи гуманістичного середовища

й подолання конфліктів: принцип ввічливості, принцип захисту від пропаганди, боротьба з фанатизмом.

Встановлено, що великий вплив на формування педагогічного поглядів Алена (Емілія-Огюста Шартьє) мали ідеї провідних європейських педагогів: П. Робена, М. Монтесорі, С. Френе, Е. Дюркгейма, Р. Штайнера. Теоретичним підґрунтям педагогічної концепції вченого стали ідеї Сократа, Б. Спінози, Ж.-Ж. Руссо; І. Канта, Р. Декарта.

Здійснений аналіз педагогічних праць французького освітянина «Судження про освіту», «Дитяча педагогіка» дозволив окреслено п'ять першорядних напрямів наукового пошуку вченого: вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості; виховання емоційного інтелекту (в термінах сучасних уявлень про даний феномен); основи викладацької майстерності; роль та модельні характеристики процесу читання; виховання морально-вольових якостей та формування світогляду.

Зазначено, що шкільна освіта надає можливість створити робочу атмосферу, яка дозволяє повністю зануритися в навчальний процес. Окреслено, що формування шкільного навчального середовища полягає у залученні завдань, які виховують дисципліну та налаштовують сприймати труднощі як цікавий етап розвитку та набуття досвіду.

Зосереджено увагу на першочерговості емоційного виховання дитини. Проаналізовано три стадії сенситивності (емоція, пристрасть, почуття) та уточнено їх сутність. Вказано, що період дитинства характеризується енергійними та хаотичними емоційними змінами, які пропонується вчити балансувати, залучаючи заняття каліграфією, танцями, музикою та аналізуючи літературу і живопис. Разом з дослідженням емоційного стану дитини, вчений вивчає значення уваги. Представлено класифікацію видів уваги (природна, афективна, активна, інтелектуальна), їх властивості та засоби тренування.

Визначено форми та методи роботи викладача: метод контрастних дій, використання алегорій, парадоксів, метафор, афоризмів для фокусування уваги та спрощення розуміння складних явищ; формування автономії класу, наданням

допустимої свободи для виховання самостійності та відповідальності; використання методу сократівського діалогу, сумніву та навчальної дискусії для формування критичного мислення; впровадження у навчання методу «трьох речень» для формування навичок логічного та лаконічного висловлювання загальної ідеї.

Представлено роль гуманітарних наук у становленні особистості та виділено важливість читання та письма для розвитку критичного мислення. Сформовано рекомендований список художніх творів, детальний аналіз яких дозволяє формувати цілісне та багатогранне знання про людину:.

Виділено основні морально-вольові якості, які, згідно вченого, необхідно формувати в учнів в процесі шкільного навчання: мужність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, витримка. Зазначено, що організація морального виховання здійснюється на основі морального прикладу літературних кумирів учнів. З'ясовано, що формування вольових якостей відбувається через зіткнення з перешкодами, які стимулюють мотиваційні, рефлексивні та емоційні процеси. Визначено, що написання есе та роздумів є найефективнішим завданням когнітивного характеру, яке формує вольові якості у дітей в більш дорослому та усвідомленому віці.

Констатовано, що педагогічна діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) позначилася на світогляді багатьох діячів освіти та культури Франції (М. Александр, П. Бост, С. Вейл, Ж. Кангилем, А. Моруа, О. Ребул, М. Тоеска та інші), які зазначали вплив педагогічних ідей французького вченого, його методів та засобів навчання та формування їх професійної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження уможливив висвітлення реалізації педагогічних ідей Алена у системі освіти Європи. Порівняльний аналіз сімейного та шкільного виховання і навчання продовжували виконувати вчені К. Лабб, А. Ван Зантен., К.-Ж. Тіліман, М. Нойеншвандер, Д. Тін, М. Дармона. Проблеми емоційного виховання в освіті представлені в роботах, М.-С. Делафоса, А. Теуреля, Е. Гендаса, І. Котсу, Д. Неліса, Дж. Грегуар, Л. Колле, М. Дел Гвідіса. Виявлена тотожність педагогічної концепції Алена та

М. Маршалла, а саме ідеї розвитку самодисципліни, виховання ставлення до помилок, недоліків використання ігрового методу.

Простежено зв'язок ідей Алена та сучасним національним стандартом базової середньої освіти, що містить у своєму переліку наскрізних умінь вільне володіння державною мовою та здатність читати з розумінням, математична, культурна, громадянська та соціальна компетентності, що виявляються у здатності висловлювати власну думку усно і письмово, конструктивно керувати емоціями та вміння долати труднощі.

Розкрито перспективи використання педагогічних ідей вченого в сучасній українській системі освіти: включення матеріалів дослідження вченого до списку рекомендацій літератури батькам, які обирають освітню форму навчання для дитини; реалізації позицій Алена щодо емоційного виховання в контексті Програми Соціально-емоційного та етичного навчання в Україні; впровадження в освітню програму дисципліни «Зарубіжна література» рекомендований Аленом перелік художньої літератури; впровадження в програму курсів з розвитку медіаграмотності принципів захисту від пропаганди, які вчений виділяв як одну з умов формування людини з автономною життєвою позицією.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*: розкрито освітні, соціальні, політичні, історичні, економічні та інші чинники й детермінанти, що вплинули на формування педагогічної концепції Алена (ідеї, принципи, методи та засоби навчання й виховання), що мала важливий вплив на становлення освітньої галузі Франції першої половини ХХ століття; встановлено роль педагогічних ідей Алена в побудові сучасних європейських теорій, концепцій і технологій навчання й виховання; окреслено та спрогнозовано перспективи використання творчої педагогічної спадщини вченого, зокрема фундаментальні праці «Судження про освіту» та «Дитяча педагогіка», у системі української освіти.

Набули подальшого розвитку уточнення і конкретизація філософських і соціокультурних чинників та напрямів розвитку просвітницьких ідей

європейської педагогіки другої половини ХХ століття; визначення внеску Алена в теорію та практику сучасної освіти.

Практичне значення полягає у можливостях використання основних положень і результатів дослідження при розробці концептуальних підходів до розв'язання актуальних проблем української педагогічної освіти в умовах її поступової інтеграції в європейський освітній простір, а також у ході реформ базової середньої освіти України задля дотримання основних позицій розвинутих країн Європи.

Матеріали дисертації можуть використовуватися для подальшого вивчення розвитку системи освіти країн Європи та світу крізь призму процесів гуманізації та інтернаціоналізації, у наукових розробках із проблем модернізації вітчизняної системи шкільництва відповідно до загальноєвропейських стандартів, загальної педагогіки, а також при викладанні таких навчальних дисциплін як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Університетська освіта», «Педагогіка вищої школи», «Організація навчально-виховного процесу у вищій школі». Результати проведеного аналізу можуть бути використані при підготовці навчальних посібників, розробці спецкурсу «Філософія та історія освіти» для середніх і вищих педагогічних закладів освіти, а також застосовуватися при складанні концепцій і розробці програм навчальних предметів загальноосвітніх шкіл.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Мартянова М. Є. Алєн (Еміль-Огюст Шартє) – представник французької філософської педагогіки: біологічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Зпоріжжя, 2016. № 51 (104). С. 24–30.

2. Martianova M. The influence of Jules Lagneau's philosophical ideals on the formation of Alain's educational views (Emile-Auguste Chartier). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 2017. № 1. P. 37–40.

3. Мартянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена, М. Монтесорі та С. Френе. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2018. № 3-4 (22-23). С. 16–26.

4. Мартянова М. Є. Педагогічний вплив художньої літератури на формування особистості за концепцією Алена. *Інновітика у вихованні*. Рівне, 2018. Вип. 8. С. 313–320. (*Index Copernicus*).

5. Мартянова М. Є. Особливості викладацької діяльності французького педагога ХХ століття Алена. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2019. № 1-2 (24-25). С. 38–46.

6. Мартянова М. Є. Вплив представників класичної філософії на педагогічні методи Алена. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 7 (174). С. 166–170. (*Index Copernicus*).

7. Мартянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена та Олів'є Ребула. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 1. С. 17–21.

8. Martianova M. E. Alain's technology of reading as a pedagogical principle. *East European Scientific Journal*. Warsaw, 2019. № 9 (49). P. 13–16. (*Index Copernicus*).

Опубліковані праці апробаційного характеру:

9. Мартянова М. Є. Антропологічна концепція навчання Алена (Еміля Огюста Шарт'є). *Наука і вища освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 8 квіт. 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 265–266.

10. Мартянова М. Є. Модернізація освіти Франції В ХІХ столітті. *Наука і вища освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 7 квіт. 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 315–316.

11. Мартянова М. Є. Ален (Еміль-Огюст Шарт'є) та його концепція навчання. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали

міжнар. наук. практ. конф. студ. і молод. учен., м. Хмельницький, 1-2 груд. 2017 р. Херсон, 2017. С. 20–22.

12. Мартьянова М. Є. Потенциал идей Алена в преодолении проблем образовательной деятельности. *Образовательные риски: суть и подходы к решению* : материалы ежегод. междунар. науч.-практ. конф., г. Харьков, 15 февр. 2018 г. Харьков, 2018. С. 174–176.

13. Мартьянова М. Є. Виховання як взаємозв'язок індивіда з навчальним середовищем за концепцією Алена (Еміля-Огюста Шартъє). *Сучасні тенденції розвитку науки* (частина II) : матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Київ, 17-18 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 21–22.

14. Мартьянова М. Є. Виховання ввічливості в пацифістській педагогіці Алена. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика* : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 квіт. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 2015–2018.

15. Мартьянова М. Є. The influence of the family on Alain's pedagogical views. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика* : матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Чернігів, 7-8 верес. 2018 р. Чернігів, 2018. С. 8–10.

16. Мартьянова М. Є. Benefits and disadvantages of family education. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасн. міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 25-26 груд. 2020 р. Львів, 2020. С. 86–88.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

17. Мартьянова М. Є. Пацифістські принципи в освітній концепції Алена (Еміля-Огюста Шартъє). *Молодий вчений*. Херсон, 2018. № 8. С. 166–168. (*Index Copernicus*).

ABSTRACT

Martianova M. E. Pedagogical and scientific-educational activity of Alain (Émile-Auguste Chartier) (1868-1951). – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the scientific degree of a Candidate of Pedagogical Sciences: Specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, 2021.

Abstract content. The thesis is devoted to a comprehensive analysis of the scientific and pedagogical heritage of Alain (Émile-Auguste Chartier) (1868-1951) based on archival, little-known and published sources and to identification of relevance of the scientist's pedagogical ideas for their implementation into modern Ukrainian education.

The stages of life and scientific-pedagogical activity of the scientist were defined: the stage of formation of the scientist's personality (1868-1886); the stage of self-identification (1887-1891); the stage of adaptation to the peculiarities of pedagogical and journalistic activities (1892-1903); the stage of formation of the scientist's own teaching concepts (1903-1914); the stage of changing the value orientations and devotion to pacifist philosophy (1914-1917); the stage of publication of numerous fundamental pedagogical and philosophical works (1918-1951).

It is stated that changes in the education system of the French Third Republic were related to economic, political and social processes. One of the country's priorities was to build school education accessible to all social groups. It was found that the main French education reform provisions of the late XIX century, which influenced the formation of pedagogical views of Alain (Émile-Auguste Chartier), were the separation of public school from the church, greater freedom in determining the content of education, compulsory primary education and gender association of student contingent.

The findings suggest that participation of Alain (Émile-Auguste Chartier) in the First World War contributed to the formation of his pacifist worldview and the

condemnation of any manifestations of militarism. According to the analysis results of the scientist's works on the phenomenon of war, basic principles of humanistic environment and overcoming conflicts were specified: the principle of politeness, the principle of protection from propaganda, the fight against fanaticism.

It is indicated that ideas of the following leading European teachers had a great influence on formation of Alain's (Émile-Auguste Chartier's) pedagogical views: P. Robin (the idea of freedom as a condition for forming a harmonious personality), M. Montessori (principle of discipline), C. Freinet (method of «free texts»), É. Durkheim (sociological theory of education) and R. Steiner (Waldorf Education). The theoretical bases of the scientist's pedagogical concept were ideas of the following philosophers: B. Spinoza, J.-J. Rousseau, I. Kant and R. Descartes.

The analysis of the essence of pedagogical works of the French educator «Propos sur l'éducation» ("About Education") and «Pédagogie enfantine» ("Children's Pedagogy") allowed to determine the main research directions of the scientist: influence of family and school education on formation of personality, education of emotional intelligence, basics of teaching skills, the role of reading as a value orientation in formation of personality, education of moral and volitional qualities and the formation of worldview.

The main disadvantages of predominance of family upbringing were highlighted: subjectivity of parents in assessing achievements of a child, lack of professional qualifications, reduced social connections, unsystematic approach to learning. According to Alain, school education provides an opportunity to create a working atmosphere that allows individuals to fully immerse themselves into the learning process. It is outlined that formation of a school learning environment suggests involvement of tasks that nurture discipline and train to perceive difficulties as an interesting stage of development and gaining experience.

The focus on priority of emotional upbringing of a child is made. Three stages of sensitivity (emotion, passion, feelings) were analyzed and their essence was specified. It is stated that the period of childhood is characterized by energetic and chaotic emotional changes, which are proposed to be dealt with in balance by

involving classes in calligraphy, dance, music and analyzing literature and art. Along with the study of child's emotional state, the scientist investigated the importance of attention. The classification of types of attention (natural, affective, active and intellectual), their properties and means of training (following the rules of mind control, formulated by R. Descartes) are presented.

The forms and methods of a teacher's work were outlined: method of contrasting actions; using allegories, paradoxes, metaphors, aphorisms in order to focus attention and simplify the understanding of complex phenomena; formation of class autonomy, providing permissible freedom to educate independence and responsibility; implementing the Socratic method, Cartesian method of doubt for developing critical thinking; using the method of three sentences for formation of skills of logical and concise expression of a general idea.

The fundamental meaning of the following humanities and natural sciences was justified: language and literature, mathematics and sociology. The key points of patriotic education were revealed, which are to study the causes of fanatical attitudes in society, the concept of justice and obedience.

The role of the humanities in formation of a personality is presented, as well as the importance of reading and writing for development of critical thinking is highlighted. The list of recommended literary works was compiled, a detailed analysis of which allows to form a holistic and multi-faceted knowledge about a person.

The basic moral and volitional qualities which, according to the scientist, need to be formed in the course of school training were highlighted: courage, purposefulness, determination, independence, persistence, initiative and endurance. It is noted that the organization of moral education is based on the example of students' favorite literary characters. It was found that formation of volitional qualities occurs through encounter with obstacles that stimulate motivational, reflective and emotional processes. It is revealed that education of volitional qualities depends on a teacher's skill; his task is to help students in overcoming psychological stress and fear of mistakes, to teach them to organize their activities and break long-term tasks into

stages, to stimulate persistence. It is shown that writing essays is the most effective cognitive task which forms volitional qualities in children in adulthood.

According to the conducted analysis of Alain's pedagogical concept, the purpose of training was specified – stimulation of cognitive activity which involves mastering the necessary knowledge, development of emotional intelligence, critical thinking and formation of moral and volitional qualities of personality. It was found that to achieve this goal the priority principles must be followed: principles of scientificity, systematicity and consistency, consciousness, freedom of thought, expediency, pedagogical support and positive motivation.

It is stated that the pedagogical activity of Alain (Émile-Auguste Chartier) affected the worldview of many French figures of education and culture (M. Alexandre, P. Bost, S. Weil, G. Canguilhem, A. Maurois, O. Reboul, M. Toesca and others) who noted the influence of pedagogical ideas of the French scientist, his methods and means of teaching on formation of their professional activities.

The analysis of the pedagogical literary sources on the research topic made it possible to highlight the implementation of Alain's pedagogical ideas into the European education system. Comparative analysis of family and school education and training was continued by such scientists as C. Labbe, A. Van Zanten, K. Tillman, M. P. Neuenschwander, D. Tin, M. Darmon. Problems of emotional education are presented in works of M. Delefosse, A. Theurel, E. Gentaz, I. Kotsou, D. Nelis, J. Grégoire, L. Colle, M. Del Guidic. The similarities in pedagogical concepts of Alain and M. Marshall were identified, namely the idea of developing self-discipline, education of attitude to errors, shortcomings of the game method.

The connection between Alain's ideas and the modern National Standard of Basic Secondary Education was traced. The Standard includes in its list of cross-cutting skills fluency in the state language and the ability to comprehensive reading, mathematical, cultural, civic and social competences manifested in the ability to express one's opinion in oral and written form, constructively manage emotions and in the ability to overcome difficulties.

Possibilities for implementing the scientist's pedagogical ideas into the modern Ukrainian system of education were defined: inclusion of the scientist's research materials in the list of literary recommendations to parents who choose an educational form of training for a child; implementation of Alain's concept of emotional education into the Program of Social-Emotional and Ethical Education in Ukraine; introduction of Alain's list of recommended literary sources to the educational program of the discipline "Foreign Literature"; introduction of principles of protection against propaganda to the program of courses on development of media literacy which the scientist marked as one of conditions for formulating the autonomous life attitude in individuals.

The scientific novelty of the results: for the first time educational, social, political, historical, economic and other factors and determinants that influenced the formation of the pedagogical concept of Alain (ideas, principles, methods and tools of teaching and education), which had an important influence on the formation of the educational sector in France in the first half of the XX century, have been revealed; the role of Alain's pedagogical ideas in the construction of modern European theories, concepts and technologies of teaching and education has been established; the prospects of using the creative pedagogical heritage of the scientist, in particular his fundamental works «Propos sur l'éducation» ("About Education") and «Pédagogie enfantine» ("Children's Pedagogy") in the system of Ukrainian education have been outlined and forecasted.

The refinement and concretization of philosophical and socio-cultural factors and development directions of educational ideas of European pedagogy of the second half of the XX century have been further developed; Alain's contribution to the theory and practice of modern education has been identified.

Practical significance lies in the possibility of using main provisions and results of the study in developing conceptual approaches to solving current problems of Ukrainian pedagogical education in terms of its gradual integration into the European educational space, as well as in the reforms of basic secondary education in

Ukraine for the purpose of compliance with the main positions of developed European countries.

The thesis materials can be used for further investigation of development of the European and world education systems through the prism of humanization and internationalization; in research on modernization of the national school system in accordance with European standards, general pedagogy, as well as in teaching such disciplines as “Pedagogy”, “History of Pedagogy”, “University Education”, “Pedagogy of High School”, “Organization of the Educational Process in High School”. The results of the analysis can be used in preparation of textbooks, development of a special course “Philosophy and History of Education” for secondary and higher educational institutions, as well as used in designing concepts and curriculum of secondary schools.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Publications representing the main scientific results of the thesis:

1. Martianova M. E. Alain (Emile-Auguste Chartier), a Representative of the French Philosophical Pedagogy: Biographical Aspect. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. Zaporizhzhya: CPU, 2016. Issue. 51. Vol.104. pp. 24–30.
2. Martianova M. The influence of Jules Lagneau’s philosophical ideals on the formation of Alain’s educational views (Emile-Auguste Chartier). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 2017. № 1. P. 37–40.
3. Martianova M. E. Comparative characteristics of Alain, M. Montessori and C. Freinet’s Pedagogical Concepts. *Educological discourse*. Kyiv, 2018. Issue 3-4. Vol. 22-23. P. 16–26.
4. Martianova M.E. Pedagogical influence of literature on personality formation under Alain’s concept. *Innovation in upbringing*. Rivne, 2018. Issue 8. P. 313–320. (*Index Copernicus*).
5. Martianova M. E. Specific aspects of Alain’s teaching activity. *Educological discourse*. Kyiv, 2019. Issue 1-2. Vol.24-25. P. 38–46.

6. Martianova M. E. The influence of representatives of classical philosophy on Alain's pedagogical methods. *Youth and market*. Drohobych, 2019. Issue 17. Vol.174. P. 166–170.

7. Martianova M E. Comparative characteristics of Alain and Olivier Reboul's pedagogical concepts. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*. Zaporizhzhya: CPU, 2020. Issue. 72. Vol.1. P. 17–21.

8. Martianova M. E. Alain's technology of reading as a pedagogical principle. *East European Scientific Journal*. Warsaw, 2019. Issue 9 (49). P. 13–16. (*Index Copernicus*).

Published work of approbatory studies:

9. Martianova M E. Alain's (Emile-Auguste Chartier's) educational anthropological concept. *Science and high education : Proceedings of International Scientific Conference of Youth scientists and students*. Zaporizhzhia: CPU. 2016. P. 265–266.

10. Martianova M E. Modernization of education in France in the XIX century. *Science and high education : Proceedings of International Scientific Conference of Youth scientists and students*. Zaporizhzhia: CPU. 2017. P. 315–316.

11. Martianova M E. Alain (Emile-Auguste Chartier) and his educational concept. *Problems of pedagogical science and education reforms : Proceedings of International Scientific Conference of Youth scientists and students*. Kherson: Helvetika. 2017. P. 20–22.

12. Martianova M E. The potential of Alain's ideas in overcoming the educational activity problem. *Educational risks: essence and approaches to the decision : Proceedings of International Scientific Conference*. Kharkiv. 2018. P. 174–176.

13. Martianova M E. Education as a relationship of the individual with the learning environment according to Alain's (Emile-Auguste Chartier's) concept. *Modern scientific trends (part 2) : Proceedings of International Scientific Conference*. Kyiv. 2018. P. 21–22.

14. Martianova M E. Politeness teaching in Alain's pacifist pedagogy. *Modern education: methodology, theory, practice: Coll. abstracts of All-Ukrainian Scientific and Practical Conference of Young Scientists*. Dnipro. 2018. P. 2015–2018.

15. Martianova M E. The influence of the family on Alain's pedagogical views. *Modern pedagogy: theory, methods, practice : Proceedings of International Scientific Conference*. Chernihiv. 2018. P. 8–10.

16. Martianova M E. Benefits and disadvantages of family education. *Psychology and Pedagogy: methodology and practical application problems : Coll. abstracts of International Scientific Conference*. Lviv. 2020. P. 86–88.

Works, which additionally reflect the scientific results of the dissertation:

17. Martianova M E. Pacifist principles in Alain's (Emile-Auguste Chartier's) educational concept. *Young Scientist*. Kherson, 2018. Issue 8. P. 166–168. (*Index Copernicus*).

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ АЛЕНА (ЕМІЛЯ-ОГЮСТА ШАРТЬЄ).....	27
1.1. Життєвий та науково-педагогічний шлях Алена	27
1.2. Історико-політичні та культурно-освітні чинники становлення й розвитку педагогічної діяльності Алена.....	53
1.3. Філософські та педагогічні засади педагогічної концепції Алена	62
Висновки до першого розділу	84
РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ АЛЕНА ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ХХІ СТОЛІТТЯ	88
2.1. Педагогічна концепція Алена	88
2.1.1 Вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості.....	89
2.1.2. Розвиток емоційного інтелекту як когнітивної здатності	95
2.1.2. Основи викладацької майстерності	105
2.1.3. Роль та модельні характеристики процесу читання	126
2.1.4. Виховання морально-вольових якостей особистості.....	140
2.2. Значення та роль педагогічних поглядів Алена для становлення європейської системи освіти ХІХ ст. — початку ХХІ ст.	154
2.2.1. Вплив педагогічної концепції Алена на освітні тенденції у Франції	154
2.2.2. Реалізація педагогічних ідей Алена у системі освіти Європи	164
2.3. Перспективи реалізації творчої педагогічної спадщини Алена	176
Висновки до другого розділу	184
ВИСНОВКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	191
ДОДАТКИ.....	219

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна педагогіка шукає новітні шляхи удосконалення методів виховання, навчання і взаємовідносин між учителем й учнем, користуючись як теперішніми знаннями у сфері інноваційних технологій та гуманітарних наук, так і послуговуючись накопиченими теоретичними узагальненнями, що витримали перевірку часом і довели свою ефективність у вихованні, навчанні та розвитку особистості. Саме тому посилення на дослідження найбільш знаних постатей педагогічної науки та фіксація їхньої культурної спадщини для загальної картини наукового світогляду стає необхідністю у нашій роботі.

Із цього погляду історія педагогіки надає нам широкий спектр різноманітних плідних ідей, можливість оцінити позитивний досвід попередників задля використання його в процесі побудови більш ефективної теорії й практики педагогіки майбутнього. Про це йдеться й у Конституції України, і в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), і в Національній доктрині розвитку освіти (2012–2021), і в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), й у Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки, й у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003), а також у Державному стандарті базової середньої освіти та інших нормативно-правових документах найвищого рівня, які наголошують на необхідності використання найкращих здобутків української та світової педагогічної науки, що буде корисним як для всебічного розвитку кожної конкретної людини так і для суспільства загалом. Це сприятиме вихованню відповідальних громадян, збагаченню інтелектуального, економічного, творчого та культурного потенціалу українського народу.

Серед учених, які найбільш масштабно здійснювали пошукову роботу в українському науково-педагогічному дискурсі варто відзначити передусім сучасних активних дослідників теорії й історії педагогіки як наукової

спеціальності, розробників її філософських і методологічних засад, як-от: В. Андрущенко, А. Боярська-Хоменко, О. Джус, М. Євтух, Н. Зайченко, А. Коробченко, В. Кравець, В. Кремень, В. Курило, М. Окса, В. Огнев'юк, П. Саух, В. Сипченко, Т. Сущенко, О. Фунтікова та ін. Зазначені автори наголошують, що кваліфіковане занурення в історичні події, аналіз досвіду виховання та освіти багатьох поколінь, узагальнення великих та малих народних мислителів – це реальна можливість для переосмислення та нового прочитання традиційної педагогічної проблематики, яка вельми спотворювалась у радянський період або ж побіжно відображена в нинішньому науковому дискурсі. Отже, в історико-педагогічній царині з'являються непересічні науковці, які тривалий час перебували в тіні більш відомих та популярних учених, хоч їхні погляди мали чималий вплив на розвиток освітнього процесу.

Однією з постатей, яка притягує науковців своїм багатим педагогічним досвідом був французький мислитель Ален (Еміль-Огюст Шартьє). Це найвідоміший викладач лицюю Анрі IV (м. Париж), який свого часу посідав визначальну позицію в освітній галузі Третьої французької республіки та виховав плеяду видатних педагогів, філософів і літераторів, як-от: М. Александр, П. Боск, С. Вейль, Ж. Кангілем, А. Моруа, М. Тоеска та ін.

Життєвий шлях відомого педагога представлений у роботах Ж. Грандію (J. Grandiau), Ж. Дюамеля (G. Duhamel), П. Еудіє (P. Heudier), Н. Кру (N. Cru), А. Моруа (A. Maurois), К. Одрі (K. Audry), Б. Патрік (B. Patrice), Ж. Сеймон (J. Sainmont), М. Тоески (M. Toesca), Р. Ферарро (R. Ferarro), Ж. Харзелек (J. Harzelec). Основні положення педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шартьє) відображено у дослідженнях А. Баррала (A. Barral), У. Вансана (H. Vincent), Ж. Паскаля (G. Pascal), Д. Перно (D. Pernot), Ф. Форей (P. Foray). Зустрічаємо також порівняльний аналіз ідей Алена (Еміля-Огюста Шартьє) з іншими французькими ученими, який проводили А. Баррал (A. Barral), Б. Жакоміно (B. Jacomino), Р. Лакруа (R. Lacroix) та ін. Його миролюбні переконання розглядали Ж. Біанко (G. Bianco), Р. Маггіорі (R. Maggiori), а вивченням філософських

концепцій займалися такі дослідники, як Ж. Бенезе (G. Bén  w  ), С. Браво (S. Bravo), Ж. Вуд (G. Wood), М. Ено (M. H  naud), Б. Жакоміно (B. Jacomino), Ж. Іполіт (J. Hyppolite), Ф. Йовелл (F. Yowell), М. Мур (M. Mourre) та ін.

У таких визначних роботах, як «Енциклопедичний словник» (за редакцією О. Хеффе), «Енциклопедія» (за редакцією В. Стюпіна), а також у навчальних посібниках «Історія зарубіжної педагогіки» О. Джуринського, «Історія освіти та педагогічної думки: підручник для вузів» Г. Торосян подано загальну інформацію про педагогічну діяльність і погляди Алена (Еміля-Огюста Шартьє). Тут науковця зображено як прихильника філософсько-антропологічної педагогіки, яка найбільш відповідала потребам повоєнного періоду у Франції.

На жаль, вивчення та аналіз монографій та дисертацій, наукових статей та публіцистичних видань з історії педагогіки, які імпліцитно найближчі до нашого дослідження, дозволяє стверджувати, що педагогічна спадщина Алена (Еміля-Огюста Шартьє) ще не обиралася предметом поглибленого дослідження в Україні.

Науково-педагогічна література та оригінальні роботи вченого, що присвячені проблемам навчання і виховання дозволили виявити ряд суперечностей у наступному:

– українська освітня галузь не враховує позитивного досвіду європейських педагогічних реформ та недостатньо якісно висвітлює педагогічну діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі;

– продуктивність ідей Алена (Еміля-Огюста Шартьє) щодо інтелектуального, емоційного і морального розвитку особистості в умовах соціальної кризи та водночас брак досвіду застосування педагогічної концепції вченого в процесі подолання сучасних соціогуманітарних проблем України;

– заява про необхідність формування критичного й аналітичного мислення, емоційного інтелекту та разом із цим ігнорування наукових досягнень

перевіреної часом педагогічної спадщини Алена (Еміля-Огюста Шартьє) з цього питання.

Отже, недостатнє висвітлення проблеми у сучасній вітчизняній педагогіці, необхідність усунення визначених суперечностей на теоретичному та практичному щаблях, дали підстави вважати дослідження теми «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951)» актуальним.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано в межах науково-дослідної теми кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету «Розвиток творчої особистості в історії та теорії педагогіки» (державна реєстрація № 0114U006397) та кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету «Лінгвістична та педагогічна парадигми у формуванні іншомовної комунікації студента медичного вузу» (державна реєстрація № 0116U005351), одним із виконавців яких є авторка. Тема дисертації затверджена вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 6 від 30 березня 2016 р.), узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 14 червня 2016 р.)

Мета дослідження – здійснення комплексного аналізу науково-педагогічної спадщини Алена (Еміля-Огюста Шартьє) та виявлення актуальності педагогічних ідей вченого для впровадження в сучасний освітній процес України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Охарактеризувати основні етапи життєвого шляху, педагогічної та науково-просвітницької діяльності Алена (Еміля-Огюста Шартьє).

2. Виявити головні чинники та детермінанти формування педагогічного світогляду Алена (Еміля-Огюста Шартьє).

3. Визначити сутність педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шартьє) та охарактеризувати її основоположні моменти.

4. Проаналізувати вплив педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) на становлення французької системи освіти у ХХ столітті та європейські освітні процеси початку ХХІ.

5. Розкрити перспективи реалізації педагогічних ідей та викладацького досвіду вченого в сучасних умовах модернізації української освіти.

Об'єктом дослідження є науково-педагогічна спадщина Алена (Еміля-Огюста Шарт'є).

Предметом дослідження є сутність і зміст педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) та її вплив на теорію й практику європейської освіти ХХ-ХХІ ст.

Хронологічні межі дослідження – 1868–1951 рр., що відповідає рокам життя та активної науково-педагогічної і громадської діяльності Алена (Еміля Огюста Шарт'є) (03.03.1868 – дата народження, 02.06.1951 – день смерті):

– I етап (03.03.1868 р. – 1886 р.) визначено як етап становлення особистості вченого переважно в сімейному колі та загальноосвітній школі;

– II етап (1886–1891 рр.) полягає в самоідентифікації майбутнього педагога під час навчання у закладі вищої освіти, що визначило напрямок його педагогічних та філософських досліджень;

– III етап (1892–1903) висвітлено як етап зарахування до професійної спільноти й адаптацію до особливостей педагогічної та журналістської діяльності;

– IV етап (1903–1914) є найбільш продуктивним з погляду формування власної концепції викладання, створення особистого стилю письма та активної науково-просвітницької діяльності;

– V етап (1914–1917) визначається кардинальною зміною ціннісних установок вченого та відданістю пацифістській філософії під час Першої світової війни;

– VI етап (1918–1951) характеризується публікацією численних фундаментальних робіт Алена (Еміля-Огюста Шартьє) з педагогіки та філософії.

Джерельна база дослідження містить:

– педагогічні та публіцистичні роботи Алена (Еміля-Огюста Шартьє), які висвітлюють ідеї вченого щодо засобів та етапів формування критичного мислення особистості та розвиток навичок її працездатності;

– праці філософів, педагогів, літераторів, у яких розглядаються умови та методи розвитку критичного мислення й оцінка педагогічної концепції французького освітянина;

– матеріали Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Запорізької обласної універсальної наукової бібліотеки ім. О. М. Горького, Національної бібліотеки Франції (Bibliothèque Nationale de France), бібліотеки університету Сорбонни (La bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne), онлайн-бібліотеки Галліка (Gallica), Нью-Йоркської публічної бібліотеки (The New York Public Library);

– періодичні видання «La Dépêche de Rouen et de Normandie», «Mercure de France», «Revue de métaphysique et de morale»;

– мемуари сучасників і учнів Алена (Еміля-Огюста Шартьє);

– нормативні законодавчі акти, як-от: «Про освіту», «Програма соціально-емоційного та етичного навчання», «Стратегія розвитку читання 2021–2025» та ін.).

Методологічну основу дослідження становить: наукова теорія пізнання спадщини минулого, що побудована на принципах історизму, детермінізму, об'єктивності, науковості, доказовості, системності; загально-філософські положення щодо діалектичної взаємозумовленості явищ і процесів у соціумі та необхідності їхнього ретроспективного дослідження та порівняння заради творчого використання в сучасних умовах.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використані такі методи:

– *загальнонаукові* (аналіз, синтез, інтерпретація) – з метою вивчення наукових переконань ученого для встановлення системи поглядів європейських та вітчизняних дослідників;

– метод *порівняння* дозволив наголосити на спільних та відмінних тенденціях у педагогічній концепції Алена (Еміля-Огюста Шартьє) та провідних педагогів ХХ століття;

– *історико-педагогічні* (ретроспективний, хронологічний), які використовувалися під час вивчення життєвого та науково-педагогічного шляху Алена (Еміля-Огюста Шартьє);

– *пошуково-бібліографічний* був застосований для опрацювання публікацій та архівної літератури й задля надання логічної послідовності викладові творчого шляху вченого;

– *контент-аналіз* дав перспективу вивчити авторські документи з їх подальшою інтерпретацією;

– метод *узагальнення* дав можливість сформулювати висновки та обґрунтувати дидактичні умови реалізації ідей Алена (Еміля-Огюста Шартьє) у сучасному середовищі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* розкрито освітні, соціальні, політичні, історичні, економічні та інші чинники й детермінанти, що вплинули на формування педагогічної концепції Алена (ідеї, принципи, методи та засоби навчання й виховання), що мала важливий вплив на становлення освітньої галузі Франції першої половини ХХ століття; *встановлено* роль педагогічних ідей Алена в побудові сучасних європейських теорій, концепцій і технологій навчання й виховання; *окреслено та спрогнозовано* перспективи використання творчої педагогічної спадщини вченого, зокрема фундаментальні праці «Судження про освіту» та «Дитяча педагогіка», у системі української освіти.

Набули подальшого розвитку уточнення і конкретизація філософських і соціокультурних чинників та напрямів розвитку просвітницьких ідей

європейської педагогіки другої половини ХХ століття; визначення внеску Алена в теорію та практику сучасної освіти.

Уведено в науковий обіг нові матеріали, невідомі та маловідомі джерела в українському науковому товаристві, зокрема наукові праці О. Ребула, Ф. Рішодо, М. Савін, Р. Лакруа, А. Баррала та інших, що є частковою ілюстрацією наукового шляху Алена; авторський переклад українською мовою публічних виступів вченого в ліцях Корней, Лор'єн, Кондорсе.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливостях положень і результатів дослідження під час розробки концептуальних підходів до розв'язання актуальних проблем української педагогічної освіти в умовах її поступової інтеграції в європейський освітній простір, а також у ході реформ базової середньої освіти України задля дотримання основних позицій розвинутих країн Європи.

Матеріали дисертації можуть використовуватися для подальшого вивчення розвитку системи освіти країн Європи та світу крізь призму процесів гуманізації та інтернаціоналізації, у наукових розробках із проблем модернізації вітчизняної системи шкільної освіти відповідно до загальноєвропейських стандартів, загальної педагогіки, а також під час викладання таких навчальних дисциплін як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Університетська освіта», «Педагогіка вищої школи», «Організація навчально-виховного процесу у вищій школі» та ін. Результати проведеного аналізу можуть бути використані у підготовці навчальних посібників, розробці спецкурсу «Філософія та історія освіти» для середніх і вищих педагогічних закладів освіти, а також застосовуватися для складання концепцій і розробки програм навчальних предметів загальноосвітніх шкіл.

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (№ 2036/01.65/57 від 30.07.2021 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (№ 55-М від 10.08.2021 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла

Тичини (№ 1307/01 від 19. 08. 2021 р.), Інституту вищої освіти НАПН України (№ 167/1 від 01. 07. 2021 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення й результати дослідження повідомляли та обговорювали на наукових і практичних конференціях:

– *міжнародних*: «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2016), «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2017), «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (м. Херсон, 2017), «Образовательные риски: суть и подходы к решению» (Харьков, 2018), «Сучасні тенденції розвитку науки» (м. Київ, 2018), «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (Чернігів, 2018), «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (м. Львів, 2020);

– *всеукраїнських*: «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (Дніпро, 2018).

Публікації. Зміст дисертації висвітлено в 17-ти публікаціях, із них: 8 відображають основні наукові результати дисертації (у періодичних виданнях інших держав 2 публікації), 8 – апробаційного характеру, 1 – побіжно відображає наукові результати дисертації. Усі публікації є одноосібними.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (294 найменування на 28-ми сторінках), сім додатків на 28-ми сторінках та містить три таблиці. Загальний обсяг дисертації – 247 сторінок, основного тексту – 172 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ АЛЕНА (ЕМІЛЯ-ОГЮСТА ШАРТЬЄ)

1.1. Життєвий та науково-педагогічний шлях Алена

Відомий професор філософії третьої Республіки Еміль-Огюст Шарт'є, який досягнув популярності під псевдонімом Алєн, був однією з найвидатніших постатей Франції першої половини ХХ століття.

Життєвий шлях Алєна описаний у роботах його учнів С. Одрі, Ж. Дюамель, А. Моруа, М. Савєн, Ж. Харзелєк, що містять оцінку його викладацької діяльності та їхнє ставлення до нього як до наставника, а також у працях науковців А. Баррала, Ж. Грандьо, Б. Патріса, які вивчали професійну діяльність Алєна, і дослідників К. З. Акопян та А. І. Мачульської, які розглядали філософські концепції французького викладача. Відсутність у вітчизняній літературі інформації про життєвий шлях Алєна зумовила застосування в дослідженні біографічного методу, який дозволяє відобразити картину життя французького освітянина, проаналізувати його становлення як особистості та виявити вплив різних чинників на формування педагогічних поглядів Алєна.

Майбутній учений народився в Нормандії 3 березня 1868 року в бідній сім'ї ветеринарного лікаря й домогосподарки. Наявні дані про його життя свідчать, що Алєн виховувався в невеликому французькому містечку Мортань-о-Перш традиційно для того часу, тобто із залучанням професіональних «педагогів» – гувернанток і нянь. У літературі, що імпліцитно або прямо описує цей період, нами не виявлено підтверджених фактів про особистісні характеристики «сімейних педагогів» Алєна, хоча, за обережними свідченнями самого вченого, його перші викладачі не залишили яких-небудь емоційних та інтелектуальних вражень. На жаль, і батьки, на думку Алєна, під час його дорослішання переймалися лише своїми професійними й особистими

проблемами, позбавляючи можливості повноцінного спілкування дитини з рідними людьми.

Однак на той час уже існували сучасні дитячі садочки, де Ален і навчився читати. Завдяки виховательці, яка вміла працювати із зовсім маленькими дітьми, Ален у 4 роки пішов до початкової школи.

Дослідники виділяють протилежні думки стосовно умов виховання Алена в дитячому садочку. Так, А. Баррал стверджує, що мадам Лоран, яка була першою вчителькою Алена, наголошувала на тому, що «нагорода, заохочення, терпіння й доброта є єдиними способами для стимулювання навчання», а основою освіти називала «релігійність та бажання досліджувати світ» [184].

Проте сам Ален був іншої, не такої високої думки про атмосферу дитячого навчання: «... маленький клас, у якому я навчався, коли мені було 4 роки, був карцером, у який саджали непосидючих учнів»; «... усе моє дитинство пройшло під впливом емоції страху» [184].

Серед збережених артефактів та архівних документів того часу знаходимо імпліцитні свідчення про те, що дошкільна освіта у Франції другої половини XIX століття вже була нормою в заможних родинах та мала напівпрофесійний характер. Низка видань [182; 211] містить інформацію про те, що майбутньому вченому освіта була нав'язана батьками, вчителями, гувернанткою та священниками і переважно ґрунтувалася на залякуванні як способі навчання. А. Баррал, цитуючи Алена, стверджує, що священники, які викладали в коледжі Мортань, були некомпетентними педагогами, вони не мали відповідних навичок і знань: «...священники, які вчили мене 12 років, нічого не знали й не розуміли світоглядної місії своєї професії, але завжди користувалися можливістю налякати, активно створюючи атмосферу страху в класі з метою постійного пресингу...» [184]. Очевидно, що Ален розумів боягузливу сутність духовенства того часу, для якого життя в страху було нормою та головним механізмом впливу на дитину, що росте й розвивається.

Ален у своїй роботі «Портрет сім'ї» описує уроки як нецікаві, довгі, наповнені класичною релігійною інформацією й загалом важкими для

сприйняття: «Зазвичай, ми повинні були вивчити 6 уроків на наступний день, не враховуючи вечірні завдання...» [172, с. 23]. Більшість матеріалу треба було вчити напам'ять: «Вдома треба було вивчити два вірша Луки, десять віршів Овідія, сторінку Буффона та інше... ах! Яке щасливе дитинство!» – саркастично підкреслював автор праці [172, с. 23].

Перевагу вчений віддавав геометрії та іншим точним наукам. Він неодноразово наголошував на необхідності знання геометрії як науки про порядок, зауваживши, що більшість студентів вивчала її, не розуміючи предмета, тому намагалася зубрити. Згадуючи способи підтримки «когнітивного» напруження серед учнів, Ален писав: «Той, хто робив хоч якусь помилку, повинен був сидіти навколішки на колоді, схрестивши руки» [166, с. 28], а також реагував на них так: «Я інколи нахабно себе вів, особливо щодо абата Пупар, у якого був великий ніс. Я робив на нього карикатури. За це отримував годину покарання. Пам'ятаю, як перший раз, коли я сказав, що покарання не дуже важке, він дав мені два ляпаси... я ніколи не відчував такого приниження» [172, с. 26].

Як бачимо, молодий Ален володів загостреним почуттям потреби у свободі й революційним характером, і це підтверджує все його подальше життя. Дитячі переживання та враження від перших контактів із професійними педагогами є, на нашу думку, віддзеркаленням неприйняття існуючої на той час системи освіти: «Мені здається, ми були дуже середньовічні» [184].

Велику роль у становленні особистості майбутнього педагога відіграла сім'я Шартьє. Це маленька й бідна родина, хоча за соціальним рівнем вважалася «середнім класом», проживала в невеличкому місті, де всі знали один одного і переважно багато поколінь однієї сім'ї жили разом: «Моя бабуся була совістю Мортаня. Вона знала, що відбувається на кожній вулиці. Її «жертвами» були працівники поштового відділення, фармацевт, водопровідник, тесля, стоматолог або ветеринар. Усе, що виходило за рамки традиційного Мортаня, було підозрілим і небезпечним» [172, с. 15]. Ален ненавидів бабусю Луїзу-Ернестін за материнською лінією. Він писав: «У неї був жахливий характер, адже вона

завжди була сердитою й мала багато кузенів, які були просто монстрами. Я ненавидів навіть дорогу, яка вела до їхньої ферми» [172, с. 32].

Дідусь Шарт'є був мером Крізе в Сартрі й тримав абсолютно все у своїй владі: «Він зневажав усе. Його манера завжди високо тримати голову демонструвала зверхність та відсутність поваги до інших людей» [184].

Характеризуючи свого батька, Ален порівнював його з давньогрецьким філософом Діогеном, який був такою ж непокірною людиною з гострим розумом, добре розвинутим критичним мисленням і маргінальним уявленням про життя. Його головні життєві позиції полягали в антиклерикалізмі – суспільно-політичному русі, спрямованому на послаблення політичного впливу духовенства, він висміював тих, хто не підтримував його ідеї. Етьєн Шарт'є страждав від алкоголізму, тому містом поширювалися про нього плітки й насмішки. Він розумів, що вони доходять і до Еміля. Помер у 58 років. [184]. Батько Алена був зазвичай різким зі своїм сином, завжди поводився з ним як із дорослою людиною, а не з дитиною. Вимагав допомагати йому на роботі й не зважав, що хлопець боявся собак та коней. Про це свідчить випадок, коли батько примушував його тримати мотузку під час хірургічної операції коня [172, с. 36]. Очевидно, Ален був позбавлений батьківської любові та уваги, яка так потрібна в дитячому віці. Навіть коли він успішно закінчив навчання в коледжі та отримав престижний освітньо-кваліфікаційний рівень «агреже», батько висловив своє ставлення до цього так: «будь-який дурень може отримати таке звання» [172, с. 45], хоча інші рідні люди пишалися та підтримували Алена, а дядько Огюст Пітен навіть поцілував його і пустив сльозу.

Мати Еміля, Джульєтта Шаліль, була досить вродливою й гордою. До речі, сучасники вважали, що її син був схожим на неї: таке ж довге обличчя, ті ж самі впалі блакитні очі. Ален писав про неї: «Вона була гарною й легковажною жінкою все своє життя» [172, с. 53]. Її цікавили лише світські розваги й майже ніколи не було вдома. Отже, ніхто з батьків не займався маленьким Емілем, він не знав і справжньої материнської любові. Хлопчика виховувала прислуга, з якою він грав у схованки. Бувало, що його родина потрапляла в небезпечні

ситуації й рідко цікавилася безпекою дитини. Подружжя Шарт'є часто сварилося. У своїх записах Ален зазначає, що сім'я була розділена та нещасна. Він упевнений, що саме таке життя, повне боргів і чвар, причиняє біль дитині [172, с. 18].

Таку сімейну атмосферу доповнювала й рідна сестра Алена, яка була на шість років старша за нього та ставилася до молодшого брата теж зверхньо – як до незграбного хлопчиська, а потім і складної людини. За свідченнями оточуючих, вона не мала таких потужних розумових здібностей, як її брат, але активно користувалася його допомогою в побудові власної кар'єри. Зокрема, у дорослому віці сестра завдяки йому отримала місце інспектора початкової школи [184].

Створений образ Алена дослідниками на основі зафіксованих спогадів близьких до нього людей цілком логічно доповнити й оцінкою вченим самого себе. Так, він вважав себе недисциплінованою, непоступливою й непокірною дитиною, яка водночас не ставить під сумнів свою високу освіченість. А. Міллер, пояснюючи таку надмірну самокритичність бажанням дитини завжди «бути хорошою», пише: «Ми кожного дня можемо бачити, що роблять люди, яких довго критикували. Вони заперечують будь-які страждання свого дитинства, поважають своїх батьків, навіть якщо ті неправі. Навіть найжорстокіший диктатор відповість, що його батьки були чудовими людьми. Вони хотіли найкращого для своєї дитини, а сам він був дуже неслухняним» [184].

Конфліктна ситуація в сім'ї сприяла розвитку критичного ставлення Алена до ефективності та надійності сімейного виховання. Він розумів, що більшість батьків того часу розглядали освіту дітей як важливий фактор підвищення репутації й соціального статусу родини та сприймали навіть невеликі шкільні поразки дітей болісно. Це призводило до надмірної опіки й контролю, що, зі свого боку, зумовлювало дитячий бунт і непокору.

У своїх роботах Шарт'є головну роль у вихованні майбутнього покоління відводить саме державній школі, а не сім'ї. Він стверджує, що, на відміну від

хаотичної або неконтрольованої сімейної освіти, наявності жорсткої сімейної ієрархії та нерівності, школа гарантує дитині можливість перебувати в колективі, де є змога вибудовувати рівноправні стосунки між учнями, а формування класів із розподілом повноважень і обов'язків є природною структурою [174, с. 28].

Переконані, що саме дитячий період життя Алена, протягом якого він отримав початкову освіту, навчив його стійкості, наполегливості й працьовитості. Однак педагогічні методи його вчителів і наставників назавжди залишили різко негативне ставлення до традиційної на той час «духовної» складової освіти. Загалом Ален був успішним учнем, можливо, причиною є й описані сімейні страждання та бідність. Наголосимо також на тому, що до часу, коли Еміль став викладачем, усі витрати на навчання оплачував його дядько Огюст Пітен, чи не єдиний член родини, який цікавився його долею й тепло та відповідально ставилася до особистісних потреб племінника. Пізніше смерть дядька дуже засмутила Алена.

Зазначене наводить на думку, що цілком логічним засобом психологічного захисту своєї особистості в середовищі насильства, неприязні була інтроверсія. Ален занурювався із зовнішнього агресивного й непередбачуваного світу в площину мрій і рефлексій. Він часто уявляв себе воєнним героєм, порівнюючи та ідентифікуючи себе таким чином з Наполеоном, Олександром Великим чи Цезарем: «Я мріяв бути генералом, долати труднощі, правити, завойовувати, залякувати» [172, с.10].

Отже, попередній аналіз дитячого віку Алена дає змогу впевнитися в тому, що він був людиною з розвинутим внутрішньо-рефлексивним інтелектом, критичним мисленням, багатою фантазією та схильністю переживати деструктивні емоції, не демонструючи своє ставлення до навколишнього ворожого світу.

Ще у дитинстві ми помічаємо в нього прояви застрягаючого типу акцентуації, домінування негативних переживань, помірну контактність. З наукової літератури [62, с. 59] відомо, що в таких осіб інертність психологічних

переживань викликає схильність до повчань, бажання боротися за справедливість. В дитинстві Ален досить часто ініціює конфлікти з товаришами, будучи в них суб'єктом агресії й насильства. Він схильний висувати надмірні перфекціоністичні вимоги до близьких людей та болісно реагує, якщо вони їм не відповідають.

Доросле життя Алена починається зі вступу до ліцею Мішле, де він знайомиться зі своїм учителем і наставником Жулем Ланьо (1851–1894). Ця зустріч стала поворотним пунктом у становленні світогляду вченого, адже спосіб викладання Ланьо, його підхід до своєї роботи надихнули молодого Шарт'є на педагогічну діяльність. Ален згадує свого вчителя як «рудого, бородатого, високого й стрункого чоловіка. Його руки, обличчя, шия були у веснянках. Дивував його лоб мислителя, свого роду купол, який рухався над очима... Рижуваті величні брови. Маленькі очі, запалі, чорні з золотими краплинами... Ніс маленький і тонкий. Маленький рот з невеликими вусами й грубою бородою. Він був вольовою й красивою людиною, рівної якій я не зустрічав. Він завжди був активним. На його обличчі ніколи не побачиш вираз нудьги, або втоми, або зусилля щось запам'ятати, лише задумливий погляд» [254, с. 37].

За спогадами Алена, спочатку Жюль Ланьо не виділяв свого учня, а його роботи ніколи не зачитувалися як приклад для інших студентів. Таке ставлення стало детонатором активної навчальної позиції Алена, який намагався знайти суперечності та недоліки в наданій інформації, що дало свої результати. Досить швидко Ланьо оцінив активність учня та його здатність до роздумів і риторики, адже таке ставлення було нехарактерним для ліцеїв того часу. Отже, ліцей Мішле став осередком, де підтримували й сприяли розвитку і становленню особистості учнів, закладом, де створено умови для найбільш повного втілення їх природи через оптимістичне ставлення до їхніх потенцій і резервів. Розуміючи схильність Алена до гніву та роздратування, Ланьо наполягав на тому, щоб зберегти «таку природу» й дати людині залишатися вірним собі, тоді як усі інші інститути активно боролися з цим [254, с. 37].

Ланьо знав про почуття Алена до батьків й підтримував його в моменти душевних страждань. Захоплення та величезну повагу до свого вчителя підтверджує праця Алена «Спогади про Жуля Ланьо», яку він почав 15 липня 1923, за кілька місяців до тридцятиліття смерті вчителя. Спочатку проект полягав в тому, щоб об'єднати рідкісні рукописи: статті, промови, політичні маніфести. Результат перевершив всі очікування, так як колективне зусилля призвело до публікації декількох томів: Рукописи, Знамениті уроки Ланьо, судження про Бога, Спогади про Жуля Ланьо. Таким чином Алена намагався відобразити ідеї свого наставника, упорядкувати систему його вчення. [254, с. 37].

Дослідник Баррал переконаний, що Еміль намагався наслідувати свого наставника в професії, особливо після його смерті. Він називав його «Майстром», «тінню Вчителя» або «джином Землі» [184]. Ж. Ланьо насамперед розвивав у своїх студентів критичне мислення, учив їх правильно читати, аналізувати інформацію та чітко формулювати ідеї. Педагог стверджував, що розумовий процес вимагає багато часу, тому дотримувався повільного та спокійного темпу, а повторення матеріалу й повернення до вихідної точки вважав невід'ємною частиною навчання. Також, згідно з розвідками К. Акопян, Ж. Ланьо займався вивченням природи сприйняття інформації людиною та причин виникнення страстей, що експлікувалося в педагогічних роботах його учня [2].

Ж. Ланьо виділяв три стадії філософського мислення, перша з яких є сприйняття. Вчитель Алена зазначав, що сприйняття ніколи не відбувається миттєво та позбавлене ілюзій, які виникають через помилкову оцінку інформації. Відокремлення понять розуміння та «підпорядкування інформації» слугує першим кроком до сприйняття реальності. Ж. Ланьо додає, що формування суджень залежить від розумової діяльності людини та від вміння контролювати власні емоції, адже розум ґрунтується на відчуттях, які є первинною оцінною реакцією людини.

Наступна стадія – це відчуття свободи мислення. Життя складається з багатьох необхідностей, які підтримують культ моральної звички, яку Ланьо описує як другу натуру. Головна цінність життя – це свобода, яка народжується в людині, коли вона в змозі подолати свої слабкості. Людина залежить від свого оточення, й виконання свого обов'язку не повинне сприйматися як наказ, виховуючи в людині раба, швидше як знаходження компромісу в різних умовах, що дозволяє не втрачати свободу.

Третьою складовою є роздуми, які філософ визначав, як не лише набір ідей, але також як акт, який включає в себе синтез множинності, аналізу й уніфікації інформації [254, с. 38].

З більшістю залишених спогадів про Ланьо стає зрозумілим, що зустріч із цією особистістю мотивувала молодого Алена зануритися в філософію та практику освітньої діяльності, що детермінувало перехід до вищої педагогічної школи, в якій вчений планував отримати знання про правила побудови ефективних педагогічних взаємин, принципи, засоби й методи виховання, навчання й розвитку, а також про алгоритми сомонавчання, самоорганізації та самовиховання.

Саме тут він зустрічає Л. Брюнsvіка, майбутнього видатного філософа-ідеаліста, професора Сорбони, та Е. Халеві, філософа, історика-ліберала, з якими співпрацює до закінчення навчання в ліцеї у 1891 році. Еміль-Шартєс одержує звання бакалавра й блискуче видає свою першу працю «Теорія пізнання стоїків». На жаль, досі не знайдено її тексту, хоча достеменно відомо, що активне спілкування й інтелектуальна допомога були від Л. Брюнsvіка.

Намагаючись дати об'єктивну оцінку ролі особистості Л. Брюнsvіка в житті та становленні світогляду Алена, звертаємося до головної переваги вченого – розвинутий логіко-математичний інтелект. Його спадщина включала теоретичні роздуми про вищі форми людського мислення, якими автор вважав математичні судження. Л. Брюнsvік розглядав історію як прогрес свідомості, як наслідок, його критичний ідеалізм, який полягає у вивченні діяльності розуму, представлений в історії математики, науки і філософії. Філософ дотримується

думки, що, сприяючи прогресивному саморозумінню людини, наука очищає людську совість і набуває морального аспекту [247].

Співпраця з цим філософом значно розширила уявлення Алена про гносеологічний ідеалізм. Він описує філософію критики мислення, головним предметом якого є не уявлення, а діяльність самого духу. Ця версія ідеалістичної філософії поєднується з концептуалізмом, за яким на перше місце серед усіх інших видів діяльності духу ставиться судження [15].

Свою педагогічну діяльність Ален починає в коледжі Понтіві 1892 року з отриманням офіційної кваліфікації викладача філософії на факультеті права. Він досить неоднозначно оцінив навчальний заклад і процес викладання: «це був лицей, навіть чудовий, якщо звичайно у вас є бажання працювати в умовах вакууму» [181]. Це зумовлено тим, що педагог викладав дисципліну «Філософія» у двох об'єднаних класах, де лише кілька студентів цікавилися його предметом. Імовірно, учений був розчарований таким зворотнім зв'язком зі студентами, тому сублімує свої нереалізовані педагогічні потенції в наукову сферу, занурившись у переклад «Метафізики» Арістотеля. Ця робота започаткувала добрі стосунки і співпрацю з відомим на той час науковим виданням – «Журналом Метафізики і Моралі», який заснував його товариш Х. Леон. Журнал протягом 12 років був для Алена головним осередком, про що свідчать публікації і спогади про співпрацю з видавництвом: «Я співпрацював з ним досить регулярно до 1904 року. Я його виписував, читав; там я мав владу» [181].

Набувши певного досвіду наукового перекладу, Ален став популярним і відомими транслятором філософських концепцій давнини, що дало можливість продовжити кар'єру в престижному лицейі Лорієн. Серед найбільш цікавих характеристик цього закладу освіти є ті, в яких наголошувалося на демократичній атмосфері між учасниками педагогічного процесу, можливості вільно висловлювати свої ідеї та практикувати сучасні методики викладання.

Саме тут Ален відчуває насолоду від викладання, яка, за його словами, з'явилася після «лікування від амбіцій». За спогадами одного з найвідоміших

учнів ученого А. Моруа, Ален читав лекції вільно, імпровізуючи й збагачуючи студентів прикладами, узятими в поетів, романістів, з повсякденного життя. Такі лекції надихали учнів до активного спілкування та створення рефлексивного середовища [256]. Поступово авторитет Алена зростав, набуваючи ознак «богоподібності».

Поступове налагодження соціальних зв'язків і розширення можливостей співпраці дозволило Алени зануритися в політичну діяльність, що набула публічного статусу завдяки «справі Дрейфуса». Вона стосувалася офіцера французького генерального штабу, єврея родом з Ельзасу (на той час це території Німеччини) капітана Альфреда Дрейфуса (1859-1935). Його звинуватили у шпигунстві на користь Німецької імперії, публічно розжалували військовим судом і засудили до довічного заслання за допомогою фальшивих документів і на хвилі сильних антисемітських настроїв у суспільстві. Ця історична подія відіграла величезну роль в історії Франції і Європи кінця ХІХ – початку ХХ століть [30]. Шарт'є проявив у цій справі свої здібності до ведення діалогу з публікою, який їх надихав та переконував.

У ньому повстав радикал – громадянин лояльний, але несмиренний, «громадянин усупереч владі». Він виступав у народних університетах, а потім, щоб підтримати радикальну міську газету, став писати для неї хроніки. Про початок своєї літературної діяльності Ален згадував так: «...треба було писати і я писав – завжди без редагування, без зайвих амбіцій на літературну славу та перфекціонізм». Як бачимо, Ален пишався здатністю до імпровізації та був щасливим писати саме так. Учений керувався порадою Стендаля про те, що потрібно «писати щодня, маєш талант чи ні», зробивши її нормою щоденної роботи. Він стверджував, що «якби радикальна газета Лорієна потребувала романи з продовженням, то я б навчився їх писати» [181].

Своєму успіху в літературній діяльності Ален завдячує мадам Ланжалеї. Викладаючи в ліцеї, педагог працює приватним репетитором в її сім'ї, де навчає юного, на декілька років молодшого Тео. Мадам Ланжалеї, знаючи історію сім'ї Шарт'є та потенціал Еміля, наполягла на тому, щоб він спробував себе в ролі

письменника. З 1894 по 1896 рік публікуються чотири діалоги Шарт'є під іменем Критон у «Журналі Метафізики і Моралі».

На врученні премій у ліцеї Лорієн у 1895 році Ален уперше публічно виступає з темою «Угода на все життя», що присвячена Братерству та єдності (Додаток В) [240]. За її основу він узяв аполог Ж. де Лафонтена «Кінцівки та Шлунок», за допомогою якого продемонстрував взаємозалежність різних соціальних класів. Використання лексичного ряду на тему «Хвороби» підкреслило неприродність і пагубність людського егоїзму й егоцентризму, а поєднання художнього й розмовного стилю Алена дозволило завоювати увагу слухачів, спонукати їх до роздумів. Французький освітянин попереджував про небезпеку турботи лише про власне благо й прибуток, особливо в період соціальних катаклізмів, економічних криз і війни, коли система контролю ослаблена. Цю промову можна вважати початком науково-просвітницької діяльності вченого.

У той же час з'являється й перший критичний відгук Х. Хостена, де він засуджував світську манеру викладання професора філософії ліцею Лорієна. Відповіддю на критику стало заснування Аленом та його колегами Народного Університету в жовтні 1899 року, який відрізнявся від інших відкритістю поглядів та активістським напрямом.

Паралельно з основною роботою він практикує журналістику в «Депеші Руана та Нормандії», де є можливість вільно висловлювати свою думку. Спробувавши себе в журналістиці, у 1900 році Еміль-Огюст Шарт'є вперше публікується під псевдонімом Ален у радикальній газеті Лорієна. Це ім'я він позичає у свого тезки, видатного норманського письменника й поета епохи Відродження (який суттєво вплинув на сучасну йому французьку літературу), авторитетного, незважаючи на свій молодий вік, придворного в царюванні Карла VI і Карла VII, дипломата та королівського посланця [2].

Невдовзі Алена переводять до ліцею Руана, який залишив йому лише приємні спогади: «Руан мені сподобався спектаклем великого порту, відомими пам'ятниками та природною красою, яку можна спостерігати, піднявшись на

схили міста» [181]. Серед усіх учнів Ален виділяв Еміля Езорга, пізніше видатного французького письменника Андре Моруа, спогади якого допомагають нам відчутти атмосферу, яка панувала на заняттях із філософії: «В ліцеї Руана, у 1901 році, ми з товаришами з нетерпінням очікували курс філософії, оскільки наш викладач був уже відомою людиною. Його звали Еміль Шартьє. В університеті Руана він виступав щотижня, і його політичні противники самі визнавали, що його промови були оригінальними та красивими... Перше заняття нас не розчарувало. Ми пішли займати місця в класі філософії. Раптом двері стрімко відчинилися і ми побачили, як вели величнього молодого диявола, який мав норманську зовнішність із правильними та вираженими рисами обличчя. Не пройшло й п'яти хвилин, а ми вже були заінтригованими та захопленими. Протягом десяти місяців ми жили в цій атмосфері пристрасного пошуку» [181].

В Руані в 1901 році Ален зустрічає жінку, яка буде його кохати, супроводжувати та підтримувати все життя. Марія-Монік Морр-Ламбелен працювала викладачем природних наук у школі, була вона справедливою та намагалася дотримуватися дуже високих духовних вимог. Один із сучасників Алена, син видавця газети «Депеша Руана та Нормандії» Ж. Тексіє називає її «терплячою тінню» вченого [283, с. 2]. Марія-Монік Морр-Ламбелен мала намір зайняти головне місце в житті французького педагога, тому стає його секретарем і довіреною особою. Не зважаючи на розчарування через переїзд Алена до Парижу, Марія прийняла рішення присвятити цьому чоловікові все своє життя й також відправилася до столиці [190].

У липні 1902 року майбутній вчений надрукував працю «Ідея об'єкта» в «Журналі Метафізики і Моралі» та виступив з другою публічною промовою в Ліцеї Корней (Додаток Г) [195], під час якої звертався до студентів, агітуючи їх розглядати навчання не з позиції досягнень або успіху, а саме як процес оволодіння знаннями, навичками самодисципліни та вмінням контролювати свої емоції. Цю промову можна порівняти з оповіданням, де Ален ділиться секретами щасливого життя, яке асоціює з безтурботним дитинством. Він

стверджує, що дітям притаманна мудрість, вони не зациклюються на своїх проблемах чи страхах, а активно пізнають світ, приводить приклад видатних давньогрецьких учених Фалеса й Архімеда, чия дитяча цікавість сприяла здійсненню великих відкриттів. Французький педагог не випадково згадує саме великих математиків, акцентуючи увагу на тому, що геометрія допомагає встановити ясність і порядок. Ален закликає студентів не сприймати навчання як засіб досягнення професійного успіху, не розділяти позиції вчителя лише заради хорошої оцінки або схвалення, не піддаватися своїм емоціям. Щасливе життя, за його переконанням, полягає в «мудрості, культурі розуму й любові до ідеї», які необхідно старанно плекати та розвивати. Промова Алена – це зразок ораторського мистецтва, яка завдяки емоційним контрастам, багатству й різноманіттю художніх засобів мотивує та надихає.

1903 рік став переломний для педагога та вважається новим кар'єрним періодом. У січні він переїжджає до Парижу, де йому пропонують роботу в одному з найстаріших і найкращих ліцеїв – ліцеї Кондорсе, а потім і в ліцеї Мішле. Ален працював з невеликою кількістю учнів та викладав курс «Риторика», що його повністю задовольняло.

19 липня 1903 року друкують першу працю із серії статей «Propos» (Судження) [4]. Ці невеликі замітки обсягом близько двох сторінок були вільними імпровізаціями, написаними захоплююче й літературно талановито. Сучасники називали їх поезією в прозі. У «Судженнях» автор розмірковує над проблемами філософії, педагогіки, моралі, мистецтва, політики. Стиль Алена вирізняється насиченістю метафор, розуміння та влучне використання яких для нього були показником інтелекту. Проте складні філософські теми викладаються доступно, а розгляд актуальних життєвих питань стають відправним пунктом для глибокого філософського міркування. Протягом своєї творчої діяльності учений написав близько 5000 суджень, багаторазово виданих у вигляді матеріалів із вибраними роботами.

Ален дотримувався чітких правил написання своїх робіт: по-перше, їхній обсяг не повинен бути більше двох сторінок, оскільки він переконаний, що довгі

пояснення не дозволяють чітко висловити думку і водночас відволікають від основної суті; по-друге, автор ніколи не редагував свій текст, стверджуючи, що кожна фраза повинна пристосовуватися до того, що їй передувало. Однак вважав за краще дати своїй думці та уяві свободу, розвивати власні асоціації, не обмежуючись традиційними загальними умовами. У кожному його реченні простежується тематична прогресія, яка часто не підтверджена аргументами, бо ідеї та образи обертаються навколо центральної точки, забезпечуючи подання головної проблеми з різних несподіваних аспектів. Вивчаючи стиль французького педагога, А. Ж. Вуд порівнював його судження з «обробленими артефактами, які приємні і з художнього, і з прагматичного боку» [292, с. 10].

У липні 1904 року Ален представив свою промо-програму перед учнями та їхніми батьками в Паризькому ліцеї Кондорсе (Додаток Д). У відомій промові «Торговці сну» він попереджував про стан, коли людина сприймає інформацію без роздумів, глибокого аналізу, таким чином дозволяючи керувати собою та впливати на власні рішення. Ален називав «торговцями» тих, хто стверджує, що їхнє світосприйняття є істинним. Їхньою метою є позбавити людей помилкових уявлень і наділити «справжніми ідеями», на які вони могли б покладатися у своєму житті. Риторична функція метафори сну полягає в заклику до пробудження, до постійного навчання, пошуку відповідей та відмови від зациклення на будь-яких ідеологіях. Вчений наголошує: світ постійно змінюється, людина не повинна задовольнятися лише відомими фактами, необхідно перевіряти їх, піддавати сумніву й шукати нові сфери досліджень. Отже, за результатами аналізу виступу, на початку ХХ століття Ален уже пропагував безперервне навчання протягом усього життя.

У наступні п'ять років публікуються «Судження понеділка» (1905), виходить щоденна колонка Алена «Судження нормандця» (1906) в газеті «Депеша Руана та Нормандії», друга та третя частина «101 судження Алена» (1909-1911). Сучасники ученого стверджували, що ніхто ще не наважувався займатися журналістикою таким стилем, але читачі були в захопленні та читали «Судження» Алена раніше, ніж новини [93, с. 301].

Журналіст Ж. Тексьє писав, що Ален відмовлявся від гонорарів за свої публікації «Судження нормандця» 1906-1911 років у газеті «Депеша Руана та Нормандії», бо вважав свою видавничу діяльність науково-просвітницькою. Його судження виходили друком щоденно й у більшості випадків були присвячені соціальним та політичним проблемам французького суспільства. Він намагався довести до співвітчизників те, що кожен громадянин повинен мати контроль над владою, що суспільство демократичної та «просунутої» держави повинно знаходити баланс між підпорядкуванням виконавчій владі, що є запорукою порядку, та перебуванням в опозиції до влади, так як опір забезпечує свободу кожній людині. Ален попереджував, що такі форми правління, як анархія й тиранія є двома крайнощами, бо перша виключає будь-яку системну організацію та породжує хаос, а друга знищує особисту свободу. Педагог спростовував ідеалізм і беззаперечну віру в істинність певних ідеологій, і це стосувалося як поглядів відомих політиків, так і ідей геніальних учених. Ален переконував у тому, що справедливість вимагає сумнівів та відсутності захоплення ідеями, що можуть призвести до ілюзій [283, с. 2-3].

Популярність робіт вченого була зумовлена не лише їхньою актуальністю, але й художнім стилем, який відрізнявся доступністю, адаптивністю до потреб і інтересів усіх категорій населення. У своїх судженнях науковець досить часто посиляється на ідеї відомих філософів, тим самим пропагуючи філософію й роз'яснюючи суспільству важливість учитися та мислити вільно і справедливо.

Вільний від роботи час Ален проводить з друзями Ландормі, які жили в передмісті Бретонії. Там він знайомиться з племінницями й вихованками сім'ї Рене та Габріель. Габріель Ландормі зустріла французького педагога, коли їй було дев'ять років і одразу закохалася. Пізніше дитяче захоплення переросте в глибоке почуття. Біографи одностайні в тому, що це було найбільше кохання філософа [184; 211; 264; 273].

Завдяки успіху своєї викладацької діяльності Ален був запрошений до лицю Анрі IV 1909 року (одночасно очолюючи підготовче відділення в Еколь Нормаль), в якому він виховав кілька поколінь молодих французів. Лекції його

були настільки змістовними й чудовими за стилем проведення, що на них приходили студенти з Еколь Нормаль і навіть люди старшого віку. Своїм навчанням йому зобов'язані різні особистості: письменники, зокрема С. Вейл, Ж. Прево, П. Бост, А. Массіс, С. де Саці, М. Тоеск, політичні діячі та викладачі, наприклад, М. Александр, який згодом видавав «Судження» [4].

«Усім, кого він виховав, – пише Жильбер Спір, – Ален вселив низку принципів, певні переконання, не пов'язані з релігійною й політичною належністю, з релігійними і політичними ярликами. Ми дізналися від нього, що чесність і сміливість – це головні переваги розуму; що розумові здібності кожного такі, які він заслуговує; що в роздратуванні, самовдоволенні, страху або невірі у свої сили безглуздість підстерігає кожного з нас; що найпростіші питання виявляються нелегкими, якщо до них придивитися; що складні проблеми спрощуються, якщо діяти методично й наполегливо; і, нарешті, що свобода становить для людини основну цінність» [184].

У 1913 Ален бере участь у протесті проти «трьох років». Мається на увазі закон, що був схвалений французькою владою і збільшував тривалість військової служби від двох до трьох років, щоб підготувати армію до можливої війни з Німеччиною (вона все-таки розпочалася наступного року й була першою світовою війною). Ученому запропонували виступити на народному засіданні, проте він відмовився, посилаючись на те, що його робота над «Судженнями» принесе більший результат, ніж втручання в політичні «розбірки» [182]. В цей період французький педагог продовжує працювати над роботами Арістотеля й Гегеля.

Наступний 1914 рік змінив плани Алена. Почалася Перша світова війна. Він не міг залишатися осторонь, тому в серпні записується в добровольці. Його приставили до третього артилерійського полку 63 батальйону: «Не слід було вагатися, все залежало від сил, які в мене залишилися. Тому в мої 46 років, після огляду лікаря-майора, я опинився в артилерії» [182]. Він був противником будь-якої війни, але щоб вибудувати свої власні судження, необхідно було побачити її із середини. Від розчарування й жаху війни він ховається за письмом. Ален

підготував: останній випуск «Судження нормандця» (1914), четвертий том «101 судження Алена», «21 судження, роздуми про фронтовиків» (1915). За вірну службу філософа підвищують до бригадира та дозволяють на декілька днів повернутися до Парижа. Ален вирішує написати «Реальні причини війни між цивільними націями», які викликали великий резонанс [264]. У 1916 році його направляють до кар'єру Фліре головним телефоністом. У своїх спогадах він згадує: «Професія артилериста – це професія врегулювання; у кожного є своя роль, і часу для страху немає тоді, коли ти в небезпеці. Я дізнався про телефон, який є більш ремісничою річчю, і навіть став розбиратися в ньому завдяки моїм знанням із фізики. Я був експертом у ремонті ліній та телефонних апаратів» [181].

У травні того ж року Ален отримав поранення в бою біля Вердена, який називають Верденською м'ясорубкою. Його історики вважають однією з найжорстокіших і кривавих битв за все існування людства. Втрати були величезні: 186 000 з боку Франції й 426519 з боку Німеччини. Педагога госпіталізували, де він написав «Двадцять одна сцена комедії». Після вибуху в тунелі Таванн Ален повертається на фронт до Вердену. У 1917 році в жовтні його демобілізували і він продовжує викладання в ліцеї Анрі IV. Там одержує репутацію найкращого викладача філософії, у якого була велика кількість студентів, що хотіла вчитися в його класі [181].

13 листопада 1917 року Марі Монік Мор-Лаблелен купує своєму кумиру будинок із невеликим садом у муніципалітеті Ле-Венсен, що недалеко від столиці. У своєму листі 2 лютого 1917 року вона пише: «Ален хотів мати в передмісті невеликий будинок із садом, де він міг би проводити вільний від викладання час. У післявоєнний період життя в межах Парижа без повітря йому видається неможливим» [227].

Після війни, починаючи з 1921 року, виходять друком «Вільні Судження» в «Газеті Алена», керівником якої був Мішель Александр, викладач філософії. Перша серія тижневика публікується з 1921 по 1924 рік і містить 788 Суджень,

із 1924 по 1927 щомісячно публікується «101 Судження» та серія, яка з 1927 по 1935 рік поєднала 831 Судження.

Отже, загалом Ален за 10 років пише 1720 суджень, але ця війна змінила французького філософа, змусила по-іншому подивитися на життя. Трирічний фронтний досвід суттєво позначився на його творчості 20-30-х років. Нещадно засуджуючи шовінізм (у Франції це звучало аж ніяк не в унісон загальним настроям), Ален зрозумів, що шлях до гуманізації в реальному житті складніший, ніж здавалося раніше. У лихах війни він побачив насамперед моральну деградацію суспільства – холоднокривно-ділове нехтування людським життям, забуття традицій Розуму, спекуляція спотвореними поняттями про справедливість, обов'язок і право. У повоєнні роки Ален чітко відчував, що війна хоч і припинилася на полях битв, але міцно застрягла у свідомості людей, залишилася нездоланною духовно [4, с. 3-4]. Цьому важкому випробуванню він присвятив дві чудові книги: «Марс чи вирок війні» (1921) [169] і «Військові спогади» (1937). В армії, під час вимушених перепочинків, він написав «Теорію мистецтв» і «Вісімдесят одну главу про Розум і Пристрасть». Один з його друзів, Мішель Арно, показав найбільшому французькому незалежному видавництву Галлімар збірник руанських «Суджень», «Марс чи вирок війні» і «Теорію мистецтв», які відразу були прийняті до друку.

Ален був одним із тих діячів культури, хто відкрито і непорушно захищав принципи гуманізму. Він не намагається будувати глобальні соціально-політичні системи, його думка розвивається головним чином у «домашній» сфері, у сфері повсякденної життєвої моралі, і навіть розмірковуючи про загальні проблеми, він бере за вихідну точку прості та прямі стосунки між людьми – між членами сім'ї, між учителем і учнем. Можна сказати, що деякі його судження є відступом від гуманізму, але не капітуляцією. Гуманізм у нього відмовляється від надто великих претензій, але водночас ґрунтується своїх глибинних духовних коренях, черпає силу в елементарних і непорушних законах людського співжиття [4, с. 2].

Науковий інтерес педагога був спрямований також на мистецтво. Так, у 1922 році він друкується в музичному журналі «Візит музиканта». Ален вважав, що роль мистецтва полягає в тому, щоб спрямувати її на реальні і стійкі об'єкти. Високе народжується, коли розум охоплює й аналізує ілюзорну безмежність природи, виражену в грозі, бурі, горах чи пустелі. Такі шедеври, як «Мислячий очерет» Паскаля, роботи Бетховена й Вагнера він порівнює зі стрімкими та хаотичними розливами, стримувані ритмом і опромінені тематичними спалахами, які змінюють наше уявлення, розуміння себе і світу. У своїх роботах Ален наголошує на необхідності для митця свободи думки й неможливості приборкувати свої емоції. «Наші пристрасті – любов, честолюбство, скупість, – очищаючись, набувають естетичного характеру. Звертатися до прекрасного потрібно не після очищення. Той, хто не охоплений фатальним поривом і не чекає його жахливого дозволу, не може ні захоплюватися високим, ні творити його. Прекрасне має нести в собі стримані емоції, які становлять собою загрозливий хаос, що змінюється заспокоєнням і звільненням. Трагедії Расіна – чудовий тому приклад. Красномовство прекрасне, якщо в кожному з присутніх зароджується загальне збудження. Надгробне слово і реквієм вимагають від оратора й композитора однакового подолання скорботи» [182].

Потягом 1924-27 років французький педагог публікує свої роботи, присвячені філософії («Судження про щастя» (1925) [175], «Елементи радикальної доктрини» (1925), «Ідеї та століття» (1926), «Вчення Декарта» (1927) та «Вільні судження» (1927), педагогіці («Дитяча педагогіка» (1927) [171], «Дискурс методики» (1927) та релігії («Судження про християнство» (1924).

24 серпня 1927 року Генрі Мондор, друг Алена, організовує його зустріч із Полем Валері, впливовим французьким поетом і філософом. Вона надихнула Алена на написання коментарів до праці Валері «Шарм» і «Молода смерть Парка».

12 серпня 1927 Марі Монік Мор-Лаблелен купує в Ле Пульдю земельну ділянку, на якій через деякий час з'являється маленький будиночок

бретонського стилю «Колодязь з квітами», в якому Ален проживає із середини весни до осені 1939 року. Натхненний прекрасними видами цього міста та своєю роботою, митець видає такі твори, як «Ідеї та вік», «Ескіз людини», «Одинадцять розділів, присвячених Платону» (1928), «Війна і мир у Європі» (1930), «Бесіда на березі моря» (1931), «Двадцять уроків мистецтва» (1931), «Витоки дитячої міфології» (1932), «Судження про освіту» (1932) [174], «Людська міфологія» (1932), «Ідеї» (1932), «Мова Баха» (1932) та інші.

Зміна ставлення Алена до світу відбилася й на особистому житті педагога. У 1928 року Габріель Ландормі розриває всі зв'язки з Аленом, виходить заміж за радника контрольної палати та переїжджає в США. Однак вони спілкуються, і саме їхнє листування допомагає йому пережити важкі часи. Завдяки вірній Марі Монік Мор-Лаблелен філософ продовжує працювати та присвячує їй свою роботу «Я був журналістом. Це було моє призначення». Але розрив із Габріель дуже вплинув на Алена, протягом 1929-30 років він пише 70 поем, які присвячує своїй коханій.

У 1933 році Ален, що страждає поліартритом у важкій формі і позбавлений можливості рухатися, змушений піти у відставку. З липня він дає останній урок у лицей Генріха IV за трьома темами: зусилля, класичне правосуддя й милосердя. За спогадами одного з учнів Алена, Ж.-А. Сенмона, у цей день аудиторія була повністю заповнена студентами педагогічного факультету та колишніми учнями викладача. Адміністрація дозволила прийти всім охочим послухати знаменитого філософа [274]. Шалену популярність французького викладача підтверджує присутність на цьому уроці міністра освіти Франції Анатолія де Монзі та ректора університету.

Після закінчення викладацької діяльності Ален переїздить у свій дім у Ле-Венсен й віддається письменницькій роботі. Протягом 1933-1937 років більшість його публікацій про політику: «Судження Алена про фашизм», «Чи зазнає краху парламентаризм», «Чи потрібно уникати революцію», «Судження про політику», «Через двадцять років», «Послання молодості», «Історія моїх роздумів», «Спогади війни» та інші.

Ален співпрацює з такими журналами:

- «Журнал Парижа»: «Поет і Король» (1938), «Королівський горщик» (1938), «Романтизм честолюбства або любов до Стендаля» (1939), «Уява у романі» (1940);

- «Новий Французький журнал»: «Мінерва або мудрість», «Сніданок з Лаперуза» (1939), «Фантастика та реальність у казках Дікенса» (1939), «Прелементарій естетика» (1939), «Сердечні пригоди» (1941), «Бадьорість розуму» (1942), «Читаючи Дікенса» (1945);

- «Хартманн»: «Листи Сергіо Солмі про філософа Канта», «Рабле», «Гуманісти» (1946);

- «Французький Меркурій»: «Есе про громадянську та військову силу», «Аматорська теологія», «Англійська література», «Складнощі феноменології Гегеля» (1947), «Шантобріан», «Жорж Санд», «Сільська структура» (1948) та інші.

Він живе на самоті у своєму маленькому сільському будинку у Везіне, продовжує писати й активно цікавиться культурним і політичним життям. Учні та послідовники часто відвідують його [86, с. 90].

У 1941 році помирає Марією-Монік Морр-Ламбелен – його права рука. Її смерть повністю змінює життя педагога, оскільки протягом останніх років вона була його медсестрою та доглядальницею. Тому Габріель Ландормі вирішує повернутися до Франції та присвятити Алену своє життя. У 77 років Ален, не в змозі жити без допомоги, одружився з Габріель Ландормі, яка була молодшою на 21 рік [184].

У пізніх есе Алена частіше звучить тривога, журба, часом навіть сарказм про моральний занепад людей. І все ж Ален-гуманіст не складає зброї й продовжує наполегливо, терпляче стукати в серця людей, які відвертаються від неприємної правди, закривають перед нею свої двері і вікна. Його засоби художнього переконання різноманітні – тут і прямі життєві поради й настанови, які вчать критичній самосвідомості, уважному та шанобливому спілкуванню з оточуючими.

Учений отримує Національну премію з літератури 1951 року, до того ж він є першим нагородженим письменником. 2 червня 1951 Ален помирає у своєму будинку у Весіне. Його ховають на цвинтарі Пер-Лашез [2]. Того ж року формується Асоціація друзів Алена, першим головою якого стає відомий французький письменник Андре Моруа.

Аналіз біографічної інформації, першоджерел про Алена (Еміля-Огюста Шартьє), узагальнення соціальних реакцій на його творчість і педагогічну спадщину, спогадів самого вченого про своє життя, а також зіставлення отриманих фактів дозволили нам виокремити етапи життєвого та науково-педагогічного шляху вченого:

Перший етап – етап **становлення** особистості майбутнього вченого, який тривав із моменту народження й до вступу до Ліцею Мішле (1868 р. – 1886 р.).

Ален виховувався при дещо послабленій батьківській опіці. Недоліки його сімейного виховання були детонатором появи підвищених вольових можливостей, самостійності та критичного ставлення до сімейного навчання. Виявлено, що шкільна освіта, зокрема педагоги, послуговувалася такими головними методами навчання, як залякування, придушення ініціативності учнів, а стимулом була жорстка дисципліна. Перебування в середовищі, де батьки ігнорують інтереси сина, вчителі вдаються до психологічного насилля, викликало бажання відповідати ідеалу своїх близьких, що, зі свого боку, стимулювало Еміля саморозвиватися та занурюватися в навчання. Однак сімейне й освітнє середовище цього періоду сприяло розвитку самодисципліни Еміля та роботі над своїми емоціями, відсутність контролю над якими часто призводила до покарання. Маючи власний досвід формування цих навичок, вчений у своїй концепції вибудовує систему емоційного виховання.

2. Другий етап – етап **самоідентифікації**, вибору життєвого шляху й навчання у вищих навчальних закладах (1886 – 1891).

У цей період продовжується формування особистісної та соціальної ідентичності Алена. Серед найбільш впливових подій на цьому етапі розвитку вченого констатовано зустріч із майбутнім наставником – відомим професором

французької філософії Ж. Ланьо. Гуманне ставлення професора до молодого Алена і великий інтерес до його внутрішнього світу – це головні фактори активної особистісної самореалізації та самовираження. Завдяки Ж. Ланьо – талановитому педагогові вищої школи, було виявлено потужний науково-творчий потенціал Алена та сформовано більш чітку систему життєвих цінностей майбутнього вченого. Так, концепція Ж. Ланьо про свободу як умову моралі стала філософським підґрунтям для побудови авторського бачення більшості педагогічних інновацій Алена: методу критичного читання, аналізу інформації, чіткого формування ідеї. Цей період можна вважати визначальним у житті Алена, оскільки вища освіта закріпила ідейну впевненість та фахову спрямованість майбутнього педагога, розвиваючи необхідні професійні навички, загальну зрілість і стійкість до труднощів. Саме в цей час Алена отримав досить чітке уявлення про сенс власного професійного життя та про себе як про фахівця у сфері загальної філософії та філософії освіти.

3. **Третій етап** – етап адаптації до особливостей педагогічної й журналістської діяльності (1892 – 1902), що дав змогу перейти від абстрактних ідеалістичних ідей, які співіснували у свідомості вченого, до прагматичної суспільно корисної діяльності, що виражалось в «боротьбі концептів», перших спробах зайняти унікальні позиції в професії. Алена набуває свій перший педагогічний досвід у коледжі Понтіві та ліцеї Руана, де активно співпрацює з «Журналом Метафізики і Моралі», перекладає й коментує Метафізику Арістотеля, захоплюється роботами Маркса, Прудона і Спінози. На жаль, досвід викладання в ліцеї мав здебільшого негативні наслідки для вченого через низьку мотивацію студентської аудиторії й недостатній рівень педагогічної майстерності. Це мотивувало Алена на розробку авторської методики викладання, яка полягала у ставленні до дитини як до дорослої людини, нейтральності вчителя та створення середовища, в якому дітей готують до сприйняття труднощів як до життєвої необхідності. Кількість зафіксованих публікацій Алена [159; 162; 165; 170; 194; 196; 197; 198; 199; 202; 203] свідчать про швидкий прогрес у науковій і журналістській діяльності.

4. Четвертий етап – етап **інтенсивної педагогічної діяльності** в Парижі (1902 – 1914), який визначено як найбільш продуктивний в аспекті створення власного «бренду» реформатора, що сприяв переходу французької освіти від клерикального до світського домінування її змісту. Це також період активної науково-просвітницької діяльності вченого, яка передбачала публічні виступи Алена у французьких ліцеях Корней (1902), Кондорсе (1904) та публікації в газеті «Депеша Руана та Нормандії». Встановлено, що у своїх публікаціях учений реагував на нагальні проблеми французів, пояснював їхні причини та прогнозував можливості їхнього вирішення, залучаючи ідеї провідних філософів і мораль відомих літературних творів, таким чином розширюючи освіченість, знання громадян і, паралельно, підвищуючи рівень загальної культури населення.

Констатовано зростання наукового й педагогічного авторитету Алена, який сформовано в елітному науково-педагогічному середовищі французьких ліцеїв: Кондорсе й Анрі IV. У цей період науковець створює свої базові концепції, відомі під назвою «Судження». Виданий у вигляді збірника філософських і наукових тез, текст містив перші власні узагальнення позицій щодо філософських основ педагогіки, їхнього гуманістичного й морального змісту, окремих позицій у сфері мистецтва та політики. Французький філософ, на відміну від традиційних для того часу абстрактних філософів-ідеалістів, впроваджує «Судження» у практику власної педагогічної діяльності, сприяє формуванню у своїх студентів здатності долати релігійні забобони і приборкувати підліткові пристрасті в майбутньої еліти французького суспільства. Професійною перемогою Алена було підвищення почуття відповідальності за успіх професійної діяльності. Також виділено зростання рівня професійних вимог та його адекватність емоційно-оцінній складовій Я-концепцій Алена.

5. П'ятий етап – етап **воєнної рефлексії** (1914 – 1917), для якого характерна кардинальна зміна ціннісних установок ученого на сенси життя. Алена записується в добровольці й призначається до III артилерійського полку

63 батальйону. Відчувши на собі наслідки необґрунтованої жорстокості людей, Ален пише «Реальні причини війни між цивільними націями». У 1917 році він демобілізується, але цей етап життя позначиться і на його професійній діяльності, і на загальному світогляді. Участь у бойових діях спонукала Алена ще рішучіше поширювати ідеї пацифізму та опублікувати роботу «Марс чи вирок війни», в якій він досліджує природу війни, демонструючи маніпулювання такими поняттями, як любов до Батьківщини, героїзм, честь, справедливість, описуючи трагічні наслідки агресії, фаталізму та індивідуалізму, розмірковуючи про способи попередження воєнних конфронтацій і роль освіти у формуванні гуманістичного середовища.

6. Шостий етап – етап професійного та особистісного акме (1918 – 1951). Ален весь свій вільний час витрачає на висвітлення гуманістичних проблем, з якими зіштовхнулося людство на початку ХХ століття. Друкуєть понад 70 робіт про педагогіку, мистецтво, літературу, соціологію. Стиль, який використовує Ален, можна назвати «моралістичною» прозою, що закликає до саморегуляції, сприяє вільному людському розуму. Саме в цей період французький педагог пише свої фундаментальні праці з педагогіки «Дитяча педагогіка» та «Судження про освіту», яка складається з 86 розділів. Тут автор подає свої ідеї щодо розвитку та вдосконалення освіти, урахуваючи свій педагогічний досвід. Ален критикує традиційні прийоми навчання, які полягали в інформаційно-повідомлюваному методі викладання і виконавчому методі учіння. Він наголошує на апеляції до спроможності розуміти, а не лише пасивно отримувати знань, що сприяє формуванню самовизначення, самореалізації і самоактуалізації учнів.

Отже, Ален (Еміль-Огюст Шартє) – один із найвидатніших французьких діячів, чия творча й педагогічна діяльність надихала багатьох його учнів на впровадження гуманістичних поглядів і принципу саморозвитку в освітній простір Франції.

1.2. Історико-політичні та культурно-освітні чинники становлення й розвитку педагогічної діяльності Алена

Ідеї та принципи Алена були частиною реформації французької освіти в період III Республіки, а це є важливим приводом для вивчення соціально-історичних умов формування педагогічних поглядів французького освітянина, адже роль будь-якої особистості в історії соціуму завжди має й протилежний бік, у межах якого суспільні умови впливають власне на таку особистість.

Саме тому доцільно розглянути основні історичні моменти, які сприяли розвитку нової педагогічної думки в країні, а також відбилися в наукових працях Алена (Еміля-Огюста Шартьє).

Кінець XIX століття, на думку провідних істориків [19; 48; 19; 110], був пов'язаний із масштабним наростаючим конфліктом таких супердержав, як Англія, Німеччина, Франція та Росія, внаслідок чого в соціумі зростало напруження, детермінуючи життєві установки цих націй.

Так, політична та економічна ситуація у Франції кінця XIX століття цілком може бути охарактеризована як передвоєнна. Велика частка державних бюджетів названих країн витрачалася на посилення збройних сил, що гарантувало суттєве збіднення населення та соціальне напруження. Таке узагальнення стосувалося й сім'ї Алена, яка належала за вимірами сьогоднішніх реалій до «середнього класу» та звикла до буржуазних патернів існування, не допускаючи навіть думки про реалізацію республіканської політики французького парламенту. Незважаючи на складні внутрішні сімейні відносини, які виявлялися в конфліктах між батьками й Аленом, ідеологічне неприйняття стилю їхнього життя, концептуальних поглядів на ідеальне майбутнє країни тощо, майбутній філософ був сповнений ентузіазмом і надіями на суттєві реформи в багатьох галузях життя, особливо освіті, економіці, соціальному устрої.

Першим складним випробуванням для французької нації того часу стала невдала франко-пруська війна, яка тривала менше року (19 липня 1870 – 10

травня 1871), але закінчилася поразкою Франції й об'єднанням усіх німецьких земель. Розпочавши війну, Франція виявилася невідповідною до неї, її армія поступалася прусській як чисельно (250 тис. проти 400 тис. вояків), так і якісно. Внаслідок цієї війни тодішній імператор Наполеон III підписав акт про капітуляцію французької армії, що, звичайно, було шоком для простого громадянина Франції та зумовило пролонгований депресивний характер суспільних відносин, призвівши до зміни влади, створення III Республіки [21].

Наслідком описаних процесів стала поступова мілітаризація економічної сфери загалом і втілення воєнних установок в освітнє середовище зокрема. При цьому, головні установки в реформуванні освітньої галузі почали зміщатися з домінування тодішнього духовенства на зростання ролі світського виховання дітей та молоді. Очікування держави на формування нового покоління французів, здатних керуватися не лише біблійськими канонами, а й протистояти всесвітній агресії, мати суб'єктність, патріотичність, волю до перемоги – усе це було наслідком поразки у франко-пруській війні, під час якої було виявлено суттєве інтелектуальне й технічне відставання солдатів французької армії від німецької. Сучасні вчені [104; 205] пов'язують поразку у війні з провалом французької освіти, однією з провідних цілей якої була популяризація ідей переваги країни та її ролі просвітителя у світі.

Ця подія стала каталізатором для освітніх реформ у Франції: у 1875 році був прийнятий закон про свободу вищої освіти; у 1878 році створено Товариство вищої освіти; у 1881 році виходить перший номер журналу «Міжнародний огляд освіти», метою якого був огляд систем середньої та вищої освіти в різних країнах, насамперед у Німеччині; закони Ж. Феррі 1881-1882 років. Останні були історичними не тільки для розвитку освіти Франції, але й для майбутньої професійної діяльності Алена. Дослідниця французької системи освіти К. Федулова зауважує, що ця освіта перебувала в повній владі католицької церкви. Більше того, вона була роздільна й дорога, що не могло забезпечити належного рівня освіченості населення для становлення справді демократичної, правової держави [142, с. 628].

Так, шкільні закони 1881 і 1882 років Ж. Феррі чітко демонструють чотири головні прогресивні позиції в освітній діяльності того часу:

- більша свобода у визначенні змісту освіти;
- обов'язкова початкова освіта;
- домінування світського змісту в шкільному навчанні;
- гендерне об'єднання учнівського контингенту (змішане навчання) [248].

Узагальнивши ознаки соціальних і політичних процесі того часу, вважаємо, що головна сутність прогресивних інновацій полягає у свободі вибору, і це безпосередньо стосувалося сфери освіти. Насправді, ідея впровадження принципів ліберальної освіти у світську й республіканську початкову та середню школи не була новою. Витоки ідеї свободи особистості спостерігаємо й раніше – під час тривалої боротьби впливів середньовічної церкви та представників філософії гуманізму.

Насамперед було заборонено стягувати будь-які грошових коштів за надання освітніх послуг у державних школах. Це означало, що діти, сім'ї яких належали до різних соціальних класів, мали однакову можливість отримати початкову освіту [142, с. 628]. Якщо раніше більшість населення критично ставилося до освіти, не вважаючи її першою необхідністю, то просвітительська робота вчених і політиків III Республіки, зокрема й Алена, поступово доводила суспільству важливість знань, особливо в умовах індустріальної епохи.

Наступний етап – це втрата духовенством функцій контролю над народною освітою та інтенсивне копіювання кращих інновацій європейської освіти. Так, попри прагнення церкви зберегти монополію на зміст і форми навчання в університетах країни, уже в 1880 році Жюль Феррі почав справжню модернізацію освіти Франції як міністр, прагнучи зробити її ліберальною. Міністр наближає культуру гуманізму до реалій навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах і в початковій школі. Наприклад, у 1880 році було прийнято рішення закрити орден езуїтів та зобов'язати інші конгрегації отримати дозвіл уряду на свою діяльність. У випадку непокори та відмови дотримуватися закону, владі доводилося деякі релігійні організації закривати

силою. Очевидно, що наміри міністра освіти покласти край контролю церкви над освітою увінчалися значними успіхами [249, с. 36]. У 1882 році був прийнятий закон, який передавав управління всіх державних шкіл від церкви до адміністрації комун, відміняв обов'язкову релігійну освіту [142, с. 628] та впроваджував у навчання нову дисципліну – «Виховання моральності і громадянська освіта». Саме відокремлення освіти від церкви, відміна права служителів релігії представляти кандидатів вчителів, що належать лише до католицьких конфесій, дозволило Алену навчатися в Ж. Ланьо, лекції якого відрізнялися свободою мислення та висловлювань.

Іншим важливим досягненням того часу була обов'язковість освіти для всіх громадян Франції, не зважаючи на соціальний статус людини, її стать і релігійну конфесію. В рамках шкільного педагогічного процесу зміні підлягали й соціальні характеристики освітньої діяльності: учні різних конфесій повинні були співпрацювати в одному класі, що призвело до більшої секуляризації школи, а також до зміни навчальних програм і методів підготовки вчителів. Водночас, спостерігається тенденція економічного розвитку, який збільшив потребу у кваліфікованих працівниках, що володіють спеціалізованою технікою, є носіями розвинутого інженерно-технічного мислення, готові до швидкого самонавчання тощо. Ще одним вагомим стимулом до збільшення ролі кваліфікованих працівників у зростанні економічної галузі була болісна згадка про причини поразки Франції у франко-пруській війні [277].

Наступною сенсокоректуючою подією в житті Алена була його участь у Першій світовій війні (28.07.1914 – 11.11.1918).

Починаючи з дитинства, Ален був свідком наслідків воєнних дій, що сформувало його стійку життєву позицію. Вчений розділяв пацифістські настрої й боровся з радикалами, які розпалювали воєнну версію латентного європейського конфлікту в соціальній та економічній сфері.

Коментуючи в невеликих публікаціях свої погляди на напружену ситуацію в Європі, Ален стояв на позиції, що війна завдасть непоправну шкоду тисячолітній історії європейського континенту, відкине назад розвиток людства.

Саме тому перші публіцистичні звернення до воєнної проблематики були сповнені ненависті до людської агресії та великим інтересом до вияву людської природи в нелюдських умовах.

Його мемуари [157; 158] про війну, написані у 30-х роках ХХ століття, містять цікаві деталі його життя на фронті та опис досвіду Алена в статусі солдата, який завершився 23 травня 1916 року у Вердені ще до закінчення воєнних операцій, після серйозної травми ноги. Після демобілізації він був призначений на посаду в метеорологічну службу, а у 1917 році визнаний інвалідом, отримавши можливість повернутися до викладацької діяльності в коледжі.

За свідченням Р. Ферраро [218], який вивчав воєнний період життя науковця, Алена був розподілений до 31 полку важкої артилерії у жовтні 1914 року. На ту пору його батарея розташовувалася в селищі Бомонт, між Тулою та Сен-Мігелем, за лінією фронту. Р. Ферраро стверджує, що Алена був телефоністом-оператором у групі, яка постійно перебувала недалеко від боїв, а отже, його функціональні обов'язки дозволяли займатися «інтелектуальним задоволенням», описувати свої враження від війни й результати спостережень за солдатським життям.

Історичні документи свідчать про уважне ставлення Алена до важкої ратної праці, завдяки чому йому надали звання бригадира. До того ж, незважаючи на новий воєнний чин, Алена завжди «залишався людиною». У своїх спогадах [157] він вважав, що «залишатися людиною» – є найкращою позицією для підтримки бойового духу та адекватності психічного стану воєнних.

Використовуючи свій гострий критичний розум, Алена, на думку Р. Ферраро, аналізує конкретні факти, щоб зрозуміти різні прояви людської поведінки, яка перебуває під тиском агресора. Стиль викладу думок у його мемуарах – емоційний і повстанський [157; 158; 169].

Мемуарна публіцистика Р. Ферраро [218] підтверджує те, що Алена детально описує режими життєдіяльності військової частини, методи навчання новобранців, способи взаємодії між підлеглими й командирами, зміст рутинних

операцій і форми «воєнної педагогіки». Однак зауважимо на тому, що спогади Алена навряд чи можуть претендувати на статус методичних вказівок для сучасників і наступників, але вони є доказом того, що педагогічний світогляд філософа освіти суттєво поглибився. І це відбулося саме завдяки спостереженню за процесом підготовки бійців до військових операцій, а надто – подальшої участі в них [218].

На думку Р. Ферраро, спогади вченого, що занотовані паралельно реальним воєнним подіям, характеризуються «ефектом присутності», високою актуальністю сприйняття моменту, а це дозволяє експлікувати цінні поради [218].

Проаналізувавши роботу «Ален, пацифіст йде на війну», у якій французький історик презентує нам досвід філософа-солдата, робимо висновок, що війну він сприймав як лабораторію для вивчення людської душі, де він може робити це в режимі реального часу [218]. Водночас, низка дослідників вважає, що найбільш цінні спостереження феномену війни, з філософського погляду, відображені в праці Алена під назвою «Марс чи вирок війні» [169] та розширені іншими невеликими творами, наприклад, «Конвульсії влади» [156], «Поразка влади» [157].

Урахувавши узагальнення Р. Ферраро щодо воєнної публіцистики Алена, можемо констатувати, що вчений був переконаний в тому, що вільне й реальне сприйняття зовнішнього світу можливе лише при наявності серйозних викликів, одним з яких є війна. Під час таких глобальних конфліктів письменники і вчені з різних воєнних таборів завжди гостро, з певною екзальтованістю думки намагаються подати причини війни в найбільш вигідному з інформаційного аспекту вигляді. Це свідчить про появу на початку ХХ століття перших елементів інформаційної агресії між інтелектуалами того часу, спроб тиску на емоційний стан як воєнних, так і цивільних громадян. Однак Ален прагне бути максимально об'єктивним та незаангажованим, і під час війни розглядав свободу судження як індикатор справжньої демократичності людини. Він цінував можливість вільно висловлювати будь-які думки, навіть непопулярні, а

власне прагнення до такої свободи вважав цінністю, яка може з'явитися тільки при існуванні конкретної серйозної справи, що й виникла через війну 1914 року.

Вирішальним узагальненим висновком Алена стосовно Першої світової війни, зробленим після безпосередньої участі в ній, є те, що причина війни лише одна – це пристрасті.

Домінування емоцій над холодним розумом, на думку вченого, детермінувало позбавлення можливості суспільства використовувати критичне мислення, заперечення об'єктивних обставин, фактів і їхніх інтерпретацій тощо. За твердженням Алена, ці важливі якості (нонконформізм, критичне мислення, об'єктивність та ін.) повинні формуватися освітою. Цей висновок є результатом перебування вченого в епіцентрі людської деструктивності, дегуманізованості навколишнього середовища, зрештою, життя за законами війни.

На основі праць вченого про наслідки воєнних дій виділимо основні принципи створення гуманістичного середовища, попередження й подолання конфліктів.

Перший – це **принцип «ввічливості»**, за яким створення гуманістичного середовища залежить від якості подолання конфліктних ситуацій в міжособистісній взаємодії. До того ж, така ситуація може бути вирішена завдяки використанню перевірених часом дипломатичних партнерів, які зібрані й збережені в різних культурах і мають свою специфіку відповідно до релігійних, національних та ментальних засад учасників конфлікту. У роботі «Пильність духу» [180] Алена аналізує слова відомого дипломата про політику Наполеона, який не виділявся своїм терпінням, що й стало причиною низки кривавих війн і його подальшої поразки. Для того, щоб тримати світ у гармонії, необхідно вміти обговорювати складні питання без презирства, без осуду, не сприймати дебати як бій, у якому змагаються «торговельні півні» [157, с. 205]. Навчання ввічливості, на думку вченого, допоможе звільнитися від пристрастей, метушні, яка веде до напружених стосунків, та краще зрозуміти позицію та ідеї інших: «Ввічливість вивчається як танець. Той, хто не вміє танцювати, вважає, що важко оволодіти правилами танцю і відповідати його рухам; але це лише так

здається; треба вміти танцювати без жорсткості, без перешкод і, отже, без страху» [175, с. 173]. Очевидно, що саме школа має сприяти опануванню шляхетністю, ввічливим ставленням до оточуючих, толерантністю й терпимістю до інакодумства.

Другий принцип, а саме **принцип захисту від пропаганди**, впливає з думки Алена про перманентну повторюваність і навіть технологічність у розпалюванні ненависті до опонентів у кожній війні. Отже, одним із головних прийомів, що дає змогу зруйнувати гуманістично спрямоване освітнє або соціальне середовище та «розхитати човен», є дегуманізація супротивника, виведення його зі статусу «людини». Річ у тім, що більшість так званих нормальних людей мають серйозні морально-етичні чи релігійні бар'єри, які стримують прояви жорстокості й агресії стосовно інших. Узагалі будь-яка релігія або системна ідеологія суспільства покликані створити умови для психологічної корекції поведінки широких мас людей. Водночас така корекція переважно відбувається завдяки інтенсивній пропаганді в засобах масової інформації чи через безпосередній вплив «лідерів думок», якими й можуть бути представники релігійних співтовариств, керівники різних соціальних груп тощо. Так, у своєму «Маніфесті до німецького народу» [222] вчений наголошує, що початок воєнних дій спричинив «велике непорозуміння», підтримуване пресою. Інформація подавалася таким чином, що кожна сторона вважала свої дії оборонними:

«З одного боку, згідно з газетами, опублікованими в Німеччині, для вашого народу було необхідним захопити наші найбагатші провінції та закріпити там свою владу. З іншого боку, як ми сьогодні чітко розуміємо, ви вважали, що нам та нашим союзникам потрібно було зменшити політичний, військовий та економічний тиск на Німеччину» [222].

Думки з приводу впливовості різноманітних способів пропаганди мають, як мінімум, два боки. З одного боку, вважається, що людину можна будь у чому переконати, викликати різні, зокрема й агресивні почуття, навіяти неприязнь до опонентів (релігійних, національних, географічних тощо), залежно від

мистецтва переконуючого. З іншого боку, існує твердження, що людина завжди має надійні бар'єри від пропагандистського впливу на свою особистість, залежно від її цілісності та освіченості.

Серед тих, хто підтримує першу ідею – Еріх Фромм. У своїй роботі «Анатомія людської деструктивності» [147] автор розглядає види агресії та її причини. Аналізуючи природу оборонної агресії, дослідник робить симетричне Аленівському умовивід, що маніпуляція й керування людьми можливі завдяки нашій здатності передбачати реальну небезпеку в майбутньому. Більшість сучасних війн починалися з пропагандистських нагнітань загрози, коли політичні лідери переконували населення в загрозі нападу й знищення, і, отже, виховувалася ненависть до інших народів, громадян, націй, від яких нібито виходить загроза [147, с. 125]. За переконанням ученого, головним фактором якісного «промивання мізків» є добре поставлене ораторське мистецтво агентів пропаганди. За допомогою мови навіювання загроза небезпеки надає реальну можливість контролювати й корегувати ціннісні установки людей, впливати на їхні судження та подальші дії [147, с. 126].

Ці та інші думки відомих науковців щодо впливу різних засобів на психічні стани та ціннісні установки людей під час війни дали змогу Алену запропонувати досить надійні способи захисту від пропаганди та взагалі від будь-якої маніпуляції людською свідомістю. Так, учений пропонує змінити вектор цінностей, який у певний момент представлений захистом національних інтересів своєї країни і її громадян. Це завжди буде створювати конфліктні ситуації й пропагандистські ідеї, що вигідні лише невеликій кількості людей. Нова система координат, що полягає у фокусуванні на «загальному балансі» [222], допоможе уникнути згаданого вище сценарію.

Третій принцип побудови гуманістичного середовища полягає в необхідності **боротьби з фанатизмом**, який, за словами Алена, є жорсткою, зв'язаною, «механічною» характеристикою, що не піддається контролю через волю суб'єкта [176, с. 64]. Причини появи фанатизму, згідно з Аленом, полягають у тому, що людина не в змозі критикувати свої принципи

переконання. Наявність у мотиваційній сфері впливової інерційної домінанти є основою будь-якої цілеспрямованої поведінки. Тому людям-фанатикам, як носіям такої інерційної домінанти, важко навіть обмінюватися думками з іншими, адже дискусія може змінити їхні погляди, їхній життєвий фундамент, а це завжди травматично. Отже, створення дискусійного середовища саме й має стати засобом боротьби з фанатизмом, а його відсутність – надійним індикатором його прояву. Аналізуючи роботи французького педагога, учений Б. Жакоміно [235] погоджується, що ведення діалогу є корисним ресурсом для постійної кореляції, яка допомагає виходити за межі свого світогляду, а, значить, і уникати випадків фанатизму.

Отже, соціально-історичні умови формування педагогічних поглядів французького освітянина упредметнювалися разом з історичними подіями тодішнього європейського та французького буття, пройшовши великий шлях франко-пруської війни з її деструктивними наслідками в аспекті формування соціальної ситуації, поступового зменшення ролі духовенства в побудові педагогічних процесів в освітніх закладах, де мав честь працювати Ален. Водночас і сам Ален, і його колеги визнавали пріоритетність Першої світової війни серед головних обставин, що формували ідеологічні й методологічні платформи вчених на початку ХХ століття.

Експліковані Аленом під час цієї війни позиції щодо побудови конструктивного соціального середовища в будь-яких групах мають статус екстрапедагогічних, хоча цілком комфортно вписуються в загальну картину побудови особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, які й стали змістовим ядром авторської концепції відомого французького філософа та педагога Алена.

1.3. Філософські та педагогічні засади педагогічної концепції Алена

Вивчення впливу Першої світової війни на становлення педагогічної методології Алена дає змогу перейти до наступного завдання – пошуку

філософської платформи в науково-педагогічних позиціях ученого. Сутність такого завдання полягає у спробі обґрунтувати філософське бачення світу Алена, його ставлення до головних питань філософії, що характеризують міждисциплінарні зв'язки і світоглядні установки видатного педагога. За результатами аналізу літературних джерел на цю тематику можна зробити висновок, що педагогічні ідеї Алена базуються на глибокому розумінні філософії як науки, що має випереджальне значення для освітніх процесів.

З огляду на те, що предметом педагогіки є людина та її виховання, навчання й розвиток, то для кращого розуміння педагогічних поглядів вченого проаналізуємо основні філософські положення стосовно природи людини у версії Алена. Учений завжди наголошував, що базові ідеї буття були описані ще в античності, але світ і знання про нього змінюється, а їхня інтерпретація й спосіб використання в різних сферах життя вдосконалюються та розгалужуються. У своїй роботі «Судження про філософів» [176] науковець розглядає ідеї своїх попередників щодо людини, її пристрастей, соціуму та культури. Описуючи людську поведінку, Алел зважає на погляди таких філософів, як Сократ, Р. Декарта, Б. Спінози, Канта та Ж.-Ж. Руссо, чий судження здавалися йому найбільш обґрунтованими та актуальними.

Головним давньогрецьким філософом, ідеї якого вплинули на педагогічну концепцію Алена, був Сократ (469 – 399 рр. до н. е.). У кожній своїй роботі французький вчений посилається на маєвтику та теорію цінностей давньогрецького мислителя, підкреслюючи їх актуальність та дієвість. Визнання Сократа, як провідного мислителя пояснюється схожими політичними змінами в Афінах, часів Сократа, та Третій французькій республіці, а саме: відновлення демократії після війни та новий розподіл влади.

Наведемо основні теорії, які вплинули на педагогічні погляди французького освітянина:

– Теорія цінностей. Сократ вважав, що **дотримання моральних принципів** є єдиним способом досягнення щастя. Міркуючи про стан щастя, філософ приходить до висновку, що людина може його зберегти лише **осягнувши**

користь добра та істини, які попереджують людину від згубного використання своїх можливостей, влади та багатства.

– Теорія пізнання, яка базується на діалектичному методі. Сократ зазначав, що досягнення вищого знання можливо лише через залучення співрозмовника до дискусії, що допомагає виявити власні слабкі сторони.

Виділимо фази діалектичного методу, які використовував Ален у своїй педагогічній діяльності:

1. Визнання невігластва. Ретельний самоаналіз дозволяє розпізнати і прийняти власні помилкові, упередженні ідеї, гордість еґо та перешкоди, що заважають розвиватися. Розуміння свого невігластва, в свою чергу, спонукає до пошуку необхідних відповідей. Сократ стверджує, що людина має два варіанти. Перший полягає у запереченні своїх помилок, свого невігластва, у продовженні педантичного, еґоцентричного світосприйняття, у самовиправдовуванні та бажанні довести правильність своїх суджень. Обравши шлях діалектичного методу, людина починає шукати рішення, яке дозволить їй розвиватися духовно та інтелектуально. Філософ попереджує, що перша стадія самоаналізу може призвести до розгубленості та відчуття втрати орієнтирів та наголошує, що таке кардинальне переосмислення спонукає до пошуку мудрості. Згідно теорії Сократа, «ігнорування невігластва є найстрашнішою хворобою», адже це означає відмову від своєї здатності трансформуватися, що для філософа прирівнюється до смерті.

2) Очищення. Давньогрецький мислитель стверджує, що діалог допомагає позбутися хибних уявлень, людина «очищує» себе від інтелектуальних та емоційних помилок, які приховують істину. Через конфронтацію, ініційовану діалогом, людина стикається зі своїми сумнівами, страхами, опрацьовує їх та починає мислити логічно. Ален вважав, що філософія Сократа спрямована на формування вольових навичок, практикування строгості і вимогливості до себе.

3) Інтуїція. Філософ визначав інтуїцію, як унікальне, незалежне джерело знань, оскільки її мета полягає у врахуванні інформації, яку неможливо отримати з інших джерел. Розвиток цієї здібності можливий за рахунок

діалектичного методу, який дозволяє дізнатися природу думки, її відношення до ілюзії чи до нової корисної інформації. Відомим прикладом є «Еврика» Архімеда, коли вчений інтуїтивно відкрив закон гідростатики. Сформулював своє інтуїтивне знання, вчений підтвердив його, його суб'єктивний досвід став об'єктивним, зрозумілим та доступним для всіх [180, с 65-67].

Наступним філософом, яким захоплювався Ален та називав «світлом для людства» був Б. Спіноза. Французький педагог, наголошував на тому, що тільки фанатична концентрація філософської діалектики Б. Спінози дала йому змогу побудувати цілісне бачення світу й сенсу життя людини. В одній зі своїх робіт він наголошує на тому, що ця цілісність не завжди очевидна для звичайного читача, а також стверджує, що точне розуміння філософської системи Б. Спінози в її унікальній інтерпретації – важка інтелектуальна й духовна праця. Ален наводить приклад, коли Йоганн-Вольфганг фон Гете «взяв відпустку на пів року, щоб прочитати Спінозу» [176, с. 114]. Нині таке ставлення до будь-якої літератури важко уявити, але положення нідерландського вченого захопили Алена, внаслідок чого ми отримали цікавий заочний діалог мислителів про рефлексивний метод, онтологічні основи активності людини та свободи, тематику почуттів і афектів, людського рабства й блаженства.

Схвально оцінює Ален унікальний стиль подання ідей Спінозою. Він називає його «геометричним методом» (*Ethica ordine geometrico demonstrata*), адже всі думки нідерландського вченого викладені в аксіомах, супроводжуються життєвими прикладами й безсумнівними висновками. За своєю суттю він схожий на математично вивірену побудову теорем, що існують у тісному зв'язку одна з одною у свідомості вченого, доповнюють одна одну та, загалом, представляють цілісне світобачення [179, с. 20].

Перший розділ роботи «Спіноза» Ален присвячує аналітичному огляду тематики людського розуму й формування «істинних ідей» та інтерпретації самого Спінози.

Як і Ален, Б. Спіноза розмірковує про природу пристрастей. Він вважає, що вони виникають через неадекватні, неповні, спотворені й заплутані ідеї [143,

с. 391]. Згідно з Л. Феєрбахом, Спіноза тлумачить пристрасті як чуттєві уявлення, які породжуються зовнішніми чинниками. Єдиним способом протистояти афектам є формування адекватних ідей, тобто ясних і чітких, які «впливають із нашої природи» [143, с. 390]. Виходячи з такого умовиводу, Ален експлікує чотири рівні функціонування людського розуму в аспекті пошуку істини.

На першому, «чуттєвому» рівні, Ален наголошує на першочерговості отримання знань через емпіричне спостереження, яке зазвичай спирається на віру без суттєвих обґрунтувань і доказів. За своєю суттю це «чутки» (чуттєве відображення навколишнього світу), які можуть бути оманливими, незрозумілими й привести до неминучих помилок. Ален дещо образливо відносить до категорії «чуток» деякі гуманітарні науки, зокрема історію. Він цілком аргументовано доводить, що історична наука завжди була під впливом політичних лідерів свого часу. «Історію пишуть переможці» – вважав Ален, а реальність важко відтворити в повній симетрії без викривлень й посилюючих акцентів.

Тут педагог підкреслює, що історія не є об'єктивною наукою і при її написанні увага часто акцентується на суб'єктивній інтерпретації історичної події, а не на хронології.

На противагу гуманітарній невизначеності, Ален стоїть на боці тих наукових висновків, які підтверджено експериментальним шляхом, хоча не применшує роль «чуттєвого» етапу пізнання світу. Отже, учений підкреслює, що недоліком цього етапу є відсутність особистого досвіду людини, яка лише сприймає інформацію або копіює почуте [179].

Наступний метод пізнання дійсності – *набутий досвід*, який також, за словами Алена, може викликати сумніви. Він пояснює свою позицію такими причинами. По-перше, «уся сила досвіду зводиться до сприйняття факту», але «наші почуття можуть обдурити нас; ми можемо спати і бачити сни, тоді як віримо, що ми прокинулися і перебуваємо в реальності» [179]. По-друге, досвід залежить від нашої пам'яті, яка не завжди може точно відтворити всі потрібні

спогади. Отже, особистий досвід також вважається ненадійним джерелом отримання знання, адже він може бути помилково інтерпретованим через надмірну суб'єктивність.

Ален, як і його колега, вважає, що більш надійним методом є *дедукція*. Зауважимо, що його розуміння цього поняття близьке до сучасного, тобто дедукція – це метод мисленнєвих операцій, який полягає в побудові будь-яких висновків у логіці «від загального до окремого». Еміль-Огюст Шарт'є зазначає, що парадигматичним прикладом дедукції Спінози можна назвати всю роботу «Етика», змістовим ядром якої є «геометричний метод» [191], що дає змогу авторові будувати нове знання завдяки аналізу вже відомої й перевіреної інформації.

Четвертий, *привілейований* рівень пізнання, тлумачиться Аленом фактично як спосіб пізнання навколишньої дійсності на основі інтуїції. Він дотримується думку Спінози, зазначаючи, що акт пізнання істини повинен бути негайним, миттєвим. Адже, коли людина з високим рівнем пізнання починає обмірковувати та аналізувати, то вона втрачає чітке розуміння сутності речей й появляються сумніви. Обидва вчені називають цей рівень «пізнанням у чистому виді», яке безпосередньо випливає з розуму людини та не залежить ні від яких зовнішніх причин.

На підставі окресленого теоретичного базису можемо констатувати, що класифікація рівнів пізнання світу в працях Алена й Спінози демонструють ієрархію функціонування людського розуму. На основі такої позиції Ален пізніше запропонував інноваційні методи навчання, що відповідали й можуть відповідати нині віковим і ментальним можливостям учнів, які вивчають об'єктивну дійсність.

Зауважимо, що під впливом роботи «Етика» Спінози, Ален більшість своїх наукових творів концентрує на ідеї розвитку інтуїтивного мислення, що особливо цінним стало в середовищі вищої школи, де отримують освіту вже дорослі, самодостатні люди з певним особистим досвідом і світоглядом.

Наступним авторитетним філософом для Алена є французький письменник і педагог Ж.-Ж. Руссо (1712-1778). У своїй роботі «Історія моїх думок» (1936) він зауважив, що Ж.-Ж. Руссо завжди був господарем його свідомості, а рівень довіри до нього майже такий, як і до філософії Платона. На жаль, досліджуючи праці Алена, присвячені співвітчизнику, нами не виявлено детальних і змістовних аналітичних довідок про педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо. Головні акценти пізнання Аленом його здобутків концентрувалися на філософських темах. Проте імпліцитне уявлення про ступінь поринулості Алена в педагогічну публіцистику Ж.-Ж. Руссо загалом отримуємо від творчості вченого.

Порівнявши концептуальні праці Алена й Ж.-Ж. Руссо з питань освіти та виховання, наприклад, Алена «Судження про освіту» [174] і Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або про виховання» (1762) [122], можемо впевнено стверджувати, що між ученими існує ідеологічний і філософський зв'язок.

Однак педагогічні концепції обох учених містять певну симетрію.

Перша схожа ідея, що мала наскрізний характер, – це ідея про роль *природного виховання*. Обидва вчених погоджуються, що тісний контакт із природою є важливим компонентом виховання, який допомагає дитині вільно розвиватися, сприяє самостійному накопиченню життєвого досвіду при спостереженні за навколишнім світом і за собою в ньому. Згідно з Ж.-Ж. Руссо, виховання дитини відбувається внаслідок взаємодії з природою, іншими людьми й речами.

До того ж, усі ці три фактори в ідеалі мають впливати на дитину гармонійно, доповнюючи один одного: «Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, отримане від природи; навчання тому, як користуватися цим розвитком, є виховання з боку людей; а набуття нами власного досвіду щодо предметів, що дають нам сприйняття, є виховання з боку речей» [122].

За Ж.-Ж. Руссо, при взаємодії з природою дитина розвивається фізично та пізнає свої можливості. Вона розвиває темперамент, виховує витривалість,

загартовує характер різними випробуваннями. Зі свого боку, Ален погоджується з ученим у тому, що навчання повинно передбачати контакт із природою для розвитку в дитини спостережливості та бажання пізнавати довкілля. Проте він наголошує, що цей спосіб виховання слід культивувати лише в початкових класах, а пізніше звертатися до тих засобів і методів, що стимулюють розвиток абстрактного мислення, який може відбуватися й поза межами природи [174, с. 72].

Ж.-Ж. Руссо вважав, що головним вектором концентрації уваги дитини має бути сама природа, а не змодельовані штучно її проєкції (ілюстрована аудиторна наочність, схеми тощо). Ален наслідує цю установку у своїй педагогічній теорії, стверджуючи, що в класних кімнатах слід позбутися від будь-яких зайвих факторів: речей, звуків, зображень, запахів, які відволікають дитину, перевантажують її мозок, пам'ять, органи сприйняття й канали комунікації.

Отже, обидва вчених переконані, що природа надає дитині максимально необхідну наочність, яка вчить її спостережливості та кмітливості.

Наступною спільною ідеєю Ж.-Ж. Руссо та Алена є ідея про *свободу та автономність*. Найбільше враження на Еміля-Огюста Шарт'є справила думка щодо обов'язкового виховання моральної совісті, яка є «ключем до всіх людських дій». Завдання морального виховання, за словами Ж.-Ж. Руссо, полягає в тому, щоб захистити дитину від впливу зіпсованого суспільства, штучної культури та наглядати за розвитком її власних потреб і інтересів. Моральне виховання повинно здійснюватися після розумового, саме тому головна передумова морального виховання – це розвиток розуму. І лише потім – формування моральних якостей, розуміння понять про суспільні відносини [106]. Ален називав свого співвітчизника «моральним генієм Нового часу» [244] та розділяв думку, що ніяка система освіти не може бути успішною, якщо в її основу не закласти виховання «моральної совісті». Обидва педагога-філософа підтримують ідею свободи судження й мислення, але підкреслюють, що свобода забезпечується вмінням працювати. Праця вселяє дитині почуття

обов'язку, відповідальності за те, що вона робить, не кажучи про те, що в майбутньому завдяки роботі вона буде оплачувати вартість свого утримання.

Об'єднувала Ж.-Ж. Руссо та Алена й ідея глибокого *позарелігійного світогляду*.

Зазначимо, що до початку ХХ століття релігія займала головні позиції у вихованні підростаючого покоління, що, на думку багатьох учених, суттєво стримувало можливості формування високоосвіченої особи, здатної до критичного мислення й аналізу об'єктивної дійсності. Ж.-Ж. Руссо не був атеїстом, хоча був упевнений в тому, що кожна людина має право вірити у творця по-своєму. Він вважав, що діти краще зможуть прийти до розуміння Бога самостійно на засадах набутого життєвого досвіду та стихійно сформованих моральних цінностей [47]. Ураховуючи свій негативний досвід навчання в коледжі Мортань, Ален теж зауважує, що вивчення релігії не повинно приводити до фанатизму й додає, що ідеальним рішенням є залишатися вірним своїй релігії, але водночас «зберігати ясність та незалежність розуму» [174, с. 110]. Як бачимо, учені засуджували надто великий вплив релігії на всі сфери життя, який полягав у суворому підпорядкуванні правил. Необхідність вільного волевиявлення і прийняття людських помилок як життєвого досвіду – принципи, які характерні і Ж.-Ж. Руссо, і Алену.

Отже, очевидним є вплив Ж.-Ж. Руссо на усвідомлення Аленом сутності феномену виховання й головних причин, що стримують його ефективність. Учені бажали створити нове суспільство, провідною ознакою якого була б рівність і вільний вибір цілей та смислів життя. Хоча Ален і пише, що в багатьох аспектах Ж.-Ж. Руссо є для нього прикладом, але він деякі його позиції вважає утопічними: «Я вважаю, що ідеї в «Сповіді Руссо» більш реальні, ніж в його Емілі» [158].

Значущим для Алена був і німецький мислитель Іммануїл Кант (1724-1804). Особливо близькою для нього була філософія І. Канта у сфері моралі й виховання людини. Ален у своїй творчості постійно дотримувався великих

принципів філософії І. Канта, зокрема ідей людської гідності та універсальності обов'язку.

Аналіз праць І. Канта вчений подав у збірці листів до свого друга, італійського поета, есеїста й літературного критика Серхіо Солмі (1899-1981) [168], де він розглядає такі питання, як людський розум, уява та мораль.

Ален захоплювався І. Кантом, оскільки просвітитель намагався звільнити людину від влади традиційних забобонів і, водночас, пояснити марність покладання надій лише на силу теоретичного розуму [168, с. 11]. І. Кант наголошував, що теоретичний розум не є безмежним, він не надає відповіді при вирішенні проблем, пов'язаних з індивідуальними життєвими рішеннями й життєвим вибором. Тобто наука несе людині не тільки нові знання й можливості, але й усвідомлення незнання – розуміння того, що існують об'єктивно неможливі події, практично нерозв'язувані завдання, невизначені життєві ситуації [130].

Ален намагається пояснити поняття «знання» відповідно до схематизму І. Канта: «це наші ідеї, враження та судження про те, що ми вивчаємо» [168, с. 11]. Він також підкреслює: сприйняття дійсності залежить не тільки від набутих знань, але й від нашої уяви. Вчений порівнює німецького філософа з Аристотелем, який теж стояв на позиції, що немає думки без уяви. Ален виділяє основні елементи пізнання: спостереження, формування поняття та появи ідеї. Переконані, що під час навчання необхідно враховувати ці елементи та створювати методики, які поетапно приведуть учня до створення своїх інноваційних ідей на основі отриманої інформації й навичок.

Усвідомивши, що наукові знання можуть мати і руйнівні наслідки, І. Кант розглядає моральні принципи як гарантів збереження інтелектуальної чесності. Ален зауважував, що принципи розуму Канта є моральними законами мислення, та прирівнював Кантовську мораль до гідності й поваги: «У моралі немає нічого, окрім гідності... Усе починається із самоповаги, поваги до абсолютного Духу та до оточуючих» [168, с. 34]. Аморальність французький філософ

визначає як підкорення своєму егоїстичному існуванню, підлаштування життєвих обставин під свої потреби, ігноруючи інтереси інших [168, с. 35].

Обидва вчених поділяють думку, що освіта, яка позиціонується як організована соціальна практика, спрямована на боротьбу людини з егоїзмом і культивуванням моральних принципів. І. Кант розмірковував над методами морального виховання на початкових стадіях розвитку людини, внаслідок чого народилася пропозиція використовувати в цей час «моральний катехізис», тобто такі методи цілеспрямованого «тренінгу» дитини, що пригнічують її критичне ставлення та рефлексію. Моральний катехізис як основне вчення Канта про обов'язкові чесноти не викликає сумнівів чи труднощів, тому що його можна пояснити логічно [51, с. 256].

Справді, у найкращих патернах людської культури певні моменти вже давно слугують нормою взаємодії та вихованості особи, про що неодноразово згадував і Ален.

І Кант акцентує на тому, що для виховання стійких культурних рефлексів дитини важливо усвідомлена дія з її боку, хоча на першому етапі можливе певне «сліпе копіювання» стандартів поведінки з авторитетних людей – батьків, учителів, вихователів тощо.

Наступний етап, за Кантом, передбачає сократівський діалогічний метод, здатність раціонально розрізняти моральні чесноти й помилкові. Ці знання здобуваються із прикладів, складних життєвих випадків, завдань, мета яких – розвивати винахідливість і показати, як людина може обмежувати свободу своїх бажань, використовуючи етичні цінності. Школа, на думку філософа, повинна сприяти бажанню дитини розпізнавати суть моральних вчинків. Учений цілком аргументовано вважав, що метод моделювання, ситуативні вправи, самокритика й виявлення свого морального рівня посилює розуміння доброчесності [40].

Отже, розглянувши ідеї І. Канта та Алена як активного популяризатора та реалізатора його концептів, можна зробити висновок, що вчений філософію Канта вважає для себе інтелектуальним фундаментом. З Теоретичні і практичні

позиції Алена свідчать, що ідея про «зоряне небо наді мною й моральний закон у мені» повністю збігається зі світоглядом французького педагога.

Багато науковців називають Алена послідовником не лише І. Канта, але й французького філософа, математика та фізіолога Рене Декарта (1596-1650). Педагог захоплювався Декартовським науковим методом, який передбачав застосування математичного підходу. Вивчивши праці свого попередника, Алєн стверджував, що «розумною підготовкою до мислення є порядок і послідовність» [176, с. 37]. Прикладом такого підходу до викладення своїх думок є робота Р. Декарта «Міркування про метод, щоб правильно спрямувати свій розум і відшукати істину в науках», мета якої – навчити читача мислити правильно, отримувати істинне знання і відділяти його від помилкового. Р. Декарт виділив основні принципи, які пізніше Алєн обрав як дороговказ у педагогічній практиці:

Перший – ніколи не приймати за істину нічого, що людина не досягнула з очевидністю. Інакше кажучи – ретельно уникати необачності й упередженості, оперуючи лише тими судженнями, які здаються розуму ясними і чіткими.

Другий – максимально спрощувати та автоматизувати будь-яке складне явище до зручних для дослідження розмірів.

Третій – дотримуватися певного порядку мислення, завжди рухаючись у своїх роздумах від простого до складного, від конкретного до абстрактного.

Четвертий – завжди прагнути до найбільш повного й різнобічного опису предметів і явищ, перевіряючи себе на відсутність упущень [29, с. 101-102].

Оприлюднивши своє бачення наукового методу, Р. Декарт поставив під сумнів догми старої філософії. За словами вченого, саме сумнів щодо істинності загальноприйнятого знання є початком пізнання, базою нового світосприйняття. Пізніше метод декартівського сумніву використовував у своїй практиці і Алєн.

Р. Декарт також виділив моральні принципи, на які опирався сам. Першим правилом була покора законам та звичаям тієї країни й релігії, в якій людина виховується. Наступним – залишатися твердим і рішучим у своїх діях: «раз прийнявши якесь рішення, хоча б і сумнівне, дотримуйтеся його так, ніби воно є

цілком правильним» [84, с. 28]. Ален наголошує, що у своїх рішеннях Р. Декарт завжди жорсткий і рішучий, що надавало йому сили та впевненості досягати таких висот.

Французький філософ і математик був упевненим, що дитинство є періодом егоцентризму, який може зашкодити моральному й інтелектуальному розвитку учня. Щоб цього уникнути, Декарт радить ще змалечку навчати дитину правильно обдумувати свої вчинки і вчинки інших.

Також Ален згадує, що Р. Декарт – один із небагатьох, хто «наважився зробити ідеї незалежними від досвіду» [176, с. 21]. Р. Декарт вважав, що мислення не залежить від реального світу. Не досвід, а тільки вроджені ідеї – поняття, які властиві розуму від народження – можуть привести до достовірних знань [84, с. 27]. Ален погоджується з цим, указуючи на те, що в деяких випадках досвід може гальмувати мисленнєву діяльність [176, с. 32]. Замість шукати оригінальне рішення, людина вибирає легший шлях – використовує вже відомі й випробувані технології. Тому так важливо, на думку Алена, виховувати в учнів «сміливість мислити».

Отже, аналіз праць учених свідчить про те, що у своїй педагогічній діяльності Ален активно застосовував ідеї Р. Декарта, зокрема математичні принципи при класифікації досліджуваної інформації, метод сумніву при навчанні й заохочення ділитися своїми ідеями з іншими учнями.

Підвищення рівня доступності шкільного й університетського навчання та прогрес гуманітарних наук зумовило появу значної кількості педагогів-новаторів, чії унікальні методики не могли не вплинути на наукову концепцію Алена.

У результаті реформування французької освіти у 80-х роках ХІХ століття виникає рух «За нову освіту», представниками якого були П. Робен і Р. Кузіне. У центрі їхньої уваги була інноваційна мета педагогічного процесу, а саме цілісна унікальна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна до усвідомленого й відповідального вибору в різних життєвих ситуаціях [148, с. 26]. Ця мета

додатково утверджує гуманістичну концепцію побудови освітньої діяльності у французькій філософсько-педагогічній думці, яка відображала потребу суспільства в підготовці різнобічно розвинених ініціативних людей, готових до активної діяльності в усіх сферах економічного, державного й суспільного життя [148, с. 24].

Формування гармонійно розвиненої особистості, за П. Робеном, – одночасно фізичний, інтелектуальний і моральний розвиток, що сприяє зміцненню здоров'я, розвитку чутливості, набуттю вмінь і знань. Видатний французький педагог бачить у людині одночасно індивіда й соціальну істоту. Він стверджує, що справді гуманістична освіта повинна, незалежно від соціального статусу людини, сприяти розвитку і першого, і другого. П. Робен належить до тих педагогів-гуманістів, які у своїх переконаннях виступали за школу, центровану на дитині, яка бачить свою головну мету в «розвитку всіх здібностей дитинства» [148, с. 19]. Дитина в педагогіці П. Робена визнається такою, що здатна виявляти свою волю, самостійно орієнтуватися в навколишній соціальній дійсності. Центральне завдання шкільного виховання, на його думку, полягає в тому, щоб сприяти самодисципліні й самостійності самої дитини. Взаємодопомога та співпраця між учнями заохочуються, і для цього створюються сприятливі умови [148].

У такій же інтерпретації зафіксовані в наукових розвідках і роздуми про важливі ціннісні установки європейської освіти кінця XIX століття прихильників реформаторської педагогіки, які погоджуються, що умовою формування гармонійної особистості є ідея свободи, яка дає стимул для саморозвитку та творчої діяльності.

Серед найбільш самобутніх педагогічних систем у європейській педагогічній практиці кінця XIX та початку XX століття, які лобіювали названу ідею, була система італійської освітянки, філософині та антропологині М. Монтесорі (1870-1952). Здобутки авторки протягом століття з успіхом використовувалися в навчальних закладах багатьох країн.

Судження вченої багато в чому збігаються з «післявоєнними» концепціями Емілія-Огюста Шарт'є. Так, М. Монтезорі, як і Ален, вважала, що самодостатня особистість формується лише у випадку, коли в педагогічному середовищі усунуто фактори, що послаблюють або пригнічують внутрішні сили дитини в процесі її становлення [9, с. 58]. Вона називає три головні ознаки виховання.

По-перше, це опора на індивідуальність дитини. Справді, дитина має особливі метакогнітивні здібності, завдяки яким швидко навчається та пізнає світ. Зокрема, до трьох років вона вбирає всю нову інформацію, не фільтруючи її. Розум дошкільняти можна умовно назвати «поглинаючим розумом», який є основою розвитку. У дитинстві необхідним критерієм успіху виховання є стимуляція активності й цікавості до довкілля при використанні усіх можливих органів відчуття.

Кожна дитина має внутрішню енергію, яка в ідеалі повинна реалізовуватися через активне пізнання світу, зокрема за допомогою гри, спостереження тощо. Такий спосіб навчання детермінує необхідність надання максимальної свободи й повноти втілення природних задатків, які виявляються в індивідуальності маленької людини. Наприклад, одним із ключових інстинктів дитини є бажання діяти без допомоги дорослих, але водночас «бути хорошим». Означена незалежність – це форма життя дитини, і спроба її обмежити чи забрати може стати причиною дегенерації особистості [91, с. 28].

По-друге, це – потреба створення комфортного виховного середовища. М. Монтезорі стверджувала, що головним методом дитячої педагогіки є спостереження, яке забезпечує учня свободою та виявляє його особистість. Мета цього методу – стимулювання дитини до саморозвитку, самовиховання та самоосвіти, оскільки успішна й повноцінна особистість виховує себе сама. Для її досягнення необхідна належна атмосфера, у якій діти відчувають себе комфортно і вільно. Дослідниця засновує Будинок дитини, в якому діти самі господарюють. Основні побутові елементи цього закладу це:

- відмова від традиційних парт і лавок, заміна їх на невеликі столи й крісла, за якими можуть сидіти від одного до трьох дітей і при необхідності самостійно переставляти;

- використання довгих невисоких шаф, куди діти можуть самостійно класти та брати навчальні матеріали. Зверху на шафах – акваріуми, клітки для птахів і квіти в горшках;

- зручний і безпечний посуду для їжі, який діти можуть мити та прибирати;

- картини на стінах, переважно з простим змістом, який зміг би зацікавити дітей;

- замість ящиків з іграшками – звичайні дрібнички (шматочки дерева, кубики тощо), які дитина може зібрати й розібрати, бо це приносить їй задоволення [61, с. 8].

Відзначимо, що ці умови залишаються актуальними і в сучасній освіті. Так, перший елемент створення комфортного навчального середовища, запропонованого вченою, збігається з пунктом 9 Концепції нової української школи: «Крім класичних варіантів, буде використано новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи» **[Ошибка! Закладка не определена.]**.

Очевидно, що впровадження таких елементів примушує учнів розвивати самодисципліну. У цьому контексті Ален був повністю симетричним, хоча цей вік він із педагогічного боку ґрунтовно не досліджував. За переконанням педагогів, поняття дисципліни не повинно зводитися до мовчазної й пасивної покірливості, а згадані прийоми цілком комфортно екстраполюються на інші категорії вихованців та учнів.

Наслідком подібних новацій мабуть було те, що зміни в європейській освіті кінця XIX – початку XX століття суттєво відкоригували класно-урочну систему, яка відкрила великий потенціал учнівської самостійності, навчила педагогів зважати на індивідуальні особливості учнів, дозволяючи їм користуватися власним темпом роботи, а також застосовувати різноманітні

методи навчання. Одним із таких методів навчання й була Монтессорі-технологія, яка характеризувалася одночасно виховною, навчальною, загальноосвітньою та гуманістичною ознаками.

Проаналізувавши думки двох педагогів, зробимо висновок, що, не зважаючи на принципові суперечності в питанні оформлення навколишнього середовища (Ален заперечував потребу інтенсивного навчального декоративного супроводу пізнавальної діяльності учнів, наголошуючи на тому, що це відволікає їх від навчання), вчені передбачали перспективи особистісно зорієнтованих методів роботи з людьми.

На формування педагогічних поглядів французького освітянина мав вплив, за нашим переконанням, і С. Френе.

С.Френе стверджував, що свобода вибору дитини під час зростання є необхідною. Педагог був упевнений, що лише самостійний вибір напрямку пізнання й методів, які сприяють самореалізації, дадуть змогу виховати в учнів жагу до навчання [9, с. 63]. Головну мету змін в освіті С. Френе вбачав у пристосуванні школи до дитини, що дозволило б стимулювати її активність, надати належні знання та прищепити духовні цінності. А це можливо лише при забезпеченні сприятливого середовища, яке буде допомагати розвитку творчого потенціалу учню. З цього випливає необхідність зміни традиційної системи оцінок, яка є засобом агресивної штучної мотивації. На думку С. Френе, оцінки не лише не слугують надійним критерієм виявлення інтелектуальних потенцій дитини, але й не відображають справжньої якості знань. Більше того, вони пригнічують, стримують вільний розвиток можливостей учня до самоконтролю і відповідальності за прийняті рішення [там же]. Нове навчання повинно дати поштовх до більш інтенсивної самостійної роботи з оптимізацією автономної навчальної діяльності, яку С. Френе розглядає як застосування набутих знань та навичок в умовах дозвілля.

Наукові розвідки багатьох дослідників гуманітарної науки, які й у XXI столітті є актуальними, свідчать про те, що ідея створення умов для всебічного й повного втілення природи людини в об'єктивну дійсність соціального буття

набула перспективного розвитку. Переконані, що Ален ментально її підтримував, що впливає з його роботи «Судження про освіту» (аналіз її поданий у наступній частині дисертації).

Зауважимо, ідея про свободу в навчанні, розроблена С. Френе, передбачала впровадження індивідуалізованого підходу, коли діяльність учня спрямовується на самостійну роботу, зменшуючи імперативний вплив учителя. У такій ролі вчитель спостерігає за роботою вихованців, спрямовує хід їхнього самовдосконалення через консультативну та підтримуючу активність. Науковець запропонував перспективні на той час і досі ефективно використовувані засоби навчання – технологічні картки. Вони дозволяють розширити зону автономного навчання учнів, користуючись допомогою додаткової візуальної інформації. Однак кориснішим і креативнішим навчальним засобом вважав написання так званих «вільних текстів».

Річ у тім, що тодішнє французьке навчання полягало зазвичай у заучуванні інформації та виконанні тренувальних вправ. Проте С. Френе розробив авторську методику, в основі якої був аналіз отриманої інформації та формування таким чином незалежного критично-творчого мислення. Головна мета написання вільних текстів – самовираження й систематизація одержаних знань з усіх галузей. Ці невеликі твори, у яких учні розповідали про себе, свою сім'ю, шкільних друзів, свої враження, плани на майбутнє, давали змогу системної рефлексії. «Вільні тексти» допомагали учням правильно формулювати свої думки, застосовувати необхідні граматичні, лексичні конструкції і виділяти важливі факти з таких дисциплін, як географія, біологія, література, математика та інше. С. Френе підкреслював, що кожен педагог повинен створити необхідні умови для організації такого навчання, де б учням було цікаво дізнаватися про щось нове самостійно чи під керівництвом педагога. Водночас завдання повинні бути не грою, а ситуативною й контекстною вправою, яку учні сприймають як серйозне, відповідальне та мотивоване доручення. Помилки вчений розглядав як невід'ємний елемент

пізнання, наголошуючи на тому, що кожна помилка має великий навчальний сенс у випадку, коли буде проаналізована системно.

У питаннях побудови сприятливого середовища спостерігаємо наступність між поглядами Алена, М. Монтессорі, П. Робена та С. Френе. Досвід останнього неоднозначно сприймався освітньою громадськістю початку ХХ століття, а створення сприятливого середовища для учнів, у якому б вони навчилися більш активно реалізовувати свій потенціал, формували високу емоційну оцінку своєї особистості викликало інтенсивний супротив, особливо серед консервативних, релігійно налаштованих представників педагогічної субкультури.

Дослідники на засадах великого спалаху патріотизму, притаманного Франції кінця ХІХ – початку ХХ століття, намагалися побудувати таку систему освіти для своєї країни, яка б швидко перетворила учнів у рівноправних членів суспільства – громадян Франції.

До того ж, методи, запропоновані С. Френе, швидко популяризувалися й розширювалися географічно. Серед елементарних розвиваючих вправ, які на ту пору були, імовірно, нетривіальними, слід назвати використання епістолярного жанру під час навчальних занять, надання можливості розповісти товаришам про найвизначніші події свого життя тощо. Діти застосовували вільні форми викладу думок, зокрема в шкільній газеті, про яку знали в кожній сім'ї, публічне листування між школами та їхніми учнями. Всі ці зусилля давали змогу ближче познайомитися з людиною, усвідомити її право бути собою, відрізнятись від інших, жити інакше. Одночасно така робота вимагала синтезу раніше засвоєних знань, отримання інформації з нових галузей, інтенсивного обміну думками, нових пошуків, зародження, створення та перевірку гіпотетичних припущень.

Порівняльний аналіз наукових думок Алена та С. Френе доводить спадкоємність у формулюванні філософських позицій. На жаль, через обмеженість обсягу тексту дисертації не можемо подати чіткі приклади схожості напрацювань учених, однак цей висновок детальніше розглянемо в наступному розділі роботи, а тут тільки підкреслимо важливість гуманістичної

платформи С. Френе для формування методологічної позиції Алена, хоча останній за рівнем абстрактності своїх педагогічних позицій, як здається, був значно вище.

Загалом першооснови будь-якої педагогічної технології повинні формулюватися базисно на рівні філософської науки, яскравими представниками якої власне й були С. Френе та Алєн. За переконанням автора технології «Школа успіху і радості», учитель, який опанував філософські засади професійної активності, одночасно отримує право створювати персональні педагогічні інновації, адже вмє бачити в кожній малій справі велику мету [146].

Такий підхід, разом з особистісно зорієнтованими підвалинами педагогічної філософії С. Френе, актуальний і нині.

Наступним, хто позначився на формуванні науково-педагогічного світогляду Алєна, є французький соціолог Е. Дюркгейм (1858-1917).

Водночас деякі науковці [33; 98] вважають, що ідеї Алєна, М. Монтессорі та С. Френе базуються саме на концепції фундатора французької соціологічної школи Е. Дюркгейма, який підтримував принцип природовідповідності виховання.

Е. Дюркгейм детермінує виховання як соціальне явище, адже його метою є формування й розвиток тих якостей, які знадобляться дитині для гармонійного існування в суспільстві. Вчений переконаний, що педагогічний ідеал, навіть у деталях, є творінням суспільства. Саме воно презентує нам портрет людини, якою ми повинні стати, наголошуючи на тому, що в цьому портреті відображаються всі особливості соціальної організації. Науковець підкреслює, що не буває виховання, яке придатне для всього людського роду, більш того, не буває суспільства, де б різні педагогічні системи не співіснували й не функціонували паралельно [123, с. 60].

За Е. Дюркгеймом, суспільство не лише диктує певні норми виховання, але й бере на себе виконання цього завдання, будуючи нові моделі відповідно до актуальних потреб.

Автор в роботі [36] наводить приклад появи нових моделей, які виникають внаслідок суспільних трансформацій. Так, внаслідок міграції народів у суспільстві з'являються нові етнічні групи, які розширили арсенал педагогічних засобів, форм і методів виховання дітей та молоді. Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних та національних меншин детермінувала потребу узгодження й взаємодоповнення різних педагогічних концепцій. Користуючись сучасною мовою, саме так отримано феномен полікультурного виховання, який виник у рамках соціальних асиміляцій.

Е. Дюркгейм виділяє головні імперативи виховання, які діють у межах взаємозв'язку та співіснування трьох компонентів: сім'ї, батьківщини й людства [7, с. 34]. Він стверджує, що головне призначення виховання особистості полягає у відмові від прагматично-егоцентричної суті людини на користь ідеї формування якостей, які дають змогу їй комфортно й продуктивно співіснувати в соціальному полі. Але саме здатність до кооперації презентується вченим як одна з важливих моральних чеснот.

Е. Дюркгейм моральний фактор вважав центральним у ідеальних характеристиках людини, наслідуючи в цьому видатних філософів Франції (Д. Дідро, Р. Декарт, Вольтер, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Заслугою вченого вважається велика громадянська активність у форматі популяризації цієї ідеї, під впливом якої пройшло становлення Алена. Безсумнівно, «Курс морального виховання» Е. Дюркгейма, який він читав у Сорбоні 1902-1903 роках, відобразився й на поглядах французького педагога, особливо це стосується ідеї про виховання дисципліни як індикатора свободи. Обидва вчених описують свободу як благо, на яке дитина має право претендувати лише після підкорення зовнішньому авторитету. Вони одностайні в тому, що абсолютна свобода шкідлива для соціальної інтеграції. Вона стає ресурсом, коли індивід перебуває в ситуації соціального підпорядкування. Підкорення допомагає зрозуміти обмежувальні сили, які є умовою автономії. Саме тому шкільна дисципліна дозволяє дитині, яка не готова до соціального життя,

набути звичку стримуватися та фокусувати свою увагу на необхідну роботу [293, с. 156].

Також інноваційним і безумовно економічно й соціально успішним педагогічним проектом кінця XIX – початку XX століття вважаємо започаткування вальдорфської системи освітніх закладів, заснованих на концептуальних позиціях видатного німецького вченого Рудольфа Штайнера (1861-1925).

Дослідники теорії та історії педагогічної науки, зокрема В. Павленко, стверджують, що провідною ідеєю теорії Р. Штайнера є вільна педагогіка, яка не знає соціального, релігійного, національного поділу, педагогіка, покликана розвивати природні задатки дитини, її внутрішню свободу й гідність. Теоретична база методики навчання Р. Штайнера – установка на цілісне виховання особистості учня з урахуванням особливостей саме його розвитку. Тому найважливіша вимога автора – глибоке вивчення індивідуальності дитини, її мислення, характеру, волі, пам'яті тощо. До того ж, знайомство з дітьми відбувається ще перед вступом до школи [105].

В основу педагогічної концепції Р. Штайнера покладено принципи природовідповідності, які об'єднували такі ознаки, як:

1) орієнтація на духовні потреби кожного вікового ступеня, що відбувалося завдяки класифікації навчального плану й підбору матеріалу;

2) свобода навчання, виховання і творчості, яка є фундаментом і засобом виховання [107, с. 39];

3) надання суттєвого значення ролі вчителя, оскільки він у кооперації зі своїми колегами, батьками вибудовує весь навчальний процес і має велику педагогічну свободу. Більш того, за класом закріплювався один учитель, який викладав з першого по восьмий клас усі предмети;

4) використання культурно-історичних переказів людства (казок, легенд, міфів та інше) як виду навчального матеріалу та інтеграція театральних постанов цих сюжетів у навчальному процесі;

5) терапевтичний аспект педагогіки; введення гігієнічної організації

викладання, орієнтація на ритм дня, тижня, року; предмети викладаються циклами – протягом 3-4 тижнів один предмет на першому зведеному уроці – усе це сприяє концентрації навчального матеріалу, а також дає можливість учителю органічно, послідовно розвивати матеріал протягом циклу [43];

б) особливий акцент на естетичному і трудовому вихованню протягом усього терміну навчання в школі. Уроки всіх предметів передбачали використання різноманітних художніх елементів;

7) виховання взаємодопомоги, дбайливого ставлення та любові до дітей;

8) індивідуалізація процесу виховання й навчання, яка поєднувала індивідуальні і групові форми роботи учнів;

9) відміна традиційної системи оцінювання навчальних успіхів учнів, оскільки система тотального контролю за діями дитини не відповідає принципу свободи особистості [107, с. 40].

Згідно з цими концептуальними положеннями, Р. Штайнер, як і Ален, притримувався ідеї, що свобода навчання є однією з основних умов формування вільної та гармонійної особистості, але необхідною умовою є акцентування на практичній діяльності, яка допоможе краще асимілюватися в дорослому суспільстві.

Отже, аналіз педагогічної діяльності й наукових поглядів П. Робена, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнера дав змогу зробити обґрунтоване припущення про потужний вплив гуманістичних концептів згаданих науковців на персональні позиції Алена та формування його філософсько-педагогічного базису.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-біографічної літератури щодо Алена дозволив виділити 6 етапів життєвого й науково-педагогічного шляху вченого: 1) становлення особистості майбутнього педагога (1868-1886), 2) самоідентифікації (1886-

1891), 3) адаптації до особливостей педагогічної й журналістської діяльності (1892-1902), 4) інтенсивної педагогічної діяльності в Парижі і науково-просвітницької активності (1902-1914); 5) воєнної рефлексії (1914-1917); б) професійного й особистісного акме (1918-1951). Установлено, що Ален був автором понад 70 робіт, присвячених дослідженням із педагогіки, філософії, політики, мистецтва. Учений співпрацював із «Журналом Метафізики і Моралі», газетою «Депеша Руана та Нормандця», «Новим французьким журналом», журналами «Хартманн» і «Французький Меркурій».

Водночас, висвітлені аргументи свідчать про те, що формування педагогічних поглядів французького освітянина цілком залежало від історичної ситуації кінця XIX століття та присутності в латентному або опосередкованому вигляді відомих персоналій, які підживлювали інтелектуальний пошук Алена при становленні наукової позиції.

З'ясовано, що Франко-пруську війну (1870-1871) виявила недоліки в системі освіти Франції, що привело до її реформи й зменшення ролі духовенства у вихованні. Визначено, що закони 1881-1882 років, які встановили безкоштовну, обов'язкову і світську освіту, більшу свободу у визначенні змісту освіти, гендерне об'єднання учнівського контингенту суттєво вплинули на формування світогляду французького педагога. Ален мав змогу порівняти підхід тотального контролю викладачів-священників у початковій школі та демократичне ставлення до студентів у ліцеї Мішле. Констатовано, що впровадження в освітній процес теорії Ж. Ланьо щодо формування філософського мислення, яке полягало у розвитку сприйняття, відчуття свободи мислення та синтезі множинності, аналізі й уніфікації інформації, змінило відношення Алена до філософії та педагогічної діяльності. У ході дослідження наголошено, що стиль викладання Ж. Ланьо в ліцеї Мішле сприяв розумінню вченим свободи мислення як вищої цінності і творчої енергії. Ураховуючи власний досвід, Ален включав у свою методику викладання формування самодисципліни і створення комфортної дискусійної атмосфери, де кожен міг вільно висловити свої думки й переконання.

Встановлено, що через опір деяких верств населення обов'язковій освіті, Ален вважав своїм завданням інформувати громадськість про важливість і корисність освіти для всього суспільства. Публічні промови в ліцях Корней та Кондорсе закликають розглядати навчання насамперед як стрибок у розумовому розвитку, процес поступового наближення до істини через подолання труднощів. З'ясовано, що політична напруженість, яка панувала у французькому суспільстві на початку ХХ століття, спонукала вченого до написання «Суджень нормандця», які щоденно публікувалися в журналі «Депеша Руана та Нормандії» та були частиною його науково-просвітницької діяльності. У своїх роботах французький освітянин розглядав ідеї відомих філософів і літераторів як інструменти, які дозволяють зрозуміти реальність та навчають моральним принципам.

Участь у Першій світовій війні (1914-1918) остаточно сформувала світогляд вченого як пацифіста. Отримавши такий сумний досвід, він виділив головні принципи профілактики насилля у великих колективах, мета яких запобігти масштабним конфліктним ситуаціям. Принцип ввічливості полягає в оволодінні правилами міжособистісної взаємодії, толерантності, терпимості до інакодумства. Принцип захисту від пропаганди передбачає ознайомлення з головними методами маніпуляцій та засобами протидії пропагандиському впливу на особистість. Принцип боротьби з фанатизмом спрямований на створення дискусійного середовища, яке дозволить обмінюватися опонентам думками та сприяти роздумам.

Паралельно з мінливими історичними подіями кінець ХІХ – початок ХХ століть ознаменувався зростанням інтересу до суто педагогічних теорій, які дали масштабні ефекти для провідних європейських і північноамериканських культур того часу.

Проаналізувавши діяльність провідних учених минулого, робимо висновок, що найбільший вплив на Алена мали:

- Монтессорі-технологія, яка спрямована на індивідуальний підхід до дитини й на створення комфортного виховного середовища;

- методика С. Френе, що полягала в організації належних умов для самостійної роботи учнів;

- учення Е. Дюргейма щодо соціальності школи й морального виховання;

- принципи природовідповідності освіти Р. Штайнера.

Статус викладача філософії підштовхнув Алена до глибокого занурення у світ класичної філософії XV-XVIII століття. Аналіз праць французького педагога «Судження про філософів», «Спіноза», «Судження про освіту», «Лист Сержіо Солмі щодо філософії Канта» тощо дав змогу констатувати домінування Сократа як автора діалектичного метода, Б. Спінози як автора класифікації рівнів пізнання, Ж.-Ж. Руссо як популяризатора ролі природного виховання, І. Канта та його учення про моральність, а також Р. Декарта – засновника математичного методу та методу сумніву вченого.

Основні положення й наукові узагальнення за матеріалами першого розділу висвітлено нами в таких публікаціях [67; 79; 77; 75].

РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ АЛЕНА ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ ХХІ СТОЛІТТЯ

2.1. Педагогічна концепція Алена

Опис екстра-педагогічних та соціальних передумов, здійснений у попередньому підрозділі дисертації, уможлиблює більш точне розуміння філософської та методологічної платформи педагогічних поглядів французького освітянина, хоча й не гарантує їх повну симетрію та об'єктивацію у просторі та часі. Разом з індивідуальними особливостями життєвого та науково-педагогічного шляху Алена (Еміля-Огюста Шарт'є), його родинним, соціальним та професійним оточенням, визрівала – іноді хаотично та спонтанно, а іноді системно та цілеспрямовано, – генеральна лінія освітніх задумів ученого.

Презентуючи цю лінію в логіці переходу від абстрактних ідей до конкретних методичних та технологічних пропозицій, слід зауважити, що в новітній термінологічній традиції фокус уваги вченого можна ідентифікувати як розвиток Soft skills (м'яких, гнучких навичок) у дітей та молоді, хоча сам автор, звісно, цими понятійними конструктами не користувався. Про такий «бренд» Алена свідчать і численні публікації в часописах «Журнал метафізики та моралі», «Увесь всесвіт», «Паризький журнал», і активна популяризаторська (фактично пропагандистська) робота у формальній та неформальній освіті Франції початку ХХ ст.

Головним завданням освіти Ален вважав виховання вольових якостей особистості, які допоможуть опанувати нові навички, не травмуючи психологічний стан дитини та отримувати задоволення від самого процесу навчання. Для досягнення цієї мети учений наполягає на необхідності комплексного підходу, а саме – виявлення найбільш плідного виховного середовища та ефективних методів виховання й навчання.

У нашому дослідженні педагогічну концепцію Алена розглянуто як

систему поглядів ученого на мету, сутність, структуру, принципи, засоби, методи та закономірність функціонування навчального процесу. У прагненні якомога точніше відобразити зміст та сутнісні характеристики педагогічної концепції Алена, нами окреслено 5 генеральних напрямів наукового пошуку вченого:

- вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості;
- виховання емоційного інтелекту;
- основи викладацької майстерності;
- роль та модельні характеристики процесу читання;
- виховання морально-вольових якостей та формування світогляду.

Зауважимо, що зазначені лінії наукових інтересів Алена найбільш концентровано репрезентовані в його головних педагогічних працях: *Propos sur l'éducation* («Судження про освіту») [174], *Pédagogie enfantine* («Дитяча педагогіка»), – в яких виразно прочитується зв'язок педагогічних ідей з історією філософії, естетики, літератури, теорії пізнання та етики. Саме в цих дослідженнях автор формулює власну концепцію сімейного виховання та батьківської педагогіки.

2.1.1. Вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості

Вивчення праць «Судження про освіту» та «Дитяча педагогіка» дає змогу впевнитися в масштабі занурення Алена в сімейну та шкільну проблематику, що, очевидно, вважалася автором підґрунтям для гармонійного формування особистості дитини. Педагог твердить, що спочатку необхідно зануритись у світ дитини, щоб краще зрозуміти її поведінку та розробити правильну модель виховання. Притаманні менталітетові дитини феноменалізм (світосприйняття, що ґрунтується лише на чуттєвому досвіді), анімізм (одухотворення сил природи, тварин, рослин, предметів) та синкретизм (нерозрізнення та поєднання

несумісних явищ, понять, образів мислення) засвідчують її повну залежність від батьків та інших дорослих. Ален додає, що світ дитини базується на психологічних та емоційних проявах, сльозах та сміху, завдяки яким вона сигналізує про свої бажання й потреби, які реалізують батьки. З віком ситуація змінюється: дитину поступово навчають того, що світ – це не «шоу», а успіх є результатом роботи над собою [210, с. 500]. Учений вважає незаперечним фактом, що саме вибір моделі сімейного виховання дитини є вирішальним чинником становлення особистості.

Спроба осмислення та інтерпретації наукових рекомендацій Алена дає нам підстави для виокремлення низки модельних характеристик у стосунках батьків та дітей. Найперша позиція Алена, що стала важливим висновком із педагогічної та сімейної практики, полягає в культивуванні навчально-виконавчої дисципліни та позбавленні настанов на м'якість і жалість з боку батьків. При цьому педагог уважав неприпустимим використання фізичної сили та будь-яких форм психологічного насилля, адже дитина в таких умовах позбавлена суб'єктної позиції щодо форм своєї активності. На переконання вченого, в дитини й без надмірного батьківського тиску достатньо труднощів, а ззовні нав'язані цілі лише дратують та пригнічують її творчу природу. Між тим, він наголошує, що одна з головних помилок батьків – це надмірна жалість, особливо коли вони втручаються у процес навчання. Наприклад, існують випадки, коли батьки допомагають дитині знайти правильну відповідь, а при виявленні помилки вказують на неї, знімаючи, таким чином, важливе інтелектуальне напруження.

Ален уважав неприпустимим підміну інтелектуальних зусиль учнів на когнітивні зусилля батьків. Разом з тим, учений розумів силу та корисність гуманістичного ставлення до дитини, важливість вибудовування таких стосунків, коли люб'язність має гармонійний характер, а дитина визнає в батьках друзів, які не лестять та не лукавлять [174, с. 19]. Автор наголошував, що «... дитина пишається своїми досягненнями, лише коли зробила все сама, без сторонньої допомоги» [174, с. 21]. Такий підхід Ален дефініює як «суворе

виховання». При цьому така суворість та строгість розглядається не як маніпулятивний вплив та покарання, а як допомога дитині контролювати себе та стимулювати саморозвиток.

На думку вченого, діти впродовж певного періоду спостерігають за батьківськими звичками та стилем побудови соціальних взаємин, навчаються імітувати поведінку своїх батьків – «... ввічливе ставлення до довколишніх, манера вести переговори, способи вітання та прощання» [174, с. 20]. Засвоєння «дорослих ролей» поступово інтегрує дитину в площину персональних обов'язків та відповідальності: дитина нічого так не прагне, як скоріше стати дорослою, або, за словами вченого, «... не хоче бути більше дитиною» [174, с. 19]. При цьому одним з найбільш стрес-тестових періодів сімейного виховання в цьому контексті для кожної родини є початок шкільного навчання. Діти з тривогою або великою надією очікують цієї події, залежно від настанов, які отримують у сімейному колі. Так чи інакше, ця подія ніколи не залишає дитину байдужою.

Ален намагається порівняти силу впливу шкільного та сімейного середовища і доходить висновку, що в економічно розвинених країнах школа перемагає у зв'язку з тотальною зайнятістю батьків. Автор констатує, що для забезпечення нормальної сімейної освіти необхідно мати вільний час та здатність навчати, що під силу не кожному. Саме тому в сучасних родинах, що живуть у світі великої економічної залежності, шкільне виховання є оптимальним варіантом надання якісної освіти [174, с. 27]. На захист школи як головного чинника виховання підростаючого покоління вчений наголошує, що «... школа – не менш природна установа, ніж сім'я», а різниця полягає в тому, що шкільне середовище дає змогу розвиватися дитині вже за фактом перебування її в ньому. Сім'я як соціальне угруповання, як правило, витісняє виховні завдання на задній план, віддаючи першість тим діям і обов'язкам, які слугують основою комфортного побуту, захищеності й інших аспектів добробуту [174, с. 27].

У праці «Судження про освіту» педагог презентує внутрішній діалог, в

якому експлікує наявні суперечності між характером шкільного та сімейного виховання. На переконання вченого, «... школа контрастує з сім'єю, і цей контраст пробуджує дитину від органічного сну». Вікова рівність, слабкі біологічні зв'язки змушують навчатися комунікації з однолітками. На відміну від сімейної практики «потурання примхам» школа зазвичай «байдужа», тобто сфокусована лише на отриманні знань та набутті практичних навичок, які підготують дитину до дорослого життя [174, с. 28]. Шкільне життя автор метафорично репрезентує через таку проекцію: «... око вчителя вимірює й підраховує замість того, щоб сподіватися й боятися... по суті, шкільне навчання – це технологічна робота, що показує своє реалістичне обличчя, яке не зважає на позитивно- або негативно-емоційні сторони навчання» [174, с. 28].

Усвідомлюючи певну гіпертрофованість у наведеному твердженні технологічних акцентів при визначенні виховної ролі педагога та школи порівняно з сімейним вихованням, не можемо, однак, не зважити на час та соціально-педагогічні умови, в яких ці дослідження здійснювалися, – у такому разі пояснення для наведених висновків видаються очевидними. Школа, порівняно з сім'єю, має значно більші зобов'язання перед суспільством та батьками, що вимірюється мовою конкретних результатів.

Для увиразнення своєї позиції Ален вдається до конкретних життєвих прикладів. Зокрема, на користь пріоритетності системи екстрасімейної освіти Ален описує випадок, коли талановитий скрипаль узявся навчати свого сина, але нестача терпіння та, як наслідок, поява спалахів гніву змусила батька знайти іншого вчителя [174, с. 31]. Цим випадком педагог доводить помилковість переконаності багатьох батьків щодо простоти та елементарності організації процесу навчання зі своєю дитиною, а їхнє бажання якнайшвидше досягнути результатів на засадах «здорового глузду» породжує психологічні фрустрації та марні очікування, знижуючи емоційно-оцінне ставлення дитини до себе та її рівень мотивації [174, с. 31]. Ален попереджає про можливі негативні наслідки подібних ексцесів, застерігаючи, що в подібних ситуаціях дитина інтерпретує критику батьків як прояв нелюбові та несправедливості, що «вбудовує» в неї

соціальну меншовартість та формує імідж «невдахи».

На підтримку ідеї «технологічної» шкільної освіти Ален покликається на Сократа: «... батько, яким би видатним він не був, не може правильно навчати своїх дітей», – і наголошує, що батькам часто бракує терпіння та вміння правильно розподілити навчальний час, а дитина часто не сприймає батьків як об'єктивних учителів та намагається маніпулювати ситуацією. У такому випадку учнів слід привчити до звички працювати: «... той, хто розуміє зміст маленьких слів «Треба», вже багато вміє» [174, с. 33]. Учений додає, що батьки вимагають швидкого результату, бо не розуміють, що їхнім дітям бракує життєвого досвіду. «Найгірше те, що вони спираються на почуття, й найменша помилка вважається трагедією» [174, с. 34]. Дитина, яка демонструє «легкість» свого віку при такій поведінці, вважає, що батьки її не люблять, а отже, найменша строгість їй здається жахливою несправедливістю. Ці маленькі драми, які супроводжуються примиреннями, змішаними з ніжністю та дратівливістю, цікавлять її набагато більше, ніж граматику [174, с. 34]. Ален попереджає, що це може призвести до несподіваних наслідків: «У глибині всіх вад лежить осуд, в який поступово починаєш вірити, часто рішення та судження впливають на подальше життя дитини, її самооцінку та світовідчуття» [174; с. 35].

Такі висновки французького педагога цілком співзвучні не лише з тогочасними, а й із новітніми уявленнями психологів та педагогів гуманістичної традиції, які відстоюють корисність безумовного позитивного сприйняття й прийняття дитини, а у випадку, коли це неможливо, – хоча б безоцінного ставлення до неї. На підтвердження цієї тези згадаймо позицію Карла Роджерса, згідно з якою «прийняття», «довіра», «педагогічний оптимізм» має сенс у тому, щоб сформуванню безумовну впевненість у можливостях учня [119, с. 163]. Емпатичне розуміння внутрішнього світу та поведінки дитини розкриває великі перспективи поваги до себе, особливо в контексті емоційного самосприйняття [119, с. 164]. Так, саме емоційно-оцінна складова самосвідомості, на думку О.Передерій, є важливим регулятором поведінки: від неї залежать

стосунки людини з довколишніми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Знання про себе, – твердить дослідниця творчості відомого австрійського педагога Р. Штайнера (1861–1925), – підштовхують людину до певної поведінки. Так формується платформа для побудови конструктивної та адекватної емоційно-оцінної складової Я-концепції людини [107].

Ален розуміє, що діти прив'язані до сім'ї, однак необхідним елементом виховання вважає спілкування з однолітками, – це більш природний тип взаємодії. Порівнюючи сімейне та шкільне середовище, вчений твердить, що в першому дитина запозичує та імітує риси, не характерні для її віку, через брак життєвого досвіду, – саме тому ігри дитини з дорослим можуть викликати певні викривлення та непорозуміння з обох боків. Щодо дорослих дитина повинна бути ввічливою й почуватися захищеною. Спостерігаючи за дитиною, яка опинилася в іншій віковій групі, помічаємо, що їй набагато комфортніше грати на самоті [174, с. 40]. Судячи з цього, школа – це природне середовище, світ, в якому представлені «... свої власні умови, організація, та пристрасті» [174, с. 44].

Учений не оминає проблему значної переваги теоретичного матеріалу над практичним у школі, що стає однією з головних причин вибору саме сімейної освіти. Ален підтримує думку, що школа повинна бути місцем не лише отримання інформації, а й упровадження нових ідей, їх практичного застосування. Аргументуючи свою позицію, він бере за приклад талановиту дитину в музичній школі, яка надмір часу проводить, вивчаючи теорію – біографію, жанри та школи – замість практики гри на інструменті, що насправді є основною метою навчання.

Педагог переконує, що робочу шкільну атмосферу досить складно відтворити вдома. При цьому він наголошує, що оформлення навчального середовища повинно бути мінімальним, щоб не відволікати учнів від роботи: «... мені подобаються ці голі стіни. Я не схвалюю додаткових матеріалів на стінах, на які треба дивитися, навіть якщо вони дуже красиві, тому що увагу потрібно звернути на роботу. У класній кімнаті дитина може читати, писати або

рахувати, це її діяльність, її маленький світ, якого повинно бути достатньо» [174, с. 25]. Отож, учений наполягає на створенні атмосфери, коли дитина на окремий проміжок часу максимально занурюється у роботу та свої роздуми.

2.1.2. Розвиток емоційного інтелекту як когнітивної здатності

Наступним концептуальним задумом, за яким можна визнати статус авторського, є позиція Алена щодо ролі емоційного інтелекту в природі дитини. Розуміючи принципову неможливість використання цього терміна дослідником, зауважимо, що він був представлений латентно під іншими дефініціями, такими як розвиток сензитивності та гармонізація емоційного фону.

Перш ніж окреслювати цілі та методи виховання й освіти, – переконаний Алєн, – необхідно проаналізувати природу дитини. Для цього він починає з визначення, яке базується не лише на біологічному, а й на соціальному підході. За визначенням Алєна, дитина – це людина, яка зростає, перебуваючи під захистом сім'ї, школи та держави. Педагог наголошує, що для дітей, які в силу певних обставин почали самотійне життя досить рано, слід використовувати іншу концепцію [171, с. 7]. Для комплексного аналізу дитячої натури Алєн звертається до біології, соціології та психології. Зазначимо, що в пізній період педагогічної діяльності вченого його ставлення до психології стало досить скептичним. Саме тому психологічні процеси він розглядав паралельно з соціальною еволюцією дитини. Алєн підтримує погляд, що освіта повинна розвивати не лише інтелект, а й розвивати сенситивність та активність учнів. При вивченні сенситивності Алєн у праці «Дитяча освіта» пропонує виділяти її три стадії: емоції, пристрасті та почуття [171, с. 8].

Емоція є найбільш давньою формою психологічних відносин людини з навколишнім середовищем. На відміну від пристрастей (афектів) та почуттів, вона є безпосереднім, часто несвідомим та швидкоплинним переживанням.

Взаємозв'язок емоцій та вчинків людей вивчали ще давньогрецькі філософи Аристотель, Піфагор, Теофраст та Платон [125, с. 39]. Так, Аристотель, на ідеях якого ґрунтуються концепції Алена, у праці «Риторика» твердить, що емоції «... сильно перетворюють людський стан, що позначається на її здатності до суджень і супроводжується задоволенням і стражданням» [6, с. 14]. Дослідженням теорії емоцій як фізіологічних процесів займалися вчені-медики Ч. Дарвін, В. Вундт, В. Джемс, Г. Ланг, В. Кеннон, П. Бард [17], які погоджувалися, що емоції пов'язані з такими фізіологічними реакціями, як мимічні зміни, енергійні м'язові скорочення, посилене дихання та кровообіг. Р. Плутчик також визначає власне емоцію як комплексну відповідь організму на біологічні процеси, що є однаковими для всіх живих організмів, та виділяє такі прототипи емоційної поведінки: цікавість, переляк, горе, радість, страх, гнів, відраза та прийняття. Стан раннього дитинства Ален характеризує переважанням емоційного стану. Вчений визначає дитячу емоцію як спонтанну реакцію тіла на зовнішні або внутрішні чинники, яка завершується загальним занепокоєнням, найбільш поширеними ознаками якого він називає сміх або плач [171, с. 11]. Для відповідної корекції емоційного стану необхідно зрозуміти фізіологічну сторону цих проявів.

Ален пояснює, що сміх та плач є реакціями дитини на розслаблення після емоційної напруги. Будучи наслідком емоційного збудження, плач не може вважатися лише больовою ознакою. Він виникає як рефлекс, що характеризується лицьовим м'язовим скороченням, почервонінням очей, сльозами та збільшенням частоти дихання [171, с. 11]. Іншим результатом є сміх, який фізіологічно допомагає розслабити діафрагму й водночас насичує організм киснем, прискорює обмінні процеси та знижує рівень гормонів стресу. Результатом обох реакцій є розслаблення, почуття задоволення та полегшення після таких емоцій, як страх, занепокоєння, здивування тощо. Але Ален попереджає, що сміх може призвести й до розпалу нових емоцій, саме тому досвідчені вихователі знають, що вмивання, масаж та розтирання кінцівок допомагають зняти напругу та повернути дитину до спокійного стану [171,

с. 12]. Після згаданих емоційних реакцій слідує стан сонливості та щасливе почуття спокою. У дітей він проявляється у швидкому засинанні, а в підлітка чи дорослого таке почуття може привести до розвитку певного настрою (мрійливості, лінощів), який може стати підґрунтям для роздумів, а отже й до виникнення пристрастей (афектів).

Пристрасть є наступним етапом, проміжним станом між емоціями (фізичним механізмом) та судженням (свідомістю), коли людська реакція ґрунтується не лише на сприйнятті теперішнього, а й на попередньому досвіді та ймовірності [171, с.12]. Ален певен, що всі пристрасті посилюються роздумами про майбутнє й ускладнюються надіями або страхами. Віддавшись уяві, людина перестає думати об'єктивно та позбавляється можливості робити неупереджені висновки. В такому випадку будь-які амбіції можуть перерости у пристрасті, якщо вони живляться фатальними ідеями. Ален виділяє емоції, які можуть перерости в такі дитячі пристрасті:

– радість, а саме нав'язливе бажання відчувати цю емоцію, може призвести до легковажності та поклоніння іграм, моді, вечіркам; найчастіше діти, які не можуть контролювати такі пристрасті, вирізняються недисциплінованістю та схильністю до бунтів;

– страх породжує сором'язливість, невпевненість у своїх можливостях, покірність;

– марнославство разом з радістю можуть викликати надмірну прив'язаність до людей або предметів, ревності, що зумовлює використання лестощів для досягнення мети;

– гнів ускладнюється зарозумілістю, що призводить до декількох негативних наслідків: переважання похмурого настрою в дитини – почуття, яке вона не може подолати самотійно; впертості – поведінки, коли дитина відкидає будь-які припущення, які походять не від неї; дитячого відчаю, який виникає, коли сором поєднується з безапеляційним самозасудженням;

– сонливість Ален описує як «щасливий стан», що може перерости в лінощі.

Учений твердить, що без виховання вольових якостей дитина уникає трудової діяльності та переконує себе в марності старання [171, с. 16–17].

Наступним етапом є *почуття*, які, на відміну від хаотичних емоцій та пристрастей, Ален називає дисциплінованою силою [171, с. 18]. Пристрасть та почуття діаметрально протилежні, оскільки пристрасть призводить до нав'язливості та руйнівних результатів, тоді як почуття веде до бажання свободи та щастя. На думку вченого, почуття не статичне, воно піддається змінам і може повертатися до пристрастей, якщо людина дозволяє емоціям узяти гору. Особливо це стосується дітей, чий життєвий досвід завжди змінюється.

Педагог виділяє три види дитячих почуттів:

1) Першими почуттями дитини є ті, які вона відчула в колі родини, – саме вони є найглибшими та найтривалішими. Негативні почуття виникають через помилки батьків, які фокусуються лише на своїх емоціях, зневажають почуття інших та вдаються до маніпуляцій, що часто призводить до сімейних конфліктів. Якщо родина знайомить дитину з емпатією, вчить її реагувати на потреби рідних, формуються перші ознаки емоційного інтелекту.

2) Соціальні почуття, як зазначено французьким ученим, більш повно розвиваються під час шкільного життя, коли різні форми співпраці породжують різноманітні почуття. Ален називає цей період зародком не лише гуманістичних почуттів, таких як симпатія, солідарність, а й почуттів, базованих на суспільних суперечностях, серед яких обурення, невдоволення, ворожнеча тощо.

3) Особисті почуття. Педагог дотримується думки, що крізь призму міжлюдських відносин у дитини формується специфічне ставлення до світу й до себе. В закладах освіти діти вчаться працювати з теоретичним матеріалом та розвивають інтелектуальні почуття, зокрема допитливість, любов до істини; при вивченні мистецтва, музики, живопису та поезії в дитини формуються естетичні почуття. Таким чином, у процесі розвитку – фізичного й ментального – діапазон почуттів дитини розширюється [171, с. 20–21].

Проблема виховання почуттів є засадничою в педагогічній концепції

Алена. Відповідно до його концепції, виховання почуттів є результатом біологічних та соціальних умов. Дитинство є періодом неконтрольованих почуттів, «характеру зростання», якому притаманні енергійні та несамовиті емоційні настрої, що часто призводять до бездумних дій. Дитина підвладна емоціям, які залежать від природних станів – сну, їжі, втоми, – а отже, її настрої постійно змінюється, що ускладняє його регуляцію та перехід від пристрастей до почуттів.

Педагог певен, що виховання почуттів повинно модеруватися ззовні, і пропонує для цього 2 шляхи: дисципліна й гімнастика (вправи).

1) Дисципліна. Ален вважає, що привчити дитину до дисципліни неможливо в сімейній обстановці або в ізоляції, коли дитина взаємодіє лише з вихователями або наставниками. Таку позицію вчений пояснює тим, що джерелом дисципліни є наслідування, яке проявляється в колективній діяльності [171, с. 23]. Термін «дисципліна» має декілька значень. Слово «дисципліна» походить від латинського *disciplina*, тобто «наставлення». Первинне значення слова передбачало самодисципліну, необхідну для виконання завдання, прикладом може бути підготовка атлета до змагань, музиканта до виступу або експерта в будь-якій галузі [82, с. 96]. З розвитком суспільної діяльності поняття дисципліни розширювалося. Словник іншомовних слів Мельничука визначає дисципліну як певний обов'язковий порядок поведінки членів трудового колективу, громадян, діяльності організації, що відповідає нормам права й моралі суспільства або вимогам певної організації [129]. Cambridge dictionary вказує ще одне значення: здатність контролювати себе або інших людей, навіть у складних ситуаціях [192]. Саме це визначення максимально наближене до ідеї Алена щодо оволодіння необхідного рівня контролю людини над емоціями.

На основі тверджень Алена пропонуємо таблицю з ієрархією впливу видів мистецтв на «емоційну дисципліну»:

Таблиця 2.1

Вид мистецтва	Жанр мистецтва	Функція
Образотворче мистецтво	Креслення або каліграфія Моделювання Малювання	Розвиває дрібну моторику. Розвиває посидючість та здатність концентруватися. Стимулює креативність та індивідуальне бачення предметів Сприяє самовираженню та гармонізації психологічного стану
Література	Поезія Трагедія Комедія	Ознайомлює з палітрою людських почуттів. Розвиває здатність розуміння різних проявів почуттів. Навчає правильно висловлювати свої почуття.

Виховання дисципліни потребує постійних систематичних вправ з різним рівнем складності та аналізу емоцій, які виникають при їх виконанні. Заняття з образотворчого мистецтва вимагає поетапного оволодіння навичками використання емоцій для полегшення мислення. Відповідно до цього, виконання різних завдань під керівництвом учителя тренує здатність використовувати емоції для привернення уваги, участі в когнітивних процесах, передачі почуттів. Ален твердив, що насамперед учнів початкових класів необхідно ознайомити з кресленням та каліграфією – вони виховують терпіння, тренують зосередженість, уважність та сконцентрованість на деталях. Наступним етапом є заняття з моделювання, де учні вчаться створювати просторові образи та об'ємні фігури з різних матеріалів. Учений наголошував, що важливо виявити кожен реакцію учня на зміну рівня складності заняття та

вмотивувати клас.

Далі французький педагог розглядає взаємодії творчого та емоційного розвитку на прикладі уроків малювання. З одного боку, в сучасній психології побутує думка, що малювання сприяє емоційній розрядці, а з іншого – що заняття будь-якою творчістю може викликати й позитивні, і негативні емоції. Це пояснюється тим, що творчий процес складається з декількох стадій: виявлення проблеми, збір відповідної інформації, знаходження ресурсів, генерування ідей, оцінювання цінності ідей, рішення – чи процес завершений, чи потрібно повторити його, чи слід від нього відмовитися. На кожному етапі важливо нагадувати учням, що кожен може помилитися й зазнати невдачі з першого разу. Наступним видом мистецтва, при вивченні якого виховується емоційна дисципліна, Ален називає літературу. Через аналіз трагедійних та комедійних творів учні ознайомлюються з палітрою людських почуттів, розвивають здатність «розшифровувати» емоції та їх прояви. Практикуючи написання віршів або оповідань, діти вчаться володіти мовою емоцій і емпатичною мовою.

2) Гімнастика (вправи). Ален зазначає, що негативні почуття коріняться у внутрішньому насиллі: невдоволення собою викликає поганий настрій, який може супроводжувати людину все життя. Подолання цієї проблеми педагог шукає в гімнастиці, яку визначає як виховання навичок роботи. Важливо допомогти дитині проявити волю до вирішення малих проблем, в яких дитина може домогтися успіху. Прикладом першої «гімнастики» Ален називає освоєння каліграфії. Однією з найефективніших гімнастик (вправ) учений називає естетичні ігри, які охоплюють хореографію, хор та музичні вправи. Педагог наголошує, що залучення цих ігор повинне бути впорядкованим: спочатку вивчення танцю, потім пісень, нарешті – гра на музичних інструментах [171, с. 23]. Учений розглядає заняття танцями як виховання почуття ритму та гнучкості. Через танець дитина вчиться розпізнавати «творчий ритм», який, на думку вченого-мистецтвознавця М. М. Маршумова, включає розуміння таких композиційних закономірностей, як «рух», «контраст»,

«подібність», «рівновага», «супідрядність», «єдність» і «цілісність» [83, с. 7]. Своєю чергою, творчий ритм базується на універсальному природному ритмі, чий ознаки повторюваності, періодичності, циклічності та ритмічності властиві всім сферам життя. Також танець розвиває гнучкість тіла, яка на фізіологічному рівні пов'язана з гнучкість розуму, адаптивністю та креативністю.

Паралельно з вивченням природи людських емоцій Ален аналізує значущість уваги та її види. Здатність звертати увагу на конкретний предмет або процес учений характеризує не лише як інтелектуальну, а й моральну цінність. Аналіз цієї властивості він пропонує почати з розгляду від протилежного, тобто неувважності, нездатності зосередитися на одній думці впродовж тривалого часу. Наведемо загальну характеристику цих видів неувважності, запропонованих педагогом:

1) *Повна неувважність*. Цей стан ототожнюється з байдужістю, коли тільки сильні та раптові враження або «тваринний» апетит можуть викликати якусь реакцію. Причиною подібної неувважності може бути глибокий відчай або зневіра. У цьому випадку причина болі перестає непокоїти людину, з'являється емоційне вигорання та відчуття апатії.

2) *Рухома неувважність* характеризується надмірною жвавістю, непосидючістю, швидкою та мінливою реакцією й активною мімікою. Досить часто така діяльність супроводжується неперервним дискурсом. Ця форма неувважності властива учням початкової школи, яким часто не вдається утримати зосередженість на необхідному предметі. На відміну від попереднього стану, будь-які незначні інциденти фіксуються та відволікають.

3) *Несвідома неувважність*. Керуючись думкою Алена, ця форма визначається як зосередження на одномоментних діях, при цьому спостерігається відсутність сприйняття іншої навколишньої інформації. Прикладом може слугувати відволікання вчених, мислителів, людей, які займаються медитацією, що сфокусовані лише на одному процесі, підсвідомо ігноруючи інші [171, с. 41–42].

Варто підкреслити, що аналіз форм неувважності та їх характеристик став

підґрунтям для класифікації видів уваги та їх властивостей.

Спираючись на дослідження експериментальної психології, вчений асоціює увагу з нерухомістю та напругою. Втолюваність уваги відбувається через нестачу м'язової роботи, що, своєю чергою, впливає на дихання, яке людина затримує при максимальній зосередженості. Водночас спостерігається прилив крові до мозку та нерухомість очей. Ален твердить, що такий вид уваги притаманний всім видам тварин та дефініює його як *природний* – не пов'язаний з інтелектуальними процесами [171, с. 42]. Такий ефект можемо спостерігати в учнів під час етапу демонстрації картини, яку вчитель пропонує проаналізувати або описати.

Інший тип уваги, *афективний*, пов'язаний з шоківим станом або подивом. Яскраво виражені емоції та почуття сприяють довготривалій фіксації спогадів. Якщо аналізувати фізіологію людини, то вона завмирає, її тіло паралізує на невеликий період часу. Головною функцією цієї уваги є підсвідомий вибір необхідної реакції на швидкозмінні умови навколишнього середовища [171, с. 42]. Проілюструємо це прикладом свідків ДТП або злочинів. Зауважимо, що під час освітнього процесу таке зосередження позбавляє волі, особливо це помітно в деяких учнів під час написання екзаменаційної роботи. Ця реакція пов'язана зі страхом помилитися, бути незрозумілим, що вказує на відсутність емоційного інтелекту.

Також Ален досліджує сутність надмірно *активної* уваги, яка завжди пов'язана з переважанням амбіцій або з сором'язливістю. Досвід педагога доводить, що перш ніж почати усне навчання, необхідно навчити учнів керувати своїми емоціями та розумом. Найкращою вправою в цьому випадку є конспектування, оскільки воно викликає гімнастичний ефект та послаблює «застиглу» увагу. Дослідник провів експеримент, розподіливши своїх учнів на дві групи. У першій групі заняття проводилися у вигляді дискусії з питаннями; учні другої групи читали матеріал уголос, писали резюме-диктант та перечитували його. Результати контролю вивчення цього матеріалу продемонстрували, що форма заняття у другій групі сприяла кращому

запам'ятовуванню, що доводить ідею Алена щодо ефективності письмових видів робіт.

Наступним типом уваги, який Алєн вважає обов'язковим для тренування, є *інтелектуальна*. Порівняно з іншими формами уваги, вона керується мисленням та спрямована на розвиток здібностей розмірковувати. Результативною технікою досягнення інтелектуальної уваги Алєн називає «Правила для керування розуму» Р. Декарта (1596–1650). Зупинимось на головних положеннях цієї техніки. Перший крок полягає в поділі інформації на більш прості складники та виділенні знайомої інформації. Незнайомий матеріал необхідно розподілити на частини й потім проаналізувати його за допомогою дедукції. Після цього проведений аналіз порівнюють з дослідженнями інших учених. Після вивчення всієї інформації Р. Декарт наполягає на проведенні методичної нумерації й систематизації. Зіставивши отриману інформацію з уже відомою, учений вважає за необхідне знову «...звести її до найпростіших елементів і розбити на таку ж кількість можливих частин за допомогою нумерації» (правило XIII). Для кращого засвоєння Декарт рекомендує подати інформацію у вигляді простих фігур, що допомагає зосередити увагу розуму. Спостереження, що не влаштовуються в потрібну систему, але можуть використовуватися в іншій, учений пропонує передавати у вигляді скорочених знаків – «Таким чином, саме пам'ять не буде нам зраджувати й разом з тим думка не буде розкидатися, щоб утримати в собі ці вимірювання, в той час як вона зайнята виведенням інших» (Правило 16). На закінчення Декарт радить узагальнити весь опрацьований матеріал у відповідному логічному порядку [28].

Матеріали здійсненого обстеження дають можливість узагальнити метод ученого як точне слідування основним етапам дослідження: поділ на прості елементи, виділення певної інформації, вивчення невідомого, систематизація, підрахунок результатів. Згідно з поглядами Алєна, така послідовність допоможе дитині сфокусуватися на інтелектуальній роботі, уникнувши емоційного дисбалансу. Водночас учений підкреслює важливість постійних тренувань та

проведення розминок, які можуть бути представлені такими вправами: усне обчислення, письмові вправи, мета яких знайти та виправити граматичні або математичні помилки, письмовий опис предмета. Головною умовою є обмежений час виконання [171, с. 44]. Згідно з цим, можна дійти висновку, що метод багаторазових повторень є ефективним для розвитку уваги та емоційного інтелекту.

2.1.2. Основи викладацької майстерності

Важливим внеском до скарбнички світової педагогіки можна вважати підсумки викладацької практики Алена, в яких він схарактеризував модельні компетенції педагога. У цій характеристиці Алєн продовжує наголошувати на серйозному, відповідальному та технологічному ставленні до педагогічного процесу, нещадно критикуючи будь-які спроби занурення в ліберальні, поблажливі стилі побудови навчальних взаємин. Як не дивно, але вчений вважав, що бажання сподобатися учням призводить до проблем з дисципліною, яка супроводжується метушнею та безладом на занятті. Алєн порівнює атмосферу такого заняття з «натовпом», який рухається хаотично. Педагог наполягає, що «загравання» з аудиторією завжди однаково інтерпретується студентами, а саме – як слабкість та непевність. Самодостатня позиція, на його думку, більш конструктивна в умовах «серйозної» педагогіки, а способи зацікавити учня, які базуються на такій позиції, – латентна повага до самої навчальної праці, до вчених, які були фундаторами та винахідниками нових знань.

Між тим, Алєн не заперечує використання елементів акторської практики та окремих прийомів роботи з аудиторією, спрямованих на підтримку емоційної та інтелектуальної напруги. Зокрема, в роботі «Судження про освіту» [174] він наводить приклад, де викладач артистично повертається спиною до публіки, імітуючи байдужість, – іноді така байдужість краще привертає увагу, ніж

активне використання інших прийомів зацікавлення. Ален розуміє креативну природу педагогічної діяльності, в якій мало що піддається фіксації та повторенню, а передбачуваність і сталість – головні вороги креативного лектора, що породжують відволікання та нудьгу. Особливо популяризує Ален використання в педагогічній діяльності так званих «контрастних дій».

Професійний та блискучий педагог, Ален використовував різноманітні методи переконання та фіксування уваги на необхідній інформації. Під час читання лекції, як і при написанні своїх «Суджень» [4], Ален досить часто звертається до життєвих порад і настанов, які навчають людину критичної самосвідомості, уважного й шанобливого спілкування з довколишніми. Не уникає він і дражливих парадоксів, лукаво-іронічних байок, алегорій (наприклад, політичні погляди баранів у стаді, дебати про «права людини» в Лізі прав собак) [4, с. 4]. Використання метафор, байок, алегорій допомагає краще донести й осмислити абстрактні поняття, позаяк вони спрощують розуміння та засвоєння складних феноменів, зумовлюють множинність образного прочитання ситуації. Застосування різних стилістичних засобів у педагогічному дискурсі сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, повертає увагу учнів та стимулює творче мислення.

Аналізуючи стиль занять Алена, додамо, що ще одним продуктивним педагогічним засобом він уважав активне використання афоризмів під час уроку. Зокрема, А. Моруа згадував, що на першому занятті щороку викладач писав на дошці лозунг: «Йти за істиною всією своєю душею» [256]. Як зазначають у своїх спогадах П. Бостра та Ж. Превоста, студенти Коледжу Анрі IV повністю розписували дошку цитатами видатних людей, а як тільки викладач заходив до аудиторії, він стирав усе, що було нецікавим, на його погляд, залишаючи та коментуючи лише найцікавіше [186, с. 620]. Насамперед такі вправи мають на меті навчити студентів розуміння й поваги до філософів і письменників. За словами Ж. Харжелек, Ален аналізував тексти Платона, Аристотеля, Декарта, Спінози, Канта та інших, але ніколи не спростовував їхні твердження [225], – його вчення передбачало шанобливе ставлення до видатних

особистостей, усвідомлення істинного братства людської думки, стан постійної готовності до розуміння різних поглядів. До того ж, використання афоризмів на початку заняття спонукає та вмотивовує учнів до роботи, націлює не на механічне, а на усвідомлене виконання завдань.

Вивчення окремих пропозицій та прийомів викладання Алена дає цілком прозоре уявлення про їхній потенціал та потужність. Навіть сьогодні його прийоми щодо «першої хвилини мовчання» або «розриву шаблону» викликають повагу дослідників та породжують інтригу, концентрацію уваги й цікавість учнів [174, с. 36]. Однією з необхідних умов успішного заняття, на думку вченого, є лімітований час уроків, – це допомагає концентрувати увагу на конкретному матеріалі й не викликає втоми. Незважаючи на захоплення матеріалом, учитель повинен дотримуватися розкладу, оскільки зміна дисциплін допомагає уникнути неувважності [174, с. 33].

Формулюючи методичні поради для молодих викладачів, Ален підкреслює, що поведінка дитини в родинному колі може кардинально відрізнятись від шкільної або університетської. Тому варто чітко вловлювати різницю між людиною, яка перебуває в комфортній неконкурентній ситуації, та людиною, яка сконцентрована на підтримці високого групового статусу й адекватної рольової позиції: «... поведінка людини в натовпі є наслідком імітації та зараження, а "ця дитяча нація" спочатку кориться владі та силі, а потім уже розуму та думці» [174, с. 36]. Намагаючись бути правильно зрозумілим, Ален запрошує молодих педагогів до створення організованого порядку, який уможливорює концентрацію уваги учнів та тишу. Дітей Ален порівнює з морем, яке може «... розбурхатися від маленького вітерця, навіть хвиля сміху потребує часу, щоб заспокоїти клас» [там же].

Учений рекомендує майбутнім педагогам не розраховувати на таку саму ввічливість учнів на уроках, як у родині: практика показує, що ця важлива «сімейна звичка» досить часто учнями нехтується в екстрасімейних ситуаціях. Ален також радить молодим викладачам насамперед збагнути, що така непередбачувана та хаотична поведінка дитини детермінована не стільки

бажанням чинити шкоду, скільки прагненням якомога повніше самовиразитися, хоча іноді це інтерпретують як агресію. Але найчастіше це взагалі безпідставна та нескоординована діяльність дитини, пов'язана з природним устремлінням до фізичної та психічної активності, пошуку емоційних переживань та вражень. Рекомендації Алена для вчителів у цьому випадку зводяться до побудови атмосфери серйозності та викорінення будь-яких форм поблажливості: вчитель повинен діяти «... як фізична сила, яка прямо протилежна розладу та ентропії» [174, с. 37]. Показово, що Ален вимагав політичної нейтральності вчителя, називаючи його послом від «народу дорослих» до «народу дітей», що живе «за законами таємної єдності», які не можна порушувати. Вчений наголошував, що відносини вчитель-учень унікальні й їх успішне встановлення можливе лише на основі ввічливого ставлення, яке Ален пов'язує з дисципліною. Згідно з позицією французького освітянина, ознаки ввічливості до вчителя, які учні демонструють, коли встають на початку уроку, вітаючись, або зупиняються та пропускають вчителя першого до класу, повинні бути догмою [171, с. 92-94].

Ален вважав, що якість навчання залежить також від ставлення вчителя до автономії класу, – таким чином виховується самостійність та відповідальність [13, с. 49]. У цьому аспекті він пропонує дещо спрощену класифікацію типів учителів, розподіляючи їх на дві категорії: тих, хто послідовно виконує правила, визначені шкільним статутом, та тих, хто скоріше ситуативно виконує ці правила, детермінуючи необов'язковий характер їх виконання. Проаналізувавши типові реакції учнів на ці два стилі організації педагогічного процесу, Ален висновується, що лише об'єктивна оцінка поведінки та знань учнів викликає повагу та бажання розвиватися [174, с. 37]. Водночас, розмірковуючи про засоби впливу на учнів, Ален застерігає викладачів від жорстких покарань. Крім того, караючи дитину, педагог зобов'язаний роз'яснити, що діє не від свого імені, а від імені дорослих, керуючись їх цінностями, засадами та принципами. Наставник повинен володіти почуттям гумору, дипломатичністю та уникати спокуси домогтися

авторитету й визнання шляхом легкодоступних заохочень. Ален вважав, що педагог повинен бути вимогливим, але водночас уміти бачити в учневі індивідуальність із творчим потенціалом [33]. Завдяки встановленому порядку та індивідуальному стилю викладання, вчитель здобуває престиж в очах своїх учнів. Вчений наголошував, що школа є контрастом «порядку та хаосу», де порядком є зосереджене навчання, а хаосом – період відпочинку, коли дитина фізично активна на перервах. Згідно переконанням Алена, механічні вправи на початку заняття налаштовують учнів на роботу.

Учений неодноразово підкреслював своєрідність дитячого мислення, особливо підвищену емоційність, яку слід враховувати у процесі виховання. Для правильного спрямування виховного процесу необхідно насамперед вивчити дитину. Ален критично ставився до спеціальних методик, вважаючи, що спостереження «краєчком ока» є більш ефективним, бо воно дає змогу проаналізувати комунікативні та вольові навички та виділити найкращі особисті якості [33]. Його ідея полягала в тому, що вчитель повинен «... змушувати виконувати завдання, а потім чекати, спостерігати, пристосовуватися, допомагати втягнутися в роботу» [289, с. 59]. Наголосимо, що педагог у своїх рекомендаціях послуговувався власним досвідом, твердячи, що зовнішня байдужість учителя концентрує клас на пошуки відповідей, навчає працювати з літературою та знаходити цікаву для себе інформацію.

Зорієнтувавшись у природних властивостях учнів, вчитель повинен створити таке виховне середовище, в якому дитина сама могла б вивчити й реалізувати власні можливості. Ален привертає увагу до переваг використання методів експериментальної перевірки різних гіпотез, покликаючись на приклад астрономії – першої науки, яка наважилася перейти від емпіричного спостереження до активного використання отриманої інформації для спроб реального поліпшення умов людського існування. Для цього, вважає Ален, необхідно постійно піддавати себе та навколишнє середовище випробуванням, які допоможуть знайти правильний шлях до вирішення актуальних завдань [174, с. 45].

Одна з позицій Алена прямо впливає з давньогрецького гасла, що розміщено на фронтоні храму Аполлона в Дельті: «Пізнай самого себе». Загалом, як зазначалося раніше, французький педагог був великим поціновувачем ідей давньогрецьких філософів, рефлексії яких він уважав унікальними й універсальними для використання в педагогіці. Ален наголошує, що для успішного навчання дитина потребує саме такої, практично-філософської, екзистенційної допомоги педагога щодо визначення своєї мети, стимулювання віри в себе, розуміння й точної оцінки нинішнього її стану та якісного планування свого майбутнього [174, с. 46].

Практично універсальним Ален вважає сократівський метод пошуку істини, інтенсивно популяризуючи ідею про необхідність його застосування в навчанні. Ален особисто використовував у практичній діяльності окремі елементи сократівського діалогу та метод загалом. Схвально оцінюючи результати його застосування, він публічно визнавав, що «Сократ володів цим мистецтвом – повернути ідею до зародження» [174, с. 46]. На думку вченого, цей метод допомагає послідовно розвивати логіку, вчити вести діалог, полеміку та аргументовано викладати свої думки.

Ален засуджує методи вчителів, які надають лише інформативні знання, навчаючи дітей загальновідомих аксіом. Ідея критичного мислення, така популярна нині, панує в педагогіці французького вченого. Так, геліоцентрична система світу Коперника, за словами Алена, є вершиною людської спостережливості та логіки, але її було б неможливо досягти, не піддаючи свою гіпотезу сумнівам, оскільки сумнів – «... це засіб розвитку. Наявність сумніви на початку роздумів – це ознака впевненості в підсумковому результаті» [174, с. 48]. Ален поділяє думку Декарта, засновника методології сумніву, що будь-яке навчання іншої людини слід починати з виокремлення основних положень, «начал», які не підлягають сумніву. Наступним етапом є класифікація інформації та поступовий перехід від найпростішого до складного.

Працюючи в системі вищої освіти, педагог вивчав та розробляв власний стиль читання лекцій, які є найпоширенішою формою викладу теоретичного

матеріалу. Аналізуючи продуктивність проведення лекцій своїми колегами, Ален доходить висновку, що однією з ознак їхньої ефективності є систематизація навчального матеріалу. Чимало досвідчених викладачів керуються натхненням та обирають імпровізований стиль викладання, що, на думку Алена, ускладнює розуміння та засвоєння інформації. Щоб уникнути цих труднощів, він радить перетворити «... розмовний урок на диктований клас» і наполягає на результативності «лекції-диктовки», цитуючи фразу: «... те, що я кажу, повинно набувати форми на дошці та в зошитах студентів» [174, с. 85]. Згідно з позицією Алена, такий підхід до проведення лекції змушує викладача подавати матеріал структуровано, а ведення детального конспекту студентами залучає активні когнітивні процеси та не дозволяє їм «витати в хмарах».

Спираючись на переконання, що будь-яке заняття, впродовж якого студент не читає й не пише, є «втраченим уроком», педагог пропонує впровадити метод «трьох речень», який уможливить контроль якості викладання навчального матеріалу та його засвоєння учнями, відтворюючи в письмовому вигляді отриману на лекції інформацію [174, с. 88]. Читаючи три речення, які підсумовують викладену інформацію, вчитель не дозволяє студентам занотовувати, а лише слухати. Завдання полягає у відтворенні проголошених ідей в обсязі трьох речень. Педагог твердить, що далеко не всі зможуть впоратися з цим завданням на відмінно, більшість студентів припускаються помилок, відходять від головної теми та пропонують власну інтерпретацію зачитаного матеріалу. В цьому випадку викладач допомагає студентові виправити ситуацію, аналізуючи результат та додаючи одне речення в середині або в кінці мінітвору, яке заповнить ідейну прогалину. Останнім елементом цього завдання повинна бути демонстрація найкращих робіт на дошці та їх обговорення [174, с. 90]. Аленівський метод «трьох речень» використовується як етап рефлексії, який допомагає студентам проаналізувати отримані результати та освоїти зміст навчального матеріалу.

Не останню роль учений відводив конспектуванню лекцій, пояснюючи, що ефективність навчального й наукового процесів залежить від здатності

засвоювати отриману інформацію. Найбільш поширеним із джерел інформації та процесів її перцепції є написання конспекту. Ален вважав, що майстерне конспектування полягає у структуруванні матеріалу, виділенні головних ідей та змістовного аналізу наукового й публіцистичного стилів [171, с. 117]. Найголовнішою проблемою для слухача є різниця між швидкістю усного мовлення та швидкістю записів. Споглядаючи за звичними на той час тенденціями, вчений зазначає, що «... студенти виробили звичку вчитися на слух» [174, с. 118], маючи на увазі ігнорування ознайомлення студентів з необхідними прийомами ведення конспекту на початку навчального періоду, що призводить до нехтування написанням якісної роботи. Найрезультативнішими напрямками формування конспекту Ален називає схеми розміщення нотаток, використання знаків виділення інформації та акцентування ключових моментів іншим кольором. Щодо видів конспектів, то Ален критикує розроблення методів прискореного конспектування, спрямованих на складання довільного конспекту, в якому відображено лише основні положення лекції чи тексту. Натомість він наполягає, що спочатку студент повинен навчитися вести текстуальний конспект із детальним аналізом та цитуванням тексту.

Наступною особливістю Аленової позиції щодо майстерності педагогів цілком заслужено можна вважати обережність у використанні ігрових методів. Зазначимо, що французька та європейська освіта початку ХХ ст. досить активно та із задоволенням сприймала спроби педагогів використовувати ігрові методи як специфічні способи контрольованої взаємодії дитини зі світом. Ще Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, Дж. Локк, Я. Коменський, Г. Сковорода розкрили світові філософське значення гри та деталізували його кожен зі своєю метою та прикладними завданнями. Відтак, гра в історії педагогічної практики постійно виконувала важливу роль, змінюючи в різні періоди акценти свого призначення. Наприклад, аналізуючи Ж.-Ж. Руссо, Ален виділяє його розвиток мислення як важливий результат використання ігрових методів у педагогіці та схвалює висновки Руссо про необхідність створення такої ігрової ситуації, коли дитина не просто грається, а в своїх іграх навчається мислити («Еміль, або Про

виховання») [122].

Між тим, на початку активної педагогічної практики Ален перебував у фарватері своїх методологічних попередників. Намагаючись бути об'єктивним та прискіпливим, він висловлював сумніви щодо необхідності інтенсивного використання ігрових методів. У статусі молодого педагога Ален аргументовано радив зменшувати кількість ігрових завдань. Зокрема, він наводив такі аргументи: «... гра сприймається як щось кумедне, час, коли можна відпочити від навчального навантаження», і, як наслідок, спостерігається відсутність уваги та концентрації; гра зміщує на другий план осмислення й узагальнення навчального матеріалу, а використання цього методу веде до втрати контролю над змістом та процесом навчання [174, с. 19].

За спостереженнями вченого, використання методу гри досить часто робить з викладача «жартівника», поступово формуючи імідж несерйозного «блазня», що обов'язково екстраполюється на ставлення учнів до навчальної дисципліни. З цих причин спостерігаємо в дослідженнях Алена велику недовіру та відторгнення практики «кумедних» уроків. «Це мрії сміливих людей, які не вивчилися ремесла», – із сарказмом зауважує автор, оцінюючи роботу педагогів ліберального стилю. Натомість метою навчання мусить бути підготовка дітей до життєвих труднощів та вміння працювати, а розважатися вони навчаться самостійно [174, с. 22]. Проте вчений не наполягає на повному вилученні методу гри з освітнього процесу. За спостереженням Г. А. Новичкової, Ален рекомендував використовувати в навчальному процесі елементи гри та примусу, що має перетворити навчання з рутини на радісну звичку [102, с. 112], – і додає, що педагог уважав процес учіння важкою роботою, яка багатьом учням дається з труднощами. Водночас, розмірковуючи над специфікою навчальної праці, Ален називає її дивом, задоволенням або насолодою, внаслідок чого можна підтримувати інтерес до навчання [там же]. Зважаючи на таку позицію педагога-дослідника, висновуємося, що використанню ігрових методів учителем повинен передувати ретельний їх аналіз щодо доцільності.

Очевидно, що Ален не сприймає концепцію щасливого викладання як шекспірівську сцену театру, де люди є акторами, а обрані професії – це ролі. Скоріш за все, вчений є ідеологом активізації навчальних взаємин елементами гри, не перетворюючи педагогічний процес на фарс та розваги. Такий висновок цілком суголосний дослідженню О. Н. Джуринського, згідно з яким Ален є прибічником ідеї «суворого виховання», – відповідно до цієї ідеї школяр повинен усвідомлювати, що будь-який результат залежить від його власних зусиль [33]. «Суворе виховання» в педагогічній концепції Алена включає примус та наслідування, уникаючи при цьому бездумного підпорядкування. Дитина наслідує манери поведінки дорослих, доводячи їх до автоматизму, що дає їй змогу діяти так само невимушено, як у «щасливому сні» [33]. Із цих послань очевидно, що розуміння Аленом педагогічної майстерності містило таку позицію, згідно з якою педагог – завжди приклад для наслідування, а отже – має сам бути носієм зразкових характеристик поведінки, мислення тощо. Французький учений наголошує, що паралельно з наслідуванням важливо знати механізми налаштування вихованців на роботу, сприяти їх самовдосконаленню.

Дослідник Алена О. Н. Джуринський – не єдиний учений, хто сприйняв концепцію суворого виховання як домінанту в поглядах Алена-педагога. Так, В. Д. Самойлов наголошує, що згідно з концепцією суворого виховання учень повинен усвідомлювати, що будь-який позитивний результат в його навчанні та вихованні залежить від програми його власних зусиль і праці [33]. Ален пояснював подібну вимогливість тим, що дитина повинна зацікавитися тими об'єктами, які спочатку не викликали її інтересу, бо, як показує практика, багато шкільних тем видаються учням нудними. Таке ставлення до навчання вчений називає «позицією лінивого учня», коли дитина чекає, що її будуть розважати. Цю ситуацію можна змінити, акцентуючи не лише поданий матеріал, а й питання саморозвитку й досягнення результатів. Для підтвердження цієї думки Ален провів експеримент у своїх класах, перший етап якого полягав у викресленні всіх рядків на роздрукованому аркуші. Таке завдання здається безглуздим та марним, але потім педагог запропонував встановити часові

рамки – 60 секунд. Реакція класу змінилася, учні зацікавилися можливістю впоратися за такий незначний проміжок часу [174, с. 128]. Це показує, що бажання випробувати свої сили та подолати себе набагато сильніші від звичайної цікавості.

Іншим важливим контентом, що досліджує педагог у межах теми вчительської майстерності, є проблема вибору навчальних дисциплін. Ален покликається на твердження Наполеона про необхідність кожній людині відмінно знати геометрію та латину [174, с. 48], з яким він цілком погоджувався, аргументуючи це тим, що мова та математика виступають зв'язком між світом ідей та світом речей. Обґрунтування необхідності вивчення мови педагог подає через вивчення природи появи ідей, поняття уявлення та переходу від уявлення до розуміння. Основою для висунення нових ідей у людини є комплекс понять, накопичених у минулому.

Якщо ми мовимо про дитинство, то перші ідеї виникають завдяки взаємодії дитини з навколишнім середовищем, яке найчастіше пов'язане з її родинним оточенням. Досвід дитини спочатку полягає у вивченні реакції батьків на такі знаки уваги, як крик, сльози, сміх. Поступово метою дитини стає вивчення «людського порядку», тобто правил стосунків із соціальним середовищем, які здійснюються за рахунок оволодіння мовою. Французький учений твердить, що дитина вивчає мову такою, яка вона є, не знаючи значення слів, ігноруючи правила їх взаємозв'язку. Це пояснюється тим, що якнайперше дитина прагне бути зрозумілою, з чого випливають певні наслідки: по-перше, дитина шукає правильну відповідь, намагаючись дібрати слова в контексті конкретної ситуації; по-друге, спостерігається домінування уяви, яка передається у вигляді розповіді або вигаданого діалогу. Поведінка, коли дитина фантазує та подає неправдоподібну інформацію, пов'язана з тим, що вона намагається заповнити прогалини та додумати історію [171, с. 27].

Загалом, на переконання Алена, дитина підвладна уяві, позаяк формулює судження про навколишній світ відповідно до своїх схильностей. Педагог вважає, що наполягання та відстоювання таких «схильностей» може призвести

до розвитку примхливості. Для уникнення такого розвитку подій слід пояснити вихованцям ідею «корисності», тобто існування порядку речей, який не підвладний нашим бажанням та створює можливості для роботи. Французький учений демонструє асоціативність сприйняття світу дитиною з казками, які називає «філософією дитячого народу» [171, с. 29–30]. У казках «зовнішній порядок» не має значення, всі судження базуються на вподобаннях, які поділяють усе на добре й погане, позитивні й негативні персонажі, а прекрасний принц у всіх казках є втіленням лише найкращих рис – вірності, хоробрості та доброти. Як наслідок, через казки дитина ознайомлюється з першоосновами моральних правил. Надалі дитина отримує перший реальний досвід функціонування законів людської природи та їх варіацій (наприклад, співвідношення необхідності та інтересу, успіху та щастя, проблема справедливого правосуддя тощо), які приводять до більш глибокого розуміння персонажів та готовності ознайомитися зі складнішою літературою.

Ален наполягає на тому, що перше систематичне навчання в початкових класах слід спрямовувати на виправлення хаотичного мовлення. Використання вправ, орієнтованих на читання, письмо та правильне визначення слова є фундаментальним методом для вивчення мови. Крім того, базові правила мовленнєвих зв'язків необхідно періодично повторювати, адже обсяг інформації постійно збільшується, а її наповнення ускладнюється. Зважаючи на таке, вчений наголошує на необхідності дотримання чіткого порядку: спочатку вивчення правил функціонування мови, потім «пошук істини» (робота над змістом). Ігнорування цього порядку, на думку Алена, ускладнює навчання та викликає плутанину [171, с. 28].

Першим етапом є формування навичок писемного мовлення, якого вчений рекомендує досягати такими практичними вправами, як списування та написання творів. Його Ален асоціює зі шляхом наслідування, спрямованого на ознайомлення й засвоєння правил, синтаксичних структур уже визнаних та зразкових робіт. Дотримуючись принципу від простого до складного, педагог пропонує такі види вправ: переказ від автора (зміна прямої мови в непряму) та

зміна віршованої форми на прозову, що допомагає учням осмислити висловлюваний зміст та тренувати мелодику мовлення. Загалом Ален вважає читання поезії важливим етапом розвитку дитини, адже привчає її до природних звуків та ритмів, допомагає відчутти універсальну естетику людського спілкування [174, с. 50]. Поетична мова, на думку дослідника, кардинально відрізняється від розмовної: містить велику кількість яскравих та емоційних образів, лексично й фонетично насичена, – і це приваблює увагу дитини. Щодо шкільної тематики, то поезія, за словами Алена, повинна бути представлена великими творами [там же]. Велика поезія поєднує в собі форму та зміст, які дають цілковиту можливість висловити певну думку.

Продуктивним методом тренування словесного відтворення явищ та фактів дійсності Ален також називає вправу, де учні повинні описати побачений предмет або власні переживання. Французький педагог вважає, що учень повинен писати якомога більше, адже в письмі він навчається відтворювати потік свідомості [171, с. 31]. Висловлені зауваги переконують нас у тім, що Ален розглядає письмо як елемент розвитку внутрішнього мовлення, де можливість пошуку необхідних лексичних одиниць та зміни граматичної структури речення спрямовані на тренування зв'язного висловлювання думок.

Серед інших важливих елементів вивчення мови учений виділяє оволодіння літературною культурою. Очевидно, що Ален визначає цей термін як багаторівневе явище, що має історичні, етичні, естетичні основи та орієнтоване на вивчення основних принципів словесності: вивчення словесної культури та літературних жанрів, взаємодія слова з іншими видами мистецтва. Педагог твердить, що літературна культура наділяє дитину базовими навичками та інформацією для подальшого наукового дослідження, адже глибоке знання мови необхідне для роздумів та серйозної аналітичної роботи. Водночас Ален наголошує, що відсутність літературної культури призводить до ментального перевантаження при спробах правильно сформулювати ідею та грамотно передати інформацію, що часто спричинює фрустрацію та відмову від подальшої роботи [171, с. 32].

На основі аналізу праць Алена можна дійти висновку, що вивчення мови є першорядною метою, адже вона є засобом ознайомлення з «людським порядком», тобто моральними та поведінковими правилами, культурою та звичаями різних народів, працями та подвигами видатних людей. Завдяки мові людина розвиває мистецтво спостереження, припущення, передбачення, інтерпретації та судження. Паралельно з «людським порядком», дитина знайомиться із «зовнішнім», який Алєн називає розсудливим, регульованим та вимірюваним. Безперечно, вчений має на увазі оволодіння науковими знаннями про природу, про техніку та способи діяльності. Головну позицію серед точних наук займає математика, оскільки вона використовується в усіх галузях знань, починаючи від побутової необхідності до створення провідних наукових технологій.

Значення математичних уроків зумовлена, на думку Алєна, їхньою необхідністю для розуміння життєвих об'єктів: завдяки математичним правилам людина може зробити будь-які обчислення. Так, іще до винаходу телескопів розрахунки та геометричні вимірювання дали змогу визначити розташування різних планет Сонячної системи та їх масштаби. Вчений визнає першість серед усіх математичних наук за геометрією, натомість алгебру він розглядає як отримання механічних практичних навичок числення та додає, що методи підрахунків – це скорочення, яке звільняє від необхідності приділяти увагу деталям і групуванням реальних одиниць [174, с. 140]. Геометрія допомагає тренувати просторове та абстрактне мислення. У школі геометрія спочатку сфокусована на вивченні форм тіл; поступово діти вивчають властивості та зв'язки фігур та твердих тіл. Це дає можливість використовувати дедукцію, зрозуміти правила трансформації, симетрії та формувати засадничі навички мислення.

Порівнюючи знання геометрії зі «світлом на все життя», вчений має на увазі, що геометрія формує в людині:

– *логічне мислення*, адже для повного розуміння геометрії не досить завчити формули, теореми та застосовувати їх на практиці, – необхідно досягти

розуміння всього предмета й побачити логічний зв'язок при вивченні кожної теми;

– *пам'ять*, адже постійне й концентроване вивчення геометрії добре розвиває здатність до фіксації необхідної інформації у свідомості, а в поєднанні з упорядкованою структурою з'являється можливість творчого сприйняття кожної теми предмета; відповідно, мозок людини запам'ятовує елементи не як різнорідну сукупність, а як упорядковану й ієрархічну структуру; дитина вчиться використовувати асоціативне мислення;

– *творчість та творче мислення*, адже завдання можуть вирішуватися декількома способами.

Ален обґрунтовано твердить, що ігнорування вивчення геометрії породжуватиме схильність до невинуваченої мрійливості та внутрішнього антагонізму [174, с. 49]. Особливий інтерес становить висвітлення питання про ознайомлення з принципами доказовості під час вивчення геометрії. Це єдиний шкільний предмет, який потребує послідовного викладу всіх тверджень. Оволодівши поняттям «доказ», людина стає менш вразливою до маніпулювання, – саме тому вчений радить заохочувати дітей до вивчення цього предмета. Додамо, що математика є першою сходинкою для вивчення інших точних наук. Щоб довести залежність інших наук від математики, Ален покликався на класифікацію точних наук О. Конта, яка спирається на ієрархію їх історичного розвитку та логічний послідовний перехід від конкретного до абстрактного.

Таблиця 2.2

Дисципліна	Період становлення	Характеристика
Математика	VI ст. до н. е.	Пов'язана із школою Піфагора (570–490 до н. е.), яка перша вивчала математику як об'єкт дослідження у формі теорії чисел та геометрії.
Астрономія	VIII ст. до н. е.	Пов'язана з розробкою

		Птоломеевої астрономічної системи.
Фізика	Початок XVII ст.	Пов'язана з дослідженнями Г. Галілея (1564–1642), який сформулював перший закон механіки (закон інерції) та відкрив принцип відносності в механіці.
Хімія	Друга половина XVIII ст.	Пов'язана з діяльністю британського фізика, хіміка та богослова Р. Бойля (1627–1691).
Біологія	Друга половина XVIII ст.	Пов'язана з системою класифікації живої природи К. Ліннея (1707–1778).
Соціологія	Початок XIX ст.	Основоположником вважається О. Конт (1798–1857), який уперше вжив назву цієї науки та обґрунтував її предмет та метод.

Відповідно до цієї класифікації математика є найпотужнішим інструментом для дослідження природних законів. Математичний аналіз використовується в астрономії для вимірювання руху та розташування зірок і планет; у фізиці та хімії для пояснення фізичних та хімічних явищ через розв'язання задач; у біології для обчислення, обробки та впорядкування біологічної та медичної інформації; в соціології для підрахунків, систематизації кількісних даних та виявлення закономірностей у матеріалах дослідження. Додамо також, що зазначений порядок демонструє залежність кожної науки від попередньої та зростання складності її вивчення, слугує рекомендацією для впровадження дисциплін у навчальний процес. Кожна дисципліна ґрунтується на основних законах попередньої. Разом вони становлять природну філософію,

яка використовує математику як обчислювальний засіб і, аналізуючи природні явища за допомогою астрономічних, фізичних, хімічних та біологічних досліджень, вивчає всі наукові об'єкти крізь соціальну призму.

Беручи до уваги кризу психології як науки на початку ХХ ст., Ален рекомендує своїм колегам та учням вивчення соціології, яка досліджує вплив соціальних сил на політику, практику та результати шкільного навчання. Відтак вивчення соціологічних досліджень уможливорює вивчення політичного та морального прогресу, який розвивається від первісної теократії до воєнної та індустріальної цивілізації [174, с. 161]. На переконання Алена, який засадничою соціологічною працею називає «Курс позитивної філософії» О. Конта, його ідеї про загальну, наукову та енциклопедичну освіту здатні привести суспільство до позитивних змін. Зауважимо, що обох учених поєднує схожість бачення умов результативної діяльності дитини у школі, яке можливе в разі відмови від увічнення стану дитинства. Вони неодноразово підкреслювали, що школа повинна допомогти учням досягнути «дорослі теми» та навчити гармонійно співіснувати в дорослому суспільстві.

Захоплюючись працями О. Конта, Ален пропонує створити на основі його ідей «Позитивістський календар» та впровадити його у план таких шкільних дисциплін, як література, мова, історія, географія, біологія, етика тощо, передбачивши усні та письмові дискусії з ряду проблем. Першою темою для вивчення Ален пропонує «*Турботу про людство*», яка розкривається в ієрархічній градації. Першим етапом є турбота про сім'ю, в якій яскраво виявляються біологічні відносини між людьми. Другим – турбота про Батьківщину, яка є тим зрізом цивілізації, в якому людина виходить за межі лише родинних взаємин; у цей період з'являється почуття спільноти та емоційний зв'язок всередині етнічних груп, людина працює та розвиває свою справу, результати якої впливають на життя всієї країни. І, нарешті, вершиною позитивістського розвитку індивіда в концепції Алена є любов до всього людства, що являє собою повагу, співчуття до всіх етнічних груп та заперечення насильства й ненависті. Якщо любов до сім'ї та Батьківщини є звичним явищем

для учнів, то останню позицію педагог пропонує пояснити взаємозалежністю всіх націй. Він наводить приклади, що французька наука не сягнула б такого рівня без Фалеса, Платона тощо, звичаї Франції були б іншими без релігійної революції в Єрусалимі та Греції, законодавство було б інше, якщо б Рим не завоював Галію [174, с. 163].

Наступною важливою для обговорення та дослідження позицією Ален називає *патріотичне виховання*. Працюючи в період, коли війна прирівнювалася до героїзму, французький учений піддає сумніву цей статус, додаючи, що ідеалізування війни ускладнює завдання вчителям історії, адже ніхто не може однозначно дати об'єктивну оцінку доцільності та ефективності воєнних дій. Ален пропонує ознайомитися з працею професора та учасника воєнних дій Ж. Н. Крю «Свідки» [206] – реальним описом ситуацій, які трапилися в період I світової війни, «... що розвіює романтизм та навіть терпимість до війни». Учений виказує своє занепокоєння щодо прирівнювання необхідності воєнних дій до прояву патріотичних настроїв, наголошуючи, що саме молоде покоління найвразливіше до «вербування» та маніпулювання [174, с. 175].

Тема *фанатизму* суголосна попередній і впливає з неї. Застерігаючи від поширення фанатичних ідей, Ален вважає за необхідне спочатку визначити соціально-антропологічну природу цього явища та причини його виникнення, вбачаючи їх у беззаперечній вірі у вищу ідею, яка видається єдино вірною. Педагог наполягає на поясненні учням догми, що фанатична підтримка однієї позиції завжди породжує супротивний фанатизм. Профілактикою цього явища Ален називає виховання толерантності та поваги до кожної особистості, які необхідно прищеплювати ще з раннього дитинства. Але оскільки абстрактні поняття не завжди зрозумілі дитині, то Ален радить вдаватися до «правил товаришування», які панують у «дитячому світі» [174, с. 176]. Знайомі правила взаємодопомоги, чесності та розумної сміливості формують соціально-емоційний зв'язок між школярами, який підносить дитину над тваринним егоїзмом та розвиває справжні чесноти.

Одним із найбільш дискусивних понять Ален називає поняття *справедливості*, зауважуючи, що ним досить часто маніпулюють, адже кожна людина має своє обмежене бачення світу. Слідом за Декартом Ален вважає, що ідеальна справедливість полягає в математичній рівності. Але необхідно надати пояснення учням, що ця рівність завжди ситуативна. За рішення щодо справедливості в розвинутому суспільстві повинна відповідати лише детально продумана та ретельно виважена судочинна система. Вчений привертає увагу до того, що емоційна прив'язаність завжди провокує «моменти самозабуття», а справедливість змінюється відданістю своїм переконанням [174, с. 177].

Значну увагу в концепції Алена надано розгляду ідеї *слухняності* в суспільстві. Як бачимо з історії, людське співіснування було можливим лише завдяки ієрархії, що розділяла владу та обов'язки. На переконання вченого, у сучасному йому світі будь-яка загальна дія є успішною лише зі згоди та кооперації всіх виконавців; якщо ж на якомусь етапі учасники не можуть досягнути порозуміння, то влада використовує примус «для загального блага». Застосування радикальних методів потребує обґрунтування та інформаційно-психологічної підтримки своїм діям [174, с. 178]. Відтак у суспільстві створюється образ ідеального, слухняного громадянина, який беззаперечно підтримує будь-які дії влади задля процвітання країни. Ален зазначає, що освіта повинна розвіяти цей образ, виховуючи ідею загальнолюдських цінностей, які виходять за межі національної ідеї окремої держави. З огляду на те, що повна слухняність та бездумна покора владі розбещують національну еліту, школа повинна навчити аналізувати дії влади та їхні наслідки для запобігання розв'язанню всіх суперечок силовими методами. Ідеальною платформою для презентації пацифізму та формування критичного мислення Ален вважає уроки історії, на яких діти знайомляться з великою кількістю прикладів, коли нехтування особистою свободою та безпекою призводить до диктатури та нелюдинолюбних рішень. Красномовними ілюстраціями з французької історії Ален вважає приклади Наполеона та справи Дрейфуса [174, с. 179].

Разом з цим, Ален пропонує вивчення курсу соціології в поєднанні з

медичними та філософськими знаннями, спираючись на симетричність методологічного зв'язку між дисциплінами. Вивчення соціології разом з філософією та медициною, на думку педагога, допоможе дослідити питання впливу пристрастей на мислення та дії людей. Філософія виступає методологічним підмурівком для соціологічного та медичного знання, вона поєднує міждисциплінарні частини досліджень та застосовує їх системно при вивченні людської природи. Однією з центральних ідей Алена є пошук способу приборкання пристрастей, які впливають на судження, та формули «мистецтва жити» [187, с. 133]. Поява пристрастей нерозривно пов'язана з соціальною нерівністю та прагненням влади: якщо влада розбещує людину, підштовхує її до насильства, то сили, які провокують більшість пристрастей, повинні ретельно контролюватися розумом. Для цього людина повинна знати закони регулювання тіла, яке продукує емоційні процеси та закони, які регулюють суспільне життя.

Спочатку Ален вибудовує свою концепцію хвороби, яка пов'язана з «принципом Брусе», де будь-яке роздратування – це непропорційна за силою реакція на зовнішній подразник, що викликає загальне порушення функцій організму. Ален додає, що роздратування формується навкруг ураження й поступово поширюється на наші рішення. Хвора людина – це людина, яка більше не управляє своїм фізичним станом і не контролює свою «машину», бо почувається ослабленою й подоланою зовнішніми чинниками. Французький педагог також поділяє Декартову ідею про функціонування людського тіла, згідно з якою мислячий, вільний розум певним чином позитивно впливає на тіло та створює відповідні реакції [187, с. 137]. Зважаючи на таке, Ален доходить висновку, що більшість хвороб виникає через неможливість людини опанувати свої негативні емоції, що призводить до стресу та дисфункції тіла. На думку вченого, кожен лікар для осягнення природи розладу як результату емоцій повинен вивчати філософський аспект цього питання, – відтак, філософія бореться з недугами людини. Якщо результатом неправильного мислення є помилкові судження, то хвороба є результатом неправильного функціонування організму. Дослідник намагається знайти відповідь на питання про

взаємозв'язок розуму й тіла та виявити зв'язок між філософським і медичним знаннями.

Розгортаючи думку далі, Ален порівнює функціонування людського тіла з «державним тілом», пояснюючи це тим, що психологічні та фізіологічні явища притаманні й суспільству. У праці «Елементи радикальної доктрини» вчений підкреслює, що людські групи, «... нації, корпорації, церкви, кооперативи, громадські організації та інші об'єднання періодично схильні до різноманітних захворювань, анемії, судом» [158, с. 39]. Окреслюючи ситуацію, коли надмірна чутливість не лише гальмує будь-які дії та роботу, а й призводить до психологічних захворювань, учений проводить аналогію із соціальним життям. Зокрема, у праці «Марс або вирок війні» він твердить, що «легкий неврастенічний стан» властивий будь-якій державі, що пояснюється складністю соціальних відносин [169, с. 41]. Позицію Алена докладно висвітлено в роботі Д. Б'янка: автор зазначає, що реакція організму на «модифікатор» призводить до подразнення й надалі до хвороб, – це не змінює структуру організму, але змінює його функціонування, опускаючи нижче «нормального рівня».

Аналогічно, насильницькі рухи частини суспільства, такі як народне повстання або зовнішня агресія, не можуть змінити соціальну структуру, вони можуть лише викликати пристрасті. Після приборкання пристрастей настає стадія «застигання», яка найчастіше супроводжується встановленням менш ліберальних повноважень аж до відновлення стабільної ситуації. Такий період у державі можна порівняти з періодом відновлення після хвороби, який є досить тривалим. Ален покликається на Конта, який твердив, що революції є подразником і тому роль громадянина полягає не в тому, щоб примусово боротися з чинною владою, а в тому, щоб протистояти зловживанню владою, спочатку розгадавши логіку її дій. З огляду на таке розкривається сенс Аленового девізу: не потрібно намагатися «змінити владу» за допомогою насильства, але потрібно зробити все можливе, щоб «підкорити її». Французький учений певен, що вся влада в остаточному вимірі розбещена та розбещує, вона є джерелом роздратування та патологій [187, с. 137]. Можна

підсумувати, що, по-перше, порівняння форм медичних та соціологічних знань має на меті продемонструвати взаємозв'язок психологічного та фізичного здоров'я – і окремої людини, і громади, – а також їхній вплив на гармонійне та злагоджене співіснування в «суспільному тілі»; по-друге, філософський підхід до гомології між людиною та суспільством демонструє, що освіта й медицина є пріоритетами будь-якої держави.

2.1.3. Роль та модельні характеристики процесу читання

Контент-аналіз наукових та методичних праць «пізнього» Алена дає змогу зрозуміти, що вчений упродовж усього життя намагався довести важливу роль гуманітарних та точних знань у всебічному й гармонійному розвитку людини. У «Судженнях» неодноразово підкреслено, що гуманітарні науки є базисом для побудови світогляду людини і, що важливо, можуть бути засвоєні будь-якою людиною. Позиція Алена з цього питання зрозуміла: він наголошує на необхідності для гармонійної особистості вільно орієнтуватись у проблематиці літератури й музики, історії та економіки тощо. Щодо точних наук, то вони дійсно мають надто складні для сприйняття закономірності, закони та принципи, що обмежує коло осіб, добре занурених у тему. Але для гуманітарної сфери таких обмежень не існує. Нині така думка перманентно підтверджується за рахунок наукових та художніх праць кращих представників людства в галузі природничих дисциплін. По суті, Ален вважав їх панівними суб'єктами науково-технічного та соціального прогресу, але не припускав думки, що такі люди можуть бути, користуючись сучасною мовою, «лузерами» в гуманітарній сфері.

У цьому питанні позиція Алена суголосна ідеям німецького філософа Є. Гуссерля (1859–1938), який, аналізуючи на початку ХХ ст. причини кризи європейської науки та освіти, виступив проти домагань суб'єктів природознавства домінувати в побудові «концепції світу» з позицій чистої

раціональності та об'єктивності як єдиного й універсального методу його вивчення [121]. Причину кризи він убачає в надмірному натуралізмі, який ставить людину в позицію об'єкта. Між тим, Гуссерль твердить, що об'єктивна наука зі своєю концепцією раціональності неспроможна відповісти на екзистенційні питання природи людини, сенсу її життя тощо [121].

Що ж Ален пропонує для подолання гуманітарної «недосконалості» представників точних наук? Відповідь на це запитання занурює Алена у світ початкової освіти, в якому, власне кажучи, й формується інтерес до гуманітарної сфери, у фокусі уваги якої перебувають питання про людину як феномен всесвіту, що має свідомість та розум. При цьому Ален не претендує на оригінальність у визначенні головного методу гуманітарного осягнення світу – ним автор вважає насамперед читання книг, особливо в початковій школі. Ален розумів, що читання – це не лише знання алфавіту та вміння декодувати символи, а й відчуття точності граматичних конструкцій, їх варіативність, поєднання лексичних одиниць, зв'язаних граматичними правилами. Усі набуті знання у процесі читання допомагають людині вибудувати модель своїх думок та їх правильного вираження. Кожне слово, яке ми використовуємо, відповідає ідеї. Правильна картина слів дає короткий огляд людського уявлення про світ і різні сфери життя [173, с. 61]. Французький педагог зазначає, що досить часто усне пояснення вчителя на уроці для деяких учнів може сприйматися як «шум», тоді як читання сприяє концентрації на наданій інформації [173, с. 109].

Вивчаючи еволюційний шлях людства, Ален приділяє особливу увагу появі писемності, що дала змогу передавати знання та ідеї у часі та просторі, фокусуватися на «внутрішньому світі особистості» та варіативно інтерпретувати написане [173, с. 51]. Ален розглядає жанри літератури та їхній вплив на формування когнітивного мислення людини від дитинства до глибокої старості. Особливо цінним жанром у формуванні особистості в ранньому віці французький педагог уважав пісенний: формування особистості починається з перших днів життя дитини, а пісня здавна використовувалася для передачі інформації та створення особливого настрою. Як зазначає А. Р. Енікеева, перші

роки життя націлені на формування найважливіших функцій життєдіяльності, водночас спостерігається й розвиток мозкової діяльності. Упродовж першого року мозок дитини збільшується в чотири рази, і постійне прослуховування пісень допомагає не лише розвинути сприйняття ритму й мелодії, а й розуміти просту розмовну мову й вимовляти перші слова [38, с. 19]. Французький педагог виказує аналогічну ідею, доповнюючи її твердженням, що пісня заспокоює дитину, позаяк є сигналом безпеки та захисту, а також формує розуміння таких понять, як «естетика» та «гармонія мови й музики» [173, с. 11].

Розмірковуючи про вплив літератури на формування життєво необхідних навичок, Ален зауважував, що поезія є одним із найскладніших жанрів літератури, адже потребує багато терпіння й зусиль. Порівнюючи її з прозою, яка «... нагромаджена діями та об'єктами, вона відмовляється від звукового супроводу», з піснею, що «часто стирає слова», вчений висновується, що поезія, завдяки музикальності, ритму, рифмі та змістовому навантаженню, поєднує елементи всіх видів мистецтва [174, с. 15]. Гарна поезія – це незвичний альянс різних відтінків печалі: обнадійливої, щасливої, меланхолічної, трагічної. Цей контраст захоплює й створює «ефект благодаті» [174, с. 14]. Ален прагне донести ідею, що поезія прищеплює почуття прекрасного, гармонії та співпереживання, вірші націлені переважно на передачу палітри почуттів. Структура поезії полягає у свідомому формуванні порядку слів, який зосереджує увагу читачів, умотивовує перечитувати та вдумуватися у зміст [4, с. 315].

Зважаючи на науковий доробок Алена, можна сформулювати такі аспекти виховного впливу поезії:

– вона стимулює *розвиток емпатичних навичок*, – людина може відчути та зрозуміти стан автора;

– сприяє *естетичному вихованню*, завданням якого є не лише формування художнього сприйняття прекрасного чи потворного, а й готовність покращувати навколишнє середовище в естетичному плані, налаштовувати учнів вдосконалюватися духовно й морально, коригувати свою поведінку;

– розвиває *творчу діяльність*: для створення будь-якого мистецького проекту необхідна попередня підготовча робота, яка поєднує обмірковування ідей, розгляд деталей, пошук шляхів реалізації та накопичення необхідної інформації; творча діяльність залежить від натхнення, яке мобілізує енергетичний потенціал, інтуїтивне мислення, появу нових образів.

Відтак, поезія мотивує, додає відчуття значущості та формує уявлення про різноманітні життєві ситуації [4, с. 316]. Натомість проза, за словами вченого, була сформована розумністю [174, с. 69]. Вона допомагає пізнати природу людини; при читанні про нагальні проблеми героїв ми пізнаємо, як персоналії, відмінні за характером та соціальним становищем, будують свою власну модель поведінки. Ален певен, що краса літератури зумовлена людським фактором, що створює невіддільні емоції [174, с. 85]. Вагомим аргументом для залучення дитини до читання є позитивне ставлення до літератури. Ален наполягає й на тім, що для дитини мають велике значення зовнішні характеристики книги [173, с. 64]. Згідно із психологічними дослідженнями, позитивної спрямованості процесу сприйняття людини можна надати, використовуючи зовнішні або внутрішні чинники [117]. Фізичні властивості книги належать до зовнішніх факторів, які впливають на сприйняття людиною дійсності. Отож, зовнішня привабливість книги не тільки виховує естетичний смак дитини, а й сприяє зацікавленню та позитивному ставленню до читання.

Наступним важливим аспектом впливу літератури на формування життєво необхідних навичок є читацьке сприйняття. Ален порушує питання про неприпустимість популяризації «швидкого читання». На його думку, існує два етапи читацького сприйняття: спочатку людина розосереджує увагу на всю площину (сторінку) для фіксації ключових моментів та розуміння загального змісту написаного; наступний етап полягає у зосередженні уваги на окремій частині, що може тривати лише невеликий проміжок часу. Вчений занепокоєний тим, що зростає кількість учнів, котрі зупиняються на першому етапі та не намагаються заглибитися у роздуми над отриманою інформацією [173, с. 64]. «Неправильне» читання та відсутність зв'язку теорії з

практикою призводить до ситуації, коли знання залишаються у фазі завчених фраз. Занепокоєність французького колеги поділяє німецький учений Г. К. Ліхтенберг, зазначивши: «Є дуже багато людей, які читають тільки для того, щоб не думати» [52, с. 364].

Вочевидь, одномоментно людина може сприйняти обмежений обсяг інформації, тому надалі увага підтримується вольовими зусиллями або сильною зацікавленістю [24, с. 32]. Ален наводить приклад «Лілії в Долині» О. Бальзака, яку багато читачів вважають нудною. Вчений застерігає прихильників цієї думки від «поверхового читання», вважаючи, що саме воно стало причиною байдужого ставлення до твору. Коментуючи новелу, Ален повертає увагу до того, що любителі прискороного читання неспроможні вловити момент катарсису, пікових переживань, передбачених автором твору. В результаті критичного дослідження новели педагог доходить висновку: «Щасливий той, хто вміє читати та перечитувати» [173, с. 110]. Отже, Ален наголошує на необхідності глибокого прочитання, яке неможливе без повторів, повернення назад, що й заперечують сучасні тенденції швидкого читання. Більше того, вчений припускає, що людина, яка досягла майстерності в читанні, може вважатися наставником для інших. За влучним висловом Д. Перно, що досліджував метод читання Алена, він перетворює цей процес на форму медитативного мистецтва [266, с. 110], яке оповідає про загальнолюдські цінності, проблеми та можливості їх уникнення або вирішення.

Продовжуючи роздуми про перцепцію літератури людиною, французький учений вивчає єдність форми та змісту, адже «... кожна велика робота – це водночас вірш і думка» [173, с. 64]. Тому ще зі шкільної лави учень повинен осягнути цю гармонію, що допоможе перейти до зосередженого, аналітичного читання [173, с. 66]. Ален проводить цікаві аналогії, порівнюючи стиль написання твору з інструментом, матеріальною базою для висловлювання ідей, а читання – з розбором ієрогліфів, які є цілісною системою та служать для передачі змістового значення, а не фонового, як у більшості європейських мов [272, с. 665]. Авжеж, стилістичне оформлення є безумовно важливим, але

успіх літературного творіння полягає в розкритті правди, старої істини в нових обставинах та новому поданні [173, с. 74]. Ален радить обирати «нелегкі» твори для вивчення у школі. Користуючись сучасною мовою педагогіки Л. С. Виготського, людину слід утримувати в «зоні найближчого розвитку», пропонувати їй такі завдання, що викликають необхідність посильної, але не легкої розумової та ментальної напруги [22, с. 289].

Ален наголошує, що вчитель повинен приділяти увагу не лише сюжетній лінії, а й історичним деталям, опису місць та одягу [173, с. 78], ілюструючи цю настанову епізодом з роману Жоржа Санда «Консуело», де герой Андзолетто роздумує про рідкісний предмет меблів, що вияскравлює стилістику кімнати та індивідуальність персонажа. Ален захоплюється багатством мови автора, зокрема використанням ним «... енергетичної метафори, яка відтворює трансформацію від знавця до гурмана» [173, с. 80], тобто передає емоційний стан людини, що насолоджується красивими речами.

Привертає увагу французького педагога і стимуляційний ефект літературних творів, коли захоплення трансформується в натхнення. Намагаючись пояснити це явище, вчений наголошує, що справжній шедевр надихає людину на творчу діяльність, допомагає краще пізнати власну сутність та налаштовує на пошуки свого особистого «генія». Для того ж, щоб навчитися мотивуватися, треба, на думку Алена, виявити ту ідею, яка вас захопила, та проаналізувати причину її екстраординарності [173, с. 105], адже виділення учнем ключових моментів твору дає змогу зрозуміти етап формування його особистості.

Зважаючи на те, що ХХ ст. стало розквітом літературної критики, завдання якої – інформувати читача про зміст твору й давати суб'єктивну оцінку, вчений наполягає на необхідності читати саме оригінальний художній твір та «... сприймати ідею так, як її створив автор» [174, с. 104]. Авжеж, літературна критика має можливість художньої передачі філософських, соціальних, політичних ідей, але ігнорує естетичну сутність твору. Тим часом «... читач повинен слідувати за рухом ідеї поета чи романіста», оскільки

спілкування учня з художнім твором є процесом індивідуального сприйняття, в якому важливим є емоційний фактор. Що ж до ролі вчителя, то він повинен довести учневі, що жоден переказ не зможе передати атмосферу та унікальність особистого сприйняття книги. А відтак читання оригінальних класичних текстів є вивченням найкращих зразків письмових творів, де наявні взірцеві, найлаконічніші та найповніші ідеї.

Вивчення літератури, на переконання французького педагога, повинно навчити дітей розуміння, а також й поваги до видатних письменників. Його учениця Ж. Харзелек згадувала, що вчитель, ніколи не заперечуючи ідей відомих людей, наполягав, що постійна готовність слухати й бажання зрозуміти думки геніїв розвиває критичне мислення та надає широкі знання про людські можливості [225]. З огляду на таке постає питання про критерії «видатних творів». Ален запевняє, що літературний шедевр повинен описувати різноманітний досвід людей, інтегрований в сюжет твору, який обов'язково залежить від людського вибору, впливу окремих осіб та випадкових обставин. Метри слова споглядають, накопичують та передають за допомогою письма багаторазовий, засвоєний досвід окремих представників людства [272, с. 665], яскравим прикладом чого є «Людська комедія» О. де Бальзака, в якій прототипами героїв були люди з різних прошарків суспільства в період Реставрації Бурбонів.

Ален захоплювався філософією та літературою античності, вважаючи, що стародавня поезія дає нам краще розуміння світу. «Мистецтво пам'ятає свою історію», а твори – це пам'ятники, які за допомогою різних літературних форм передають знання й досвід попередників, акцентуючи вічні людські проблеми, вади, можливості їх подолання або ігнорування [174, с. 55]. Парадокс людства полягає в тому, – нарікав мислитель, – що все сказано, але ніхто не бере до уваги помилки минулих часів [174, с. 56].

Французький педагог виділяє такі переваги від вивчення античної літератури, особливо текстів Сократа, Платона, Гомера, Солона та інших:

– формування вміння розмірковувати над філософськими питаннями та

шукати на них відповіді;

- опрацювання найкращих риторичних виступів (Демосфена, Цицерона);
- поглиблене розуміння літератури та мистецтва, які нас оточують сьогодні (твори Гомера);
- ознайомлення з принципом сумніву (праці Сократа, Солона та інших);
- дослідження людської природи та принципів самовдосконалення (праці Платона).

Найвизначнішим шедевром літератури Ален вважав Іліаду, вбачаючи унікальність цього твору в детальному аналізі справжньої природи війни. Загалом, переживши жахи Першої світової війни, вчений присвятив багато своїх праць пацифістській ідеї, а його вивчення Іліади також не оминає проявів трагічної сторони війни. За словами французького філософа, автор поеми мав на меті показати трагічність війни та ідеологічні лозунги, які змушують людей вбивати один одного [168, с. 87]. Приміром, розмірковуючи про помсту Ахілла, Ален цитує Сократа, який твердив, що сила вбивства, якою захоплюється тиран, нагадує божевілья [78, с. 317]. Учений наголошує, що цей твір доводить руйнівні властивості гніву, який провокує людей до нелогічних учинків. Ідею Гомера, що «Боги змушують порушувати клятви й домовленості» Ален порівнює з твердженням Макіавеллі, що «... причиною всіх війн є інтереси окремих людей» [174, с. 94]. Мораль аналізованого літературного шедевра французький учений узагальнює у двох життєвих принципах: 1) прагнення гармонійного поєднання людини зі світом; 2) спасіння окремої людини, що може забезпечити мирне співіснування всього людства [78, с. 317].

Упродовж усього педагогічного шляху Ален вивчав літературні твори з метою прискіпливого добору та сепарації такого переліку літератури, який би формував уміння учнів працювати зі «складною» літературою та прищеплював моральні цінності. Розуміючи принципову обмеженість дітей в обсягах читання, Ален цінував час та зусилля дитини, не припускаючи можливості «зайвих» витрат на неактуальні теми. У праці, присвяченій письменству, – «Судження про літературу» [173] – французький дослідник аналізував ті твори, які, на його

переконання, повинні допомогти у формуванні культурної, інтелігентної, певної себе, працьовитої особистості:

1. Мольєр «Міщанин-шляхтич». Ален вважає Мольєра одним з універсальних письменників, оскільки його прихильниками є й молоде, і старше покоління. Успіхом цей літератор завдячує майстерній іронії, яка влучно підкреслює недоліки суспільства та можливість серйозних наслідків від побутових суперечок. Іронію Мольєра вчений порівнює з «прекрасними словами розуму», які змушують нас побачити себе справжніми та естетично викривають людську дурість та невігластво [173, с. 116]. Драматург не оминув проблему виховання й освіти: зокрема, в комедії «Міщанин-шляхтич», описуючи уроки грамоти головного героя, автор демонструє важливість усебічної «глибокої» освіти, яку не можна замінити «цікавими уроками» [124], – ця ідея суголосна переконанням Алена. Ален підкреслює, що особливість Мольєрового стилю полягає в «добрій» іронії, мета якої – вплинути на уявлення аудиторії про насущні проблеми та домогтися позитивних змін. Учений наголошує, що виявлення й розуміння іронії спричинює перехід до нового рівня пізнання [173, с. 117]. Суперечливість між явним та прихованим змістом породжує емоційний відгук, який змінює людське бачення світу, зокрема, іронія допомагає дитині розпізнавати критику та розсудливо реагувати на неї.

2. Стендаль «Ламієль». Аналізуючи цей роман, Ален пропонує звернути увагу на епізод, коли головна героїня змушена використати зелений падуб для маскуванню своєї краси, і радить використати цей випадок для роздумів про красу. Приклад Ламієль демонструє, як легко людина може змінювати свою зовнішність залежно від ситуації та маніпулювати іншими [173, с. 97]. У всі часи феномен краси був одним із найважливіших змістовно-ціннісних орієнтирів у суспільній свідомості, саме тому важливо вводити до навчального процесу літературні твори, які містять дискусійні сюжети про уявлення та сприйняття краси.

3. М. Пруст «У пошуках утраченого часу». На думку Алена, ця робота унікальна завдяки новому погляду Пруста на людське світосприйняття. Сам

М. Пруст зазначав, що його праця є спробою створити серію робіт про підсвідомість [20]. Мета цього літературного твору полягає в аналізі почуттів та переживань героя та пошуку методу пізнання внутрішнього «Я» людини. Автор поринає в атмосферу заплутаних відносин між сновидіннями, реальністю та згадками. Ален наполягає на обов'язковому розгляді взаємодії нашої пам'яті та підсвідомості, пропонуючи момент у романі, коли головний герой через мимовільні асоціації відновлює образ міста Комбре, з яким пов'язане його дитинство [173, с. 189]. Автор зосереджує увагу на можливостях мимовільної пам'яті, яка впливає з підсвідомості. Породжені переживання та враження спонукають до роздумів та аналізу минулих подій, що приводить до важливих висновків.

4. О. Бальзак «Гобсек». Ален захоплюється деталізацією зовнішності головного персонажа, його мімікою та жестами [173, с. 248]. Докладний опис зовнішнього вигляду Гобсека, способу його життя та навколишнього середовища є засобом розкриття психологічних характеристик героя. Розгорнутий аналіз цього твору сприятиме здатності учнів звертати увагу на деталі, які допомагають виявити причини та наслідки формування позитивних та негативних рис персонажа. Важливо пояснити дітям, що зовнішність є унікальним джерелом інформації про належність людини до окремої вікової, етнічної, расової категорії, її соціальне становище, досвід та почуття. Уважне вивчення зовнішності людини дає змогу помічати її наміри та визначати рівень інтелекту.

5. Л. М. Толстой «Війна і мир». Щоразу, перечитуючи твори Л. М. Толстого, людина переосмислює їх заново, – зауважує Ален. Роман «Війна і мир» він вважає ілюстрацією засудження агресії та «надлюдського фанатизму». Деталізація підготовки до війни, проведення битв та їх наслідків дає правдиве зображення всього хаосу та розвіює ілюзію людської непереможності. Ален рекомендує звернути увагу на героя роману П. Безухова, який, перебуваючи у центрі «жахливої бурі», розмислює, зважує та підсумовує всі події [173, с. 181]. Обговорення ідей цього персонажа дає змогу усвідомити

дику й жорстоку природу війни та складність відновлення миру. Загалом у романі «Війна і мир» неодноразово підкреслюється думка, що війна – це явище протиприродне, яке суперечить людському духу й несе лише смерть та руйнацію.

6. П. Клодель «Заручник». Ален захоплюється французьким драматургом Полем Клоделем – «католицьким автором», з чийми творами конче слід ознайомитися. Драмі «Заручник» дослідник надає тільки позитивні відгуки та ставить її вище шекспірівських п'єс [173, с. 175]. Метою цього твору є ілюстрація постійного конфлікту не лише між соціальними класами та політичними ідеологіями, а й між людськими прагненнями та релігійними цінностями. Яскравим прикладом недосконалості світського суспільства та духовенства є фінал драматичного твору, коли ошуканий священник через політичні зиски змушений одружити добродішну та вірну Сінь де Куфонтен з убивцею її батьків, багатим та можновладним Тюсеном Тюрелюром.

7. Ф. Фенелон «Пригоди Телемаха». Проводячи дослідження з метою визначення найкращого літературного твору для формування техніки читання, Ален віддає перевагу роману, основанийому на сюжеті поеми Гомера «Одіссея». Педагогічний успіх цього роману, що являє собою політичну алегорію дидактичного призначення, пояснюється тим, що французький письменник писав його для своїх учнів, одним з яких був нащадок Людовіка XIV герцог Бургундський. Проза Ф. Фенелона зрозуміла для дітей, оповідає про подорожі, протистояння мудрих царів з тиранами, містить опис ролі законодавців, священників, воїнів у суспільстві та демонструє всю розмаїтість середземноморського світу. На думку Алена, мораль казок більш абстрактна й менш політизована. Погляд на вічні моральні суперечності людства з боку минулого є споглядальним та не містить того градусу емоційності, що часто призводить до фанатизму. Дослідник знову акцентує виховання пацифістських поглядів під час навчання, вважаючи, що цей твір викриває приховані наміри воєнних кампаній. Детальний аналіз різних типів державного устрою, з якими знайомиться головний герой Телемах, дає підстави для висновку, що причина

всіх війн полягає у грі амбітних пристрастей, які завжди намагаються приховати, посиляючись на національні інтереси або життєву необхідність [171, с. 92–93].

8. Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель». Ален розглядає цей твір як популяризацію ідеї свободи й висміювання будь-яких проявів лінощів та фанатизму. Французький учений поділяє ідеал Ф. Рабле – активну мислячу особистість, готову до саморозвитку, й особливу увагу пропонує надати обговоренню надпису над освітнім закладом, заснованим героєм: «Роби, що хочеш». Важливо зазначити, що ця фраза не означає вседозволеність. На думку О. А. Барило, ця фраза символізує прагнення того, щоб «... життя всіх членів шкільного колективу будувалось на основі певних норм та правил життєдіяльності і виховання, за яких кожна особа повноцінно жила, вільно задовольняла власні інтереси і реалізувала свої прагнення, не перешкоджаючи спільним інтересам громади» [9, с. 22].

9. Ч. Діккенс «Різдвяні повісті». Ален привертає увагу при вивченні цих творів до неймовірної атмосфери, яка створюється через деталізацію традицій Різдва (опис індички, пудингів та інших популярних страв на вітринах крамниць), душевних станів і думок героїв (холодність містера Домбі порівнюється з морозною зимовою погодою). Ален захоплюється масштабністю та грандіозними карикатурами Ч. Діккенса, як, наприклад, величезні тіні та примари [3]. Завдяки елементам фантастичного жанру письменник яскраво розкриває проблему байдужості та болісного духовного й морального переродження людини. Всі оповідання закінчуються оптимістичними духовними перспективами з метою ще раз наголосити, що досягнення успіху в матеріальному аспекті життя без наявності в людини моральних цінностей веде до духовного змертвіння.

10. Жорж Санд «Консуело». Ален підкреслює унікальність роману Жорж Санд та називав її «пасхальною казкою», яка надихає та вселяє надію. Молода співачка лише завдяки своєму таланту, працьовитості, відданості музиці стає композитором й отримує моральну, інтелектуальну та політичну свободи.

Описуючи шлях головної героїні роману, письменниця демонструє як мистецтво може змінити людину, допомогти подолати труднощі та підтримати у важкі періоди життя. Французький педагог захоплюється стилем авторки, в якому музика визначає сюжет та структуру роману, адже паралельно з музичним розвитком головних героїв відбувається їх моральне, духовне й емоційне зростання. Письменниці вдається передати музичну естетику у літературі, представити невербальний вид мистецтва у вербальній формі. Ален зазначає, що вивчення роману «Консуело» знайомить читача з музичним світом епохи Просвітництва, історією Європи першої половини ХІХ століття, з першими проявами емансипації жінок у суспільстві [173].

На підставі аналізу «Судження про літературу» [173] можемо з певністю твердити, що вчений визнавав за французькою літературою одну з провідних ролей у формуванні інтелектуального потенціалу та естетичного смаку. Його інтерес зосереджено на класичних творах, які навчають використовувати іронію як більш м'яку форму критики (Мольєр); розрізняти зовнішню та внутрішню красу людини (Стендаль); розвивають ідею «природного» мислення, коли людина сприймає світ крізь призму раціонального й чуттєвого пізнання (Пруст); репрезентують портретну галерею різних типів людської поведінки (Бальзак); закликають уникати упереджених суджень (Толстой); та формують систему цінностей (Клодель).

Особливий інтерес викликають ідеї Алєна щодо вдосконалення техніки читання в початковій школі, яке є першим кроком учнів до формування навичок критичного читання. Більшість освітніх закладів у всьому світі підтримують стратегію, згідно з якою спочатку необхідно формувати правильне осмислене читання вголос з дотриманням усіх засобів виразності та поступово переходити до опанування читання мовчки, яке характеризується більш швидким темпом [237; 282]. Натомість французький учений наголошує, що у практиці молодших класів першому етапу (читанню вголос) приділяється набагато більше часу, ніж прийомам розуміння та аналізу тексту. Такий підхід вчений називає «поезійним»: дитину навчають приділяти більше уваги звуковому

обрамленню слова, ніж його формі, що націлено на формування навичок ораторського мовлення [173, с. 115]. Ален є прихильником «прозаїчного» підходу, який фокусується на контекстному аналізі при читанні. Через особливості французької орфографії та морфології вчений пропонує зосередитися на способі розпізнавання не слова, а цілісного словосполучення. Така зміна пояснюється тим, що велика кількість учнів стикаються з проблемою розуміння правильного значення словосполучення, – ігнорування цієї проблеми призводить до подальших труднощів у побудові речень та створенні усних та письмових текстів.

Зауважимо, що визначення читання як усної передачі письмового мовлення привело Алена до думки про вивчення ефективності навчання читати у взаємозв'язку з письмом, оскільки ці два процеси є взаємодоповнюваними. Аналізуючи результати контролю читання та письма, французький педагог зазначає, що неправильна вимова слів впливає на частоту помилок у диктантах та творах. На основі цього було запропоновано виконання завдання, яке полягає в копіюванні тексту з паралельним проговорюванням слів під контролем учителя [173, с. 116]. У цьому випадку в дитини відбувається формування рухових навичок письма та навичок «рухомого» погляду при читанні, що пришвидшує та максимально залучає всі ментальні процеси. Педагог неодноразово наголошував, що читання та письмо – найважливіші аспекти навчання. Порівняно з прослуховуванням, читання як спосіб отримання інформації дає більше часу для аналізу та роздумів. До того ж, навички письма сприяють правильному формуванню думок [173, с. 121]. Правильне використання граматичних та орфографічних правил, точне використання словникового запасу вдосконалює мислення людини, вчить знаходити відповідні формулювання та отримувати задоволення від письма. Ален твердить, що письмове висловлювання думок є результатом складних когнітивних процесів і тому потребує структурування ідей, їх послідовного та логічного викладення.

Ален неодноразово вказував, що найкращий метод для тренування

мислення полягає у вивченні «старих і провірених істин», вивченні еволюції думки від міфів до філософських доктрин. Маючи теоретичне підґрунтя, людина може перейти на вищий рівень мислення. Ален не схвалює метод навчання, заснований на імпровізації та спонтанності, пояснюючи це тим, що дитина неспроможна продукувати якісну роботу, не опрацювавши достатньо матеріалу [173, с. 124]. Зважаючи на це, аби навчитися гарно писати, необхідно читати та копіювати найкращі твори, що допоможе поповнювати словниковий запас, який буде використовуватися в майбутньому для вираження емоцій, переживань та роздумів і в письмовому, і в усному мовленні. Переписуючи шедеври (моделі письма) учні не лише тренують графічні навички та запам'ятовують інформацію, але, як показує результат досліджень Алена, починають проявляти «перші ознаки стилю та тонкого вираження почуттів». Учений називає копіювання «гімнастикою для розуму»: ця вправа налаштовує учнів на технічну роботу та створює підґрунтя для нових ідей [173, с. 125].

Можна впевнено твердити, що вчений вважає уроки літератури найкращою платформою для розвитку критичного читання та письма, що, до того ж, включає всі етапи критичного мислення: ознайомлення з інформацією, осмислення та рефлексію.

2.1.4. Виховання морально-вольових якостей особистості

Інша важлива проблематика, якій багато уваги приділив Ален, намагаючись підсумувати педагогічні рефлексії повоєнного періоду, – це формування морально-вольових якостей учнів. Розуміючи під цим понятійним конструктом сукупність стійких особистісних характеристик, які демонструють природу людини незалежно від зовнішніх умов та соціального тиску, Ален усвідомлено акцентує саморегуляційні смисли таких характеристик, відносячи до них мужність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, витримку тощо [174, с. 24]. Воєнний та педагогічний досвід

Алена засвідчив суттєві труднощі у формуванні такої природи в юнацькому віці, на відміну від виховання загальних когнітивних та фізичних якостей. У своїй теорії виховання морально-вольових якостей Ален використовує ідею дорослішання особистості. Педагог пише: «Дитинство – це парадоксальний стан, коли фізичне зростання випереджає ментальне дорослішання».

Відповідно до поглядів дослідників життєвого шляху та професійних надбань Алена, його теорія виховання розглядається як перехідний етап особистості, коли дитина переходить у стан «господаря своєї власної долі». Ця трансформація полягає у зміні рівня мислення (від примітивного до критичного), у процесі якого дитина дорослішає, стає витривалішою, але водночас спостерігаються дитячі пустощі. Важливо розуміти, що деякі вчинки дитина здійснює не заради розваги чи привернення уваги, – вона лише намагається осмислити та пізнати незрозуміле [102, с. 111].

Зважаючи на таке, важливо правильно обрати методики формування морально-вольових якостей, серед яких учений завжди демонстрував прихильність до вивчення особливо яскравих, непересічних особистостей, що прикрасили історію людства. Наявність «героя», який підкорить душу підлітка, на думку Алена, виступає гарантією наявності в мотиваційній сфері дитини стійкої домінанти. Цікавість до проявів граничної природи людини дає необхідну енергію для побудови ідеї про себе як особи, яка хоче стати схожою на «героя». Основним продуктивним джерелом отримання інформації про кумирів та збагачення інваріантами їхньої поведінки у складних ситуаціях життєвого подвигу Ален уважав читання.

Учений також твердив, що мистецтво формування морально-вольових якостей потребує багатьох естетичних переживань, особистих зусиль щодо подолання труднощів з їх сприйняття: «Дитина не завжди зможе зрозуміти все, що вивчає, але почуття прекрасного й високого необхідно прищеплювати змалечку» [174, с. 22]. Так, найефективніше, за словами Алена, вивчати картини да Вінчі, Мікеланджело, Рафаеля та музичні твори Бетховена [174, с. 23].

Досить часто, як помічав учений, викладач стикається з явищем, коли при

складних завданнях учні демонструють «бунт», який ускладнює процес виховної взаємодії. Ален пояснює це тим, що діти сприймають лише той матеріал, який їх цікавить, але труднощі все ж повинні бути необхідною умовою навчання [174]. Учений наголошує, що викладач повинен допомогти учневі спрямувати свою енергію на роботу й подолання випробувань. Ідею Алена підтримує його учень С. де Сасі, наголошуючи на необхідності інтенсивної підготовки, багаточасових тренувань, які допоможуть розвинути природні дані. Кожна людина повинна розуміти, що вона «детермінується» своєю природою, яка впливає на її дії; «божественне право на існування» людина отримує лише тоді, коли вдосконалює себе, працює над сильними та слабкими сторонами [273]. Ален часто повторював про важливість практик, які використовував Наполеон: точність, пунктуальність та регулярність виконання повсякденних завдань [225].

Ален вважав, що формування вольових якостей відбувається через зіткнення з перешкодами, які стимулюють мотиваційні, рефлексивні та емоційні процеси. Учні французького педагога згадують, що психологічне налаштування аудиторії було важливим елементом навчання у Алена, а проблему подолання прокрастинації порушено неодноразово і в наукових працях ученого. У «Судженнях про освіту» Ален погоджується, що досить часто кожна робота для непідготовлених учнів здається спочатку простою, а після перших спроб—неможливою.

Першою реакцією людини на новий вид діяльності є цікавість— «... перший порив, жар будь-якого початку, який не може обіцяти людині результату» [174, с. 23]. Ален попереджає, що енергійні запаси цікавості «... будуть швидко з'їдені, а відчай та ніяковість послідує за першою амбіцією» [174, с. 24]. Відтак у багатьох виникає бажання зупинитися саме тоді, коли потрібно розпочинати працю.

Досліджуючи педагогічну концепцію Алена, Т. Болман називає його метод суворим, підкреслюючи обов'язкову дисципліну, яка допомагає спрямувати учнів на управління своїми пристрастями. Але для виховання

самодисципліни в учнів учитель повинен насамперед дослідити природу пристрастей. Імпульс, який скеровує процес бажань людини та показник його успіху можна зрозуміти лише в контексті глибокого аналізу. Для визначення цілі освіти необхідно відповісти на питання «Чого хоче людина?», і якщо відповідь засвідчить прагнення до «приємних завдань» замість складних, учитель повинен змінити пріоритети учня. Він мусить усвідомлювати, що складнощі під час навчання демонструють його сильні та слабкі сторони, над якими можна працювати та розвиватися. Ален описує етапи трансформації осмислення цієї ідеї учнем. Перший етап – це отримання знань без розуміння та з благочестям, яке властиве освітній культурі. Наступна стадія – це всеможливий супротив, що супроводжується різними пристрастями: гнівом, відчаєм, люттю та бунтом; під керівництвом учителя розпочинається аналіз свого ставлення до перешкод та робота над страхом помилитися. Далі – етап прийняття ідеї, що «... думати означає йти від помилки до помилки», а отже – примушувати себе мислити та долати страх «бути неправим». Кінцевою стадією є відчуття задоволення та гордості від виконання складних завдань [188, с. 7–8].

Іншим важливим фаховим висновком Алена щодо правил формування морально-вольових якостей учнів є думка про те, що кожна робота потребує концентрації та «... всієї уваги, з тієї причини, що мозок агресивно сприймає довгострокові цілі» [174, с. 24]. При виконанні довготривалих завдань чи проєктів ми фокусуємося на результаті, а шлях до нього здається нам неподоланим, що часто призводить до відмови від роботи «на півдорозі». Вчений наголошує на необхідності навчити дітей організовувати свою діяльність та розподіляти її на етапи. Він наводить приклад із повсякденного життя людей, коли «косар не дивиться в кінець поля», а зосередженість на сьогоdnішньому завданні дасть більше результатів, ніж мрійливі роздуми про наступні дії [174, с. 25].

Іще один важливий концептуальний аспект теорії формування морально-вольових якостей Алена – це конкурентність як важливий спосіб виховання. Учений твердить, що конкурентна боротьба виступає стимулом для всіх

студентів докласти більше зусиль і навіть слабші учні проявляють більшу зацікавленість у цій діяльності. Але для ефективності конкурентної боротьби необхідно провести психологічну й моральну підготовку учнів: вони повинні «навчитися програвати» та змінювати почуття заздрощів та приниження на захоплення та бажання досягти більших висот. Для цього Ален пропонує провести паралель із враженнями від спортивних ігор, де спостерігачі переживають позитивні емоції від майстерності їхніх кумирів. Саме підхід мотивування допоможе створити «здорову конкуренцію», яка сконцентрує студентів на процесах, а не результатах. Учні треба налаштувати на те, що перемога чи програш не такі важливі, порівняно з навчанням та вдосконаленням своїх навичок під час виконання завдання [174, с. 170–171].

Наступним вагомим теоретичним концептом Алена виступила його теорія оцінювання. Вчений уважав, що для створення мотиваційної атмосфери необхідне об'єктивне оцінювання, яке не підвладне особистим уподобанням учителя. За згадкою учнів Алена, після перевірки робіт студенти отримували не лише оцінки, а й замітки на полях з корективами. Однак, якщо студенту вдалося правильно та чітко висловити головну ідею, його роботу зачитували перед аудиторією; таким чином, людина відчувала гордість не лише за отриману відмінну оцінку, а й за «досягнення більш високого рівня буття» [273].

Французький педагог певен, що виховання вольових якостей потрібно починати з молодших класів, адже навички наполегливої роботи стануть звичкою та полегшать навчання в подальшому, а також допоможуть уникнути психологічних травм. Для досягнення цієї мети доцільно дотримуватися правила «механізації». Під такими правилами педагог розумів фактично тренінгову роботу, яка передбачала перманентні повтори, пролонговані напрацювання до автоматизму необхідних когнітивних процесів, здебільшого через різні вправи та завдання.

Ален наголошує, що надто багато вчителів після отримання дипломів намагаються передати всі свої знання учням, не враховуючи їхній рівень та можливість ретельно засвоїти цю інформацію. Вчений радить подавати

навчальний матеріал «... мимохідь, оскільки учні не можуть утримувати увагу весь урок» [174, с. 84]. Він розглядає навчальний клас як місце, де вчитель мало працює, а діти виконують багато завдань. Ален має на увазі, що початкова школа в перших класах повинна вводити здебільшого механічні вправи: читання, письмо, малювання, переписування. Педагог наполягає на частій повторюваності вправ, які спочатку демонструє вчитель на дошці, а потім закріплюють діти в зошитах [174, с. 84]. Таким чином, копіювання змушує дитину не лише вдосконалювати каліграфію, а й виховувати самодисципліну. Освітянин наводить приклад занять з фортепіано, де успіх залежить значною мірою від частоти повторювання твору та старанності. На жаль, намагання швидко отримати результати та надати якомога більше інформації змушує викладачів нехтувати елементарним методом «повторення» [174, с. 89].

Мистецтво викладання полягає у стимулюванні наполегливості з боку дитини, коли вона вперше зіштовхується з перешкодами. Панівна в суспільстві думка, що акцентування на помилках у початковій школі може призвести до відторгнення, а фокусування на досягненнях допоможе досягти необхідного результату, зазнає критики з боку Алена. Він твердить, що в молодших класах не можна нехтувати розбором помилок для збереження позитивного психологічного стану дитини. Цей етап є дуже важливим, адже, за словами вченого, «... ми повинні навчитися помилятися й водночас зберігати гарний настрій» [174, с. 85].

Вивчаючи ідеї експериментального навчання, Ален наголошує, що викладачі повинні спрямувати всі сили на допомогу тим учням, які не визначилися із спеціалізацією. Беручи до уваги свій педагогічний досвід, Ален спостерігає тенденцію розподілу дітей на «талановитих учнів», які знайшли застосування своїм сильним сторонам, та «поганих учнів» [174, с. 51]. Учений закликає своїх колег до використання індивідуального підходу саме до других, адже саме вони схильні до «... втрати мужності та духу, падіння у відчай через припущення помилок» [174, с. 51]. Складності з'являються через дефіцит волі, тому учням необхідно нагадувати, що «... кожен розумний настільки, наскільки

він схоче» [188, с. 7]. Ален переконаний, що освіта повинна базуватися на обґрунтованому твердженні, що кожна людина потенційно має безліч можливостей. Окрім того, вчений переконує, що навішування вчителями ярликів ледащих та нездатних учнів сигналізує про невмотивованість самого педагога. Відмовляючись від будь-яких спроб «пробудити сонного учня», вчитель дискваліфікує себе, адже зрікається комунікативної складової своєї професії, пошуків способу встановлення контакту з учнем: «Якщо дитина не виявляє схильності до математики, то її треба вчити наполегливо й винахідливо. Якщо мистецтво спрямоване лише на освіту геніїв, то воно приречене, адже вони досить часто опускають руки перед труднощами» [174, с. 51].

Так, наприклад, при написанні твору або вірша, що потребує відповідного настрою та ідеї, в учнів виникає проблема «чистого аркуша». Вивчаючи роботу механізму рефлексії, Ален пригадує ефект «спалаху». Блискуча ідея надходить миттєво, частіше навіть, коли людина особливо не розмірковувала над цією темою. Педагог радить своїм учням не нехтувати рутинною роботою, такою як компіляція, вивчення джерел та виконання легких однотипних вправ. Згадана діяльність не викликає великих енергетичних витрат, допомагає спрямувати мозкову діяльність на пошук потрібної відповіді. Таку роботу педагог називає «зайняте байдикування», яке заспокоює розум та займає його приємною роботою» [173, с. 119].

Найефективнішими завданнями когнітивного характеру, які формують вольові якості у дітей в більш дорослому та усвідомленому віці, французький педагог вважає есе та роздуми. Саме вони, на його думку, інтенсивно розвивають ментальні навички. Відомо, що змістовою основою якісного есе завжди виступає філософія. В сучасних уявленнях філософське есе – «... невеликий за обсягом (не більше 4 сторінок) і самостійний за змістом письмовий твір, в якому у вільній стильовій формі (а не систематично-науковій) викладається обґрунтована позиція автора стосовно певної актуальної або «вічної» екзистенціальної проблеми» [145, с. 5]. Філософське есе характеризується узагальненістю, логічністю викладу, діалогічністю,

образністю та абстрактністю. Останні дві характеристики є частою причиною виникнення труднощів розуміння учнями ідей тексту. Написання есе є чудовим способом навчитися доступно доносити складні ідеї до читача.

На відміну від своїх колег, Алєн написання есе розглядав як «спосіб для порятунку від словоблудства» [273]. Наукові роздуми на задану тему вчений вважав набагато складнішим актом, тому що він вимагав детального аналізу літератури, чіткої структури та опису практичного застосування висунутого припущення. Таким чином, педагог надавав перевагу есе завдяки невеликому обсягу, який дає змогу точніше висловити думку, і рекомендував обмежувати обсяг текстів конкретними параметрами, наприклад, рекомендований ним розмір був таким: «вміщати 25 рядків, 3 сторінки тощо» [273]. Можемо зробити припущення, що в ефективності написання есе педагог пересвідчився сам. Своє сприйняття світу Алєн відображає в судженнях, обсяг яких не перевищував двох сторінок. Стиль письма вченого порівнюють зі стилем французького письменника й філософа М. де Монтєня, який вважається розробником жанру «есе».

Знаючи проблеми, з якими студент матиме справу під час написання роботи, Алєн використовував комплексний підхід, який був «дорожньою картою» для його вихованців. По-перше, перед написанням есе чи наукової роботи матеріал обговорювали на занятті, даючи студентам можливість розкрити та обдумати дискусійні питання. Наприклад, педагог перед оприлюдненням тем («Відчуття чи мислення», «Зображення та ідея», «Чи є сприйняття серією пов'язаних між собою мрій?», «Психологічна усвідомленість та моральна свідомість», «Еволюція й прогрес») обов'язково готував своїх студентів, розбираючи з ними суміжні теми («Інтенсивність психологічних станів», «Асоціації ідей та суджень», «Логічна та математична демонстрація», «Сутність та існування», «Що таке соціальний факт?» тощо) [273]. Також, як згадують студенти Алєна, він завжди починав з аналізу конкретних прикладів, перш ніж переходити до абстрактних понять, які пояснював повчальними історіями [245]. Після вивчення літератури та загального обговорення вчений

радив сфокусуватися на виборі центрального тематичного напрямку письмової роботи, навколо якого можна розкривати суміжні питання. Автор численних есе заохочував своїх учнів вільно змішувати різні стилі й досліджувати парадокси реальних та повсякденних подій. Ален вважав за краще дати думкам і уяві свободу слідувати своїм власним курсом і без обмежень розвивати свої власні асоціації [270, с. 25].

Ален повторював, що головним критерієм написання «гідної роботи» є зосередженість та концентрація думки. Викладач навчав своїх студентів бути твердими й рішучими в дії, – так вони зможуть зробити правильний вибір у складних умовах. Відтак філософія Алена допомагала стати вільною особистістю, яка може досягти висот завдяки своїй силі волі: «... позбавтесь ніяковості, нерішучості... можливо, у людини є лише один недолік – сумніви в силі своїх бажань» [225].

Ще однією умовою розвитку морально-вольових якостей є обов'язковий виступ зі своєю темою. Публічна доповідь виступає психологічною підготовкою: тим самим студенти навчаються зберігати ясність свідомості у стресовій ситуації перед аудиторією. Часті виступи, на думку Алена, допомагають адаптуватися та сприймати в минулому стресовий стан як планований (звичний) та очікуваний [273]. Учений писав, що більшість учнів сприймають будь-яку форму контролю як стресову ситуацію, особливо це стосується екзаменів. Ален пропонує змінити настрої студентів та налаштувати їх на загартування волі; головним посилом має стати ідея, що шкільна пора є чудовою можливістю тренуватися, не боячись помилок. Педагог переконаний, що людина, яка не боїться помилятися, знаходить рішення набагато швидше, тому надає великого значення вмінню учнів сприймати помилки та невдачі як виклик своїм здібностям [174, с. 168]. В іншому випадку емоції беруть гору над інтелектом, гальмують процес пошуку правильного рішення. Загалом атмосфера екзамену сприяє формуванню стресостійкості й налаштовує учнів на роздуми та плідну роботу.

Отже, підсумуємо основні положення, які, на думку Алена, сприяють

розвитку морально-вольових якостей: наявність взірця на прикладі літературних героїв; ознайомлення з історіями успіху видатних історичних постатей; обов'язкове виконання одноманітних рутинних завдань (особливо в початкових класах); надання постійної психологічної підтримки та створення сприятливого психологічного клімату для уникнення стресових ситуацій при зіткненні з труднощами; опанування навичок організації виконання складних та довготривалих завдань шляхом поділу їх на етапи; написання есе як спосіб коректного формування ідей; створення ефективного конкурентного середовища на основі взаємоповаги; використання індивідуального підходу до учнів з низькою успішністю з метою прояву ними вольових зусиль.

Дослідивши проблему формування морально-вольових якостей в учнів, висновуємося, що всю філософію вченого охоплює одна ідея, яка стоїть над усіма цими принципами: ідея необхідності. Ален писав: «Найважливішим з цих уроків, безумовно, є те, що ми не можемо перехитрувати необхідність. Людина, яка вивчає значення слова "треба", вже багато чого навчилася» [174, с. 35]. Існує насамперед зовнішня необхідність, яка залежить від матеріального й соціального середовища. Внутрішня необхідність полягає у бажанні саморозвиватися та у прагненні удосконалювати свої навички. Самонавчання є не тільки засобом пізнання світу, а й розумінням значення необхідності. Зазначимо, що освіта для Алена нерозривно пов'язана зі свободою думки. Одним із наслідків необхідності світу є необхідність освіти: необхідність її ролі, необхідність її учасників (сім'ї, школи, роботи) та їх послідовності, необхідність коштів дає змогу кожному з них виконувати свої функції. Тема необхідності навчання є ключовим моментом не лише для формування морально-вольових якостей, але й для розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення.

Проведений аналіз педагогічної концепції Алена, яка представлена в роботах вченого «Судження про освіту», «Дитяча педагогіка» та «Судження про літературу» вможливує відображення основних ідей концепції вченого, принципів освіти, методів та засобів у вигляді таблиці.

Таблиця 2.3

Провідні ідеї концепції Алена	Принципи	Методи навчання	Засоби навчання
<p>1) Перевага шкільного виховання та освіти перед сімейною.</p> <p>2) Розвиток емоційного інтелекту як когнітивної здатності.</p> <p>3) Розвиток уміння концентрувати увагу на окремій діяльності як інтелектуальній цінності.</p> <p>4) Вивчення мови як засобу мислення, комунікації, ознайомлення зі світобаченням різних народів та культур.</p> <p>5) Вивчення математики як</p>	<p>– Принцип науковості;</p> <p>– принцип систематичності й послідовності;</p> <p>– принцип свідомості;</p> <p>– принцип доцільності;</p> <p>– принцип свободи мислення;</p> <p>– принцип педагогічної підтримки;</p> <p>– принцип виховного навчання;</p> <p>– принцип позитивної мотивації.</p>	<p>Теоретико-інформаційні методи:</p> <p>– метод лекції-диктовки;</p> <p>– метод проблемної лекції;</p> <p>– метод логічного, цілісного викладу матеріалу;</p> <p>– метод сократівського діалогу.</p> <p>Практичні методи:</p> <p>– метод багаторазових повторень;</p> <p>– метод рішень завдань.</p> <p>Пошуково-творчі методи:</p> <p>– метод спостереження;</p> <p>– картезіанський</p>	<p>– Тексти відомих філософів;</p> <p>– твори образотворчого мистецтва;</p> <p>– літературні твори («Іліада» Гомера, «Міщанин-шляхтич» Мольєра, «Ламієль» Стендаля, «У пошуках утраченого часу» М. Пруста, «Гобсек» О. Бальзака, «Війна і мир» Л. М. Толстого, «Заручник» П. Клоделя, «Пригоди Телемаха» Ф. Фенелона, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле, «Різдвяні повісті» Ч. Діккенса);</p> <p>– історії успіху</p>

<p>способу систематизації знань учнів.</p> <p>6) Доцільність вивчення курсу соціології у поєднанні з гуманітарними та медичними науками.</p> <p>7) Розвиток навичок критичного читання та письма як головних засобів формування критичного мислення.</p> <p>8) Формування морально-вольових якостей як умова виховання особистості, здатної до самореалізації.</p>		<p>метод;</p> <p>— метод сумніву;</p> <p>— метод аналізу, індукції, дедукції при застосуванні техніки досягнення інтелектуальної уваги та техніки написання науково-дослідницького есе.</p> <p>Контрольно-оціночні методи:</p> <p>— метод усного контролю;</p> <p>— метод письмового контролю, який полягає у використанні прийому «трьох речень».</p> <p>Методи стимулювання і мотивації навчання:</p> <p>— метод заохочення</p>	<p>видатних історичних постатей;</p> <p>— запис цитат відомих мислителів на дошці;</p> <p>— гімнастичні вправи;</p> <p>— каліграфічні вправи;</p> <p>— вправи з моделювання та малювання;</p> <p>— стиль спілкування педагога (застосування різних стилістичних засобів у педагогічному дискурсі).</p>
--	--	---	--

		долати труднощі; – метод переконання значущості самодисципліни; – метод ситуацій зацікавленості; – метод фіксування уваги.	
--	--	--	--

Відтак, можна впевнено твердити, що педагогічна концепція Алена багатоаспектна, всі сторони навчання розглядаються комплексно. Матеріали здійсненого аналізу дають змогу конкретизувати мету навчання – стимулювання активної пізнавальної діяльності, що передбачає оволодіння необхідними знаннями, розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та формування моральних-вольових якостей особистості. Для досягнення цієї мети пріоритетними є застосування принципів науковості, систематичності й послідовності, свідомості, свободи мислення, доцільності, педагогічної підтримки, виховного навчання й позитивної мотивації.

Найефективнішим середовищем для розвитку необхідних для життя дитини навичок, які сприяють соціальній стабільності та покращують суспільство, вчений називає школу. Ален уважав за потрібне насамперед розвивати в учнів емоційну стабільність, ознайомлюючи з поняттями «емоції», «пристрасті», «почуття» та їх впливом на ментальні здібності людини. Результативним засобом вивчення палітри людських емоцій Ален називав аналіз емоційних станів героїв літературних творів. Для виховання емоційної дисципліни педагог радив розвивати вміння концентрувати увагу на окремій діяльності, застосовувати метод багаторазових повторень, виконуючи каліграфічні, гімнастичні вправи, вправи з моделювання та малювання. Ален зазначав, що окремого підходу потребує тренування інтелектуальної уваги та

запропонував застосовувати картезіанський метод, який базується на «Правилах керування розумом» Р. Декарта.

Наступним важливим компонентом навчання педагог називав розвиток критичного мислення. Згідно з освітніми переконаннями вченого, вивчення циклу гуманітарних та соціальних наук, розвиток навичок критичного читання та письма дають змогу оволодіти вмінням аналізувати набуті знання, робити висновки й ухвалювати рішення на основі проведеного аналізу. На переконання Алена, пошук істини можливий лише при використанні методу сумніву, що допомагає уникати упередженості, виховувати самодостатність та інтелектуальну автономність. Для розвитку критичного мислення вчений також віддавав перевагу методу сократівського діалогу, який доцільно застосовувати при вивченні філософських і літературних творів, методам аналізу, індукції, дедукції при підготовці та написанні наукового есе. Окремого статусу Ален надавав вивченню таких предметів, як мова, література, математика та соціологія.

Ще одним важливим структурним елементом формування особистості вчений уважав формування морально-вольових якостей, яке базується на принципах педагогічної підтримки та позитивної мотивації. Ален переконував, що на перших етапах доречно вивчати й аналізувати історії успіху видатних історичних постатей для демонстрації учням необхідності долати труднощі й сприймати їх як мотивацію. Наступним продуктивним методом визначено метод проблемної лекції, коли викладач та учні разом розглядають причини появи труднощів при виконанні завдання й розробляють етапи виховання самодисципліни. Найкращим практичним завданням, що безпосередньо впливає на виховання вольових якостей при вивченні гуманітарних дисциплін, Ален називав процес написання есе або роздумів. Він пояснював це тим, що мистецтво чітко висловлювати свою думку та доводити її до читача – це результат належної підготовки, систематичної практики та важкої праці. Інформаційним джерелом для формування моральних цінностей Ален називав художню літературу, в якій, через конкретні ситуації та образи персонажів,

порушуються теми норм та принципів поведінки людей.

Великого значення французький педагог надавав стилю спілкування викладача. Метод «контрастних дій», застосування різних стилістичних засобів у педагогічному дискурсі, зокрема метафор і алегорій, привертає увагу учнів та допомагає краще засвоювати інформацію.

2.2. Значення та роль педагогічних поглядів Алена для становлення європейської системи освіти XIX ст. – початку XXI ст.

2.2.1. Вплив педагогічної концепції Алена на освітні тенденції у Франції

Викладацька та науково-педагогічна діяльність Алена стала поштовхом до активізації низки важливих процесів у європейському освітньому та громадському просторі. При цьому було б некоректним приписувати ці заслуги самому лише Алену, адже більшість реалізованих задумів автора упредметнювали інші люди – учні, послідовники, перелік яких складно визначити остаточно. Зосередимося на тих персоналіях або наукових групах, які найбільш точно екстраполювали концепти Алена в освітній галузі й визнавали його своїм «ідейним натхненником».

Найвідомішим учнем Алена, який завдяки своєму вчителю зацікавився філософією і став прихильником пацифістських ідей, був французький філософ та лікар *Ж. Кангілем* (1904–1995) [284, с. 379], інтелектуальна траєкторія якого є зразковим прикладом наслідування програми Алена щодо бажаності одночасного дослідження людиною різних наук. У випадку Кангілема це були медицина, соціологія та філософія. Вчений уважав за доцільне доповнювати наукову діяльність педагогічною, завдяки чому відбувається закріплення інтегрованих знань, їх апробація та дискурсивний аналіз, уточнення.

Філософські погляди Алена, згідно з твердженням С. Талкота, істотно

вплинули на наукове світосприйняття Кангілема. Зокрема, рефлексивний підхід Алена простежується в ранніх працях Кангілема, в яких учений досліджував взаємозв'язок освіти та векторів політичного впливу на суспільство [271, с. 8]. Одним із прикладів використання цього методу може слугувати аналіз французьким філософом алжирської війни, громадянських війн та інших небезпек повоєнного періоду, де він часто посилається на систематизацію політичної думки свого вчителя. Центральною ідеєю праці є роздуми про важливість хитрощів – чи то для досягнення справедливості, чи то для спроб маніпулювати громадською вірою [281, с. 3–5]. Висновки в дослідженні Кангілема щодо важливості освіти та її захисту від маніпуляцій як єдиного шляху для формування критично-аналітичного мислення людини суголосне переконанням Алена. Критичний стиль мислення, який популяризують обидва вчених, полягає у ставленні до себе та у здатності задаватися питанням про умови виникнення й існування власних думок. Такий рефлексивний підхід або дає змогу впевнитися у правдивості своїх поглядів, або змушує їх трансформувати. Зважаючи на таке, теоретико-практичний аналіз мислення веде до реалізації автономії в думках і в житті, що лежить в основі освітнього процесу.

Теорія Алена щодо нерозривності освіти й політичної науки, сприйнята й поглиблена Кангілемом, набула подальшого розвитку в дослідженнях його учня, відомого філософа ХХ ст. М. Фуко, – він пояснював цю схожість тим, що питання освіти підпорядковане поняттю управління та контролю. Філософи розглядали концептуальне місце освіти в загальному вивченні самоуправління (самоконтролю) та керування іншими [188, с. 105]. Якщо політичні організації діють шляхом розподілу серед підопічних повноважень та встановлення стадії для здійснення влади, то освіта спрямована на розвиток самоуправління через співуправління викладачів та студентів. Так само, співзвучно з ученням Алена, Кангілем вищу мету освіти вбачав у доступі до вільного судження, яке уможливорює певність висловлювань про істину та справедливість [188, с. 11]. Для досягнення цієї мети вчений, як і його вчитель, наполягав на активному

використанні методу написання есе, яке розвиває рефлексію та мислення. Зауважимо, що написання есе використовується зазвичай у гуманітарних науках, однак Кангілем, захистивши дисертацію з медицини в цьому жанрі, довів, що його можливо застосовувати і в інших науках.

Ще однією відомою ученицею Алена в ліцеї Анрі IV з 1925 р. по 1928 р. була французька письменниця, викладачка філософії та грецької мови *С. Вейл* (1909–1943). Помітивши талант дівчини, Ален запропонував їй видрукувати в своєму журналі перші студентські роботи, які стали поштовхом до писемної діяльності. Методологія Алена щодо виховання морально-вольових якостей набула подальшого розвитку в ідеях Вейл про духовне й моральне виховання учнів у школі. Вона дефініціювала освіту як моральний процес, який послаблює егоїзм людини й надає їй більш глибокого й мудрого бачення світу. Солідарно з Аленом, чия педагогічна концепція побудована на ідеї приборкання пристрастей, вчена головну роль відводить вихованню уважності в навчальному процесі, яка забезпечує спостережливість, вивчення деталей, що, своєю чергою, сприяє досягненню порозуміння, компромісів та нового рівня свідомості людини. Зазначимо, що виконання «механічних вправ», а саме копіювання латинської прози та розв'язання задач із геометрії, які Ален вважав базою навчання, Вейл називає найкращими вправами для відшліфовування уважності учнів. Також, услід за своїм викладачем, французька письменниця під час педагогічної роботи в жіночій школі у провінції Ле Пью залучала студенток до написання есе як способу виявлення індивідуальності та свободи мислення [116, с. 124–126].

Вірним послідовником, другом, соратником та учнем Алена був французький філософ та вчитель підготовчих класів у ліцеях Луї-ле-Гран, Анрі IV *М. Александр* (1888–1952). Завдяки його зусиллям у 1921 р. побачив світ журнал Алена «Вільні судження» (*Les Libres Propos*), в якому було видрукувано більшість праць французького педагога. За визнанням Ж. Гранеля, вчення Алена справило великий вплив на дослідження Александром французької філософської школи методології навчання. Як і Ален, Александр

дотримувався метафізичних поглядів на розвиток мисленнєвих процесів [223, с. 7], – метафізика в контексті освіти є способом розуміння речей та понять, які орієнтуються на вже існуючі істини та висловлювання. Саме тому велику роль у навчанні відіграє процес читання та оволодіння навичками інтерпретації емоційно-сміслового змісту тексту. На думку Александра, «рефлексивний метод читання» Алена нерозривно пов'язаний з одночасним тренуванням навичок письма. Особливість занять Алена полягала в тому, що він прагнув допомогти своїм студентам знайти власний стиль письма (як ознаку своєї індивідуальності) та зберегти логічність висловлювання думок при тлумаченні прочитаного матеріалу. Наслідуючи свого вчителя, Александр підтверджує, що такі завдання сприяють виявленню незрозумілих для учнів моментів, подальшому їх роз'ясненню та, насамкінець, чіткому розумінню проблеми [223, с. 8].

Популяризатором педагогічних ідей Алена у Франції був *О. Ребул* (1925–2002) – філософ та дослідник педагога й науковця, який почав розглядати проблеми освіти у філософському дискурсі, користуючись майже симетричними настановами. На відміну від інших послідовників Алена, учений присвятив його працям 12 років та продовжував розробляти «формулу ефективної педагогіки». Ребул згадував, що був приголомшений ідеями Алена, його «... способом греблі проти сучасної та класичної педагогіки» [132, с. 9]. Зокрема, він виділяє такі методологічні настанови вченого, як «інтереси ніколи не вчать», «клас з голими стінами», «ставлення до дитини як до дорослого».

Дослідження праць Ребула дали нам підстави для виокремлення тих його принципових позицій та теоретичних парадигм, які вочевидь стали наслідком прямого чи опосередкованого впливу концепцій Алена, набувши подальших світоглядних трансформацій та незначних модифікацій. Насамперед слід пригадати узагальнення щодо «Ввічливості та поваги», які набули «другого дихання» у творчості Ребула. Ален був певен, що шкільне виховання через гуманітарні науки розглядає ввічливість та толерантність як інструменти створення безпечного й гармонійного світу. У зв'язку з мультикультурністю та

глобалізацією сучасного світу популяризація пацифістських принципів у навчанні, особливо ввічливості, є необхідною умовою мирного співіснування людей. Враховуючи часи творчості вчених, коли рівень дегуманізації людських відносин набув небачених масштабів, ідея виховання ввічливості та поваги могла стати детонатором системної перебудови традиційного виховання Людини-воїна на Людину-творця. Внаслідок упредметнення цієї ідеї зусиллями багатьох ідеологів і філософів початку ХХ ст. людство поступово вийшло на нові параметри та стандарти взаємодії. Прикладом перемоги ідеї толерантності й поваги в масовій суспільній свідомості можуть слугувати тексти Статуту Організації Об'єднаних Націй (1945 р.) і Статуту Міжнародного Суду (1945 р.) [132], де наскрізною ідеєю виступає якраз актуальність виховання поваги й толерантності.

Об'єктивуючи праці Алена, Ребул намагається використати насущні ідеї, які допоможуть побудувати демократичне суспільство, де громадяни є «свідомими, автономними особистостями» [265, с. 10]. Учений засвідчує, що кожне суспільство має свої особливості та цінності, які залежать від епохи й культури. Прикладом сучасних європейських цінностей є боротьба за гендерну рівність, що не притаманно, приміром, азійському світові. Саме тому для гармонізації та виховання взаємоповаги й терпимості освіта повинна базуватися на загальнолюдських цінностях, які, на думку Ребула, становлять «загальний культурний мінімум», необхідний для виказування вільного судження з можливістю мирного спілкування не лише з однодумцями, а й з опонентами. Одним із способів вияву поваги є правильне застосування комунікативних та сигніфікативних засобів спілкування. Базуючись на рефлексивному методі навчання Алена, Ребул доходить висновку, що напрям освіти та результат залежать від правильного розуміння поняття.

У концепції критичного читання Алена наголошено, що багатозначність слова може спричинитися до різноманітних інтерпретацій поняття. Це пояснюється тим, що сприйняття людини є вибірково спрямованим і часто може бути поверховим та неправильно проаналізованим. Досліджуючи педагогічний

дискурс, Ребул ілюструє, що позиція Алена актуальна й сьогодні, адже вона впливає на перцепцію людини. Вчений порушує питання про сприйняття поняття «класичної шкільної освіти» та аналізує ставлення до неї сучасної людини. Упродовж тривалого часу саме вчитель був осередком знань, які передавалися учням, але поява великої кількості інформаційних джерел, що можуть виконувати цю функцію, змінила ситуацію.

У зв'язку з активним пошуком нових методів навчання поширюється думка, що класична шкільна освіта протистоїть стихійності, творчості та свободі. Для кращого розуміння поняття вчений пропонує уважно ставитися до метафор та значення слів. Так, фраза «передавати знання», яка асоціюється з класичним навчанням, пояснює вузькоспрямованість дії: слово «передача» означає залучення агента (у цьому разі викладача) та пасивного отримувача (студента). Тим часом у контексті навчання інформація повинна бути не лише отримана, а й обдумана та інтегрована у практичну площину, що є необхідною умовою сучасного навчання [265, с. 13]. Саме тому навчальні заклади, які асоціюють викладання з «передачею знань», не можуть надати учням якісні освітні послуги, що допоможуть успішно інтегруватися в сучасне суспільство. Водночас учений популяризує слоган «вчитися навчатися», який передбачає оволодіння методами пошуку інформації та алгоритмами її використання.

Наведені вище роздуми вчених та аргументи уможливають припущення, що основою якісного викладання й навчання виступає сфера людського мислення та мовлення як його прямого відображення. В цьому сенсі Ребул, як і Алєн, підкреслював користь та необхідність формування в будь-якої людини «чуття мови», адже мова – надзвичайно складне явище, запам'ятати її неможливо, не засвоївши структуру й систему, не вловивши, хоча б на підсвідомому рівні, її закономірності та аналогії. Продовжуючи роздуми Алєна щодо розвитку чуття мови, Ребул доводить, що вчитель повинен ознайомити учнів з принципом ступеня суб'єктності мови та розуміння деяких особливостей французької системи мовлення. Слід зазначити, що французька мова специфічна щодо визначення суб'єктності людини-мовця, – вона виражена

численними емоційно-оцінними характеристиками в лексиці та фразеології (фразеологічні звороти, метафори тощо), а також у граматиці (наприклад, *subjonctif*, який ґрунтується на судженнях, побажаннях та обставинах).

Наступна позиція, що привертає увагу в дослідженнях обох французьких учених – наповнення навчального матеріалу. Існує думка, що учня треба навчати того, що викликає його інтерес та бажання заглибитися в обрану сферу. Однак обидва філософи підкреслюють, що мета навчання – навчити учня виявляти нові проблеми, надавати йому інформацію, про яку він навіть не задумувався, навчити черпати ідеї з різних галузей. Основним засобом отримання інформації, яка потребує вивчення й аналізу, на думку Алена, є читання, насамперед класичної літератури. Погоджуючись зі своїм попередником, що сучасна освіта повинна приділяти багато часу саме цьому засобу навчання, Ребул наводить приклад вивчення байок, які з психологічного погляду складні для дитячого розуміння, але мають на меті викриття хитрощів, обману, жорстокості тощо та пояснення їх наслідків [265, с. 12]. Отже, на заняттях з літератури учнів навчають моральних принципів, завуальовано описуючи ситуації, з якими ті неодмінно зіштовхнуться в майбутньому, та пропонують теми для загальної дискусії й рефлексії, – і це знову повертає нас до твердження Алена про необхідність вивчення лінгвістичної природи та психологічної ролі метафор і особливостей їх використання.

Порівнюючи стратегії викладання початку та кінця ХХ ст., Ребул доходить висновку, що успішність засвоєння інформації залежить від уміння викладача утримувати зацікавленість студентів. І хоча Алєн твердив, що найефективнішим способом є використання стратегії відчуженості, однак його учні у спогадах засвідчували систематичне застосування педагогом «надихаючих промов» для заохочення до наукових досліджень. Ребул доводить, що аналогічний підхід використовується в сучасній школі, яка користується багатьма лексичними запозиченнями з рекламного дискурсу, – прикладом використання рекламної лексики може слугувати досить популярний педагогічний термін «мотивація» [265, с. 13]. Учителі, як і рекламодавці,

намагаються зацікавити учнів, повернути й утримати увагу, однак їхня риторика спрямована на оволодіння студентами новими навичками та пізнання власних ментальних і фізичних можливостей.

Наступною об'єднавчою ідеєю для обох учених є визнання значущості філософських концепцій для формування вільної та мислячої особистості. Ідеї Алена базувалися на вченнях видатних філософів, що, за словами Ребула, є точкою відліку у становленні філософії виховання. Взаємодія філософії й освіти завжди визначала певний вектор соціального, культурного та духовного розвитку. Як і Ален, Ребул певен, що класичні твори – художні та наукові – повинні обов'язково вивчатися у школі та університеті. Так, класична філософія вчить краще розуміти проблеми сучасного світу, уможливаючи аналіз уже доведених гіпотез. Крім того, класичні твори сприяють розширенню кругозору, спонукаючи учнів розглядати ті сфери, якими доти вони не цікавилися.

Обидва науковці збентежені тенденцією до ігнорування «складних творів» або швидким відторгненням ідей, які здаються читачеві застарілими, – тут Ребул бере за приклад «Республіку» Платона, який описує освіту як життєвий вибір. Відповідно до цього трактату для формування інтелектуальної людини необхідно 50 років, але більшість так і не сягає необхідного рівня. Ця праця часто викликає обурення з боку молодого покоління, позаяк грецький філософ уважав, що держава повинна базуватися на доборі за освітнім критерієм та пропонував таку ієрархію: 1) селяни та ремісники з початковою освітою; 2) військові; 3) лідери, які досягли високого рівня інтелекту. На перший погляд, така класифікація суперечить ідеалістичним поглядам прихильників демократизації, яка пропагує цінності свободи та рівноправ'я, але водночас демократія передбачає плюралізм. До того ж, ідеї античного філософа змушують задуматися про природу та наслідки соціальної ієрархії в сучасному світі. Відтак цим прикладом учений намагається показати, що деякі ідеї минулих поколінь не задовольняють потреби та цінності сучасного суспільства, але самі вже різнобачення та можливість їх дослідити просвітляють людину й спонукають до роздумів про варіативність у світі.

Ален був наставником і натхненником не лише французьких філософів та викладачів, а й низки письменників, які засвідчували вклад вченого в їхнє становлення як майстрів письма. Серед них найбільш відомим серед широких мас є французький письменник та член Французької академії *А. Моруа* (1885–1967). Він неодноразово згадував свого вчителя з лицю Руена та навіть присвятив йому твір «Ален», в якому виокремив найпринциповіші ідеї французького педагога. У спогадах письменник описує першу зустріч зі своїм учителем, коли Ален, написавши декілька слів грецькою мовою, попросив нового учня їх перекласти. Цей відомий вислів Платона – «Всіма силами душі треба прагнути до істини» – став девізом для майбутнього письменника [93, с. 12].

Моруа підкреслював, що Ален зробив з нього «майстра сили волі» та ознайомив з картезіанським методом вирішення проблем [238, с. 64]. Зосередженість педагога на вивченні мови як способі зростання якості мислення людини та постійна практика письма надали літератору майстерності, чіткого, лаконічного та впорядкованого стилю. На своїх заняттях із філософії Ален часто ініціював дискусії про важливість мистецтва, зокрема літератури, в житті людини. Вірність викладача видатним майстрам реалістичного мистецтва підтримував і Моруа: Шекспіра, Бальзака та Толстого, яких Ален рекомендує вивчати для формування в учнів моральних цінностей, французький письменник називає «... трьома найбільшими пам'ятниками, спорудженими людством для людства» [94, с. 185]. У творі «Відкритий лист молодій людині про науку жити» Моруа радить ознайомитися з творчістю Алена, яка містить мораль, філософію, визначення сутності мистецтва й релігії. Французький письменник зізнається, що завдяки Алену він зрозумів не лише філософію видатних мислителів, а й життя та людей [92, с. 599]. У 1952 р. Моруа започаткував «Асоціацію друзів Алена» [241], яка продовжує діяти й досі.

Іще одним відомим учнем Алена є *П. Бост* (1901–1975) – письменник, журналіст та драматург. Літературні критики відзначають, що в стилі письменника, насамперед завдяки складним діалогам та зосередженню уваги

читача на емоційних нюансах, спостерігається вплив праць Алена та М. Пруста [183, с. 242]. «Ідеї та століття» Боста, присвячені Алену, містять твердження, що перевагою Аленового викладання є вивчення фізіології людського розуму [189]. Це знання допомагає позбутися страху складної роботи, який властивий багатьом та заважає і в навчанні, і в самореалізації. Зауважуючи, що бажання осягнути ідеї великих авторів спонукає до вивчення праць, складних для розуміння непідготовленого читача, Бост підкреслює, що Ален як досвідчений педагог попереджав про всі труднощі, з якими можуть зіштовхнутися його учні, та вчив сприймати практичні помилки як неминучий чинник розвитку [189].

Серед тих, на чій професійній діяльності позначилися педагогічні ідеї Алена, – *М. Теска* (1904–1998) – французький письменник, публіцист та журналіст. Теска пригадає декілька уроків Алена, присвячених роману «Консуело» Жоржа Санда, атмосфера яких маніфестувала прихильність та ентузіазм педагога, що передалися й учневі. Це стало, як свідчить Теска, рушійним чинником до написання ним дисертації за творчістю цього автора та вибору професії загалом. Варто відмітити, що французький письменник наголошує на тому, що «дар» Алена полягав саме у вмінні «... пробудити у своїх учнів незалежність (свободу)», яка є необхідним підґрунтям для роздумів [288, с. 31]. Розмислюючи про велику кількість відомих та інтелектуальних послідовників Алена, Теска погоджується, що рефлексивний метод педагога, який він використовував на своїх заняттях, стимулює до пошуку пізнання самої людини.

Завдяки роботі учнів французького освітянина, його послідовників та шанувальників ідеї Алена продовжують вивчатися в контексті сучасного суспільства. Доказом визнання й авторитету вченого є заснування таких організацій:

1) «Асоціація друзів Алена» [241] – потужний аналітичний центр, мета якого – увічнити пам'ять про Алена, досліджуючи його наукову, педагогічну та журналістську діяльність, та поширити серед широкого читацького загалу його

ідеї;

2) Музей Алена в м. Мартань-о-Перш, створений у 1976 р., де зберігаються такі документи, як листи вченого, щоденники, публікації, фотографії, картини, а також відтворено робочий кабінет Алена;

3) «Асоціація друзів музею Алена і Мортані» [181], створена в 1977 р., члени якої організують щорічну конференцію, присвячену дослідженням наукової спадщини французького філософа, та виставки його картин;

4) «Інститут Алена», заснований у 1981 р. в Ле-Везіне [233], діяльність якого зосереджена на редакційній практиці та дослідженні наукової спадщини Алена; завдання цієї організації полягає в постійному забезпеченні контролю й оновленні видань Алена у Франції (Gallimard, University Press of France, Flammarion) та за кордоном (Японія, Німеччина, Англія, США, Італія).

Також відоме французьке радіо Франс Кюльтюр (France Culture) неодноразово присвячувало свої програми філософським, педагогічним і політичним ідеям Алена [160, 178, 204], а у 2021 р. Т. Летером було створено аудіопідкаст, де автор висвітлює провідні філософські концепти вченого [267].

Отож, як бачимо, педагогічна діяльність Алена вплинула на світогляд багатьох діячів освіти, культури й політики, які впроваджували його ідеї в різних галузях життя. Всі учні педагога відзначають унікальність психолого-педагогічної підтримки Алена, яка полягала у схильності до дискусивних форм спілкування, схвалення самостійності студентів та впевненості в собі, стимулюванні самоаналізу. Очевидно, що вчений використовував усі етапи підтримки: діагностичний, пошуковий та рефлексивний, – що сприяло інтелектуальному розвитку особистості та формувало в неї науковий світогляд.

2.2.2. Реалізація педагогічних ідей Алена у системі освіти Європи

Одним із напрямів наукового інтересу Алена є виявлення переваг шкільного виховання, яке набуває актуальності в сучасних реаліях. Нагадаємо,

що проблемі протистояння сімейного та шкільного виховання вже понад сто років, адже вона була актуальною ще в період педагогічної практики вченого. Приблизно до середини ХІХ ст., до появи у Франції обов'язкової шкільної освіти, впродовж тисячоліть сімейна освіта у всіх країнах була найпоширенішою формою виховання дитини. Її мета полягала у прагненні передати дітям основи навичок введення домашнього господарства, виховати працьовитість та навички діяльності, необхідні окремим класам французького суспільства. У середині ХІХ ст. було закладено законодавчі основи школи, що зумовлено тенденцією до збільшення частки робітничого населення, яка намітилася в період професійної діяльності Алена, та неможливістю приділяти достатньо часу освіті дітей.

Із розвитком психологічної науки ідеї Алена щодо виховання дисципліни в сімейному та шкільному середовищі стали засадничими в педагогіці європейських країн. Європейські вчені, продовжуючи роботу Алена, досліджують взаємодію сімейного та шкільного виховання, вивчають їхню природу. Серед переваг шкільного навчання педагог виділяв активну соціалізацію, створення атмосфери серйозності та підтримання дисципліни на занятті. Думку Алена, що школа повинна бути оплотом соціального виховання дитини та має консультувати батьків з проблем виховання й освіти, поділяють більшість педагогів.

Насамперед, прерогативу шкільного виховання Алени вбачав у тому, що воно є необхідним чинником успішної соціалізації дитини, досягнення якої найефективніше відбувається у шкільному середовищі через контакт з однолітками. Цю ідею поділяють численні дослідники: К. Ф. Лаббе [243], А. Ван Зантен [294], К.-Ж. Тільманн [287], М. П. Ноеншвандер [261], Д. Тін [286], М. Дармон [207] та ін. Одним із аргументів на підтримку цього твердження є педагогічний експеримент у м. Квебеку 1985 р., який вивчав соціалізацію дитини у шкільному середовищі. Автор експерименту визначає соціалізацію як перебування у групі та взаємодію в ній. У класі діти перебувають поруч упродовж десяти місяців на рік, що дає змогу розібратися в

собі, у своїх можливостях, аналізуючи власні реакції в різних ситуаціях. Як зазначає К. Ф. Лаббе, дитина в школі може продуктивно спілкуватися зі своїми товаришами й реалізовувати цікаві проекти, а шкільні вчителі та психологи налаштовують на розуміння своєї особистості. Важливо, що можливість соціалізації у шкільному середовищі є найбільш реалістичною, але за умови грамотного управління педагогічними процесами, де дитина повинна відчувати позитивні переживання від створеної «атмосфери розуміння та миру», яка сприяє кращій навчальній продуктивності та досягається вихованням взаємоповаги [243, с. 28].

Порівнюючи шкільне та сімейне навчання, Ален ставим під сумнів об'єктивність останнього. Його німецький колега К.-Ж. Тільманн, досліджуючи сімейне навчання, також твердив, що характер родинних стосунків визначається партикулярністю орієнтацією, тобто емоційністю та унікальністю взаємин між членами родини, а також фактором статусу кожного члена родини з урахуванням характеру стосунків, віком тощо [287, с. 352]. Як і Ален, він доходить висновку, що перевага шкільного виховання полягає у визнанні вимог соціальних інститутів та можливістю дістатися певної позиції у класі відповідно не до сімейного статусу, а до своєї особистості, поведінки та можливостей.

Швейцарські автори дослідницького проекту «Сім'я – школа – робота» демонструють ідентичну з Аленом позицію щодо визначальної ролі шкільного навчання в розвитку соціалізації. Зокрема, М. П. Ноеншвандер, визнаючи, що в сім'ї, на відміну від школи, створюються міцні зв'язки між поколіннями та забезпечується передача цінностей, додає, що в більшості випадків родина не планує навчально-виховні процеси й не організовує їх відповідно до дидактичних критеріїв [261, с. 2]. З огляду на таке складні навчальні процеси не можна ініціювати та супроводжувати в природних умовах сім'ї, у клубах чи серед однолітків, – вони потребують професійного середовища, такого як школа. Крім того, державна школа відповідає за функцію добору, тобто дітям слід надавати різні освітні програми залежно від їхньої успішності [260, с. 108]. Отож, отримані результати дослідження дають підстави твердити, що соціальні

умови шкільного середовища використовується для соціалізації дітей, зокрема – для поглиблення таких соціальних навичок, як пунктуальність, порядність, ввічливість, тощо у спілкуванні з однолітками, для вироблення вміння конструктивно долати конфлікти та попереджувати насильство [261, с. 2]. Очевидно, що сучасні дослідження доповнюють загальну ідею Алена аргументом, що соціалізація в шкільному оточенні взаємопов'язана з гуманізацією, яка є особистісно орієнтовною та водночас розвиває якості, необхідні людині для її залучення до соціальної діяльності.

Найбільше прихильників позиції Алена щодо соціальних переваг шкільного навчання закономірно віднаходимо серед французьких учених. Зокрема, Ф. Меріє, досліджуючи позицію Алена, пояснює таку ситуацію французьким неписаним законом, згідно з яким держава претендує на загальне надання освіти. «Відривання дитини від сім'ї» розцінюється як звільнення від кайданів родинних упереджень щодо національностей, соціальної приналежності, що може призвести до відчуження дитини від колективу [257]. Відтак, мета школи – створити позитивне середовище, яке буде сприяти розвитку та колаборації.

Відповідно до цього, вивчаючи взаємодію «шкільного та родинного світу» французьких школярів із робітничого класу, французький учений Д. Тін констатує, що ці світи керуються двом різними логікам та цілям. Численними життєвими прикладами дослідник доводить, що шкільний простір залишається підпорядкованим правилам, придатним для освітніх практик, яких батьки часто не дотримуються. Також Тін солідарний з Аленом щодо відсутності «золотої середини» при вихованні дітей: якщо соціалізація учнів у школі проходить комплексно, у співдії з навчанням, то в сімейному просторі вони більш відокремлені. Учений визнає, що батьки, які беруть на себе роль наставників та вчителів, найчастіше застосовують метод зовнішнього контролю, який полягає у забороні спілкування з «непідходящими» дітьми, встановленні обов'язкових обмежень. Безперечно, прищеплення правил безпеки й моралі є необхідним елементом виховання, але дослідник зазначає, що така практика батьків у

родинах з робітничого класу більше керується зовнішніми обмеженнями, ніж прагне виховати здатність до самообмеження у своїх дітей [286].

Суголосні Аленовим і висновки французького вченого М. Дармона, який назвав три головні переваги шкільного виховання. По-перше, згідно з науковими спостереженнями дослідника, шкільне середовище привчає учнів до слухняності та спокою, які є необхідною передумовою для навчальної роботи; натомість неслухняність у сім'ї може помилково тлумачитися як індикатор жвавості та активності дитини [207, с. 523]. По-друге, шкільна соціалізація формує певний дискурс учнівського колективу: як довів психолінгвістичний аналіз мови учнів, у школі соціалізація постає як вивчення загальних та конкретних понять, символічних відмінностей між речами, на перший погляд об'єктивно ідентичними [297, с. 526]. Отже, дискурс і практика «слухняності» спрямовані на інтеріоризацію категорії «розуміння»: діти набувають навичок класифікації та диференціації, взаємодіючи у групі та з учителями. Третьою перевагою є освітній простір: французький дослідник наполягає, що домашній та шкільний простори відповідають різним типам діяльності. Зокрема, шкільна атмосфера є простором майстер-класів зі збалансованим розкладом занять, тоді як домашній простір – це місце, яке не є безпосередньо освітнім, – це своєрідний передпокій для відпочинку [207, с. 537].

Відомий французький соціолог П. Бергер встановив, що частину функцій, які раніше виконувалися в колі сім'ї, взяла на себе школа, поставши опосередкованою ланкою для адаптування в соціумі. Такий підхід прискорює автономію учнів та їх прагнення «... встановлювати свої власні норми, які не залежать від світу дорослих» [12, с. 247–248]. Його колега Р. Мертон кваліфікує це явище як «попереджувальну соціалізацію», коли поширення соціальної мобільності та соціальне оточення, яке найчастіше відрізняється від сімейного, посилює відчуження від батьківського покоління [12, с. 246].

Підсумовуючи, можемо відзначати, що міркування Алена щодо домінування впливу школи на формування соціалізації дитини підтримується багатьма європейськими вченими. Всі згадані науковці поділяють думку, що

такі методи сімейного виховання, як обговорення, привертання уваги до нових тем, відвідування культурних заходів тощо є стимуляцією, що допомагає досягти успіхів у школі, але повноцінна соціалізація дітей відбувається саме у школі. Зауважимо, що акцент у педагогічних дослідженнях дещо змінився, порівняно з періодом викладання Алена: сучасні європейські проекти спрямовані на вивчення взаємодії сімейного виховання та шкільного навчання задля комплексного та гармонійного розвитку дитини. І тут варто уточнити, що французький учений застерігав: зміна домінанти сімейного виховання на громадське може призвести до зменшення взаємодії між поколіннями та збільшення розриву у світогляді. Тому для налагодження сімейних відносин та досягнення взаєморозуміння Ален рекомендував заохочувати батьків до участі в позаурочних заходах, що сприятиме гармонійному співіснуванню та позитивній сімейній атмосфері.

У XXI ст. почали з'являтися об'єднання батьків, педагогів та дітей у вигляді інтерактивних клубів за інтересами, де всі учасники мають можливість обговорювати питання освіти та культури. Наприклад, зовсім нещодавно подібну ідею впровадила Європейська комісія у програмі INCLUD-ED – Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (Стратегії інклюзії та соціальної згуртованості в Європі завдяки освіті) [279]. Метою дослідження, проведеного в межах проекту INCLUD-ED, є досягнення академічних успіхів і соціальної згуртованості для всіх дітей і громад Європи, незалежно від соціально-економічного статусу й етнічного походження. Проект передбачав аналіз освітніх дій, що призводять до соціальної нерівності, з особливим акцентом на впливи, які сприяють зменшенню такої нерівності та містять свідчення успішності освіти.

Засновники програми використовували дослідження Л. Бейккера, А. Едвардса та Дж. Варін, М. Сенчала та інших сучасних науковців, які доводили, що участь сімей та громад у шкільному житті підвищує успішність учнів та загальне самопочуття суб'єктності та власної цінності у школі. Програма проводилася у 5 країнах ЄС (Мальта, Фінляндія, Литва,

Великобританія та Іспанія). INCLUD-ED задокументував сімейні та громадські освітні ініціативи в кількох успішних шкільних програмах, таких як навчальні громади в Іспанії та Центри навчання впродовж усього життя на Мальті. Ці програми зосереджені на просуванні базової освіти серед членів сім'ї на додаток до інших освітніх та культурних заходів для дорослих. Автори проекту наголошували, що значна кількість залучених сімей були мігрантами або членами груп культурних меншин, оскільки їхнє залучення до школи сприяло адаптації дітей до освітнього середовища [279, с. 50].

У різних успішних школах, де впроваджувався проект, було реалізовано різні форми сімейного виховання, що коріняться в ідеях Алена. Наведемо приклади на користь такої тези, починаючи з популяризації читання в окремих осередках Іспанії: дійсно, ідеї Алена щодо необхідності інтенсивного читання знову набувають актуально-перспективного характеру, адже сучасні діти надто швидко перемикаються з однієї інформації на іншу, користуючись гаджетами, комп'ютерами тощо. Масштабність ефекту кліпового мислення в сучасній системі освіти викликає занепокоєння, адже учні не розвивають навичок глобального мислення та аналізу великого обсягу інформації. Між тим, Алєн іще 75 років тому виступив як кваліфікований футуролог, попереджаючи про небезпеку видалення процедури читання з освітніх програм та із звичок кожної культурної пересічної людини. За часів французького педагога ще не було відомо про норми читання для школярів та студентів та не було спроб розробити такі норми. Нині ж у провідних університетах світу такі норми з'являються та вражають кількісно. Наприклад, в університеті Гарварду щороку студентам надається список художньої та професійної літератури, яку вони повинні прочитати й опрацювати, кількістю від 70 до 100 книг [285].

Розглянемо види педагогічних послуг, які пропонувала програма. Курси з загальної ерудованості, грамотності мови та засвоєння ІКТ було визначено як пріоритетні, оскільки вони відповідали реальним компетентнісним потребам батьків та усували розбіжності між їхніми навичками та необхідними знаннями. Варто підкреслити, що програма дала можливість не лише приділити увагу

обговоренню проблем успішності учнів, а й визначити взаємозв'язок між ерудованістю сім'ї та бажанням дитини вчитися. Було створену комфортну атмосферу, де всі учасники могли відкрито виказувати свої думки та роздуми.

Різні успішні школи, які вивчав проект, упроваджували різні форми сімейного навчання, – найпопулярнішими з них були такі:

- бесіди в межах проблематики, що цікавить громаду;
- клуби домашніх завдань;
- програми письма після школи;
- діалогічні літературні збори, на яких члени родини читають та обговорюють класичні твори літератури.

Саме останні було визнано однією з найефективніших форм, які згуртовують сім'ю та покращують успішність учнів. Нагадаємо, що провідним критерієм формування свідомої особистості у концепції Алена є читання класичної літератури та обов'язковий аналіз літературного твору. Таку ж стратегію було обрано для створення взаємодії між сім'ями та дітьми. У тематичних дослідженнях, де спостерігалися діалогічні літературні збори, було отримано багато доказів того, що діалогічне читання в сімейному та громадському вихованні прискорює навчання та сприяє особистісній і соціальній трансформації [279, с. 53]. Головним критерієм дебатів був егалітарний діалог, тобто всі внески оцінювалися, зважаючи на надані аргументи й незалежно від того, чи є доповідач академічним, чи має офіційну освіту, а чи є мігрантом і не володіє мовою країни перебування [279, с. 53].

Матеріалом для діалогічних літературних зборів було обрано класичні твори, зокрема таких авторів, як Кафка, Джойс, Достоевський, Толстой, Гарсія Лорка та Сервантес. Саме класичні твори дають можливість порушувати універсальні теми, розширювати словниковий запас та дискутувати, наводячи життєві приклади. Сім'ї, які брали участь у зборах, показували більшу активність, розкутість та готовність швидко ухвалити рішення [279, с. 54]. Окрім того, літературні збори та курси сімейної грамотності та мови допомагають трансформувати родинні стосунки, підвищуючи довіру батьків з

низькою формальною освітою та трансформуючи домашні взаємодії, оскільки батьки та діти ведуть діалог про книги, які вони читають, та про інші шкільні проблеми. У сім'ї створюється клімат, в якому книги, читання та дискусії на теми класичних творів літератури наявні в повсякденному житті учнів, і цей досвід впливає на їхню мотивацію до читання та вдосконалення лінгвістичних навичок. На основі доказів, зібраних під час цього проекту, можна дійти висновку, що, дбаючи про освіту батьків, можна розраховувати на поглиблення довіри між школою та сім'єю, що сприяє покращенню академічних результатів дітей.

На наше переконання, найперше й найважливіше завдання, яке французький дослідник ставить перед освітою, – це навчити учнів контролювати свої емоції. Відповідно до сучасних уявлень про емоційний інтелект його визначають як здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших, щоб добре керувати ними наодинці з самим собою та при взаємодії з іншими людьми [45, с. 19]. Упродовж тривалого часу психологія та педагогіка приділяли мало уваги емоційним проблемам, їх значення було недооцінене в аспекті пізнання – і у професійній галузі, і в навчанні. Нині загально визнано, що емоції відіграють важливу культурну роль у сучасному суспільстві. Наприклад, К. Ель Гудані та Е. Лопес-Зафра твердять, що емоційний інтелект став фундаментальним поняттям у різних галузях психологічної науки, зокрема й у психології освіти [213].

Уперше це поняття запропонували Дж. Меєр, Д. Карузо, П. Саловей у 1990 р. Саме тому роздуми Алена про важливість емоцій вражають своєю сучасністю та актуально-перспективним характером щодо використання в педагогічній площині. Більшість учених (М.-С. Делафос, А. Теурель, Е. Гендас, І. Котсу, Д. Неліс, Дж. Грегуар, Л. Колле, М. Дел Гвідіс) солідарні з Аленом у тому, що емоційні навички рекомендовано розвивати, починаючи з раннього дитинства. Важливим етапом розвитку емоційних навичок є середнє дитинство (6–11 років), – переконує М.-С. Делафос, – адже формується розуміння складних (заспокоєння, гордість, сором тощо) та змішаних емоцій (одночасне

вдосконалення кількох емоцій різної інтенсивності). Також у цей період дитина навчається усвідомлено використовувати стратегії регулювання емоцій (вирішення проблеми, відтворення, переоцінка тощо) [208].

Сучасні емпіричні дослідження такого спрямування зосереджені переважно у двох площинах: вплив емоційних навичок на академічну успішність та роль учителя у формуванні емоційного інтелекту учнів. Нагадаємо, що до першої з двох означених проблем уже звертався Алєн, який висноувався, що переважання будь-яких емоцій негативно впливає на сприйняття дійсності та ясність мислення, а отже, і на результати навчання. Цікавим доповненням до теорії Алєна є ідея А. Краппа щодо мотиваційного впливу афектів за умови належної організованості. Відомо, що позитивні емоції, які відчуває людина від тієї чи іншої діяльності, підвищують її мотивацію до того, щоб зайнятися нею та допомагають полегшити виконання. Припускають, що в деяких випадках позитивний, «активізувальний» вплив на навчання можуть мати й окремі негативні емоції, наприклад, помірний стрес [239]. Зазначимо, що французький освітянин визначав будь-який емоційний дисбаланс як перешкоду для ефективного навчання, орієнтуючись не на поодинокі випадки, а на загальні, довготривалі результати.

Емпіричні дослідження ролі вчителя в емоційному вихованні також є логічним продовженням ідей Алєна, – варто відзначити, насамперед, дослідження Дж. Бекера, Ш. Джуніюна, М. Зембіласа, Р. П. Коркорана, Л. М. Ракітянської, Т. М. Фогель, П. А. Шутса щодо впливу емоцій викладачів на емоції учнів. Зауважимо, що Д. Уссолонж визнає навички аналізу та інтуїтивне управління своїми емоціями одним із першорядних завдань сучасного вчителя [229]. На наш погляд, характеристика сутності емоцій, афектів та почуттів, яку надає Алєн, може стати теоретичною допомогою вчителям. А запропоновані вченим методи, такі як дискусійне читання та фокусування уваги на емоційності при вивченні літератури, живопису й каліграфії, здатні сформувати в дітей краще розуміння походження, впливу та наслідків власних емоцій та почуттів.

Іще одним важливим аспектом виховання Ален вважав *дисципліну*, відповідальність за яку він покладав на вчителя, оскільки, за його спостереженнями, через брак терпіння чи потурання маніпулятивній поведінці дитини цей аспект досить часто не реалізується в сімейному вихованні, породжуючи сімейну тиранію чи недисциплінованість. Французький учений радив досягати гармонії та проявляти дистанційну позицію, коли поставало питання про пом'якшення правил чи їх відміну. Ідею Алена про виховання та навчання дитини без проявів надмірної жалості чи жорстокості можна порівняти з моделлю позитивної дисципліни психологів А. Адлера та Р. Дрейкурса, – вони виступали за поважне ставлення до дітей, але застерігали, що потурання їхнім примхам призводить до соціальних та поведінкових проблем [1].

Педагоги Д. Нельсон, Л. Лотт і Х. Гленн виробили програму позитивної дисципліни в дітей, ключові ідеї якої тотожні Аленовим, насамперед контроль батьків за поведінкою дитини (зокрема, за виконання взятих на себе обов'язків, відповідальності, дотриманням режиму та встановленого порядку) і формування здорової самооцінки й життєво необхідних навичок у дітей, щоб вони були повноправними членами суспільства, успішними людьми [11, с. 104]. Теоретичні ідеї Алена щодо виховання дисципліни, навичок жити без насильства та з повагою до інших спостерігаємо в методичних рекомендаціях до практичних занять з виховання позитивної дисципліни багатьох сучасних дослідників. Красномовним прикладом є праця Ж. А. Дюрана «Щоденна позитивна дисципліна вдома», де автор пояснює різницю між короткостроковою та довгостроковою цілями освіти, надає інформація про міркування та почуття дітей різного віку й причини їхньої поведінки, наводить приклади типової поведінки дітей різного віку та пропонує методи вирішення проблем [212].

Актуальність Аленових ідей доводить суголосна їй концепція відомого американського викладача М. Маршалла, – розглянемо основні тотожні ідеї педагогів. По-перше, це зв'язок контролю та відповідальності: Маршалл

твердить, що здійснений вибір посилює відчуття контролю над життям, а вибір відповідальності передбачає формування самодисципліни [82, с. 61–62]. По-друге, обидва вчених наголошують, що для підвищення мотивації необхідно навчити учнів правильно сприймати невдачі. Так, американський викладач зазначає, що неможливо одночасно розвивати навички та не припускатися помилок; кожна спроба – це досвід, і якщо бажаного результату не досягнуто, то це слід розглядати як зворотний зв'язок та напрям для роботи [82, с. 67]. Такий підхід допомагає розвивати працездатність, уникаючи стресових ситуацій, та підвищувати ефективність, яка базується на відточуванні техніки роботи, а не лише на таланті.

Із висновків щодо зв'язку контролю та відповідальності випливає й розуміння проблеми використання різноманітних педагогічних технік. Якщо Ален був супротивником ігрових методів у навчанні, то Маршалл критикував використання нагород, до яких прирівнював ігри, – на думку вченого, вони мають маніпулятивний характер, їх використання керується двома критеріями: або вірою в зовнішню стимуляцію, або підвищенням самооцінки. І Ален, і Маршалл вбачали загрозу від цих методів у разі використання їх учителем на регулярній основі: починаються змагання серед учнів, що може зашкодити їхній самооцінці. Натомість, як зазначає американський педагог, метою роботи з дітьми повинно бути не підвищення їх самооцінки, а безумовне прийняття себе, що досягається подоланням труднощів [82, с. 80].

Наступною ідеєю, за якою Ален та Маршалл визнавали ключову роль в освітній діяльності, є рефлексія. Зокрема, американський учений, подібно до французького, запевняє, що людському розуму необхідна осмислена діяльність, але сучасна тенденція швидкого вивчення матеріалу не дає можливості обробити вивчену інформацію. Вчений покликається на нейрофізіологічні дослідження, які доводять, що мозок опрацьовує інформацію до того і впродовж тривалого часу після того, як ми усвідомлюємо цей процес. Згідно з цим, учням необхідний час для додаткового самостійного опрацювання пройденого матеріалу. До того ж, рефлексія сприяє особистісному становленню та посилює

самооцінку, розвиває навички самокорекції, що, на переконання обох учених, є найбільш ефективним способом зростання.

Отже, як було вже зазначено, педагогічна діяльність Алена припала на час важливих французьких освітніх реформ, які нормативно врегулювали основні положення обов'язкової середньої освіти та сприяли збільшенню кількості державних шкіл. Учений одним із перших у Франції почав досліджувати й порівнювати вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості. Можна з певністю твердити, що встановлені Аленом ознаки переважання шкільного виховання в соціалізації дитини, в можливості створити робочу атмосферу, яка сприяє концентрації навчання та вихованню дисципліни, стали базовими для низки європейських та світових досліджень.

2.3. Перспективи реалізації творчої педагогічної спадщини Алена

Окреслені концептуальні погляди одного з найвизначніших викладачів в історії французької педагогіки Алена та його окремі невтлені ідеї дають змогу перейти до наступного етапу нашого дослідження – до перспектив реалізації творчої педагогічної спадщини Алена. При цьому серед найбільш перспективних з нереалізованих концептів залишаються ті, що стосуються питання соціалізації особистості в різних формах навчання, розвитку емоційного інтелекту, навичок читання та критичного мислення. У цьому сенсі розподілимо вже окреслений науковий доробок ученого, керуючись тією ж логікою, що й у підрозділі 2.1., де відображено сутність педагогічної концепції Алена.

Отож, найперше звернімося до проблеми сімейної педагогіки, де світ уже давно пішов значно далі від окремих позицій французької освіти, користуючись результатами тисяч наукових експериментів у галузі психології, соціології та інших суміжних наук. Зокрема, зміни до положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх закладах [113] дають можливість батькам обирати

спосіб та форму навчання дитини. Наукове вивчення переваг та недоліків обох форм навчання може бути внесене до списку рекомендованої літератури батькам, які шукають найефективніший спосіб організації освітнього процесу дітей, відповідний їхнім потребам. Варто наголосити, що позиції Алена щодо пріоритету шкільного навчання в аспекті соціалізації стосуються не лише початкової, а й середньої школи. Період строгого карантину 2020–2021 рр. продемонстрував, що зміна традиційної форми навчання на родинну чи дистанційну потребує уважного розгляду. Передусім необхідно пам'ятати, що ці дві форми навчання позбавляють дітей спілкування з однолітками, тому для повної соціалізації необхідно організувати їх дозвілля так, щоб вони якомога більше часу проводили з дітьми свого віку та спілкувалися з ними.

Тенденція до імплементації емоційного виховання останнім часом широко популяризується в українській освіті, доказом чого є адаптації та використання Програми соціально-емоційного та етичного навчання [95]. Вказана програма націлена на розвиток м'яких навичок, а саме: навичок міжособистісного спілкування, керування емоціями, лідерства, роботи в команді та емпатії. Ми вважаємо, що в цьому контексті буде доречним узяти до уваги дослідження Алена щодо класифікації емоційних станів та емоційного виховання в освітньому середовищі. Зокрема, слід зважити на висновки вченого щодо афективного забарвлення шкільного навчання – в будь-який момент діяльність чи взаємодія учнів здатні викликати цілий спектр емоцій, які можуть варіюватися від радості до гніву. Алєн був одним із перших французьких педагогів, який наголошував, що здатність поводитися й адаптуватися у відповідній манері до різних ситуацій є надзвичайно важливою для здорового розвитку учня. Теоретичні матеріали вченого, які пояснюють різницю між емоціями, афектами, почуттями та описують методи розвитку метаемоційних навичок, можуть бути використані для створення рекомендацій для викладачів щодо виховання емоційного інтелекту. Ідея, від якої відштовхується Алєн, – необхідність регулярного нагадування студентам про аналіз власних емоцій та емоцій інших людей, тим самим посилюючи засвоєння цих навичок.

Наступною перспективною справою державного рівня з використанням ідей Алена стала Стратегія розвитку читання 2021–2025 [136] і шляхи її втілення. Мета Стратегії полягає у формуванні навичок читання як життєвій стратегії громадян задля розвитку людського потенціалу України та «... підвищення статусу книгочитання в державі». Окремим питанням розглядалося завдання сформувавши навички розуміння тексту та створити умови для мотивації читати у молодіжній аудиторії [136]. Необхідність підтримки й популяризації читання вбачаємо у статистичних даних Міжнародної асоціації видавців, згідно з якими лише 46% українців читають щонайменше один раз на місяць, тоді як громадяни Франції займають одну із лідерських позицій у світі. Останнє соціальне опитування «Французи та читання» Інституту Іпсоса для Національного книжкового центру показує, що 86% французів прочитали одну або кілька книг у 2020 р., а 91% опитаних молодих людей прочитали принаймні один літературний жанр, процитований в опитуванні [268]. Відповідні дані свідчать про комплексний підхід вивчення літератури у школі та університеті, надання літературі статусу культурної спадщини та її сприйняття громадянами Франції як важливого елемента громадського життя.

За висновками дослідження «Читання в Україні. Результати дослідження читацьких звичок та ставлення до читання» у межах проекту Book Platform [150] проблема сучасного покоління в Україні полягає у відсутності мотивації читати книжки. Вважаємо, що ознайомлення учнів з твердженнями Алена, інших зарубіжних та вітчизняних учених щодо провідної ролі читання у всебічному розвитку особистості може заохотити учнів до читання. На наше переконання, ефективним способом стимулювати учнів до опанування навичок критичного читання є використання принципу послідовності викладу інформації та постійне озвучування значущості розвитку здібностей критичного мислення. Таким чином, у старших класах при викладанні дисциплін «Українська мова» та «Зарубіжна література» доцільним є впровадження вступного уроку, метою якого було б вивчення самої природи читання, його взаємозв'язку з мисленням, що також порушує проблему походження мови та

теорії еволюції.

Також слід зупинитися на вивченні сучасних реалій, що характеризуються тенденцією переходу до візуальних засобів подачі інформації, та порівняти найпоширеніші формати: текстовий, відео та аудіо. Виділення переваг читання дасть можливість свідомо підійти до вибору засобу отримання інформації. По-перше, читання потребує детального аналітичного підходу й активує мозкову діяльність, на відміну від візуалізації (відео на платформі Youtube або у соціальних мережах), яка сприймається нашим мозком пасивно. По-друге, читання потребує концентрації та «занурює» людину у зміст написаного тексту, тоді як при використанні альтернативного аудіоформату книг людина досить часто відволікається, особливо коли текст складний, з розгалуженим сюжетом [10].

Третім питанням, рекомендованим до розгляду, є вивчення класифікації типів читання Алена: критичне та швидке. Нагадаємо, що вчений був супротивником швидкого читання, вважаючи, що воно нівелює процес міркування над текстом. У зв'язку з появою інтернету та електронних носіїв інформації тип швидкого читання з фрагментарним заглибленням у текст переважає в навчанні. Згідно з дослідженням І. Чудової, це явище насамперед пов'язане зі збільшенням обсягу заданих учням текстів, орієнтацією на викладача та пошуку інформації для отримання гарної оцінки [151]. Алєн твердив, що розвиток критичного мислення є метою критичного читання, що передбачає здатність критично аналізувати інформацію, інтерпретувати її, оцінювати та робити власні висновки.

Уважаємо за доцільне пропонувати студентам ознайомитися з методом аналітичного читання, який пропагував французький педагог. Насамперед необхідно ознайомитися з усім текстом для розуміння загальної ідеї, потім перейти до детального читання, що включає виділення змістових частин, занотовування, виокремлення фактів та думок, аналіз стилю автора з акцентуванням стилістичних засобів мови. Наступним кроком є дискусія, під час якої студенти знайомляться з різними поглядами, контрастність яких

розширює світогляд, навчаються дискутувати, переконливо демонструвати свою позицію та спокійно сприймати іншу інтерпретацію тексту. Після публічного обговорення учні пишуть есе обсягом 2–3 сторінки з повним лексико-семантичним аналізом тексту та власними висновками. Найкращі роботи зачитує та коментує вчитель.

Більшість вітчизняних і зарубіжних досліджень аналізують критичну здатність студентів до читання під час викладання мови [228, 232, 280, 290, 291, 49, 49, 89, 99, 120]. Зокрема, Ален переконував, що заняття з літератури є найкращим майданчиком для роботи з текстом. Ми переконані в тому, що перспективним є вивчення ідей Алена щодо оволодіння літературними навичками та принципами формування критичного мислення: вони можуть покращити методiku викладання обов'язкових дисциплін – «Українська література», «Зарубіжна література», – та вибіркової дисципліни «Художня література як форма комунікації». Художні твори, яким віддавав перевагу французький педагог («Міщанин-шляхтич» Мольєра, «Ламієль» Стендаля, «У пошуках утраченого часу» Пруста, «Гобсек» Бальзака, «Війна і мир» Толстого, «Заручник» Клоделя, «Пригоди Телемаха» Фенелона, «Гаргантюа і Пантагрюель» Рабле, «Різдвяні повісті» Діккенса), рекомендуємо для впровадження в освітню програму «Зарубіжної літератури». Крім того, доцільно застосовувати запропоновані ученим інтерпретативний, соціальний і культурний підходи до вивчення тексту при вивченні предметів гуманітарного профілю.

Іще одним питанням, що набуває все більшої актуальності, є розвиток медіаграмотності в населення. В умовах різкого збільшення доступу до інформації та комунікацій допомога учням критично оцінювати контент у засобах масової інформації, контролювати його інтерпретацію та протистояти маніпулюванню стає одним із пріоритетних завдань освіти. Сьогодні в Україні учні можуть обрати елективні курси «Основи медіаграмотності», «Сходинок до медіаграмоти», «Медіакультура», «Медіаосвіта». До того ж, у березні 2021 р. Президент України під час всеукраїнського форуму «Україна 30. Культура,

медіа, туризм» наголосив на необхідності проведення уроків медіаграмотності у школах для розвитку свідомого та критичного ставлення до інформації, яку учні отримують з різних джерел [90]. Уважаємо доречним упровадити до програми курсів з розвитку медіаграмотності вивчення принципу захисту від пропаганди, який французький учений виділяв як одну з умов створення гуманістичного середовища. Аналіз висновків Алена в роботі «Маніфест до німецького народу» щодо маніпулювання французьким та німецьким народами з боку засобів масової інформації в період Першої світової війни допоможе визначити методи маніпулювання свідомістю та упередити некоректне управління поведінкою суспільства.

Вивчення принципів створення гуманістичного середовища, запропонованих Аленом, також може бути використане при викладанні курсу «Культура добросусідства», який буде впроваджений для учнів 5–9 класів з 2022/2023 навчального року [90].

Звертаючись до Державного стандарту базової середньої освіти [32], ми простежуємо, що головні ідеї Алена збігаються з багатьма положеннями про розвиток ключових компетентностей учнів. Зокрема, в п. 7 прописано, що учні повинні «... вільно володіти державною мовою; спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; розвивати математичну компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічну компетентність; інформаційно-комунікаційну компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя; культурну компетентність; підприємливість та фінансову грамотність [32, с. 3–5]». Зауважимо, що розвиток мовленнєвої, математичної, культурної, громадянських та соціальних компетенцій, інноваційності, що передбачає здатність учня реагувати на зміни й долати труднощі, є вагомими компонентами педагогічної концепції Алена.

Французький педагог неодноразово підкреслював важливість вивчення

таких предметів, як мова, література, математика та соціологія. Першочерговим завданням освіти, на його переконання, є вивчення мови, перехід від хаотичного до структурного мовлення. Володіння мовою відіграє вирішальну роль у навчанні: її використання залучає тисячі мікропроцесів, що відбуваються в людському мозку у складній і динамічній взаємодії. Вивчення рідної мови – це особлива форма соціального навчання, яка дає змогу давати назви поняттям, розуміти їхнє значення, що впливає на світосприйняття людини. Французький педагог наполягав на вивченні функціонування мови через читання та аналіз лексико-семантичних систем вітчизняних класичних творів та письмові практики. Виховувати відчуття краси слова Ален пропонував через вивчення поезії, яка насичена метафорами, яскравими образами, призначеними для вираження широкого спектру людських емоцій. Гадаємо, що використання методів Алена щодо розвитку мовленнєвої компетенції є перспективним з огляду вже на те, що серед його учнів була рекордна кількість знаних у майбутньому французьких письменників, літераторів та журналістів, які визнавали, що набули професійних навичок, навчаючись у Алена.

Наступним базовим предметом, після мови, Ален називав математику, яка знайомить учнів із «зовнішнім порядком» у світі. Виконуючи вправи на додавання, віднімання, ділення, множення, діти пізнають принципи влаштування світу, вчаться вирішувати повсякденні завдання та систематизувати отримані знання. Вчений виділяв геометрію як розділ математики, де учні розвивають пам'ять, логічне та творче мислення. Результати PISA 2018 р. [97], ЗНО-2020 [85] та ЗНО-2021 [46] показали невтішну тенденцію до погіршення у школярів базових знань з математики. Для заохочення учнів до вивчення цієї дисципліни Ален пропонував демонстрацію ієрархічної класифікації природничих наук, яка доводить, що математика дає фундаментальні знання та навички для інших шкільних предметів. А отже, фокусування уваги на використанні математичних принципів при вивченні астрономії, фізики, хімії, біології, соціології допоможуть сформулювати усвідомлення учнями ролі математики в сучасному світі.

Розвиток громадянських та соціальних компетентностей, згідно з переконаннями вченого, є важливим елементом будь-якого суспільства, тому він вважав соціологію необхідним для вивчення предметом, де учнів знайомлять з концепцією глобального громадянства. Ален підкреслював, що необхідно створювати середовище, яке сприяє рефлексії та діалогу в аудиторіях та виділив обов'язкові для обговорення теми: поняття ввічливості, поваги, патріотизму, фанатизму; права та обов'язки громадянина. Французький освітянин був першим у Франції «публічним філософом», оскільки він першим оприлюднив праці, присвячені роздумам про демократію, – вони стали доступними широким масам. Його метою була розбудова історичної свідомості та обізнаності всіх громадян. Немає жодних сумнівів, що французька культура й політика зумовили сучасне соціальне мислення та соціологію. Можна впевнено твердити, що позиція Алена щодо розвитку громадянських та соціальних компетентностей, яка полягає у вихованні свободи розуму, вмінні поєднувати критичне ставлення до влади та законослухняність, відповідає вимогам сучасного світу й може активно використовуватися в українській освіті.

Наступна компетентність, розвиток якої пов'язаний з ідеями Алена, є інноваційність. Згідно з Державним стандартом базової середньої освіти, інноваційність передбачає здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі. Французький педагог був першим, хто досліджував причини труднощів у навчанні. Він їх пов'язував не з інтелектуальними здібностями або схильностями, а з рівнем вольового розвитку дитини. Використання описаних Аленом засобів, а саме: ознайомлення з труднощами, з якими учні можуть зіштовхнутися під час навчання, аналіз та подолання страху помилитися, – можуть допомогти учням сприймати перешкоди як необхідні елементи навчання, що сприяють здатності регенерувати нові ідеї.

Важливим і перспективним для української освіти завданням вважаємо переклад українською мовою основних педагогічних праць вченого: «Судження про освіту», «Дитяча педагогіка», – що сприятиме поглибленому вивченню філософсько-педагогічних ідей Алена.

Отже, ми бачимо, що хоча педагогічна концепція Алена історично датована, його головні ідеї залишаються актуальними, адже визначення головної мети навчання як розвитку навичок мислення, емоційного контролю та виділення цінностей та практик, ґрунтованих на працездатності, наполегливості й волі, завжди відповідають освітнім та соціальним запитам.

Висновки до другого розділу

1. У розділі докладно проаналізовано педагогічну концепцію Алена, яка відображена у працях «Судження про освіту» та «Дитяча педагогіка». Виділено провідні ідеї концепції Алена: перевага шкільного виховання та освіти перед сімейною; розвиток емоційного інтелекту; розвиток уміння концентрувати увагу на окремій діяльності; важливість вивчення мови, математики та соціології; розвиток навичок критичного читання та письма як головних засобів формування критичного мислення; формування морально-вольових якостей.

З'ясовано принципи навчання, які пропагував Ален: науковості, систематичності й послідовності, свідомості, доцільності, педагогічної підтримки, виховального навчання, позитивної мотивації.

Обґрунтовано застосування теоретико-інформаційних методів навчання (методи лекції-диктовки, проблемної лекції, логічного й цілісного викладу матеріалу, сократівського діалогу), практичних методів (багаторазових повторень, розв'язання завдань), пошуково-творчих методів (картезіанського методу, спостереження, сумніву, аналізу, індукції, дедукції), контрольних оцінних методів, методів стимулювання й мотивації до навчання (заохочення долати труднощі, переконання в значущості самодисципліни, створення ситуацій зацікавленості та фіксування уваги).

Установлено засоби, які використовував французький учений для формування критичного мислення (тексти відомих філософів, літературні твори, афоризми), для розвитку емоційного інтелекту (твори образотворчого

мистецтва, літературні твори, гімнастичні вправи, каліграфічні вправи, вправи з креслення, моделювання та малювання), для формування морально-вольових якостей (історії успіху видатних історичних постатей, літературні твори).

Аналіз спогадів учнів Алена дає підстави твердити, що характерною особливістю педагогіки вченого є стиль його викладання, який характеризувався використанням різних прийомів зацікавлення («хвилина мовчання», метод «контрастних дій», використання афоризмів), насиченістю метафоричними образами педагогічного дискурсу, об'єктивним оцінюванням, постійним стимулюванням до мислення та вільного висловлювання ідей.

2. Матеріали здійсненого дослідження дали змогу встановити вплив педагогічної концепції Алена на професійну діяльність учених-філософів Ж. Кангілема, М. Фуко, О. Ребула, М. Александра; письменників А. Моруа, П. Боста, М. Теска. Докладно розглянуто реалізацію педагогічних ідей французького мислителя в європейській освіті. Дослідження Алена щодо переваг шкільного виховання та навчання, а саме соціалізації та створення навчального середовища, продовжують сучасні французькі, німецькі та швейцарські вчені. Ідеї Алена щодо інтенсивного читання та його ролі у розвитку мислення реалізувалися в межах проекту INCLUD-ED, мета якого полягала у зближенні сім'ї та школи для покращення успішності учнів. Виявлено співзвучність ідей французького вченого та американського викладача М. Маршалла щодо виховання позитивної дисципліни у школі, яка забезпечується через встановлення зв'язку контролю та відповідальності, підвищення мотивації через правильне сприйняття невдач, рефлексивні практики.

3. Проаналізований матеріал дає змогу виявити перспективи реалізації ідей французького вченого на сучасному етапі розвитку української освіти. Обґрунтовано ідею використання суджень Алена щодо переваг і недоліків шкільної та сімейної форм навчання для ознайомлення батьків з різними можливими формами організації освітнього процесу. Встановлено, що матеріали Алена, присвячені вивченню типів емоційного стану та засобів

розвитку емоційного контролю, можуть використовуватися викладачами для виховання емоційного інтелекту. Значну увагу приділено перспективам упровадження ідей французького педагога щодо розвитку критичного читання в межах проекту «Стратегія розвитку читання 2021–2025». Розглянуто можливість використання описаних ученим принципів створення гуманістичного середовища, попередження та подолання конфліктів при вивченні елективних курсів з медійної грамотності. Встановлено актуальність педагогічної концепції Алена на основі Державного стандарту базової середньої освіти в Україні, а саме – положень про розвиток мовленнєвої, математичної, культурної, громадянської й соціальної компетенцій та інноваційності.

Основні положення розділу відображено в таких публікаціях [68, 69, 70, 71, 73, 76, 78, 80, 81].

ВИСНОВКИ

Науковий аналіз джерельної бази, наукова інтерпретація та узагальнення педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шартьє) дає підстави зробити такі висновки:

1. Історіографічний аналіз біографічних та науково-теоретичних джерел дозволив охарактеризувати основні етапи життєвого шляху, педагогічної та науково-просвітницької діяльності Алена: 1) 1868-1886 рр. – етап становлення особистості, який окреслив відношення майбутнього педагога до сімейного виховання; 2) 1886-1891 рр. – етап самоідентифікації та навчання у ліцеї Мішле, де вчений зустрів Ж. Ланьо, який сформував професійну направленість вченого; 3) 1892-1903 рр. – етап адаптації до особливостей педагогічної діяльності в коледжах Понтіві і Лор'єн, що надав перший досвід викладання, та журналістської діяльності в журналі *Метафізики і Моралі*; 4) 1903-1914 рр. – етап формування педагогічних поглядів французького вченого та активної науково-просвітницької діяльності, (публічні виступи у ліцеях Лор'єна, Корней, Кондорсе та публікації у газеті «Депеша Руна та Нормандії»); 5) 1914-1917 рр. – етап воєнної рефлексії, який слугував формуванню миролюбної філософії Алена (Еміля-Огюста Шартьє); 6) 1918-1951 рр. – етап активної педагогічної та публіцистичної діяльності, в період якого було видано ключові педагогічні праці вченого «Дитяча педагогіка» і «Судження про освіту».

2. Виявлено основні чинники формування педагогічного світогляду Алена (Еміля-Огюста Шартьє), а саме:

- франко-пруська війна та поразка Франції, що стало поштовхом до реформування освіти в країні в період навчання вченого;

- зменшення контролю церкви над навчальними закладами, що зумовив підвищення попиту на кваліфікованих викладачів;

- поява новітніх освітніх тенденцій в кінці XIX – початку XX століття (погляди П. Робена, М. Монтессорі, С. Френе, Е. Дюркгейма, Р. Штайнера);

– перша світова війна, участь у якій зумовила узагальнення принципів створення гуманістичного середовища, попередження та подолання конфліктів, які пропагував педагог: принцип ввічливості, принцип захисту від пропаганди, боротьби з фанатизмом;

– філософські погляди європейських вчених (Б. Спіноза, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Р. Декарт), яким властиві ідеї свободи та автономності, використання методу сумніву та діалогічного методу, як методу пізнання дійсності.

3. Визначено сутність педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) та охарактеризовано її ключові моменти. Цілісний аналіз освітньо-наукової творчості французького освітянина дав змогу виділити п'ять основних напрямів наукового пошуку вченого: вплив сімейного та шкільного виховання на формування особистості, виховання емоційного інтелекту, основи викладацької майстерності, роль гуманітарних наук у становленні особистості, виховання морально-вольових якостей та формування світогляду. Перший концепт переконливо доводить переваги шкільної освіти перед сімейною, що виявляється в більш активній соціалізації дитини, системності її особистісного розвитку, наявності перманентної кваліфікованої підтримки її пізнавальної мотивації, спрямованість на розкриття природних здібностей. Другий концепт в сучасній термінологічній традиції започатковує спрямованість педагогічного процесу в загальноосвітніх школах на розвиток емоційного інтелекту як наскрізної здатності людини інтерпретувати емоції інших людей, управляти ними за потреби, що гарантує більш продуктивні соціальні зв'язки та комунікації протягом життя. Аленом запропоновано ефективні засоби виховання емоційного інтелекту через ознайомлення учнів з різноманітними емоційними станами, аналітику поведінки героїв літературних творів, контроль емоційної дисципліни під час виконання завдань з каліграфії, малювання та моделювання тощо. Третій концепт стосується наукових узагальнень Алена щодо викладацької майстерності, в якому уточнено роль фасилітації в навчанні та вихованні нового покоління громадян Франції, популяризовано практику використання алегорій, парадоксів, метафор, афоризмів з метою більш

глибокого розуміння складних ідей і концепцій. Обґрунтовано необхідність застосування методів сократівського діалогу, сумніву та навчальної дискусії, введення детальних текстуальних конспектів, використання в кінці занять методу «трьох речень». Показано, що використання ігрового методу має відволікаючу роль, а відсутність його узгодження з навчальними цілями призводить до втрати часу. Виділено базові навчальні дисципліни: мова (як засіб спілкування, отримання нової інформації та мислення), математика (засіб обчислення та розвитку просторового, абстрактного мислення) та акцентовано увагу на важливості вивчення соціології (форми пізнання світу, природних явищ через призму людської діяльності). Четвертий концепт декларує найпродуктивніший засіб розвитку критичного мислення – аналітичне читання художньої літератури та письмо, мета яких обмірковувати та інтерпретувати надану інформацію, виконуючи такі письмові завдання як написання есе або роздумів. П'ятий концепт стосується формування світогляду особистості та виховання визначених автором морально-вольових якостей, що за задумом Алена здійснюється на основі аналізу героїчних вчинків, а також через особисте зіткнення з труднощами, які нарошують емоційно насичений досвід подолання страху діяти та творити себе.

4. Проаналізовано вплив педагогічних теорій Алена на наукову діяльність французьких вчених Ж. Кангілема (теорія виховання теоретико-практичного аналізу мислення через написання наукового есе), С. Вейл (ідеї духовного та морального виховання), М. Александра (рефлексивний метод читання), О. Ребула (концепція критичного читання, філософський підхід до вивчення проблем освіти). Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження уможливив висвітлення реалізації педагогічних ідей Алена у системі освіти Європи. Порівняльний аналіз сімейного та шкільного виховання і навчання продовжували виконувати вчені Лабб К. Ф., Ван Зантен А., К.-Ж. Тіліман, М. П. Нойеншвандер, Д. Тін, М. Дармона. З'ясовано, що європейський проект INCLUD-ED застосовував метод діалогічне читання Алена з метою зближення сім'ї та покращення академічної успішності учнів. Проблеми емоційного

виховання в освіті представлені в роботах, М.-С. Делафоса, А. Теуреля, Е. Гендаса, І. Котсу, Д. Неліс, Дж. Грегуар, Л. Колле, М. Дел Гвідіса. Виявлена тотожність педагогічної концепції Алена та М. Маршалла, а саме ідеї розвитку самодисципліни, виховання ставлення до помилок, недоліків використання ігрового методу.

5. Розкрито такі перспективи реалізації педагогічної ідей Алена (Еміля-Огюста Шартъє) у сучасній українській системі освіти: включення матеріалів дослідження вченого до рекомендацій списку літератури батькам, які обирають освітню форму навчання для дитини; вивчення теорій Алена щодо емоційного виховання в контексті Програми Соціально-емоційного та етичного навчання в Україні; впровадження в освітню програму «Зарубіжна література» рекомендованого Аленом списку художньої літератури з проведенням детального аналізу його елементів («Іліада» Гомера, «Міщанин-шляхтич» Мольєра, «Люмьель» Стендаля, «У пошуках утраченого часу» М. Пруста, «Гобсек» О. Бальзака, «Війна і мир» Л. М. Толстого, «Заручник» П. Клоделя, «Пригоди Телемаха» Ф. Фенелона, «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле, «Різдвяні повісті» Ч. Діккенса); ознайомлення з ідеями вченого щодо захисту від пропаганди при вивченні елективних курсів «Основи медіаграмотності», «Сходінки до медіаграмоти», «Медіакультура», «Медіаосвіта». Актуалізовано ідеї та здобутки Алена (Еміля-Огюста Шартъє), такі як розвиток мовленнєвої, математичної, громадянської, соціальної компетенцій, навичок долати труднощі у контексті оновленого Державного стандарту базової середньої освіти.

Отже, результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати про реалізацію мети, виконання поставлених завдань та важливе значення сформульованих висновків і рекомендацій для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки. Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, пов'язаних з висвітленням та інтерпретації всіх складових педагогічної концепції Алена (Еміля-Огюста Шартъє). Напрямами подальших досліджень вважаємо вивчення ідей вченого щодо сутності та шляхів естетичного виховання особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Понять природу человека. Санкт-Петербург : Академ. проект, 1997. 256 с.
2. Ален. Прекрасное и истина. URL: http://loveread.ec/view_global.php?id=92927 (дата звернення: 09.03.2020).
3. Ален. Рождественские сказки / пер. с фр. И. Истратова. URL: <http://19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/tajna-charlza-dikkensa/alen-rozhdestvenskie-skazki.htm> (дата звернення: 19.07.2020).
4. Ален. Суждения. Москва : Республика, 2000. 399 с.
5. Ананьева И. К. Лицо человека в науке, искусстве и практике / под ред.: К. И. Ананьева, В. А. Барабанщикова, А. А. Демидова. Москва : Коги то-Центр, 2014. 694 с. URL: <http://agora.guru.ru/humanface2016/files/Face-2014.pdf> (дата звернення: 12.08.2019).
6. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
7. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку. Філософія освіти. Київ, 2007. № 1 (6). С. 7–16.
8. Бажановська О. В. Загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2004. 247 с.
9. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 228 с.
10. Бауместер А. Искусство чтения. URL: https://www.youtube.com/watch?v=j_02jMfuKN8. (дата звернення: 03.10.2020).
11. Белоусова Н. С. Психолого-педагогические технологии коррекции детско-родительских отношений. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 5. С. 103–107.

12. Бергер П., Бергер Б., Коллинз Р. Личностно-ориентированная социология : сборник работ. Москва : Академический проект, 2004. 608 с.
13. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века : лекции по пед. антропологии и философии образования. Москва : Издательство УРАО, 1998. 114 с.
14. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 304 с. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/rean/rean20.html> (дата звернення: 06.03.2019).
15. Бохенский Ю. М. Современная европейская философия. URL: http://society.polbu.ru/bohensky_moderneurophilo/ch13_i.html (дата звернення: 20.06.2019).
16. Боярська-Хоменко А. В. Теорія і практика професійної освіти дорослих у країнах центральної та східної Європи у 1919 – 1945 рр. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2020. № 48. С. 9–21.
17. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с. URL: https://cul.com.ua/preview/Zagalna_Psihologia-Variu.pdf (дата звернення: 20.05.2020).
18. Веселова Е. К. Учение Спинозы как методологическая основа психологии духовно-нравственного развития личности. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. Санкт-Петербург, 2011. Т. 5. № 2. С. 19–33. URL: <http://lengu.ru/pages/herald/vestnik/psychology.php> (дата звернення: 27.03.2018).
19. Виноградов К. Б. Мировая политика 60-80-х годов XIX века: события и люди. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1991. 168 с.
20. Владимирова А. И. «В поисках утраченного времени». URL: <https://md-eksperiment.org/post/20181125-v-poiskah-utrachennogo-vremeni> (дата звертання: 13.08.2019).
21. Всесвітня історія – Нова історія (1789-1914 рр.). URL: <http://ukrmap.su/uk-wh9/1234.html> (дата звернення: 12.06.2019).

22. Выготский Л. С. Детская психология: собр. соч. / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
23. Гарин И. Непризнанные гении. Харьков : Фолио, 2018. 512 с.
24. Головкин С. Б. Дизайн деловых периодических изданий. URL: http://mag-union.ru/wp-content/uploads/2015/09/5_vospriyatie.pdf (дата звернення: 02.08.2019).
25. Гончарова І. В. Використання методичних прийомів під час проектування початку та кінця уроку математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ, 2012. Вип. 33. С. 79–84.
26. Григорьева И. В. Новая история стран Европы и Америки. Начало 1870-х годов – 1918 г. URL: <https://bookucheba.com/evropyi-ameriki-istoriya/prichinyi-nachalo-franko-prusskoy-59198.html> (дата звернення: 02.08.2019).
27. Гура В. В. Педагогические идеи Селестена Френе как основа практического медиаобразования. *Инновации в образовании*. Москва, 2011. № 3. С. 32–40.
28. Декарт Р. Правила для руководства ума. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3958> (дата звернення: 06.03.2018).
29. Декарт Р. Сочинения. Санкт-Петербург : Наука, 2006. 648 с.
30. Дело Дрейфуса (Энциклопедия Кольера). URL: <http://www.sugargrovelibrary.org/index.php/term/,9da4ac975b5460a0ae536e6256a6a55e9b5c5e5c66b0645aa855975871b06b6956acafada764ad63ae5854576a9eb0a0af5c565e.xhtml> (дата звернення: 05.07.2017).
31. Дембицкий С. Первая социологическая система (Конт). URL: <http://soc-research.info/sociohistory/Kont.html> (дата звернення: 17.04.2021).
32. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/news/opublikuvaly-novyj-standart-dlya-5-9-klasiv-dyvitsya-dokument/> (дата звернення: 18.12.2020).

33. Джури́нский А. Н. Сравнительная педагогика : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 176 с. URL: http://www.p-lib.ru/pedagogika/sravnitel'naya_pedagogika/sravnitel'naya_pedagogika10.html (дата звернення: 03.08.2019).
34. Джус О. В. Теорія і практика професійної підготовки молоді у закладах освіти української діаспори (XX століття) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 350 с.
35. Дуликов В. З. Социально-культурная работа за рубежом : учеб. пособ. Москва : МГУКИ, 2003. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0197/3_0197-48.shtml (дата звернення: 03.08.2019).
36. Дюркгейм Э. Самоубийство : социологический этюд / пер. с фр. с сокр.; ред. В. А. Базарова. Москва : Мысль, 1994. 399 с.
37. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : монографія. Київ : Державний лінгвістичний університет, 1996. 254 с.
38. Еникеева А. Р. Этнопедагогический потенциал музыкального фольклора в системе народной художественной литературы : учеб. пособ. Москва; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 136 с.
39. Еремина Ю. Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе : монография. Москва, 2005. URL: <http://tlic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf> (дата звернення 12.01.2020).
40. Ерохин А. К. Кант и вопросы морального образования: подготовка к автономии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kant-i-voprosy-moralnogo-obrazovaniya-podgotovka-k-avtonomii> (дата звернення 18.07.2019).
41. Заболотна О. Альтернативна педагогіка Селестена Френе: між традицією й інноваційністю. *Порівняльно-педагогічні студії*. Київ, 2013. № 1 (15). С. 49–55.
42. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с. URL:

- <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/286/Recomend.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звертання: 23.07.2021).
43. Загвоздкин В. К. Рудольф Штайнер – основатель вальдорфской педагогики : биографический очерк. URL: <http://www.predela.net/modules/Books/files/1103.pdf> (дата звернення 18.07.2019).
44. Зайченко Н. І. Сенси освіти в іспанському регенераціоністському дискурсі 1898 – 1914 років : монографія. Київ : А. В. Ямчинський : Компринт, 2020. 201 с.
45. Зарицька В. В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя, 2010. Вип. 1. С. 17–22.
46. ЗНО-2021: Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/zno-2021-vyznachenno-porogovi-baly-iz-shesty-navchalnyh-predmetiv/> (дата звернення: 01.07.2021).
47. История педагогики: курс лекций : учеб. пособ. Киев, 2004. 171 с. URL: <https://banauka.ru/67.html> (дата звернення: 02.03.2019).
48. История Франции в трех томах / под. ред.: А. Манфреда, В. Далина, В. Загладина, С. Павловой, С. Сказкина. Москва : Наука, 1972. Т. 2. 659 с.
49. Ільчук І. Ю. Розвиток умінь критичного мислення учнів 7-9-х класів на уроках англійської мови. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2017. № 4. С. 119–127.
50. Історія західноєвропейської педагогіки дошкільного дитинства : курс лекцій. URL: <http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/01/%D0%A2%D0%B5%D0%BC%D0%B0-3-%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%96%D1%8F-%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%80%D1%96-%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9->

- [%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf](#) (дата звернення: 18.04.2019).
51. Кант И. Метафізика нравов : собрание сочинений. Москва : Мысль, 1994. Т. 6. С. 224–543.
52. Кернерман В. Энциклопедия мудрости Н. Я. Хоромина. Адаптация. с. 780
URL: <https://books.google.com.ua/books?id=pA5-DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата звернення: 11.08.2019).
53. Коваль М. М. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів на уроках Української мови та літературного читання в умовах НУШ. URL: <https://vseosvita.ua/library/rozvitok-kriticnogo-mislenna-ucniv-pocatkovih-klasiv-na-urokah-ukrainskoi-movi-ta-literaturnogo-citanna-v-umovah-nus-369217.html> (дата звернення: 23.11.2020).
54. Конституція України: офіційний текст. Київ : КМ, 2013. 96 с.
55. Коробченко А. А. Природознавство в жіночих початкових і середніх навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX ст.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2014. Вип. 35. С. 42–52.
56. Кравець В. П. Підготовка учнівської молоді до сімейного життя в зарубіжній школі та педагогіці: історія та сучасність : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. 256 с.
57. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник. Київ : Книга, 2005. 525 с.
58. Крылов В. Н. Литературная критика в функциональном аспекте. *Вестник ТГГПУ*. Томск, 2012. № 1. С. 114–117.
59. Куліченко А. К. Педагогічна концепція В. Г. Кіпатрика та її вплив на розвиток освіти у різних країнах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Запоріжжя, 2014. 289 с.

60. Курило В. М., Шепотько В. П. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки : монографія. Київ : Деміур, 2006. 431 с.
61. Лапин Н. И. Когда и как Огюст Конт ввел термин «Sociologie». *Социологические исследования*. Москва, 2003. № 4. С. 25–33.
62. Леонгард К. Акцентуированные личности : монография / пер. с нем. В. Лещинская. Киев : Вища школа, 1981. 392 с.
63. Листвак Г. Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки*. Львів, 2015. № 2 (51). С. 296–302.
64. Лукацкий М. А. Человек обучающийся (homo educandus): от античности до современности. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. Москва, 2008. № 1. С. 6–35.
65. Лятуринська С. Е. Організаційно-педагогічні концепти Ч. В. Еліота (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 447 с.
66. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (ХІХ – ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 444 с.
67. Мартьянова М. Є. Ален (Еміль-Огюст Шартьє) – представник французької філософської педагогіки: біологічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Зпоріжжя, 2016. № 51 (104). С. 24–30.
68. Мартьянова М. Є. Benefits and disadvantages of family education. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : зб. тез наук. робіт учасн. міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 25-26 груд. 2020 р. Львів, 2020. С. 86–88.
69. Мартьянова М. Є. The influence of the family on Alain's pedagogical views. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика* : матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Чернігів, 7-8 верес. 2018 р. Чернігів, 2018. С. 8–10.

70. Мартьянова М. Є. Ален (Еміль-Огюст Шартъє) та його концепція навчання. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти* : матеріали міжнар. наук. практ. конф. студ. і молод. учен., м. Хмельницький, 1-2 груд. 2017 р. Херсон, 2017. С. 20–22.
71. Мартьянова М. Є. Антропологічна концепція навчання Алена (Еміля Огюста Шартъє). *Наука і вища освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 8 квіт. 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 265–266.
72. Мартьянова М. Є. Виховання ввічливості в пацифістській педагогіці Алена. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика* : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 квіт. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 2015–2018.
73. Мартьянова М. Є. Виховання як взаємозв'язок індивіда з навчальним середовищем за концепцією Алена (Еміля-Огюста Шартъє). *Сучасні тенденції розвитку науки* (частина II) : матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Київ, 17-18 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 21–22.
74. Мартьянова М. Є. Вплив представників класичної філософії на педагогічні методи Алена. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 7 (174). С. 166–170.
75. Мартьянова М. Є. Модернізація освіти Франції В ХІХ столітті. *Наука і вища освіта* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 7 квіт. 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 315–316.
76. Мартьянова М. Є. Особливості викладацької діяльності французького педагога ХХ століття Алена. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2019. № 1-2 (24-25). С. 38–46.
77. Мартьянова М. Є. Пацифістські принципи в освітній концепції Алена (Еміля-Огюста Шартъє). *Молодий вчений*. Херсон, 2018. № 8. С. 166–168.
78. Мартьянова М. Є. Педагогічний вплив художньої літератури на формування особистості за концепцією Алена. *Інновітика у вихованні*. Рівне, 2018. Вип. 8. С. 313–320.

79. Мартянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена, М. Монтесорі та С. Френе. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2018. № 3-4 (22-23). С. 16–26.
80. Мартянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алена та Олів'є Ребула. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 1. С. 17–21.
81. Мартянова М. Є. Потенциал идей Алена в преодолении проблем образовательной деятельности. *Образовательные риски: суть и подходы к решению* : материалы ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., г. Харьков, 15 февр. 2018 г. Харьков, 2018. С. 174–176.
82. Маршалл М. Дисциплина без стресса. Учителям и родителям. Как без наказаний и поощрений развивать в детях ответственность и желание учиться. URL: <https://s.siteapi.org/1192fa0044d9089/docs/d43f91bd9c99158ac08aee820a6fb876e0587a58.pdf> (дата звернення: 11.02.2021).
83. Маршумов М. М. Теория универсального ритма: концепция ритмического происхождения всего сущего. Тверь : ООО «Издательство «Триада», 2018. 80 с.
84. Матвиевская Г. П. Рене Декарт : книга для учащихся. Москва : Просвещение, 1987. 79 с.
85. Математика. Результаты ЗНО 2020 года. URL: https://ru.osvita.ua/test/rez_zno/75065/ (дата звернення: 01.07.2021).
86. Мачульская О. И. Стоическая традиция в учении Алена. *История философии* / отв. ред. И. И. Блауберг. Москва : ИФРАНБ, 2008. Вып. 13. С. 89–97.
87. Минько Э. В. Методы и техника ускоренного конспектирования и чтения : учебн.-метод. пособ. Санкт-Петербург : ГУАП, 2001. 98 с.
88. Мірошніченко Г. В. Освітня діяльність і педагогічна спадщина М. Х. Бунге в контексті розвитку університетської освіти (1823 – 1895) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 245 с.

89. Міщенко В. Я. Критичне мислення як передумова ефективного викладання іноземної мови. URL: https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10006/1/Mishenko_35-40.pdf (дата звертання: 03.03.2021).
90. МОН підтримує ініціативу президента України щодо проведення уроків медіаграмотності в школах. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-pidtrimuye-iniciativu-prezidenta-ukrayini-shodo-provedennya-urokiv-mediagramotnosti-v-shkolah> (дата звертання: 01.07.2021).
91. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / под ред. С. В. Лыкова. Москва : «Издательство АСТ», 2014. 230 с.
92. Моруа А. Байрон. Письма незнакомке. Открытое письмо молодому человеку о науке жить. Москва : Олимп, 1998. 650 с. URL: <https://lib.misto.kiev.ua/MORUA/otkrytoe.dhtml> (дата звертання: 12.03.2020).
93. Моруа А. Литературные портреты. Кишинев : Картя Молдовеняскэ, 1974. 735 с.
94. Моруа А. Шестьдесят лет моей литературной жизни. Москва : Прогресс, 1977. 296 с.
95. Наказ Міністерства освіти і науки України від 18.11.2019 р. № 1431. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2019/11/19/1431-vid-18112019.pdf> (дата звертання: 21.02.2021).
96. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 1. С. 22–25.
97. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / М. Мазорчук та ін. *Український центр оцінювання якості освіти*. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
98. Никольская А. С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2009. 234 с.

99. Нікітченко О. С., Тарасова О. А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови : навч.-практ. посіб. Харків : “Друкарня Мадрид”, 2017. 104 с.
100. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 01.07.2021).
101. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред.: В. С. Степина, А. А. Гусейнова, Г. Ю. Семигина, А. П. Огурцова. Москва : Мысль, 2010. Т. 1. 744 с.
102. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2001/Novichkova_1.pdf (дата звернення: 02.08.2019).
103. Огнев'юк В. О. Осягнення освіти: підсумки ХХ століття : навч. посіб. Київ : Навчальна книга, 2003. 111 с.
104. Односталко М. А. Французский национализм как основная причина участия Франции в Первой мировой войне. *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*. Санкт-Петербург, 2014. Т. 10. № 2. С. 136–141.
105. Павленко В. В. Ідеї Р. Штайнера у сучасній освітній системі України. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12444/1/4.pdf> (дата звернення: 06.03.2019).
106. Педагогическая концепция Жан-Жака Руссо (1712-1778). *История педагогики*. URL: <http://maxbooks.ru/pedogog/pg109.htm> (дата звернення: 02.03.2019).
107. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оціночної складової Я-концепції учнів вальдорфської школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дніпропетровськ, 2012. 219 с.
108. Пичугина В. К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/antichnyy-i-sovremennyy-antropologo-pedagogicheskiiy-proekt-zabotyaschegosya-o-sebe-cheloveka> (дата звернення: 02.03.2019).

109. Плюта Н. В. Справа Дрейфуса у контексті суспільно-політичних дискусій у Франції. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Наукові записки РДГУ*. Рівне : РДГУ, 2009. Вип. 15. С. 195–198.
110. Плюта Н. В. Французький колоніалізм: геополітичний та ідеологічний виміри. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Наукові записки РДГУ*. Рівне : РДГУ, 2010. Вип. 18. С. 116–126.
111. Поливанова К. Н., Любичкая К. А. Семейное образование в России и за рубежом. *Современная зарубежная психология*. Москва, 2017. Том 6. № 2. С. 72–80.
112. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.12.2017).
113. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 року № 8 : офіц. текст. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE33823.html (дата звернення: 02.11.2020).
114. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") № 896 від 03.11.1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.01.2017).
115. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145-VII. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text=%D1%81%D1%96%D0%BC%D0%B5%D0%B9%D0%BD%D0%B0#w1_1 (дата звернення: 23.01.2017).
116. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / под ред. Д. А. Палмера. Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. 488 с.
117. Развитие культуры позитивного восприятия изменений рекреационной среды через реконструкционные преобразования на примере ДООЦ «Команда». URL: http://mgsu.ru/organizations/RealizDogovorov/realizatsiya-2012/Ot4et_1.1.pdf (дата звернення : 05.08.2019).

118. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1979. 431 с.
119. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / под общ. ред. и предисл. Е. И. Исепиной. Москва : Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
120. Роєнко Л. Технології розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках рідної мови та читання. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2009. № (4). С. 68–72.
121. Розин В. М. Наука: происхождение, развитие, типология, новая концептуализация. Центр гуманитарных технологий. Москва, 2007. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6429/6430> (дата звернення: 04.08.2019).
122. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании. URL: <https://iknigi.net/avtor-zhan-zhak-russo/108144-emil-ili-o-vospitanii-zhan-zhak-russo/read/page-1.html> (дата звернення: 22.03.2019).
123. Рыбцова Л. Л. Э. Дюркгейм о взаимосвязи педагогики и социологии. Известия Уральского государственного университета. Екатеринбург, 2011. № 4 (95). С. 60–67.
124. Рыжкина А. Н. Проблема воспитания и образования в пьесах Д. И. Фонвизина «Недоросль» и Мольера «Мещанин во дворянстве». URL: http://otc-pavel.ortox.ru/katalog_statejj/view/id/1182736 (дата звернення: 09.08.2019).
125. Рякітянська Л. Становлення та розвиток поняття «Емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Київ, 2018. Вип. 3-4 (56-57). С. 36–42.
126. Самойлов В. Д. Педагогическая антропология : учебник. Москва : ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2013. URL: https://studref.com/565703/pedagogika/metodologicheskie_podhody_pedagogic_heskoy_antropologii (дата звернення: 02.08.2019).

127. Саух П. Життєдайна сила імперативів філософського алгоритму виховної системи В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018. Вип. 172. С. 67–72.
128. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. URL: <http://www.bibliotekar.ru/encSlov/15/250.htm> (дата звернення: 09.07.2018).
129. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Головна редакція УРЕ, 1985. 968 с. URL: <http://slovopedia.org.ua/42/53396/280919.html> (дата звернення: 12.07.2018).
130. Соловьёв Э. И. Кант: знание, вера и нравственность. URL: https://scepis.net/library/id_2641.html (дата звернення: 18.07.2019).
131. Спиноза Б. Сочинения : в 2 т. Санкт-Петербург : Наука, 1999. 489 с.
132. Статут Організації Об'єднаних Націй і Статут Міжнародного Суду URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_010#Text (дата звернення: 21.10.2019).
133. Степаненко А. В. Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2008. 205 с.
134. Столяренко О. Б. Психологія особистості URL: http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya_osobistosti (дата звернення: 15.10.2019).
135. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021-2031 : офіц. текст. Київ, 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звертання: 14.02.2021).
136. Стратегія розвитку читання: книга як каталізатор культурного та економічного розвитку країни. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KDw9IkpVeiA> (дата звертання: 16.02.2021).
137. Сипченко В. Українська трудова школа за проектом Г. Гринька (20-ті рр. ХХ ст.). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2014. Вип. 68. Ч. 2. С. 155–164.

138. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посіб. Київ : НАДУ, 2008. 184 с.
139. Сучасна західна філософія. Енциклопедичний словник / за ред.: О. Хеффе, В. С. Малахової, В. П. Філатової, Т. А. Дмитрієва. Москва : Культурна революція, 2009. 392 с.
140. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія, практика : наук.-метод. посіб. Київ : Праймдрук, 2011. 298 с.
141. Торосян В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник. Москва : Владос-Пресс, 2006. 351 с.
142. Федулова К. А. Роль реформ Жюльє Феррі в становленні французької системи освіти. *Молодой ученый*. Казань, 2016. № 27 (131). С. 627–630.
143. Феєрбах Л. История философии : собрание произведений / под общ. ред. и со вступит. статьей М. М. Григорьяна. Москва : «Мысль», 1974. 544 с.
144. Филипович И. Й. Письмо и чтение как неотъемлемые составляющие учебного процесса: взаимосвязи и влияние на формирование грамотности. *Научный вестник ЮИИМ*. Краснодар, 2015. № 1. С. 102–106 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismo-i-chtenie-kak-neotemlemye-sostavlyayushchie-uchebnogo-protsessa-vzaimosvyazi-i-vliyanie-na-formirovanie-gramotnost> (дата обращения: 01.05.2020).
145. Філософія: метод. вказівки для підготовки контрольних робіт з курсу “Філософія та біоетика” для студентів І курсу заочного відділення фармацевтичного факультету освітньої кваліфікації “Магістр фармації” галузі знань 22 “Охорона здоров’я” спеціальності 226 “Фармація. Промислова фармація” / уклад.: І. З. Держко, У. І. Луц, Р. Р. Процюк. Львів, 2018. 24 с. URL: https://new.meduniv.lviv.ua/uploads/repository/kaf/kaf_philosophy/03.%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B5_%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D

- 1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/ZAACHNO_FARM_kontrolni_roboty_2018.pdf (дата звернення: 25.04.2021).
146. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с фр.; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсон. Москва : Прогресс, 1990. 304 с.
147. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : монография / пер. с англ.: Э. М. Телятникова, Т.В. Панфилов. Москва : Аст, 2004. 635 с.
148. Фунтікова О. О. Історична ретроспекція розвитку зарубіжної освіти: Й. Песталоцці та його педагогічна філософія. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2019. Вип. 3. С. 248–255.
149. Харченко Т. Г. Гуманізація сучасної педагогічної освіти у Франції: теорія і практика : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 560 с.
150. Читання в Україні. Результати дослідження читацьких звичок та ставлення до читання, проведеного у 2013-2014 роках. URL: <http://bookplatform.org/images/activities/275/brochurereadingfinalprint.pdf> (дата звернення: 27.02.2021).
151. Чудова И. Дискурсивные особенности описания практик чтения студентов и научных работников. URL: http://discourseanalysis.org/ada26_2/st299.shtml (дата звернення: 13.03.2021).
152. Чуковский К. От двух до пяти. *Собрание сочинений в 5 т.* Москва : Терра-Книжный клуб, 2001. 638 с. URL: <https://www.chukfamily.ru/kornei/prosa/knigi/onetofive/glava-vtoraya> (дата звернення: 21.10.2019).
153. Шашин З. С., Шакин С. А. Феномен красоты как смысловой ориентир развития общества. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. Киров : Научное издательство Вятского государственного университета, 2016. № 3. С. 13–18.

154. Шиленкова А. В. Педагогический метод Марии Монтессори. URL: https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/3785/1/vkr_Montessori.pdf (дата обращения: 20.04.2020).
155. Шманкевич Т. Ю. «Затмение семьи»: дискуссия во французской социологии. *ЖССА*. 2005. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zatmenie-semi-diskussiya-vo-frantsuzskoy-sotsiologii> (дата обращения: 11.03.2021).
156. Alain. *Convulsions de la force*. Paris : Gallimard, 1939. 312 p.
157. Alain. *Échec de la force*. Paris : Gallimard, 1939. 349 p. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/suite_a_mars_echec_de_la_force/echec_de_la_force.pdf (дата звернения: 24.12.2018).
158. Alain. *Éléments d'une Doctrine radicale*. Paris : NRF Gallimard, 1925. 315 p. URL: https://datajrg.files.wordpress.com/2015/06/alain-c3a9lc3a9ments-d_une-doctrine-radicale1925.pdf (дата звернения: 08.09.2019).
159. Alain. *Impôts et contribuables*. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 5. P. 15–18.
160. Alain. *Journal inédit : 1937-1950*. URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/alain-journal-inedit-1937-1950> (дата звернения: 22.12.2018).
161. Alain. *La gloire*. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 7. P. 19–22.
162. Alain. *La tête et la main*. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 8. P. 35–37.
163. Alain. *La théorie de la connaissance des Stoïciens*. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/theorie_conn_stoiciens/Alain_Theorie_con_Stoiciens.pdf (дата звернения: 13.12.2017).
164. Alain. *L'âme de Paris*. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 5. P. 29–31.
165. Alain. *Le droit des morts*. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 6. P. 31–37.
166. Alain. *Les cent un propos d'Alain*. Paris : La Dépêche de Rouen et de Normandie, 1908. 226 p.

167. Alain. Les marchands de sommeil, discours de distribution des prix au lycée Condorcet. URL: <https://www.ufal.org/ecole/alain-les-marchands-de-sommeil-discours-de-distribution-des-prix-au-lycee-condorcet-juillet-1904/> (дата звернення: 12.05.2019).
168. Alain. Lettres à Sergio Solmi sur la philosophie de Kant. Paris : Paul Hartmann, 1946. 96 p.
169. Alain. Mars ou la guerre. Paris : NRF Gallimard, 1995. 309 p.
170. Alain. Neutralité. *La Dépêche de Lorient*. Bretagne, 1900. № 6. P. 6–8.
171. Alain. Pédagogie Infantine. Paris : Les Presses universitaires de France, 1963. 126 p. URL: <https://ua1lib.org/ireader/947763> (дата звернення: 15.11.2017).
172. Alain. Portraits de famille. Paris : Mercure de France, 1961. 199 p.
173. Alain. Propos de littérature. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_de_litterature/alain_propos_litterature.pdf (дата звернення: 17.11.2016).
174. Alain. Propos sur l'éducation. Paris : Les Presses universitaires de France, 1967. 202 p. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf (дата звернення: 08.08.2016).
175. Alain. Propos sur le bonheur. Paris : NRF Gallimard, 1985. 224 p.
176. Alain. Propos sur les philosophes. Paris : les Presses universitaires de France, 1961. 300 p.
177. Alain. Propos sur les pouvoirs: éléments d'éthique politique. Paris : NRF Gallimard, 1985. 384 p.
178. Alain. revisité. URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/repliques/alain-revisite> (дата звернення: 22.12.2018).
179. Alain. Spinoza. 2012. URL: http://spinozaetnous.org/wiki/Spinoza_par_Alain/La_m%C3%A9thode_r%C3%A9flexive (дата звернення: 28.03.2018).
180. Alain. Vigiles de l'esprit. Paris : Éditions Gallimard, 1942. 264 p.

181. Amis du Musée d'Alain et de Montagne. URL: <https://www.alainmortagne.fr/newpage3> (дата звернення: 13.05.2019).
182. Audry C. Portrait d'Alain par lui-même. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article165> (дата звернення: 18.06.2019).
183. Barbey B. Chroniques et documents. La vie littéraire. Homicide par imprudence de Pierre Bost. *La Revue Hebdomadaire*. Janvier, 1925. T. 1. P. 241–245.
184. Barral A. Etude sur la violence éducative dans "Pédagogie enfantine" et "Propos sur l'éducation". URL: <https://sites.google.com/site/philonewton/les-philosophes-et-la-violence-educative/alain-cela-sent-le-refectoire> (дата звернення: 15.10.2018).
185. Bénézé G. L'homme et le philosophe. *Mercure de France*. 1951. № 1060. P. 645–653.
186. Bertrand M. Jean Prévost Disciple D'Alain. *MLN*. 1965. Vol. 80. № 5. P. 618–622.
187. Bianco G. Pacifisme et théorie des passions: Alain et Canguilhem. *Alain: Littérature et philosophie mêlées* : collection / sous la direction de M. Murat et F. Worms. Paris, 2012. P. 129–150.
188. Bolmain T. Sur la philosophie politique de l'éducation (Foucault, Alain, Canguilhem). *Revue de philosophie politique de l'Ulg*. 2016. № 6. P. 101–121.
189. Bost P. Les Idées et les âges. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article150> (дата звернення: 03.09.2018).
190. Bourgne R. Marie Monique Morre-Lambelin. URL: <http://alinalia.free.fr/Dedicaces%20Introduction.pdf> (дата звернення: 04.09.2018).
191. Bravo E. S. Alain: Spinoza. URL: <https://auladefilosofia.net/2008/08/06/alain-spinoza/> (дата звернення: 01.05.2019).
192. Cambridge dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/discipline> (дата звернення: 20.05.2020).

193. Canguilhem G. Réflexions sur la création artistique selon Alain. *Cahiers philosophiques*. 1996. № 69. P. 55–70.
194. Chartier E. Commentaire aux Fragments de Jules Lagneau. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1898. P. 448–473.
195. Chartier E. Discours au Lycée Corneille. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article19> (дата звернення: 24.11.2020).
196. Chartier E. Education du moi. *Bibliothèque du congrès international de philosophie de Paris*. Paris, 1900. Vol. I. P. 21–27.
197. Chartier E. Le culte de la raison comme fondement de la République. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1901. Vol. 9. P. 111–118.
198. Chartier E. Le problème de la perception. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1900. Vol. 8. P. 745–754.
199. Chartier E. L'idée d'objet. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1902. Vol. 10. P. 409–421.
200. Chartier E. Lutte ou accord pour la vie. *BAAA*. Paris, 1974. № 38. P. 1–6.
201. Chartier E. Matériaux pour une doctrine laïque de la sagesse. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1899. Vol. 7. P. 759–764.
202. Chartier E. Sur la Mémoire. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1899. Vol. 7. P. 26–38.
203. Chartier E. Sur les perceptions du toucher. *Revue de métaphysique et de morale*. Paris, 1901. Vol. 9. P. 279–291.
204. Chronique de Philippe Meyer. URL: <https://www.franceculture.fr/emissions/la-chronique-de-philippe-meyer-13-14/chronique-de-philippe-meyer-664> (дата звернення: 08.03.2018).
205. Citron S. Le mythe national: L'histoire de France revisitée. Paris, 2008. 355 p.
206. Cru J. N. Témoins (Essai d'Analyse et de Critique des Souvenirs de Combattants Edités en Français de 1915 à 1928). Paris : Les Etincelles, 1929. 727 p.
207. Darmon M. La socialisation, entre famille et école. observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations. Edition de la Sorbonne*. Paris, 2001. № 11. P. 515–538.

208. Delefosse M.-S. Et si... on apprenait les émotions à l'école? URL: https://www.cpcp.be/wp-content/uploads/2019/05/intelligence_emotionnelle.pdf (дата звернення: 20.03.2021).
209. Delft Van L. Enseigner dans le meilleur des mondes. 2002. № 198. p. 80–91. URL: www.cairn.info/revue-diogene-2002-2-page-80.htm (дата звернення: 07.09.2019).
210. Druet P.-P. [L'élan humain ou l'éducation selon Alain](#) by Olivier Reboul. *Revue Philosophique De Louvain*. 1978. Vol. 76. № 32. P. 499–503.
211. Duhamel G. Le souvenir d'Alain. *Mercure de France*. Paris, 1951. № 1060. P. 584–769.
212. Durrant J. A. La discipline positive au quotidien à la maison. URL: <https://familiescanada.ca/wp-content/uploads/2018/06/Positive-Discipline-in-Everyday-Parenting-French.pdf> (дата звернення: 14.10.2019).
213. El Ghoudani K., López-Zafra E. L'intelligence émotionnelle: concepts, modèles et applications dans l'éducation. URL: https://www.researchgate.net/publication/260058449_L'intelligence_emotionnelle_concepts_modeles_et_applications_dans_l'education (дата звернення: 18.12.2020).
214. Émile Chartier, dit Alain professeur, journaliste, écrivain, philosophe. URL: <http://www.histoire-vesinet.org/alain-bio.htm> (дата звернення: 14.04.2016).
215. Alain. URL: http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/%C3%89mile_Chartier_dit_Alain/104506 (дата звернення: 25.03.2016).
216. Family education. URL: https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/52_INCLUDED_Family_Education.pdf (дата звернення: 27.09.2019).
217. Family tree of ALAIN. URL: <https://en.geneastar.org/genealogy/chartieremi/emile-auguste-chartier> (дата звернення: 16.05.2019).

218. Ferarro R. Alain le pacifiste s'en va-t'en guerre. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article300> (дата звернення: 04.09.2019).
219. Foray P. Alain et l'éducation. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, 1993. Vol. XXIII. № 1-2. P. 21–36. URL: <http://alinalia.free.fr/EFor1.htm> (дата звернення: 23.04.2016).
220. Foray P. Alain. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, 1993. Vol. XXIII. № 1/2. P. 21–37.
221. Fritsch-Ory L. Une histoire des collèges du XIXe siècle à nos jours. URL: <https://www.clionautes.org/spip.php?article1642> (дата звернення: 04.12.2016).
222. Grandiau J. Paroles d'anciens Emile-Auguste Chartier, dit ALAIN (1868-1951). URL: http://www.cite-scolaire-michelet-vanves.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/66/2014/11/alain_1914_ggup.pdf (дата звернення: 12.09.2016).
223. Granel G. Michel Alexandre et L'école française de la perception. *Critique*. Paris, 1962. № 183-184. P. 758–788.
224. Guilloux R. Alain répond à Najat Vallaud-Belkacem. URL: <http://www.agoravox.fr/tribune-libre/article/alain-repond-a-najat-vallaud-185408> (дата звернення: 13.10.2018).
225. Harzélec J. Alain, le Maître L'Ecole libératrice. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article142> (дата звернення: 05.10.2018).
226. Hénaud M. Alain, professeur de philosophie et écrivain. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article88> (дата звернення: 05.10.2018).
227. Heudier P. La «maisonnette» d'Alain au Vésinet. URL: <http://www.histoire-vesinet.org/maisonnette-alain.htm> (дата звернення: 15.05.2016).
228. Hong M., Zhiyuan P. Is Critical Reading Indispensable to College English for General Purpose in China? *CSCanada Cross-Cultural Communication*. Quebec, 2014. № 10(3). P. 77–83.
229. Houssonloge D. L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire. URL: <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0312-intelligence-emotionnelle.html> (дата звернення: 23.04.2021).

230. Howell R. F. The Philosopher Alain and French Classical Radicalism. *Western Political Quarterly*. Salt Lake City, 1965. № 18. P. 594–614. URL: http://alinalia.free.fr/IMG/pdf/Howell_on_Alain.pdf (дата звернення: 15.12.2018).
231. Hyppolite J. L'existence, l'imaginaire et la valeur chez Alain. *Mercure de France*. Paris, 1949. № 1036. P. 219–237.
232. Icmez S. Motivation and Critical Reading in EFL Classrooms: A Case of ELT Preparatory Students. *Journal of Theory and Practice in Education*. Çanakkale, 2009. № 5(2). P. 123–147.
233. Institut Alain. URL: <http://alain.institut.free.fr/index.html> (дата звернення: 06.09.2017).
234. Jacomino B. Alain et Freinet, une école contre l'autre? URL: https://books.google.com.ua/books?id=Ltlq197ifMC&printsec=frontcover&hl=r&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата звернення: 18.03.2017).
235. Jacomino B. Éviter les guerres tout en imitant le «modèle militaire»: la pédagogie pacifiste esquissée par Alain. URL: <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-61.htm> (дата звернення: 19.03.2017).
236. Jacquet-Francillon F. L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation. Caen, 2009. URL: <https://books.openedition.org/puc/8190#authors> (дата звернення: 31.07.2019).
237. Kemba A. N'Namdi Guide to Teaching Reading at the Primary School Level. Paris, 2005. 85 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495644.pdf> (дата звернення: 19.11.2019).
238. Kober J. The Worlds of André Maurois. Plainsboro: Associated University Press, 1985. 276 p.
239. Krapp A. Structural and Dynamic Aspects of Interest Development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*. Oxford, 2002. № 12. P. 383–409.

240. L'Accord pour la vie. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article17> (дата звернення: 16.07.2019).
241. L'Association des Amis d'Alain. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?rubrique3> (дата звернення: 24.09.2018).
242. La trilogie des Coûfontaine. URL: <https://societe.paul-claudel.net/oeuvre/coufontaine/> (дата звернення: 12.05.2018).
243. Labbe C. F. La socialisation de l'enfant en milieu scolaire. Rouyn Noranda, 1983. 118 p. URL: <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/213/1/fernandecomtoislabbe.pdf> (дата звернення: 08.02.2020).
244. Lacroix R. Alain et Rousseau. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article275> (дата звернення: 05.02.2019).
245. Lalou R. Alain, moraliste et éducateur. L'éducation nationale. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article152> (дата звернення: 23.04.2017).
246. Legrand L. Célestin Freinet. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, 1993. Vol. XXIII. № 1/2. P. 403–418.
247. Léon Brunschvicg. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/biography/Leon-Brunschvicg> (дата звернення: 31.10.2018).
248. Les écoles de la IIIème République. URL: <http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp47/mediatheque/lieuxmemoire/ecolescasseneuil.pdf> (дата звернення: 05.06.2017).
249. Loeffel L. Aux sources de l'éducation laïque et libérale: spiritualis,e et libéralis,e en France au XIX siècle. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*. 2008. Vol. 41. № 2. P. 25–43.
250. Lettere T. Alain (Émile-Auguste Chartier): Philosophical Critic. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*. Paris, 2008. Vol. 26. № 1. P. 91-104.
251. Lyman I. What's behind the growth in homeschooling? *USA Today*. 1998. Vol. 127 (2640). P. 64–66.

252. Maggiori R. Alain et l'autre. Trois inédits du philosophe et pédagogue pacifiste. URL: http://next.liberation.fr/livres/2010/08/26/alain-et-l-autre-trois-inedits-du-philosophe-et-pedagogue-pacifiste_674374 (дата звернення: 22.12.2016).
253. Marcucci L. Alain, Émile-Auguste Chartier. Les théoriciens de l'art. 2017. P. 8-10.
254. Martianova M. The influence of Jules Lagneau's philosophical ideals on the formation of Alain's educational views (Emile-Auguste Chartier). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 2017. № 1. P. 37–40.
255. Martianova M. E. Alain's technology of reading as a pedagogical principle. *East European Scientific Journal*. Warsaw, 2019. № 9 (49). P. 13–16.
256. Maurois A. Un grand professeur: Alain. URL: <http://alinalia.free.fr/IMG/pdf/TemMaurois1952.pdf> (дата звернення: 15.02.2017).
257. Mérieu P. Vers un nouveau contrat parents / enseignants? *Ecole, familles, le malentendu*: sous la direction de M. Augé. Paris, 1997. P. 79–101. URL: <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-montpellier/sciences-de-leducation/resumes/philippe-meirieu-vers-un-nouveau-contrat-parents-enseignants-in-ecole-familles-le-malentendu/3905916/view> (дата звернення: 28.09.2019).
258. Miller A. Le Drame de l'enfant doué. Paris : Edité par Presses Universitaires de France, 1983. 132 p.
259. Mourre M. Alain. URL: <https://xn--rpubliquedeslettres-bzb.fr/alain-9782824902562.php> (дата звернення: 15.08.2018).
260. Neuenschwander M. P. Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung. Bern : Haupt, 2005. 469 S.
261. Neuenschwander M. P., Lanfranchi A., Ermert C. Spannungsfeld Schule – Familie. Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen, (EKFF). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern, 2008. S. 68–79. URL:

- <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/6186/2/Кап6ТЕХТ030308V.pdf> (дата
звернення: 10.02.2020).
262. Ouellet F. Un adieu à la littérature: Monsieur Ladmiral va bientôt mourir de Pierre Bost. *Roman 20-50*. Lilli, 2005. Vol. 40. № 2. P. 149–158. URL: <https://www.cairn.info/revue-roman2050-2005-2-page-149.htm> (дата
звернення: 15.08.2020).
263. Pascal G. Alain et l'enseignement. *Bulletin de l'Association des Amis d'Alain*. 2002. № 93. P. 13–19.
264. Patrice B. Alain – Biographie. URL: <http://lalettredarago.over-blog.com/2014/12/alain-biographie.html> (дата звернення: 04.05.2016).
265. Payot R. Olivier Reboul, lecteur d'Alain. *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul* / éd. R. Bouveresse. Presses Universitaires de France, 1993. P. 19–30.
266. Pernot D. Alain: la littérature des «propos». *Romantisme*. 2003. № 121. P. 105–112.
267. Podcast Alain. URL: <https://feeds.buzzsprout.com/1549081.rss> (дата звернення: 19.07.2021).
268. Rapport d'activité 2020. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/ilovepdf_merged%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/ilovepdf_merged%20(1).pdf) (дата звернення: 25.02.2021).
269. Rauch A. Olivier Reboul. *Revue EP.S*. 1991. № 229. P. 9–14. URL: <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70229-9.pdf> (дата
звернення: 25.03.2019).
270. Richaudeau F. Le langage d'Alain: de la pédagogie à l'idéologie. *Communication et langages*. 1974. № 24. P. 17–29. URL: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_24_1_4150 (дата звернення: 05.10.2018).
271. Roth X. Georges Canguilhem et l'école française de l'activité: juger, agir (1926-1939): thèse (D. en philosophie). Montréal: Université du Québec à Montréal, 2010. 388 p.
272. Sacy de S. Alain et la lecture. *Esprit*. 1960. № 283 (4). P. 661–675.

273. Sacy de S. Hommage à Alain. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article124> (дата звернення: 01.01.2019).
274. Sainmont J. H. La dernière classe (1er et 3 juillet 1933) Nouvelle Revue française, Septembre 1952. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article147> (дата звернення: 12.03.2019).
275. Savin M. Lettre à Elie Haléry du 4 mars. Paris, 1895. P. 63.
276. Savin M. Marges et gloses d'un exemplaire d'En Bretagne avec Alain. *Bulletin de l'Association des amis d'Alain*. Paris, 1999. №86. P. 45–65. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article123> (дата звернення: 09.05.2019).
277. Séquence 8: Les lois de la Troisième République. URL: <http://www.barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/hist08.pdf> (дата звернення: 12.06.2019).
278. Sernin A. Alain, un sage dans la cité. Paris : Robert Laffont, 1985. 478 p.
279. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe / ed. by R. Flecha. New York : Springer, 2015. 108 p. URL: https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/13_INCLUDE-ED_Book_on_SEA.pdf (дата звернення: 25.09.2019).
280. Sultan S., Rofiuddin A., Nurhadi N., Prihatni E. T. The Effect of the Critical Literacy Approach on Pre-Service Language Teachers' Critical Reading Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*. Watford, 2017. № 71. P. 159–174.
281. Talcott S. Power, Ruse, and Resistance in Societies of Control: Canguilhem on Algeria, the Republic, and Education. Springer International Publishing, 2019. P. 1–38.
282. Teaching Reading in Primary Schools URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135162> (дата звернення: 01.05.2020).
283. Texcier J. Salut à Alain. *Le Populaire dimanche*. 1951. URL: <http://alinalia.free.fr/spip.php?article158> (дата звернення: 05.05.2020).
284. The Columbia History of Twentieth-century French Thought / ed. by L. D. Kritzman. New-York : Columbia University Press, 2007. 816 p.

285. The Harvard Reading List Books. URL: <https://www.goodreads.com/shelf/show/the-harvard-reading-list> (дата звернення: 20.05.2021).
286. Thin D. Quartiers populaires: l'école et les familles. Lyon, 1998. 285 p. URL: <https://books.openedition.org/pul/12393> (дата звернення: 10.05.2020).
287. Tillmann K.-J. Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek : Rowohlt, 2010. 427 S.
288. Toesca M. Alain, professeur. *Nouvelle revue française*. Paris, 1952. № 9. P. 28 – 34.
289. Vincent H. Le peuple enfant et l'école. Pourquoi pas Alain? *L'Harmattan: Collection "Pédagogie : crises, mémoires, repères"*. Paris : Editions L'Harmattan; HARMATTAN edition, 2013. 144 p.
290. Vozgova Z. Critical Reading Strategies in Language Learning: an Overview of Leading Approaches. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2019. Vol. 386. P. 80–86.
291. Wallace C. Critical Reading in Language Education. New York : Palgrave Macmillan UK, 2006. 217 p.
292. Wood G. Alain French, 1868-1951. *Encyclopedia of the Essay* / ed. by T. Chevalier. Chicago, 1997. P. 10–12.
293. Zaffran J. La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse. *Éducation et Sociétés*. 2006. № 17. P. 140–158.
294. Zanten Van A. L'école, l'état des savoirs. Paris : Éditions La Découverte, 2000. 420 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Життя Алена (Еміль-Огюст Шартьє)

Рік	Подія
1868	Народився 3 травня у м. Мортань-о-Перш в Нормандії в сім'ї лікаря-ветеринара.
1872	- Навчання в початковій школі в м. Монтань.
1874	- Коледж в м. Монтань. Навчався шість років.
1881	-Здобувши стипендію вступає до ліцею Аленсона (зараз ліцей Алена) ще на 4 роки навчання і здобуває ступінь бакалавра.
1886	-Навчання в ліцеї Мішле у місті Ванве. Знайомство з професором філософії Ж.Ланьо.
1891	Отримує бакалавра і блискуче видає свою першу роботу «Теорія пізнання стоїков»
1892	- Викладач в коледжі Понтіві; - Перекладає та коментує Метафізику Аристотеля; - Співпрацює з журналом Метафізики і Моралі (RMM), який заснував Хавьє Леон.
1893	- Працевлаштування в ліцей Лорієн, який знаходиться у військовому, комерційному й риболовному порту. Захистив докторську дисертацію. - 3 жовтня - помирає його батько, Етьєн Шартьє; - листопад - у RMM публікується перший діалог Шартьє під іменем Критон.
1894	- Обирають на вченій Раді «незалежним кандидатом»; - 2 березня - видається другий діалог Критона; - 22 квітня - помирає вчитель і наставник молодого вченого професор філософії Жуль Ланьо.
1895	Призначений співдиректором журналу l'Union Universitaire
1896	Критика Хавьєра Хостена, де він засуджував світську манеру викладання професора філософії ліцею Лорієна, Еміля Шартьє; - Вересень - виходить четвертий діалог Критона.
1898	Публікує Фрагменти рукопису Жюля Ланьо у RMM і додає коментарі до роботи свого наставника.

1899	<ul style="list-style-type: none"> - Публікує Матеріали світської доктрини мудрості в РММ - У жовтені зі своїми колегами з лицею він засноває Народний університет, який відрізнявся від інших відкритістю поглядів, думок та активістським напрямом. - Публікується робота «Моральна цінність радості за Спінозою».
1900	<ul style="list-style-type: none"> - 14 травня- з'являється робота «Депеша Лорена», яка підписана псевдонімом Ален. - У липні видає роботу «Мое уявлення освіти». - У листопаді у РММ публікується стаття «Проблема сприйняття».
1903	<ul style="list-style-type: none"> - У січні переїжджає до Парижу, де йому пропонують роботу в одному із найстаріших і найкращих лицей Парижу, лицей Кондорсе. - 19 липня друкується перша робота з серії статей Propos (Судження) «Судження неділі» в газеті «La Dépêche de Rouen et de Normandie». - Серпень – публікується робота «Механічна медитація» («Méditations sur la Mécanique»).
1905	У травні, в журналі «La Dépêche de Rouen et de Normandie», публікація «Судження понеділка».
1906	Виходить щоденна колонка «Судження нормандця» Алена.
1907	Рік подорожей до Квінтон, Женев, Дьєпа.
1908-1909	Виходить 2 частини «101 судження Алена». Знайомство з Габрієлем Ландормі.
1909	Купує дім до Пессі. У жовтні – початок роботи в лицей Генріха IV в Парижі.
1910	26 жовтня помирає мати Алена, Джульєтта Клеманс Шартьє.
1911	<ul style="list-style-type: none"> - Пише «Листи первинної філософії» під псевдонімом Крітон, які світ побачить лише після його смерті. - 16 жовтня написані «100 судження Алена» (третья серія).
1912	Знайомство з творами Гегеля «Логіка» і «Філософія природи» та «Курс позитивної філософії» Огюста Конта.
1913	- Бере участь у протесті проти закону «трьох років». Цей закон був схвалений французькою владою і збільшував тривалість військової служби від двох до трьох років, щоб підготувати французьку армію до можливої війни з Німеччиною, яка буде відбуватися наступного року і стане Першою світовою війною. Продовжує працювати над роботами

	Аристотеля й Гегеля.
1914	<p>Початок першої світової війни.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Записується у добровольці й призначається до третього артилерійського полку, 63 батальйону. - Увересні виходить останнє «Судження нормандця». - У жовтні навідник Шартъє виконує функції телефоніста в Бомонті в північно-східній Франції. - У листопаді його підвищують до навідника першого рангу. Виходить 4 том «Сто суджень Алена» («Cent-Un Propos d'Alain»).
1915	<ul style="list-style-type: none"> - Підвищують до бригадира. - Виходить у світ «21 судження, роздуми про фронтовиків».
1916	<ul style="list-style-type: none"> - Повернення до Парижу у відпустку. - Вирішує написати «Реальні причини війни між цивільними націями». - Направляється до військової частини Фліре головним телефоністом. - У травні дістав поранення у битві коло Вердена, яку ще називають Верденська м'ясорубка.
1917	<ul style="list-style-type: none"> - Демобілізація за станом здоров'я. - Повернення до викладання у ліцеї Генріха IV. - Придбання житла у Ле-Везіне. - Перша публікація «81 розділ про Дух і Пристрасть», де Алєн висловлює свою думку про емансипацію.
1918-1922	Присвячує себе роботам «Маленький договір гармонії для сліпих», «Система образотворчих мистецтв», «Марс або засуджена війна»
1922	<ul style="list-style-type: none"> - Друкується в музичному журналі «Візит музиканта». - З'являється «Журнал Алєна», де він продовжує публікувати свої судження.
1924	<ul style="list-style-type: none"> - Пише статтю, яку він присвячує Стендалю. - У червні виходить «Судження про християнство». - Серпень- «Десять років потому» у Європейському журналі.
1925	Друкуються роботи «Судження про щастя», «Спогади про Жуля Ланьо», «Елементи радикальної доктрини», «Жанна Д'Арк» (7 суджень).
1926	Вчення про «Ідеї та століття», «Жан Крістоф».
1927	Надруковані статті: «Вчення Декарта», «Дискурс методики», «Вільні судження» (нова серія), «Мрак (ніч), музи та дружба в Європі».

	- Публікація робіт «Ідеї та вік», «Ескіз людини».
1928	- «Одинадцять розділів, присвячених Платону». - Вереснь - Габріель Ландормі розриває всі зв'язки з Аленом. - Виходить ювілейна 5 серія «Сто одне судження Алена».
1929	- 1 січня пише «Я був журналістом. Це було моє призначення» ("J'étais journaliste. Je ne le suis plus."), яку присвятив Марі Морр-Ламбелен (довірений особі і секретарю, яка надавала йому величезну допомогу в повсякденній роботі і в підготовці до публікації його праць).
1929-1930	Пише 70 поем, які присвячує Габріелі Ландормі.
1930	- 15 грудня - робота «Війна й мир в Європі».
1931	- «Бесіда на березі моря», «Двадцять уроків з мистецтва».
31 жовтня 1931 року - 11 червня 1932 року	Виходить низка публікацій «Істоки дитячої міфології».
1932	- Видаються «Ідеї», які базувалися на роботах Платона, Декарта й Гегеля. - У вересні Ален пише «Судження про освіту» - 1 жовтня починається серія публікацій в Лібератріській школі «Людська міфологія». - 8 листопада - дає відкриту (публічну) лекцію «Міфи й фабули» («Mythes et Fables») в коледжі Севіньє. - У грудні друкується «Мова Баха» в музичному журналі.
1933	- «Інтерпретація Бетховена» в музичному журналі. - 3 липня дає останній урок в лицей Генріха IV. - У серпні їде до Пулду, де він починає писати «Богів», яких закінчує 20 вересня. - У жовтні виходить «Судження Алена про фашизм» (Jugement d'Alain sur le fascisme) у Аван-Пості. - 23 грудня - «Судження про літературу» (Propos de littérature)
1934	- 1 березня в Revue mondiale Ален друкує відповідь на питання «Чи зазнає краху парламентаризм». - 5 березня приймає участь у створенні Комітету пильності інтелектуальних антифашистів. - 10 березня Ален публікує роботу в Toute l'édition «Чи повинні

	<p>письменники займатися журналістикою?»</p> <p>-15 червня публікує «Послання молодості».</p> <p>-15 листопада публікує «Двадцять років потому » (20 ans après ou Marsre froidi).</p> <p>- У середині грудня в Revue Mondiale з'являються публікації «Чи потрібно уникати революцію?», «Судження про політику».</p>
1935	Написання «Читаючи Бальзака».
1936	<p>- Написання коментарів до поеми Валері «Молодий Парк».</p> <p>- 15 лютого Ален пише листа до Поля Ріве й Поля Лангевена «Пильність з відкритими очима» (Pour la vigilance aux yeux ouverts).</p> <p>- Переніс інсульт.</p>
1937	Публікації «Спогади війни», «Пора розуму».
1938	<p>– У вересні, в Паризькому журналі «Revue de Paris», публікується «Поет і Король» та «Королевский горшок» в Новому французькому журналі.</p> <p>- 21 грудня Ален у Весіне приймається за створення свого Журналу, який буде підтримувати до самої смерті.</p> <p>- Пише «Судження про релігію»</p>
1939	<p>- «Романтизм марнославності чи любов до Стендаля» в Журналі Парижа (la Revue de Paris).</p> <p>-У березні «Мінерва або мудрість» (Minerve ou de la sagesse), «Сніданок к Лаперуза» (Le déjeuner chez Lapérouse) у Новому французькому журналі (Nouvelle Revue Française).</p> <p>- 15 березня публікації «Продовження Марса: Потрясіння» (Suite à Mars : Convulsions de la Force),</p> <p>- 18 березня - «Продовження Марса: Провал» (Suite à Mars : Echec à la Force), «Фантастика й реальність у казках Дікенса» (Le fantastique et le réel dans les Contes de Dickens), N.R.F.</p>
1939	<p>- Через ревматизм відомий філософ і педагог більше не може пересуватися самостійно.</p> <p>- 29 грудня публікація «Прелемінарій естетики» в N.R.F.</p>
1940	<p>- 1 березня він пише «Уява в романі» у в Журналі Парижа (la Revue de Paris).</p> <p>- У серпні у Весіне пише «Портрети сім'ї», також свої спогади про Жуля Ланьо.</p>

1941	-У березні-квітні пише «Пригоди серця» (Les aventures du Coeur) у N.R.F.
1942	- «Неспання розуму» (Les Vigiles de l'Esprit) у N.R.F.
1943-44	-17 вересня виходять «Бесіди про міфологію», «Короткий курс для сліпих»
1945	-5 липня публікація «Пригоди серця», «Читаючи Дікенса» у N.R.F. -30 грудня Ален одружується на Габріелі Ландормі у Весіне.
1946	- 22 березня-18 квітня Ален публікує у Hartmann «Листи до Сергіо Солмі про філософа Канта». «Rabelais», « Гуманісти», деякі фрагменти «Портретів сім'ї», у Круглому столі.
1947	-Пише «Спогади без уваги» - 25 серпня виходять «Спогади музики». - Статті у Меркурії Франції (le Mercure de France) «Все про громадянську та військову силу», «Аматорська теологія», «Англійська література», «Складнощі феноменології Гегеля».
1948-1951	Публікація статей у новій літературі та Меркурії Франції (Шантобріан, Жорж Санд, Сільська структура).
1949	Статті про Цезаря Франка, Балзака, Клоде.
1950	- 25 березня Ален відповідає на питання «Чи завжди Франція картезіанська?» у Літературному Фігаро. - У квітні він публікує Сімона Вея в Круглому столі.
1951	-10 травня Ален отримує Національну премію з Літератури, до того ж він стає першим нагородженим письменником. -2 червня Ален помирає у своєму домі в Весіне. -6 червня Алена ховають на цвинтарі Пер-Лашез в Парижі. -22 червня формується Асоціація друзів Алена, першим головою якої стає Андре Моруа.

ДОДАТОК Б
Світлини Алена



Рис. 1. Ален (Еміль-Огюст Шартъє) (1907 р.)

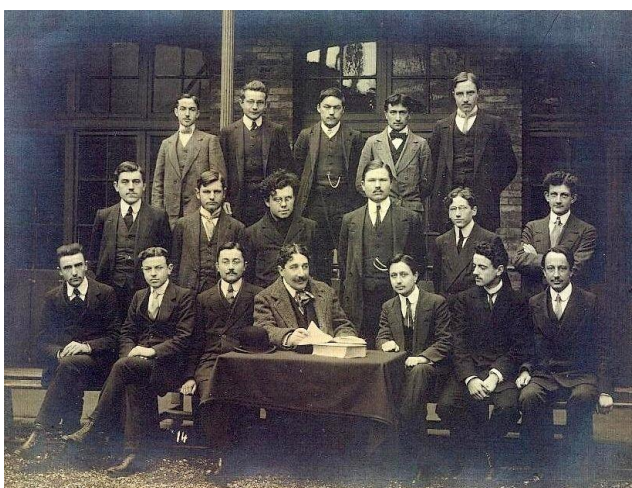


Рис. 2. Ален в оточені своїх учнів у ліцеї Анрі IV (1914 р.)

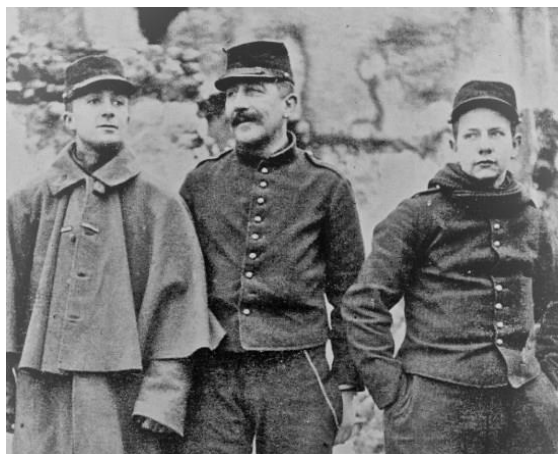


Рис. 3. Ален під час Першої світової війни (1914-1918 рр.)

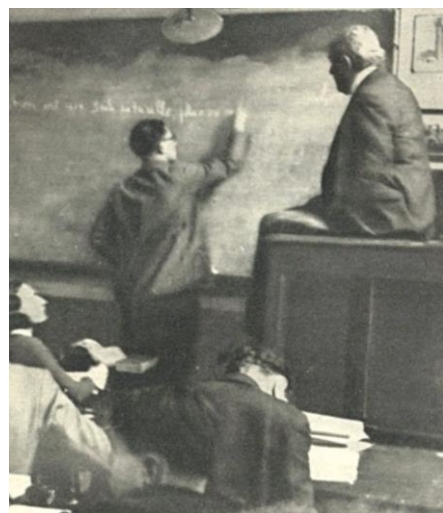


Рис.4. Ален під час лекцій в ліцеї ліцею Анрі IV (1932-1933 рр.)



Рис. 5. Габріель Ландормі



Рис. 6. Марі Морр-Ламбелен



Рис. 7. Музей Алена в Мортань-о-Перш

ДОДАТОК В

Виступ у ліцеї Лор'єн у 1895 р.

Ми з вами багато говоримо, занадто багато говоримо про боротьбу за життя. Всі критичні моменти вашого існування, як вам уже казали, будуть схожими на битви, задля яких ми озброюємо вас розумом і волею. Через певний час ми збираємося коронувати найсильніших серед вас, преміювати за перемогу і, таким чином, розподіл призів стане сумним символом життя. Вам часто говорять, що життя – це постійна боротьба людей між собою.

Не варто надавати значення цим афоризмам вульгарної мудрості. Але Наука, я маю на увазі фальшиву Науку, хотіла зробити це банальне твердження своєю догмою. І ось що вона твердить:

– Жива істота має потреби, для задоволення яких ледве досить усіх багатств Природи. Отож, чим би істота не володіла, вона виборює це в інших; життя однієї означає смерть іншої. Вовки, що б'ються за здобич, є точним символом існування всього живого. Бо людина людині вовк. Навіть якби вона володіла найщедрішими інстинктами, навіть якщо б її змусили Любити, необхідність призвела б її до Ненависті. Припускають, що людина, яка еволюційно перевершує тварину, є рабом Природи. Через своє тіло вона підлягає загальнолюдському закону боротьби. Виживають лише найсильніші та найуміліші. Відтак сам прогрес, те велике слово, яким людство впивається й самообманюється, є перемогою найкраще озброєних людей над іншими. Прогрес – це неминуче усунення слабких, а щастя одних обов'язково пов'язане з нещастям інших.

То звідки ж береться довіра, симпатія, відданість справі? А віра в присягу, любов до сім'ї, поклоніння Вітчизні? – Фальшива наука називає це лицемірством та компромісом. Людина дійсно бореться за життя. Тільки вона бореться з інтелектом. До сили додається майстерність, люди об'єднуються задля виживання. Безперечно, історія має яскраві приклади. Існував народ, для якого культ дому, відданість Вітчизні, жертва людини державі були настільки абсолютними, наскільки можна собі уявити: це римський народ. І римський народ завоювали світ.

Коли наука говорить вам, що життя – це нещадна боротьба, наука помиляється. Замість того, щоб бути коментарем до відомого виразу: «Горе переможеним», вивчення живих істот є ілюстрацією ще однієї, набагато глибшої сентенції: «Горе самотньому».

Ви знаєте, шановні студенти, древній аполог байки Жана де Лафонтена «Кінцівки і Шлунок». Кінцівки якось вирішили жити в повному егоїзмі та практикувати максимум «кожен сам за себе». Вони не лише страждали від цього,

мало того – вони померли. Отже, повний егоїзм не лише нашкодив їм, а навіть став для них фатальним.

Але цей аполог, що на перший погляд здається наївним, став науковою істиною. Організоване тіло – це місто, яке, існує лише завдяки союзу та досконалій солідарності істот, які в ньому живуть.

На дні моря лежать інертні маси, безформні та, здавалося б, неживі. Ці істоти, однак, живі, але сплять. Рухи моря живлять їх. Товстий шар води захищає їх. Вони байдужі один до одного, бо байдужі до себе; вони не страждають, тому не люблять.

Але як тільки захисна оболонка моря зміниться, а деякі з цих елементарних живих істот відчують шкідливі дії нового середовища, негайно все прокидається, все активізується. Непомітні рухи, що були як дихання всіх цих сонних істот, увиразнюються, об'єднуються, точнішають. Удар, якого зазнає будь-який з елементів, відбивають усі інші. Між ними встановлюється спільність дій та реакцій. Кожен з них робить власні рухи більш енергійно. Організація, координація дій, тобто життя, починається з асоціації. Агломерація стає організмом. Нечітка маса стає особистістю, і кожна жива людина справді є містом, нацією, законом якої можна описати одним словом: Відданість.

Чому їхні руки тягнуться, щоб відбити небезпеку, яка їм не загрожує? Чому проста голка задає всьому тілу безладні рухи? Чому серце, сховане в грудях, б'ється швидше, коли небезпеку бачать лише ваші очі? Чому цю солідарність, яка є законом життя, необхідно підтримувати в суспільстві?

Якби насправді егоїзм був основою життя; якби інстинкт самозбереження був нагальним інстинктом, чи стали б окремі елементи самопожертвою цілому? Невже вони будуть вичікувати та діяти лише для захисту? Навпаки, вони спостерігають, вони діють не для себе, а для того, щоб порятувати силу й красу цілого.

Людина спить; ніщо не відрізняє її від вдало імітованої статуї, яка є сукупністю матеріальних елементів. Але з'являється звуковий імпульс, що його одразу ж ловить людське вухо. Як тільки очі відкриваються, м'язи скорочуються, тіло піднімається, кулаки стискаються, в артеріях швидше тече кров, а огруддя прискорює свій рух, ніби для нарощування сили. Якби тіло не прокинулось при першому потрясінні, ми сказали б, що воно хворе, ми сказали б, що воно помре. Ознака життя – чуйність, а чуйність – солідарність. Старий Емпедокл казав, що Любов об'єднує, а Ненависть розділяє.

Але цей закон життя, панове, перевіряється на всіх етапах життя. Ви вірите, що живете поодиноці, що непідвладні нікому й що розірвали незграбні зв'язки, які єдали вас із вашими побратимами. Але все-таки місто, в якому ви живите, захищає вас із кожним вашим кроком від Природи та від вашої власної слабкості. Ви насолоджуєтесь досвідом і мудрістю, якої ваші предки набули впродовж століть. Ви коли-небудь замислювались, чому місто називають

містом? Вулиця, по якій ви йдете, міст, через який ви переходите, дах, що вас прихищає, – все це зробили інші для вас. Ви навіть не замислюєтесь над цим, і тому ця істина ще більш вражає, бо саме завдяки роботі інших ви можете про неї не думати.

Ось як живе сам Егоїст із містом; він може жити як вовк, бо живе не лише з вовками... Якби місто ставилося до нього так, як він ставиться до міста, він незабаром би піддався: егоїст може жити лише в притулку Братства.

Це справжні висновки науки. Загальний закон життя – це союз, асоціація, солідарність. Кожна жива істота в основному товариська й щедра. Егоїзм – це лише поверхова аномалія, яку сам альтруїзм породив. Я наполягаю, джентельмени, на цьому твердженні: людина не народжується егоїстом, вона стає ним. Як ми могли так часто ігнорувати таку очевидну істину! Якби людина була егоїстичною за своєю натурою, найпростіші люди думали б лише про себе й діяли тільки заради себе. Але навпаки, діти та дикуни діють для того, щоб діяти. Вони люблять зайві рухи: їм подобається небезпека. Саме помилкове мислення породжує егоїзм у його найпоширенішій і найважливішій формі – страху смерті. Людина, яка занадто багато думає, боїться смерті. Людина, яка діє, не боїться її.

Скажу Вам більше. Самозабуття настільки необхідне людині, що ми бачимо в ньому найбільш егоїстичну з усіх пристрастей. Звісно, Скупий егоїст хоче для себе золота, Амбітний егоїст бажає влади й честі. І все-таки Скупий, керований своєю природою, жертвує своїм золотом, а Амбіційний жертвує своєю химерою.

Ми з острахом згадуємо жахи війни. І все ж я бачу, це почуття, яке може викликати захоплення. Саме це Братство створює спільну небезпеку, яка зближує і єднає людей так, що кожен покладається на інших, як на себе, а найсильніший стає радником і захисником найслабших.

Здається, війна служить аргументом для тих, хто не бачить в людині нічого, крім інстинкту боротьби. Реальність дає нам найбільший приклад солідарності й братерства. Можливо, ця війна, ця нещадна боротьба найкраще показує, що людина не народилася для боротьби з собою і що егоїзм не лежить в основі її природи. Хто ця людина, яка веде війну [проти себе]? Хто ж та людина, яку інстинкт самозбереження змушує постійно боротися? Егоїзм ніколи не змусить її діяти та вдосконалюватися. Насправді людина бореться, бо любить, бо віддає себе іншим. Сміливість, як і любов, іде від серця.

Відтак, – ретельні спостереження й більш строга наука показують нам, що життя – це не конкуренція, невпинна боротьба між лютими егоїзмами. Життя – це, навпаки, союз і згода. Ніщо не може жити ненавистю. Все живе завдяки любові. Без сумніву, людина часто поводить себе егоїстично: роздуми знищують або бодай зменшують щедрі імпульси її серця. Однак, згідно з правилами Порядку, Серце не повинно підпорядковуватися Інтелекту. Що, насправді,

зробив би найкраще розвинений мозок, якби серце не надсилало щедрої нестачі? Чи може інтелект існувати сам по собі, без почуттів, без Життя? Суть нашої природи полягає не в розсудливості та передбачуваності, а в щедрості, самозабутті, любові до дії заради дії, радості поринути в роботу.

Розвивайте свій інтелект, шановні студенти, але також подбайте, щоб він не підкорив собі все інше, і таким чином підпорядковане (залежне) стало головним.

Не дозволяйте розуму обдурити ваше серце. Паскаль сказав: «Серце має свої причини, яких Розум не знає». Однак цей вираз не зовсім точний. Бо якщо серце має свої причини, то й Розум їх знає і впізнає в них себе.

Вся робота Розуму полягає в його підпорядкуванні Серцю!

ДОДАТОК Г

Виступ у лицей Корней

Шановні студенти!

Не знаю, чи будемо ми згодом оголошувати призи за мудрість. У будь-якому разі, ми всі знаємо, що призи за мудрість, якщо вони й існують, будуть для найменших, чий смішні обличчя та впевнені, широко розплющені очі на речі та на людей я бачу там. Так, призи за мудрість будуть для найменших, а не для нас. І це справедливо. Діти набагато ближчі до мудрості, ніж ми, бо мудрість їм дається легше, ніж нам.

Дуже маленька дитина, якою кожен з нас був, найчастіше живе у світі, який підготувала для нього далекоглядна ніжність батьків у маленькій країні достатку, сповненій сприятливими чи поблажливими речами. Тож вона думає про щось зовсім інше, ніж можливе горе. І, найперше, якщо з нею трапляється якесь маленьке лихо, вона ще не знає, як це передбачити заздалегідь, а отже, на неї це менше впливає; тож вона швидко це забуває й уже посміхається крізь сльози. Це тому, що вона занадто зайнята сьогоднішнім, щоб думати про Вчора чи Завтра; це тому, що вона занадто багато думає про інші речі й не встигає подумати про себе; це тому, що її незмінну цікавість постійно привертають нові речі. І тому вона не знає ні страху, ні лінощів – я кажу про те, що вона бачить, а не про слова, які її дратують. Вона спостерігає, замислюється з широко відкритими очима. Вона сміливо простягає свої маленькі ручки, щоб охопити світ. Вона ще не знає, що у світі багато негараздів.

Фалес теж навряд чи думав про погані речі. Споглядаючи за зірками, він впав у цистерну, яку не побачив. Платон розповідає нам, що фракійська служниця, дивлячись на нього, сміялася з цієї дитини-людини, яка блукала в зірках.

Як відомо, Архімед також був великою дитиною. І фракійські служниці, і всі інші мудрі істоти, що жили в той час, сміялися з великим захопленням, поки Архімед споглядав вічні речі. Кінець був трагічним для всіх: Сіракузи було знищено. В цю мить Архімед слідував за прямими та кривими лініями, які намалював на піску. Для нього більше не було минулого й майбутнього; я б сказав, навіть не було сьогочасного: лишилася лише ідея. Він був ідеєю, і його ідея була ним. Солдати могли кричати сповна, як і фракійські служниці. На ту мить сміявся лише Архімед.

Ви знаєте, що солдати, які дарма погрожували йому, розгнівалися на нього за мовчання і вбили його. Що ж, мої друзі, правду кажучи, краще вмерти так, у радості, у вимірі ідей, забувши про себе, ніж жити в думках про себе, у страху. Бо, зрештою, ми мусимо померти. Фракійські служниці та інші мудрі істоти також були мертві. І ми всі так чи інакше помremo, незважаючи на нашу

обережність. Так, ми всі герої прихованого бою, безславного бою; і, нарешті, ми зазнаємо поразки. Ми всі можемо сказати, як і Тюрєн: «Ти трясешся, туша, але ти б похитнувся набагато більше, якби знав, куди веде тебе життя». І ти це знаєш, і ти тремтиш.

Сумна мудрість, друзі, – це те, що зведе все життя до цієї нерівної боротьби. Саме про цю фальшиву мудрість ми могли б сказати: «Людська мудрість, її завжди десь бракує». Байдужість до ідей, вічна саморефлексія, розсудливість, тривога і, нарешті, відчай. Таке життя, якщо ми думаємо про себе. За влучним висловом Паскаля, навіть наймогутніший з королів буде нещасним, якщо думає лише про себе.

Діти мудріші за нас, оскільки менше за нас вони думають про себе. Щасливі також ті люди, яких культ розуму та любов до ідей повертають у дитинство! Зрозуміти, мати чіткі та впорядковані ідеї, радіти такому порядку та ясності, відпочивати в компанії безтурботних ідей – такою завжди була справжня мудрість. Злі речі нічого не можуть вчинити нашим ідеям. Подія минає, але не забирає справжньої ідеї події. Розум та ідеї – це єдині скарби, які можуть бути вкрадені у нас лише з нашим існуванням, єдині скарби, про які нам ніколи не доведеться шкодувати. Багатство й сила мудрих не піддаються злощастям. Біас, один із семи мудреців Греції, коли шторм і загибель корабля забрали в нього все, казав: «Все своє ношу з собою». Трохи піску було доволі Архімеду, щоб він креслив вічні фігури. Вітер стихає; пісок розвіюють коловерті, але Архімед посміхається своїй нетлінній ідеї.

Мої дорогі друзі, ви всі більш-менш відчули тут чисті радощі навчання. Ви приблизно того віку, яке мало людство за часів Архімеда, і ви довго розмірковували над новими для вас проблемами чистої геометрії, якими люди нині часто нехтують. Ці медитації відкрили вам вашу справжню силу та справжнє джерело радості. Тоді ви зрозуміли, що ясність і порядок – це для розуму те ж саме, що й для тіла свіже й чисте повітря. Водночас ви пізнали цінність чітко визначених слів і силу самостійних зобов'язань. Тому що нічого у ваших дослідженнях тоді не вимагалось від вас, крім визначень, які ви мали спочатку сприйняти. І такою була ваша перша ідея невинності та справедливості. Так Математика змусила вас зробити перші гармонійні та розмірені кроки на шляху до мудрості.

Найстарші серед вас, підбадьорені своїми успіхами, змогли вирішити, тим же методом, що й учні Архімеда, складніші проблеми Механіки і навіть Фізики. Це було, без метафори, справді вашим початком у світі, а вже інтерес та пристрасті влаштовували вам свої пастки. Любов до влади та успіх часто збивали вас на манівці у ваших дослідженнях. Ваші вчителі, певно, вже не раз попереджали вас, що слід не запам'ятовувати інформацію, а розуміти, що видаватися вченим – це ще не все, важливо бути вченим, що спосіб пізнання

найчастіше важливіший за саме знання, і що, врешті-решт, вам слід шукати не схвалення інших, а схвалення самих себе.

Попри цю цінну пораду, завдання для вас було все важчим і важчим. Ви лише доторкнулися до великої мудрості Архімеда. Ви чули крики війни та смерті, всі загрози життю. Замість того, щоб думати про ідею, ви думали про себе, ви думали про майбутнє, ви думали про успіх. Вас турбувала думка фракійських служниць та захоплені крики, якими згодом вони вітатимуть вашу форму, ваші тоги чи ваші сімари; і обережніше за старого Фалеса ви дивилися собі під ноги, цілком вдоволені від споглядання у відкритих водоймах блідого відблиску зірок. Так, ви культивували свою пам'ять, а не розум. Ви погодилися не розуміти, а виглядали розуміючими. Турбуючись про те, щоб подобатись іншим, ви починали нехтувати самоповагою. І Сатана теж показував вам скарби світу і сказав вам: «Ти будеш царювати над усім цим, за умови, що ти не будеш царювати над собою». Отже, чисту й благородну мудрість було зраджено, поспіхом і ви охоче повторювали те, що казали молоді панове своєму магістру математики: «Дайте нам слово честі, що ця теорема відповідає дійсності— і ми відмовимося від доказу».

Якщо вам уже було важко піднятися до чистої науки, коли мова заходила про гравітацію, тепло чи звук, то наскільки більше болю довелося відчути, коли доводилося мати справу з усіма інстинктами, почуттями, пристрастями, звичками, волею, тілом і душею, добром і злом, одним словом – Філософією. Всі ці питання торкалися ваших інтересів та пристрастей набагато ближче, ніж інших. Оскільки відчувалася сильна спокуса зорієнтуватися на успіх, перейняти «правильні» думки й запитати себе: «Яка відповідь сподобається екзаменатору?» або, загальніше: «Яку думку я повинен мати, якщо хочу догодити тим, від кого буду залежати?».

Проти фальшивої мудрості фракійських служниць, красномовних тут як ніколи, ми воювали разом. Як і Платон, ми писали на наших дверях: «Ніхто сюди не заходить, якщо не є геометром», і це означало: «Не варто сюди заходити, якщо ви не здатні поставитись до будь-якого питання з такою ж неупередженістю, як до проблеми геометрії, не гідні входити сюди, якщо не чіпляєтеся за ідею заради самої ідеї, якщо не відмовилися від страхів і ненависті як міри істини; якщо ви, нарешті, за званою формулою великого Спінози, не готові мати справу з почуттями та пристрастями людини, ніби це лінії, площини та тверді тіла».

Як дорослі діти, цілком підтримуючи цю ідеєю, дозволяючи собі йти у напрямку радості, порозуміння, ми, варвари, знаходили на дні наших таємничих лісів сонце Греції та посмішку Платона.

Неупередженість і безтурботність: таким було наше правило, і такою була наша винагорода.

Воістину, мої друзі, мені жаль педагогів, які думають, що можуть забути ці речі та зневажають дисципліну, нав'язану чистими ідеями. Мені жаль, що викладачі – як, наприклад, софіст Протагор – ставлять успіх понад усе, і які лише надають вам вигідних думок. Принаймні, ми не працюємо в крамниці для гарантованих знань, ми не продаємо критерії успіху, ми не майстри в мистецтві досягнень.

Нас іноді за це критикують. Що ж, ми з гордістю сприймаємо цей докір. Ні, ми не навчили вас судити ідеї з позиції вигоди. Ні, ми не навчили вас запитувати в ідей, які до вас приходять: «Ви, які переваги ви мені даєте?» «А ви? Скільки ви допоможете мені заробляти на рік?»

Ми вивели для вас ідеї у їхній благородній простоті та в належному порядку, не слухаючи нетерплячих голосів, які говорять: «Для чого це?». Ми дали вам чіткий тип ідеї, який дасть змогу вам у майбутньому, як смолоскипом у підпіллі, здивувати себе й вигнати з себе всі неспокійні та тіньові думки. Ми навчили вас любові до світла, простоти та ясності, а також тієї благородної неупередженості, в котрій уся праведність. Ми говоримо вам зараз, після передачі вам цієї блискучої зброї: ніколи не повертайте її нікому.

Звичайно, це не мистецтво бути успішним; ми сприймаємо цей докір. Людині не завжди вигідно любити те, що є чітким, чистим і чесним, або турбуватися про згоду з собою. Ці чіткі ідеї, які ми вам дали, будуть для вас добрими супутниками. Вони мчатимуться поруч із вами, як би швидко ви не йшли; вони постануть перед вами, коли ви досягнете чогось; їх відвертий погляд буде здаватися вам не раз важким: не раз ви пошкодуєте, що склали у гармонійних складках їх бездоганні сукні. Багато речей, які всі сприймають за білі, будуть здаватися брудними. У вас там будуть дуже клопітні свідки. Ні, звичайно, ми не навчили вас досягати успіху. Навпаки, ми навчили вас не зациклюватися на досягненні успіху. Так, даючи вам чіткі ідеї, ми дали вам дещо, що є великою перешкодою в житті, я маю на увазі свідомість.

Я добре знаю, що ніхто з вас нас не звинуватить. Але ми сподіваємося, що наша освіта матиме інші плоди. В основному ми не настільки марні для вас, як здається. Про це ми дізнаємося через деякий час, коли ви зможете сказати, що ми також навчили вас мистецтва бути щасливим.

Культ Розуму та ідей також слугує зміцненню дружби між людьми. Любов до всіх матеріальних благ розділяє людей і робить їх ворогами, бо ніхто не може насолоджуватися цими благами, не заважаючи іншим насолоджуватися ними. Навпаки, ідеї – це джерело гармонії та миру, оскільки одна ідея може бути цілісною для всіх. І тому любов до ідей обов'язково пом'якшить щоденну боротьбу й об'єднає невеликі групи друзів у великому людському бою.

Розум – це благодійник. Жодна людина не може бути щасливою серед нещасного оточення. Щастя кожного зумовлює щастя інших, що, своєю чергою, приводить до об'єднання всіх людей. Люди не можуть згуртуватися навколо

сьогоденних і нагальних інтересів, бо вони надто різняться. Що об'єднує людей, то це споглядання їхніх інтересів, об'єднаних у гармонійну та зрозумілу систему, центром якої повинні бути розум, любов до ідей, що об'єднують суспільство і позбавлять його ненависті й війни. Ми вже багаторазово робили цей висновок, ви пам'ятаєте, що культ Розуму сам собою може дати людям мир і справедливість. Заклади освіти не можуть зробити людей по-справжньому рівними, справедливими та вільними, поки люди самі не будуть справедливими, рівними та вільними духом. Я не хочу бути тут пророком. Ніхто не має виключного права говорити, якою буде Республіка: це залежить від вибору більшості. А тим, хто судить про це на свій смак, залишається лише одне – говорити, писати, обговорювати. Але я добре знаю, що доки громадяни готові йти за найсильнішим, найбагатшим, найкрасномовнішим чи найосвіченішим, доки вони не здатні до особистої рефлексії та вільної критики, ми марно вписуємо на наші будівлі піднесений республіканський девіз. Навпаки, коли кожен із вас звільняє свій розум від тягара традицій, погроз влади чи хитрих пестошів власних інтересів, ви будете, захищаєте й рятуєте справжню Республіку. Мудрість громадян, культ Розуму, любов до ідей – ось основа Республіки. І я можу сказати, що Розум буде стояти на непохитному п'єдесталі, який викроїли геометри.

Саме в цьому сенсі ми готуємо для вас більш могутнє і щасливе життя, хоча може здаватися, що ми не думаємо про це. І без сумніву, ще довго фракійські служниці будуть насміхатися з нас. Слуга Фракія також висміяв Фалеса; і все ж Фалес, вивчаючи зірки, зміг порятувати на морі багатьох фракійських служниць. Архімед також працював на щастя людей, поки він мріяв, споглядаючи прямі та криві лінії. Ви знаєте, якою корисною була математична праця Архімеда для Коперника й Кеплера, а отже, і для всіх, хто тоді лаштував хід своїх суден по зірках. Однак, вивчаючи конічні розрізи, Архімед взагалі не шукав маршруту прийдешніх навігаторів. Він не шукав його, мої друзі, тому він його і знайшов.

ДОДАТОК Д

Виступ у ліцеї Кондорсе 1904 р.

Гадаю, що та людина, яка боїться та уникає суджень батьків, вчителів, мудреців, є поганим учнем. Тож, мої друзі, я повинен провести вам ще один урок, який дуже перегукується з усіма іншими, і я розповім вам про сон.

Ви знаєте, що ми іноді спимо з відкритими очима навіть під час прогулянки; до того ж, дуже пильна й уважна людина може заплющити очі й бути нерухомою; Архімед спав менше солдата. Сон – не означає не відати й не знати самого себе; адже вам відомо, що коли ми часто спимо, ми мріємо, а мріючи, ми пізнаємо себе, ми пізнаємо інших людей, речі, небо, дерева, море.

Що тоді значить спати? Це спосіб мислення. Спати – це мало мислити, якомога менше. Мислити – значить аналізувати. Спати – це більше не аналізувати те, що відбувається. Це сприймати все за правду, відмовитися від аналізу почуттів і світових подій. Спати – це сприймати, це бажати, щоб речі були абсурдними, хотіти, щоб вони з'являлися й зникали будь-якої миті. Не дивно, що відстані усуваються, важке втрачає значення, весь світ раптово змінюється. Це схоже на театральну виставу, де ліси, укріплені замки, шпилі, гори, – все раптово похиляється, наче від пориву вітру, щоб наступної миті зникнути зі сцени.

Так, коли ми спимо, ми ніби в театрі; ми не шукаємо реального, принаймні цієї миті; тому ми вітаємо, як це не дивно, уявну реальність. В основі нас лишається певність речей, певність розуму, певність правильного шляху, що змушує нас казати собі: якщо я хотів би розглянути, якщо я хотів би поставити під сумнів цих привидів. Я сприймав би щось інше, крім них. Я знову знайду мир у цьому хаосі; і, замість того, щоб милуватися раптовим зникненням укріпленого замку, мосту та моря, я б захоплювався мистецтвом інженера та майстерністю машиніста.

Ну, а прокинутися – так само. Прокинутися – це відмовитися вірити без розуміння; це вивчити, це шукати щось інше, ніж показано; це поставити під сумнів те, що представлено, простягнути руки, щоб спробувати торкнутися побаченого, відкрити очі, щоб спробувати побачити те, до чого торкаєшся; це порівняти свідчення та сприйняти лише ті зображення, які зберігаються; це протистояти реальному з можливим, щоб досягти істинного. Тобто при першій появі: вас немає. Прокинутися – це шукати світ. Дитина у своїй колисці, коли вона вчиться сприймати, – який урок критики вона нам дає!

І ви тепер бачите, друзі, що існує багато способів спати, і що багато людей, які, здавалося б, уже не сплять – у них відкриті очі, вони рухаються, вони говорять, – насправді сплять, як лунатики.

Цей сон, друзі, ви ще не пережили. Коли ви спите, тоді ви просто спите, і майже без снів. Як тільки організм відновлюється, ви негайно шукаєте і творите.

Усе для вас – боротьба, дискусія та завоювання. Крім того, впродовж цього року ви не хотіли нічого отримувати без доказів; ви шукали ідеї; ви зрозуміли системи, ви відбудували їх і зруйнували. Захоплива гра. Ось у вас повно проєктів. Уже думаючи, ви реформуєте; ідеї ростуть у вас, як листя на дереві. Ви увійдете в місто людей, як колись увійшли у світ, – як винахідливі громадяни. Там теж ви відбудуєте; там теж ви оціните факт, перш ніж сприйняти його. Вам не сподобається мріяти про закони, справедливість. Ви будете намагатися сприймати їх.

Однак ви знайдете на своєму шляху, як у байці, всіляких торговців снами. Мені здається, що я їх бачу і що чую їх серед вас, усіх торговців снами, на порозі життя. Вони пропонують способи сну. «Дехто продає застарілий сон, – вони кажуть, що так ми мирно спали багато століть; дехто продає сон без снів; одні – балакучі сні; інші – сні, сповнені чудових мрій; вигадливі сні; привабливі мрії; минуле без каяття й майбутнє без загроз; мрії, де все сплановано, як у добре розписаній п'єсі». Захопливі мрії також продаються, мрії про загальну справедливість і радість. Найбільш умілі продають сон, мріями якого є саме світ. Яка користь від пробудження тоді? Світові нічого додати до мрії.

Так, людей не бракує. Ви зустрінете когось, друзі, хто вірить, що правда фактична, що правду схоплюєш, просто відкривши очі та вуха; нехай вони візьмуть на себе завдання змусити вас мріяти про справжнє без більших труднощів, ніж вимагають інші мрії. Оскільки істинне знайдено, кажуть: шукати його – це по-дитячому. Дивне видовище, мої друзі, – це видовище людей, які вигукують правду, не розуміючи її, й часто говорять вам те, чого не знають; тому що часто ті, хто спить, будять інших.

Люди, які щиро хочуть мислити, часто подібні до шовкопряда, який зачіпає своєю ниткою все довкола й не помічає, що ця блискуча павутина незабаром стає твердою, сухою й непрозорою, що вона завуальовує речі, вона їх ховає; що ця секреція, хоч повна насиченого світла, а творить, однак, ніч і в'язницю навколо нього; нехай плете власну гробницю із золотих ниток, і все, що йому потрібно – це сон, інертна лялечка, веселощі та прикраса для інших, марні для нього самого. Тож мислячі люди часто засинають у своїх системах (лабіринтах) некрополя. Так вони сплять, відокремлені від світу й від людей; так вони сплять, коли інші розмотують свою золоту нитку, щоб прикраситись нею.

У них є система, подібно до того, як у нас є пастки, якими слід захоплювати та саджати. Всі думки, отже, перебувають у клітці, і ми можемо прийти й побачити це; захоплене видовище; пізнавальне шоу для дітей; все впорядковано у підготовлених клітках; система все врегулювала задалегідь.

Істина для конкретної речі в таку мить є універсальною лише в цю мить. У пошуках цього людина втрачає всю систему, людина стає людиною; ми вільні, могутні, завжди готові зрозуміти все, як воно є, ставитись до кожного питання так, ніби воно єдине, ніби перше, ніби світ народився вчора.

Вам скажуть: справжнє – це те, що воно є; ти нічого не зміниш; найкраще – сприйняти це без особливих проблем. Що сказати? Ваші мрії не реальні для вас у той момент, коли ви мрієте? Що тоді сниться, якщо не сприймається реально? І що таке добре сприймати, якщо не добре думати? Людину, яка гребе веслом у воді, побачити непросто, тому що я чітко бачу, як вона нахиляється вправо і вліво, і я чітко бачу, як човен рухається поштовхами, носом то тут, то там. Але те, чого я не бачу відразу, – це те, що саме весло, рухаючись поперек, штовхає човен. Спочатку я повинен побачити, що весло нахилене щодо рухів, які я спостерігаю; потім я повинен побачити, що воно нормально рухається поверхнею; і що я також бачу, як, у певному сенсі, воно рухається в напрямку, протилежному напрямку човна; як вода відштовхується, як човен спирається на кіль і ковзає по воді. І це я мушу побачити не на дошці чи на папері раз і назавжди, а у воді, в такий-то момент. Бачити все це – означає побачити човен і людину. Не бачити всього цього – означає бачити у сні, що човен просувається вперед, а людина при цьому робить непотрібні рухи.

Тому від вас залежить, в усі часи – навести у всьому лад, завжди бути Галілеєм і Декартом, або ж лишатися терзітами. Від вас залежить – зрозуміти, як млин, що прорізається чорним на світлому тлі неба, обертається під подувом вітру – того самого вітру, який пестить ваші руки, – чи бачити, як у страшному сні, появу й зникнення чорного крила. Так, світ – це, якщо хочете, своєрідна плинна мрія, ніяк не прив'язана до реальності. Так, ви можете повірити, що сонце згасає щоночі. Але ви також можете перебудувати сонячну систему, дослідити в русі зірок наслідки знайомої гравітації, що прив'язала ваші ноги до землі та вимусила яблуко впасти перед вами. Будь-якої миті ви можете або спати і мріяти, або спостерігати й розуміти; світ визнає і те, і те. І навіть коли ваші мрії збуваються, ви можете продовжувати спати. Вірити, що сонце обертається навколо землі, чи вірити в перевертня – це мрія неосвіченої людини; але якщо ви вірите, що земля обертається, не розуміючи, чому ви в це вірите, якщо певні, що радій здається невичерпним джерелом енергії, не розуміючи, що таке енергія, – ви перебуваєте вві сні і мріях. Я даю вам зрозуміти, що найпопулярніший сном є сон, коли людина має загальне уявлення про світ і впевнена, що їй цього досить.

Анаксагор казав: «Все було заплутано; але прийшла наука, яка все впорядкувала». І це правда. До кожного з вас, коли прокидаєтесь, приходять інтелект; він замінює мрії. Щодень розум усе більше править вашим світом; щодень це відокремлює буття від уяви. Нам, підвладним богам, доручено творіння. Завдяки нам реальний світ колись буде створений. Тож проходите, не

зупиняючись, друзі, серед торговців снами; і якщо вони вас зупинять, скажіть, що ви не шукаєте системи чи ліжка. Не втомлююся розглядати й розуміти. Залиште всі свої ідеї, порожні оболонки та засохлі лялечки. Читайте, слухайте, обговорюйте, судіть; не бійтеся розгойдувати системи; ходіть по руїнах, будьте дітьми. Цього року ми разом читали Платона; він першим посміхнувся до вас, але часто навіть дратував, а Сократ здавався вам поганим учителем. Але ви повернулися до них; ви зрозуміли, слухаючи їх, що думка не вимірюється критерієм і що висновки не головне; не спати – це мета. Тогочасні торговці снами вбили Сократа, але Сократ не вмер; скрізь, де сперечаються вільні люди, Сократ приходить і сідає, посміхаючись, приставивши пальця до вуст. Сократ не помер. Сократ не забутий. Люди говорять набагато більше, ніж раніше. Вони багато чого не розуміють, і вони майже всі забули, хоча часто шепочуть у своїх мріях, що найголовніше – будь-яка ідея стає хибною, як тільки хтось нею задовольняється.

Однак очевидно, що заняття гімнастикою руйнує звички та знову запускає процес мислення. Відтак, займаючись фехтуванням, спортсмену необхідно задіяти розум і відмовитися від автоматичних дій, бо цей вид спорту вимагає швидкої реакції; його дії пов'язані з аналізом поведінки його суперника.

Фехтувальники, які під час поєдинку користуються тільки завченими прийомами, не переймаючись рухами противника, виглядають смішно.

Їх можна порівняти з людьми, котрі існують у замкнутій системі, де розумова діяльність полягає в пошуку відповідей на передбачені системою питання, що, до того ж, є безглуздим киданням слів.

Ті, хто відповідає на питання упередженої системи, часто здаються мені жонглерами, які піднімають фальшиві гирі. Зрозуміло, що їм не вистачає клопоту, і що вони не тримають у руках нічого важкого. І даремно вони прикидаються втомленими; ми їм не віримо, бо ноги їхні не врізані в землю. Крім того, на каменях, які потрібно було б підняти, руки ковзають, струшуючи трохи пилу. Натовп спостерігає й захоплюється, бо вважає прибирання пилу правилом гри. Щасливий той, хто намагається підняти камінь хоча б водночас, навіть якщо не зможе ворухнути його. Щоб зрушити вагу, людина повинна проявити силу волі. Можливо, врешті-решт вона підніме тягар, зникне під ним і, як Сизіф, тисячу разів буде підіймати його.

Отже, проаналізувавши безліч прикладів, ви здобудете міцні руки трударів, які будуть хапати й тримати.

Тож ніколи не забувайте, друзі, що справа зовсім не в тому, щоб знайти своє ліжка та, нарешті, заснути. Пам'ятайте, що системи, дискусії, теорії, сентенції, ідеї, а також книги, п'єси, бесіди, а також коментарі, наслідування, адаптації, конспекти, розробки, переклади та все те, що заповнює роки навчання, – все це лише підготовка та гімнастика. Істина для нас, короткозорих людей, є миттєвою. Це ситуація, мить; ви повинні побачити це, сказати це,

зробити це саме в цю мить; не декілька разів і не до або після, у смішних сентенціях; не декілька разів, бо ніщо не повторюється декілька разів. Тут я сподіваюся на мудру людину попереду.

Є події, які жорстко запитують усіх людей і вимагають від них відповіді; події, які не чекають і яких не чекають; події, що освітлюють минуле й майбутнє, як вогонь освітлює вулиці. І це світло пробуджує всіх людей, позбавляє всіх їх спокою й раптово розсіює сни. Вони повинні діяти, вони повинні обговорювати, думати негайно. То як ви хочете, щоб вони думали? Вони спали, і ось – їх кинуто в натовп і ним захоплено. Вони бачать своїх друзів та ворогів, неспокій у своїх домівках та всілякі смутні образи, завдяки яким люди, нарешті, вирішують кричати «за» чи «проти» вулиці, яка щойно прокинулася. І подібні думки – це справді нічні чутки, чутки про повний безлад. Так, випадково знайдена істина. Яка сумна перемога! Помилка великого Декарта була правдивішою за цю істину.

Ви пам'ятаєте незайманих дів із Біблії? Вони спали, чекаючи нареченого; і вони засуджені йти за ним здалеку, тягнучи за собою порожні ліхтарі. Який прекрасний символ. Друзі, скільки таких людей, котрі так тягнуться все своє життя після подій, на які вони спізналися. Тягнуться, тому що вони спали, чекаючи на цю подію. Знайте, ця подія прийде як злодій; і ми повинні чекати його з відкритими очима, біля запалених ліхтарів. Так, ми зробили; так, ми радісно працювали – безцільно, щоб працювати, щоб залишатися молодими, гнучкими та енергійними. Отож ви будете все це продовжувати в час, коли сплять фальшиві мудреці, торговці Протагоровими вигідними думками, торговці Протагоровими снами. Тому ви завжди будете вільно спілкуватися при запалених ліхтарях. Прокиньтесь на світанку, після крику ворона, – тоді ви будете готові. І швидке рішення, якого вимагатиме від вас подія, – я не знаю, якою вона буде, – але я кажу вам, що рішення буде під силу вашій геометрії.

Однак я говорив досить довго. Ви, друзі, не звикли чути, як я так довго розмовляю з собою. В цьому місці та в цей час не варто обговорювати ті ідеї, які я підказав вам побіжно й нашвидку, щоб знову вас розбудити. Отож, свіжі краплини прохолодної води спадають на обличчя сонного. Вони блищать і освіжають, і незабаром розчиняться невидимим паром на безмежному небі. Гож забудьте те, що я сказав. Це лише слова. І працюйте над сприйняттям світу, щоб бути мудрими.

ДОДАТОК Е

Довідки про впровадження результатів за темою дисертаційного дослідження Мартянової М.Є.: « Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951)»



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2 м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЗКПО 31035253

30.07.2021 № 2036/01-65/52 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Мартянової Марії Євгеніївни
«Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951)»,
представленої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2018-2020 років у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка на кафедрі культурології здійснено апробацію дисертаційної роботи Мартянової Марії Євгеніївни «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951)». На основі матеріалів дослідження здобувачів вищої освіти ознайомлено з особливостями французької освіти кінця XIX – початку XX століття та педагогічною діяльністю викладача філософії Алена. Особливу цінність мають визначені авторкою ідеї патріотичного виховання, розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення. Впровадження в освітній процес положень та рекомендацій, викладених у наукових публікаціях М.Є. Мартянової, сприяло розширенню знань студентів, опанування ними технологій навчання, які використовувалися французьким педагогом.

Результати дисертаційної роботи Мартянової Марії Євгеніївни «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартьє) (1868-1951)» отримали позитивні відгуки викладачів та здобувачів вищої освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, що дозволяє зробити висновок про доцільність їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.



Проректор із наукової роботи

С. М. Шевчук



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014, тел./факс (044) 286-68-04
e-mail: ihed@ihed.org.ua, web-сайт: www.ihed.org.ua

« 01 » 07 2021 р. № 167/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мартьянкової Марії Євгеніївни
«Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста
Шартє) (1868-1951)»
представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження М.Є. Мартьянкової «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартє) (1868-1951)» впроваджувалися в освітній процес Інституту вищої освіти НАПН України впродовж 2019-2021 років.

У процесі викладання дисципліни «Філософія освіти та методологія освітніх досліджень» використовувалася експлікована автором дисертації інформація щодо науково-педагогічних та управлінських концептів Алена (Еміля-Огюста Шартє), що розширило емпіричні та теоретичні уявлення здобувачів вищої освіти про освітні стратегії Франції кінця XIX та початку XX століття. Цінним у дослідженні є те, що авторкою висвітлені основні методи та засоби розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення, які використовував французький вчений.

Представлені в роботі М. Є. Мартьянкової наукові та ретроспективні відомості отримали схвалення в академічному колі та позитивну оцінку здобувачів вищої освіти, що підтверджує значний внесок автора у розвиток теорії та історії педагогічної науки.

Апробація дисертаційної роботи Мартьянкової Марії Євгеніївни «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шартє) (1868-1951)» дозволяє зробити висновок про доцільність впровадження результатів роботи дисертантки у практику освітнього процесу наукових установ.

В.о. директора



Драч Г.І.

Засвідчую, що зазначений підпис є підписом заступника завідувача відділу науково-організаційної та кадрової роботи Інституту вищої освіти НАПН України.

І.В.Стефанюк, Стефанюк І.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

19.08.2021 № 1307/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Мартянової Марії Євгеніївни

«Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Емілія-Огюста Шартъє) (1868–1951)», представлено на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2019–2021 років в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з метою підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю впроваджувалися наукові результати дисертаційного дослідження М. Є. Мартянової «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Емілія-Огюста Шартъє) (1868–1951)», де вперше комплексно та системно висвітлено педагогічну концепцію відомого вченого, що не була предметом спеціального вивчення.

М. Є. Мартяновою запропоновано для впровадження в освітній процес результати педагогічного дослідження щодо основних положень викладацької діяльності Алена, а саме засобів розвитку емоційного інтелекту, морально-вольових якостей та формування навичок критичного мислення, що сприяло формуванню у студентів інтересу до історико-педагогічної науки, позитивно вплинули на розвиток педагогічного мислення, формування готовності до використання педагогічних умінь та навичок у практичній діяльності. Англomовний варіант опублікованого матеріалу та анотацій було використано під час викладання курсу «Англійська мова для наукового спілкування» для організації наукової дискусії й аналізу студентами першого курсу аспірантури, які навчалися за освітньо-науковою програмою підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки.

Апробація результатів дослідження Мартянової Марії Євгеніївни «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Емілія-Огюста Шартъє) (1868–1951)» отримала високу оцінку викладачів і здобувачів ступеня «доктор філософії» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, що підтверджує їх теоретичну та практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 13 від 05 травня 2021 року).

08659

Ректор



О. І. Безлюдний



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 32-08-89
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

10.08.2021р.

№

55-М

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Март'янової Марії Євгеніївни

«Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста
Шарт'є) (1868-1951)», представленого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та
історія педагогіки

Сучасний етап розвитку вищої школи України зумовлює нагальну необхідність змін в практиці навчання, що має вирішальне значення для сталого розвитку суспільства. Зважаючи на те, що в Україні відбувається активне реформування системи освіти, особливо цінним може бути вивчення й узагальнення досвіду відомого французького вченого та педагога Алена (Еміля-Огюста Шарт'є).

Результати дисертаційного дослідження М.Є. Март'янової «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) (1868-1951)» впроваджувалися в освітній процес на кафедрі педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка у процесі викладання дисципліни «Педагогічна персоналія в історико-педагогічному дослідженні».

Застосування в освітньому процесі результатів дослідження М.Є. Март'янової забезпечило підвищення рівня теоретико-методологічної, загально-філософської та наукової підготовки майбутніх вчителів. Особливу цінність мають визначені автором ключові компоненти педагогічної концепції вченого, принципи, методи та засоби навчання та виховання. Значний інтерес у студентів викликали матеріали про історію розвитку освіти Франції кінця ХІХ – початку ХХ століття, техніки розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення, які використовував французький вчений. Основні положення й висновки дисертації, викладені у наукових публікаціях М.Є. Март'янової, сприяли збагаченню професійних знань студентів, що свідчить про високий науково-теоретичний рівень дисертаційного дослідження, а відтак дає підстави зробити висновки про доцільність його подальшого впровадження в навчальний процес у ЗВО.

Проректор з наукової роботи



Сергій МИХИДА

Додаток Є

Список публікацій Мартьянкової М.Є. та відомості про апробацію результатів за темою дисертаційного дослідження «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Алена (Еміля-Огюста Шарт'є) (1868-1951)»

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Мартьянова М. Є. Алєн (Еміль-Огюст Шарт'є) – представник французької філософської педагогіки: біологічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Зпоріжжя, 2016. № 51 (104). С. 24–30.
2. Martianova M. The influence of Jules Lagneau's philosophical ideals on the formation of Alain's educational views (Emile-Auguste Chartier). *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vienna, 2017. № 1. P. 37–40.
3. Мартьянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алєна, М. Монтессорі та С. Френе. *Освітнологічний дискурс*. Київ, 2018. № 3-4 (22-23). С. 16–26.
4. Мартьянова М. Є. Педагогічний вплив художньої літератури на формування особистості за концепцією Алєна. *Інновітика у вихованні*. Рівне, 2018. Вип. 8. С. 313–320. (*Index Copernicus*).
5. Мартьянова М. Є. Особливості викладацької діяльності французького педагога ХХ століття Алєна. *Освітнологічний дискурс*. Київ, 2019. № 1-2 (24-25). С. 38–46.
6. Мартьянова М. Є. Вплив представників класичної філософії на педагогічні методи Алєна. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 7 (174). С. 166–170. (*Index Copernicus*).
7. Мартьянова М. Є. Порівняльна характеристика педагогічних концепцій Алєна та Олів'є Ребула. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 1. С. 17–21.
8. Martianova M. E. Alain's technology of reading as a pedagogical principle. *East European Scientific Journal*. Warsaw, 2019. № 9 (49). P. 13–16. (*Index Copernicus*).

Опубліковані праці апробаційного характеру:

9. Мартьянова М. Є. Антропологічна концепція навчання Алєна (Еміля Огюста Шарт'є). *Наука і вища освіта*: матеріали міжнар. наук.-практ.

конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 8 квіт. 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 265–266.

10. Мартьянова М. Є. Модернізація освіти Франції В ХІХ столітті. *Наука і вища освіта*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учен., м. Запоріжжя, 7 квіт. 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 315–316.

11. Мартьянова М. Є. Ален (Еміль-Огюст Шартє) та його концепція навчання. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матеріали міжнар. наук. практ. конф. студ. і молод. учен., м. Хмельницький, 1-2 груд. 2017 р. Херсон, 2017. С. 20–22.

12. Мартьянова М. Є. Потенціал ідей Алена в преодолении проблем образовательной деятельности. *Образовательные риски: суть и подходы к решению*: матеріали ежегод. междунар. науч.-практ. конф., г. Харьков, 15 февр. 2018 г. Харьков, 2018. С. 174–176.

13. Мартьянова М. Є. Виховання як взаємозв'язок індивіда з навчальним середовищем за концепцією Алена (Еміля-Огюста Шартє). *Сучасні тенденції розвитку науки* (частина II): матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Київ, 17-18 берез. 2018 р. Київ, 2018. С. 21–22.

14. Мартьянова М. Є. Виховання ввічливості в пацифістській педагогіці Алена. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика*: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 12 квіт. 2018 р. Дніпро, 2018. С. 2015–2018.

15. Мартьянова М. Є. The influence of the family on Alain's pedagogical views. *Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика*: матеріали міжнар. наук. практ. конф., м. Чернігів, 7-8 верес. 2018 р. Чернігів, 2018. С. 8–10.

16. Мартьянова М. Є. Benefits and disadvantages of family education. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: зб. тез наук. робіт учасн. міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 25-26 груд. 2020 р. Львів, 2020. С. 86–88.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

17. Мартьянова М. Є. Пацифістські принципи в освітній концепції Алена (Еміля-Огюста Шартє). *Молодий вчений*. Херсон, 2018. № 8. С. 166–168. (*Index Copernicus*).

Міжнародні наукові конференції:

1. ХХІV Міжнародна наукова конференція студентів і молодих учених «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, 8 квітня 2016 р). Форма участі – виступ на

секційному засіданні та публікація тез на тему: «Антропологічна концепція навчання Алена (Еміля Огюс-та Шартъе)».

2. Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (м.Хмельницький, 1-2 грудня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Алена (Еміля-Огюста Шартъе) та його концепція навчання».

3. XXV Міжнародна наукова конференція студентів і молодих учених «Наука і вища освіта» (м. Запоріжжя, 7 квітня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Модернізація освіти Франції в XIX столітті».

4. II Международная научно-практическая конференция «Образовательные риски: суть и подходы к решению» (Харьків, 15 лютого 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Потенциал идей Алена в преодолении проблем образовательной деятельности».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку науки». (м.Київ, 17-18 березня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Виховання як взає-мозв'язок індивіда з навчальним середо-вищем за концепцією Алена (Еміля-Огюста Шартъе)».

6. V Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика» (м.Чернігів, 7-8 вересня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «The influence of the family on Alain's pedagogical views».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Львів, 25–26 грудня 2020 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Benefits and disadvantages of family education».

Всеукраїнські науково-практичні конференції:

8. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (м.Дніпро, 12 квітня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез на тему: «Виховання ввічливості в пацифістській педагогіці Алена».