

Омелян Вишневський

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ
СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ
ПЕДАГОГІКИ**

Посібник для студентів
вищих навчальних закладів

Видання друге,
доопрацьоване і доповнене

Дрогобич
Коло
2006

ЗМІСТ

Від автора
Передне слово до другого видання

ВСТУП

Розділ 1. Педагогіка як наука, система педагогічних дисциплін і професія.....
Педагогіка як наука. Базові педагогічні терміни і поняття. Система педагогічних дисциплін. Міжпредметні зв'язки педагогіки. Методи педагогічних досліджень. Педагогіка як професія.

Розділ 2. Українське суспільство на шляху реформування і завдання педагогіки
Першопричина кризи. Людина у фокусі сучасних українських реформ. Нове соціальне замовлення. Педагогіка у вакуумі ідеалів. Вибір стратегії сучасної української педагогіки. Проблема повернення до традиційно-християнських засад. Національний характер освіти і виховання.

ЧАСТИНА ПЕРША

ОСВІТА І НАВЧАННЯ ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ

Розділ 3. Сучасна українська освіта і головні напрямки її реформування
Структура освіти. Головні особливості успадкованої Україною системи освіти. Концептуальні засади реформування освіти. Демократизація компонентів системи. На старті реформ.

Розділ 4. Процес едукації і шляхи його демократизації
Поняття структури процесу едукації. Учень і учитель як суб'єкти діяльності. Діяльність учня. Діяльність учителя. Педагогіка співробітництва.

Розділ 5. Інформативна функція процесу едукації.....
Роль інформації у життєдіяльності людини. Знання, вміння, навички як рівні засвоєння інформації. Процес засвоєння інформації. Психолого-педагогічні передумови успішного формування навичок. Функції вчителя.

Розділ 6. Виховна функція процесу едукації
Поняття виховання і вихованості. Виховна ситуація і процес формування поглядів, переконань та звичок. Виховні можливості уроку. Функції вчителя.

Розділ 7. Розвиваюча функція процесу едукації.....
Розвиток як аспект едукації. Задача як педагогічний засіб розвитку учня. Процес вирішення навчальних задач, навчальна задача в контексті уроку.

Розділ 8. Зміст едукації та головні напрямки його демократизації
Поняття змісту едукації і два різні підходи до його визначення. Діяльнісний компонент змісту едукації. Інформативний компонент змісту едукації. Реформування змісту освіти.

Розділ 9. Основні дидактичні принципи
Про поняття дидактичних принципів. Традиційний підхід у визначенні принципів дидактики. Нове соціальне замовлення і принципи дидактики.

ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ

- Розділ 10. Організаційні форми навчання
Класно-урочна система. Удосконалення класно-урочної системи. Традиційні вимоги до уроку. Питання типології уроків. Сучасні вимоги до уроку. Позаурочні форми навчання.
- Розділ 11. Діяльність на уроці: методи, форми і засоби
Навчальна діяльність і проблема методів. Фронтальні форми роботи. Самостійна діяльність учнів. Засоби навчання.
- Розділ 12. Передумови успішної діяльності учнів на уроці
Формування мотивації навчання. Диференціація навчання. Психологічний клімат на уроці. Організаційний аспект діяльності учнів на уроці. Профілактика труднощів.
- Розділ 13. Контроль і оцінювання досягнень учнів
Функції контролю. Види контролю. Особливості нової шкали оцінювання. Застосування нової шкали оцінювання. Контроль досягнень учнів у контексті вимог освітніх реформ.

ЧАСТИНА ДРУГА

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

- Розділ 14. Пошук систем
Головні компоненти системи. Функції компонентів структури. Крах системи і пошуки головного ідеалу. Відновлення духовного поля.
- Розділ 15. Людина в контексті традиційно-християнського виховання
Людина як "витвір природи". Людина – творіння Боже. Людина в контексті завдань сучасної української педагогіки.
- Розділ 16. Віра і виховання та розвиток
Головна проблема виховання. Віра як форма пізнання. Християнська віра як передумова гармонії. Предмет віри. Віруючі, "невіруючі" та атеїсти. "Не кожному духові вірте..." Педагогіка в пошуках духовності. Естетичне прагнення як складова духовності. Духовність і моральне мужніння людини. Відродження віри.
- Розділ 17. Системно-ціннісний підхід до визначення змісту виховання і розвитку
Природа цінностей виховання і розвитку. Опредмечення цінностей. Система цінностей та напрямки виховання і розвитку. Ідеологія в системі цінностей. Кодекс цінностей виховання і розвитку. Чистота і гармонія цінностей у системі виховання і розвитку.

ЗМІСТ ВИХОВАННЯ

- Розділ 18. Моральний аспект змісту виховання
Повернення моралі. Питання походження моралі. Трагування моралі. Цінності морального виховання. Гуманізм.
- Розділ 19. Національно-патріотичний аспект змісту виховання
Двозначність терміну "національне виховання". Нація і національна ідея. Дух нації. Цінності національно-патріотичного виховання. Націоналізм, шовінізм та "інтернаціоналізм" – світогляд і почуття. Патріотизм. Процес становлення національного самоусвідомлення. Український виховний ідеал. Національне як чинник виховання. Українське патріотичне виховання і національні меншини.
- Розділ 20. Громадянський (цивільний) аспект змісту виховання
Свобода як потреба і як обов'язок громадянина. Громадянське суспільство і держава. Громадянське суспільство і соціальний прогрес. На шляху до гармонії громадянського суспільства. Громадянські цінності в українській традиції. Базові цінності сучасного громадянського суспільства.

Розділ 21. Родинний аспект змісту виховання
Сім'я як елемент суспільного організму. Про поняття сімейного виховання. Двоєдина природа родини. Деякі традиційні особливості української родини. Ціннісні засади української родини. Деградація родинного життя і виховання. Повернення до традицій. Актуальні завдання сучасного родинного виховання.

Розділ 22. Валео-екологічний аспект змісту виховання
Єдність людини і природи. Людина – "споживач природи". Людина і її власне здоров'я. Види здоров'я. Головні чинники догляду за здоров'ям. Фізична культура і здоров'я. Особиста гігієна. У пошуках джерел здоров'я. "Нова модель здоров'я і хвороби". До нових засад спілкування з Природою. Пізнання довкілля. Природа – виховник людини.

ЗМІСТ РОЗВИТКУ

Розділ 23. Концептуальні основи педагогіки розвитку
Самовизначення педагогіки розвитку. Розвиток як предмет педагогіки. Етнопсихологічний аспект розвитку. Класифікація цінностей розвитку.

Розділ 24. Цінності розвитку особистості
Життєспрямованість і мотивація життєдіяльності. Чинники осмислення дії. Чинники динаміки і особливостей перебігу дії. Периферійні специфічні якості діяча.

Розділ 25. Характер як предмет педагогіки розвитку
"Характерологія" – імператив нового соціального замовлення. Структура характеру. Ядро характеру. Периферія характеру. Становлення характеру: педагогічне трактування. Безхарактерність.

ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

Розділ 26. Нове педагогічне мислення
Від авторитаризму до партнерства. Гуманізм у педагогіці. Місія виховника. Педагогічне спілкування. З арсеналу традиційно-християнських поглядів. Чинники виховання та розвитку.

Розділ 27. Інститути виховання і розвитку
Сім'я як головний інститут виховання і розвитку. Дошкілля і школа. Роль Церкви у вихованні і розвитку.

Розділ 28. Методи виховання і розвитку
Навчання цінностей. Метод переорієнтації зусиль вихованця. Метод приучування. Переконування і сугестія. Схвалення і осудження.

Розділ 29. Методи самовиховання і саморозвитку
Самостійність діяльності. Духовний саморозвиток. Самовиховання і саморозвиток на основі прикладу. Долання перепон і труднощів. Розвиток самодисципліни і самоопанування. Статева стриманість. Моральний гарт характеру. Участь у добродійній діяльності і жертвність.

Розділ 30. Зовнішні чинники виховання і розвитку
Власна діяльність вихованця. Гра. Спорт. Рідна мова. Українознавство. Мистецтво. Засоби масової інформації. Громадське життя.

Від автора

Посібник "Теоретичні основи сучасної української педагогіки" адресується широкій педагогічній громадськості і, зокрема, студентам, які готують себе до освітньої діяльності. Визначений у заголовку предмет зобов'язує нас зробити три посуттєві зауваження.

По-перше, йдеться тут про курс, який репрезентує концептуальний (філософський) компонент у системі педагогічних дисциплін, об'єднаних загальним поняттям "педагогіка". Передбачається, що йому передують вивчення історії педагогіки, а після нього – відповідно до викладеної в ньому концепції – курси методик: фахової, позаурочної діяльності, соціальної роботи тощо.

По-друге, посібник орієнтований на реалізацію нового соціального замовлення, тобто на вирішення тих проблем освіти і виховання, які впливають із сучасних процесів нашого національного життя. Очевидно, що вони історично специфічні і заслуговують на те, щоб бути в центрі уваги нашої педагогіки.

По-третє, пропонований курс орієнтується на нашу педагогічну традицію, репрезентовану всією духовною культурою українського народу і, зокрема, сконцентровану у творчості Г.Сковороди, К.Ушинського, Г.Ващенка, С.Русової, галицьких педагогів міжвоєнного часу, В.Сухомлинського та ін. В ньому робиться також спроба саме цю традицію відродити і крізь призму її вимог поглянути на потреби нашого часу.

Трактуючи далі призначення цього посібника, слід зауважити, що його автор не намагався сказати "все про все", а, радше, запропонувати інший, альтернативний щодо колишньої радянської педагогіки, погляд на "головне". Звідси дидактична мета посібника – сприяти формуванню у студентів нового педагогічного мислення, яке відповідало б новим вимогам життя. І саме тому тут приділяється чимало уваги проблемам реформування освіти, перебудові процесу навчання, а відтак вибору стратегії, змісту, методів та чинників виховання.

Нарешті, жодне з пропонованих трактувань проблем нашої педагогіки не вважаємо остаточною. Йдеться найперше про спонуку до дискусії і здійснення читачем свого святого права на власну точку зору. Бо виходимо з переконання, що найбільшу вагу мають лише ті думки, до яких людина приходить сама.

Пропонований курс пройшов кількарічну апробацію в Дрогобицькому державному педагогічному університеті і відповідає діючій тут програмі з педагогіки. Більшість його розділів була опублікована в центральній педагогічній пресі та у вигляді окремих брошур.

Автор висловлює глибоку вдячність Львівській організації Всеукраїнського педагогічного товариства імені Григорія Ваценка та Львівському Крайовому товариству "Рідна школа" за їх допомогу в процесі попередніх публікацій окремих розділів цієї праці.

Переднє слово до другого видання

З часу виходу у світ першого видання цього посібника (2003 рік) автор одержав чимало схвальних відгуків, а також побажань, які вважає за доцільне врахувати. Певною мірою змінились життєві обставини, що виявляють вплив на зміст соціального замовлення. У процесі апробації посібника зазнали подальшої еволюції і деякі власні погляди автора. Все це позначилось певною мірою на змістові другого видання.

В основі посібника – та сама концепція, але окремі її аспекти поглиблені. Це, зокрема, стосується *педагогіки розвитку*. Так, розглядаючи основні категорії педагогіки ("навчання", "розвиток", "виховання") як автономні, а сам процес едукації як збалансовано триєдиний, у попередньому варіанті цієї праці ми дотримувалися сформованої традиційно бінарної структури курсу – "теорія навчання" і "теорія виховання". Термін "виховання" в цьому разі трактувався широко і охоплював фактично два поняття: власне "виховання" і "розвиток" ("виховання характеру").

У другому виданні робиться спроба ширше подати теорію розвитку – як самодостатній розділ педагогіки. У зв'язку з цим тут більше уваги приділено сутності та цінностям розвитку, а в ділянці змісту поняття виховання і поняття розвитку певною мірою протиставляються. Розділ, що стосується характеру, подається як логічне завершення цього блоку питань.

В такому ж річищі зазнали певного уточнення і розділи, де йдеться про інститути, методи і чинники: у них підкреслено як виховну, так і розвиваючу функцію. Деяке скорочення розділів, у яких раніше висвітлювались чинники виховання, полегшить студентам можливість засвоїти "основне" і сформувати їх потрібне педагогічне бачення.

Нарешті, з тесту вилучено деякі полемічні місця, які не несли сутнісного педагогічного змісту, та розширено джерельну базу.

ВСТУП

Розділ 1.

Педагогіка як наука,
система педагогічних дисциплін і професія

Педагогіка як наука

Педагогіка – це наука, яка вивчає і ставить собі за мету удосконалити процеси навчання, виховання та розвитку людини. Особливістю педагогіки є те, що вона не є наукою самодостатньою, зосередженою на собі самій, як це характерно для інших наук – природознавчих чи гуманітарних. Так само як і медицина, агрономія, юриспруденція чи наука управління, педагогіка спрямовує свої зусилля на покращення потрібної для суспільства форми діяльності.

Назва "педагогіка" походить від двох грецьких слів: "paídos" (дитина) і "ago" (веду). У Стародавній Греції "дітоводінням" називали обов'язки рабів, які супроводжували дітей до школи. Як буде видно далі, трактування "педагога" як *помічника* дитини і досі несе в собі певний символічний та суттєвий сенс.

Як і будь-яка інша наука, педагогіка володіє своїм понятійним апаратом, своїми методами дослідження і *репрезентує досвід педагогічної діяльності*, нагромаджений багатьма поколіннями народу, втілений у певних принципах, закономірностях та правилах. Сама наявність такої науки зумовлена природною потребою народу допомогти молодому поколінню громадян засвоїти вимоги життя, увійти в нього гармонійно і повноцінно себе в ньому реалізувати.

Розрізняють *наукову* (елітарну) і *народну педагогіку*. Першу з них репрезентують педагогічна спадщина і сучасні дослідження професійних учених-педагогів. Вона, як правило, й кладеться в основу системи освіти та виховання, що перебувають під опікою держави.

Народна педагогіка (сучасні дослідження часто називають її також *етнопедагогікою*) виступає як складова загальної народної субкультури (народні мистецтво, фольклор, медицина, агрономія тощо), що виникає з потреб тієї частини народу, яка в умовах колоніального чи соціального поневолення не має доступу до культури "офіційної", здебільшого міської.

У різних народів розрив між "верхньою" і "нижньою" верствами суспільства в історії бував різним – і великим, і малим, – і, власне, цим пояснюється слабкий розвиток народної субкультури у народів центральної Європи і висока її значущість для нас, що цілі століття зазнавали поневолення.

Очевидно, що творцем народної педагогіки був сам народ, а тому народна педагогічна мудрість відрізняється автентичністю і природовідповідністю, а відтак часто слугує джерелом педагогічної правди і для педагогіки наукової. Саме так це відбувається і в мистецтві, і в медицині, і в інших галузях культури.

Сьогодні етнопедагогіка іноді читається як додатковий курс у педагогічній підготовці вчителя.

Крім того, своєрідну *педагогічну функцію* виконують також література, образотворче мистецтво, музика, філософія тощо, які вводять людину у певну систему цінностей. Кожен автор (письменник, художник тощо) своєю творчістю *виховує*, а отже у певному сенсі є педагогом.

Педагогіка включає в себе *фундаментальний* (теоретичний) і *прикладний* (конкретно-дидактичний) рівні. На таку різнорівневу структуру педагогіки вказував ще К.Ушинський,

називаючи ці рівні "теоретичним" і "практичним" (Див. його передмову до розділу "Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології"). Перший із них засвідчує її давній зв'язок з філософією. Він *вивчає соціальне замовлення, спирається на відповідну науково-педагогічну спадщину, досягнення суміжних наук та на дані практичної діяльності і формує загальні, оптимальні для даного часу, педагогічні рекомендації, певні принципи, закономірності, правила.* Вивчення педагогіки цього рівня у педагогічних закладах покликане забезпечити становлення відповідного педагогічного світогляду майбутнього вчителя. Значний вклад у теорію української педагогіки внесли Володимир Мономах ("Поучення дітям"), Г.Сковорода, П.Юркевич, К.Ушинський, П.Куліш, Б.Грінченко, С.Русова, І.Огієнко, Я.Чепіга, І.Стешенко, С.Сірополко, П.Біланюк, Я.Кузьмів, о.Ю.Дзерович, П.Паращин, І.Ющишин, П.Будз, Г.Вашенко, В.Сухомлинський, М.Стельмахович та ін.

Традиційно цей рівень педагогіки поділяється на дві головні частини – теорію навчання (дидактику) і теорію виховання. На часі окремим розділом пропонувати і теорію розвитку як її автономний розділ, про що мова піде нижче.

Другий – прикладний – рівень педагогічної науки трактується як *методичний*. Він репрезентований найперше фаховими методиками, які іноді називають також практичними або конкретними дидактиками. Крім них розробляються також "Методика позаурочної діяльності" (обов'язки класного керівника, організація позаурочної та позакласної роботи та ін.), "Методика виховної роботи" тощо.

Педагогічні предмети прикладного рівня *"вбирають" рекомендації теорії педагогіки і розробляють методи (способи) їх реалізації стосовно навчання різних шкільних дисциплін, практики позаурочної та позашкільної роботи тощо.*

Базові педагогічні терміни й поняття

Кожна наука оперує набором своїх термінів і характерних понять. У педагогіці ними є найперше: "освіта", "навчання", "виховання", "розвиток", "едукація", "навчальний процес", "національне виховання", "громадянське виховання", "метод навчання", "метод виховання", "соціальне замовлення" та ін. Зупинимось тут лише на тих поняттях, що мають для нас відразу принципове значення.

Термін "освіта" вживається у різних значеннях, зокрема у широкому ("система освіти") і також у вузькому ("він одержав добру освіту"). У цьому курсі він вжитий для позначення широкого поняття, тобто *системи, що включає підсистеми: навчальні заклади, управління, зміст навчання, процес навчання, педагогічні кадри, засоби навчання, фінансування тощо.*

Навчання – *це процес засвоєння учнями інформації у вигляді знань, умінь та навичок – за допомогою вчителя як організатора цього процесу.* Сутність його полягає у набутті учнями суспільного інформативного досвіду.

Виховання - *це процес формування досвіду (моделі) поведінки людини у духовній та соціальній сферах, а також у її стосунках з природою.* Вихованість передбачає наявність у людини механізму орієнтації і саморегуляції, в основі якого лежать прийняті нею цінності, ставлення до всього, з чим вона стикається.

Розвиток – *це удосконалення духовних, психічних, соціальних і фізичних функцій та можливостей людини.* Він не тотожний ні навчанню, ні вихованню, бо має цілком іншу природу: якщо навчання передбачає засвоєння інформації, а виховання виражає ставлення людини до зовнішнього середовища, то розвиток забезпечує певну "перебудову", певне "покращення", "розширення" функцій, якостей і можливостей людини. Специфіка розвитку полягає також у тому, що результат цього процесу (розвинутість) виявляє себе в будь-якій сфері життя і будь-

якому інформативному контексті.

Едукація – це термін, яким позначаємо тут весь процесуальний компонент освіти у його триєдності – навчання, розвитку і виховання. Потреба введення цього терміну і поняття зумовлена тим, що досі вживаний термін "навчально-виховний процес" не вказує на його природну триєдність і фактично "приховує" найактуальніший сьогодні аспект – розвиток дитини.

Слід зауважити, що в педагогічній літературі і педагогічній практиці часто будь-який з названих вище трьох термінів ("навчання", "розвиток", "виховання") вживається як "універсальний". У цьому разі він поширює своє значення на всю триєдність процесу, що заважає конкретизації цілей едукації. Наприклад, трактуючи весь процес лише крізь призму навчання як подачу інформації, помилково припускають, що цим забезпечуємо і розвиток.

Соціальне замовлення – це ті вимоги, які суспільство, зважаючи на свої історичні цілі, ставить перед своєю системою освіти.

У практиці едукації широко використовують також інші терміни й поняття, зокрема і ті, що стосуються виховання, але вони розглядатимуться в порядку використання їх в цьому курсі.

Система педагогічних дисциплін

Сучасна педагогіка має відношення не лише до навчання в школі чи у вищих навчальних закладах, але й до інших сфер суспільного життя. Вважають, що тепер вона об'єднує до двадцяти педагогічних галузей [Волкова Н., 2001: 15]. Відповідно відбувається і процес відгалуження все нових педагогічних дисциплін. Цей процес особливо помітний на пограниччі педагогіки з іншими науками.

У навчальних планах педагогічних закладів, як правило, передбачено читання таких основних педагогічних предметів.

1. Історія педагогіки, що висвітлює педагогічний досвід народу в різні історичні періоди. Цей предмет початково формує перші уявлення студента про педагогічний понятійний апарат, висвітлює залежність навчально-виховних систем від соціального замовлення, знайомить його з надбаннями національної та світової педагогіки тощо. Таким чином історія педагогіки працює на наш час, і в цьому її великий сенс.

2. Курс "Теоретичні основи педагогіки" – репрезентує фундаментальний (теоретичний) рівень педагогіки і забезпечує становлення педагогічного світогляду майбутнього вчителя. У системі його педагогічної підготовки він є базовим.

Зрештою, в педагогічній літературі побутує також інша назва цього предмета – "Загальна педагогіка". Термін "загальна" засвідчує, що цей предмет протиставляється педагогіці "конкретній". Проте до нього часто включають і розділи, що йому не належать, наприклад, ті, що висвітлюють діяльність класного керівника та ін.

3. Цілу групу педагогічних дисциплін репрезентують фахові методики, завдання яких, як мовилось вище, полягає в тому, щоб, враховуючи специфіку предметів, реалізувати на практиці ті рекомендації, які пропонує теорія педагогіки. Методика навчання (мов, літератури, історії, математики, фізики і т. ін.) покликана забезпечити *злиття* сучасного педагогічного світогляду та відповідних принципів і вимог з фаховою підготовкою вчителя. Так формується те, що від недавнього часу прийнято називати "педагогічною компетенцією" вчителя. На жаль, у більшості випадків фахові методики досі прив'язуються до навчального предмета, іноді навіть структурно підпорядковуються йому, а тому це завдання (формування компетенції) виконують не завжди добре. Такому – "предметному" – підходу до фахових методик, до речі, суперечать і ті факти, що

вони користуються загальнопедагогічним понятійним апаратом, методами педагогічних досліджень і повсюдно трактуються як "спеціальні дидактики".

4. Методика позаурочної діяльності є предметом, що висвітлює різні способи діяльності суб'єктів едукації (учня, вчителя, класного керівника) у вільний від уроків час. Традиційно це місце займав предмет "Методика виховної роботи", назва якого утвердилася на ґрунті авторитарного розуміння процесу виховання. Очевидно, що переосмислення змісту цього предмета крізь призму *діяльнісного підходу* (учень постійно навчається, виховується та розвивається) мусило б призвести і до зміни його назви.

5. Школознавство, - яке вводить майбутнього вчителя в організаційну структуру школи, знайомить із системою управління, контролю і методичної роботи в ній, висвітлює обов'язки суб'єктів едукації тощо.

Крім названих вище основних і обов'язкових предметів, підготовка майбутнього вчителя може включати:

- а) основи педагогічної майстерності, за умови, якщо цей предмет викладатиме майстер педагогічної справи, що має значний досвід роботи в школі, талант учителя та відповідну теоретичну підготовку;
- б) етнопедагогіку як предмет, що доповнює курс "Історії педагогіки". На особливу увагу тут заслуговує розділ, що стосується *козацької педагогіки*, яка в наш час успішно досліджується науковцями Києва (Ю.Руденко та ін.), Харкова (С.Стефанюк та ін.) та вчителями-практиками (В.Каюков із Кіровограда, Л.А.Гавриленко із Запоріжжя та ін.).

Крім того, в різних сферах суспільного життя розвиваються і у спеціальних навчальних закладах вивчаються та застосовуються:

- а) спеціальна педагогіка (дефектологія), яка охоплює навчання і виховання дітей з певними вадами і розділяється на: *сурдопедагогіку* (навчання глухонімих), *олігофренопедагогіку* (едукація розумововідсталих), *логопедію* (едукація дітей з порушеннями мовлення) тощо;
- б) галузеві педагогіки (спортивна, військова та ін.);
- в) соціальна педагогіка (вивчає процес соціального розвитку особистості);
- г) вікова педагогіка (зосереджує увагу на едукації різних вікових груп дітей та молоді);
- г) професійна педагогіка (підготовка спеціалістів для різних галузей господарства);
- д) порівняльна педагогіка (зіставляє освітньо-педагогічні системи різних країн) та ін.

Міжпредметні зв'язки педагогіки

На рівні фундаментальних досліджень педагогіка пов'язана з філософією, тому цей рівень іноді й називають філософією едукації (*phylosophy of education*). Ця близькість допомагає педагогіці базуватися на широких узагальненнях, "бачити речі з відстані" і в системі, визначати зміст виховання за даними аксіології тощо. Українська педагогіка черпає ці свої можливості з праць Г.Сковороди, К.Ставровецького, П.Юркевича, Д.Чижевського, П.Куліша, О.Потебні, І.Франка та ін.

Педагогіка тісно пов'язана і з психологією. Аналогом їх функціональної взаємодії може бути анатомія і терапія. Перша "анатомізує" людину, а друга ставить собі за мету щось змінити, покращити.

Психологічні дослідження допомагають розкрити закономірності навчання, розвитку і виховання людини. Дані психології лежать в основі педагогічного розуміння вікових та індивідуальних особливостей дитини, застосування методів навчання і виховання тощо.

Паралельно з психологією до формування духовного поля людини і суспільства причетна

релігія. Не враховувати її значущість як чинника виховання, регулятора поведінки людини, сьогодні вже було б некоректно. Педагогіка і Церква покликані подбати також, щоб діти і молодь не засвоювали небезпечні псевдорелігійні сурогати.

Вивчаючи соціальне замовлення та підходи до визначення змісту виховання, педагогіка активно послуговується методами і висновками соціології, політології, етнології тощо.

Під час організації процесу едукації беруться до уваги стан здоров'я дитини, її фізичні можливості, тип нервової системи та вимоги гігієни. Всі потрібні для цього дані педагогіка запозичує від медицини, фізіології, шкільної гігієни. Тому деякі з цих предметів викладаються у вищих педагогічних навчальних закладах. Останнім часом посилюється зацікавлення педагогіки інформатикою, яка, за наявності програм, може виконувати і певні дидактичні функції – "навчати" учнів деяких предметів, створювати необхідність розумових операцій у їх рамках, забезпечувати дистанційне навчання тощо.

Методи педагогічних досліджень

Як і будь-яка інша наука, педагогіка прагне мати ефективні методи дослідження. Складність тут полягає в тому, що якість педагогічної діяльності залежить від дуже великої кількості складних чинників, і врахувати їх значущість важко, а іноді й неможливо. Саме тому "ахіллесова п'ята" методів педагогічних досліджень виявляє себе найбільше на етапі одержання первинних даних. Тут можливі і природні похибки, а іноді і псевдонаукове лукавство. За таких обставин методи, до яких все ж вдається педагогіка, вимагають від дослідника наукової сумлінності, глибокої ерудиції, об'єктивності, евристичності мислення та знання методів пошуку. Лише в такому разі математичне опрацювання отримуваних даних, до чого, звичайно, вдаються, має науковий сенс. Варто зауважити, що дидактичні аспекти педагогічних досліджень завжди тяжіють до рівня методів. Досвід наукової роботи спонукає виділити такі найпростіші методи педагогічного дослідження.

1. Вивчення та аналіз наукового досвіду, що стосується змісту планованого дослідження. Цим методом воно, фактично, започатковується і оберігає дослідника від поширеної помилки, коли він намагається "відкрити" вже давно відоме. Метод вивчення та аналізу наукового досвіду передбачає першочергове опрацювання наукових джерел, архівних матеріалів, підручників, документації, педагогічної періодики, програм, учнівських робіт тощо. Аналіз усіх цих джерел вимагає не лише великої працездатності та широкої ерудиції, але й вміння з-поміж малопомітних деталей вирізнити закономірності. Цьому методу сприяє ситуація, коли дослідника вже "осінила" якась ідея, і він шукає фактів для її підтвердження чи спростування. Підсумком цього попереднього пошуку буде: а) з'ясування того, що вже зроблено з цього питання; б) пошук "однотумців", які вже торкались досліджуваної теми; в) виділення джерел і авторів, які дотримуються протилежної точки зору; г) визначення перспективної лінії дослідження і формулювання робочої гіпотези, котра підлягає перевірці [Ляховицький М., 1981: 41].

2. Вивчення минулого і теперішнього практичного досвіду діяльності вчителів і виховників. Тісний зв'язок фундаментального та прикладного (методичного) рівнів педагогіки тут простежується дуже виразно. У практичній діяльності часто виявляє себе *талант* учителя, і він може інтуїтивно дійти до того прийому (методу, засобу), який дослідник ціною наукових зусиль збирається "віднайти" і обґрунтувати. Вивчення цієї сфери застрахує дослідника також від можливих штучних і надуманих пропозицій – практика їх відразу відкине. Водночас у вивченні практичного досвіду обов'язкове його теоретичне осмислення, і до цього дослідник має бути вже готовий.

Застосовуючи метод вивчення практичного досвіду, дослідник орієнтується на дві категорії

фактів: а) факти, що характеризують діяльність учителя; б) ті, що характеризують результати його діяльності – сфери компетенції учнів. Оперуючи ними, він, зрештою, не повинен ні ототожнювати їхню природу, ні повністю розривати зв'язок між ними.

Нарешті, обираючи поле дослідження, автор повинен вивчати всілякий досвід – і кращий (передовий), і "середній", і негативний.

Вивчення практичного досвіду здійснюється шляхом *спостережень* над процесом едукації, яке завжди повинно супроводитись чітким усвідомленням *мети, об'єкта, наукового припущення* тощо. До способів вивчення досвіду практичної діяльності можна віднести *відвідування уроків* у різних учителів, *бесіди* (з учителями, учнями, батьками), *анкетування осіб*, причетних до поля дослідження, *консультації, педагогічні семінари, педагогічні читання, наради, конференції, засідання педрад, учнівські олімпіади* тощо. При цьому рівень ретельності дослідження буде прямо залежати від того, скільки і які способи вивчення предмета застосовано. Бо дані, одержані одним способом, повинні перевірятися іншим.

Вивчення практичного досвіду може бути довготривалим і епізодичним, систематичним і принагідним. За сучасних умов у такому дослідженні можуть застосовуватися технічні засоби (комп'ютери, магнітозапис тощо).

3-поміж запропонованих способів на особливу увагу заслуговує *анкетування* – як шлях нагромадження даних за допомогою опитування. Сфера застосування цього способу не надто широка, але, за умови залучення великої кількості респондентів, він допомагає виявити конкретні дані (тенденції) у вигляді висловлення чіткої думки (вчителів, учнів, батьків, громадськості).

Анкети можуть бути відкриті або закриті (анонімні). До них не варто включати надто велику кількість запитань, і ці запитання повинні передбачати однозначну відповідь (щось вибрати і підкреслити чи інакше позначити, сказати "так" або "ні").

3. Пробне і дослідне навчання – методи, що мають вже деякі ознаки експерименту. Вони стосуються переважно практичного рівня педагогіки і використовуються з метою "наукової розвідки" – пошуку й апробації новизни, підказаної досвідом або шляхом здогаду.

Пробне і дослідне навчання відрізняються найперше *масштабом*. Якщо перше може здійснюватися в одному чи двох класах, то друге – дослідне навчання – здійснюється на широкому масиві – за участю великої кількості учнів, вчителів і шкіл. Дослідне навчання, крім того, передбачає запуск і перевірку на придатність інструментарію майбутнього експерименту (засоби унаочнення, апарат вправ, нові навчальні матеріали, посібники тощо). Нарешті, якщо результати пробного дослідження лише формують впевненість, то дані дослідного навчання за рахунок масовості мають вже ознаки доказовості.

4. Експеримент. Будь-яка наука ґрунтується на двох китах – теорії та експерименті. Помилковою є існуюча думка, що будь-які відхилення від норми і традиційного навчання можна вважати експериментом. Ним слід називати лише *науково побудоване дослідження, спрямоване на вивчення значущості лише одного явища, пов'язаного з гіпотезою (прийому, засобу, методу тощо) за умови нейтралізації впливу будь-яких додаткових чинників* [Ляховицький М., 1981: 45].

Експеримент передбачає хід дослідження від абстрактного до конкретного (гіпотеза – доведення або заперечення її на основі фактів), а також запуск двох паралельних ліній процесу едукації – в експериментальних групах – із застосуванням новизни (ЕГ) – і в контрольних групах (КГ), абсолютно рівноцінних експериментальним, але з відсутністю елементів новизни. Як і в усіх інших методах дослідження, достовірність експерименту залежить від кількості учасників. В експерименті виділяють чотири етапи:

а) *організацію*, що передбачає вибір і оцінку компетенції піддослідних груп, чітке формування

гіпотези, підготовку необхідних засобів тощо;

б) *реалізацію* – втілення педагогічної ідеї (гіпотези) у відповідній технології діяльності та сама ця діяльність;

в) *констатація* (виявлення) даних, що стосуються результатів навчання;

г) *інтерпретація* – якісний і кількісний аналіз, від чого великою мірою залежить наукова значущість експерименту [Ляховицький М., 1981: 47–48].

Педагогічний експеримент, як правило, завершується математичним опрацюванням результатів, що дає підстави говорити про *надійність* висновків (врахування кількості учасників) та *валідність* експерименту (тобто чи дійсно одержані наслідки, зумовлені новизною). В такому опрацюванні даних застосовують різні методи – статистичні розрахунки, рангування, моделювання тощо.

У загальних рисах висвітлені тут методи педагогічного дослідження підказують послідовність і наукового пошуку студента, коли він готує наукову доповідь, пише курсову чи дипломну роботи. Ця послідовність передбачає:

1. Визначення і усвідомлення проблеми дослідження.
2. Ґрунтовне і всебічне вивчення наукових джерел, де ця проблема висвітлюється.
3. Вивчення проблеми в контексті практичної діяльності (навчання, виховання в школі тощо).
4. Пошук і формулювання гіпотези (припущення), що й визначає мету дослідження.
5. Виконання дослідної частини роботи (експеримент, інші способи пошуку даних).
6. Інтерпретація одержаних результатів (зіставлення з масовою практикою тощо).
7. Узагальнення результатів, формулювання висновків тощо.
8. Текстовий виклад дослідження.

Слід зауважити, що педагогічні дослідження, зорієнтовані на удосконалення виховання та розвитку, видаються ще складнішими, ніж ті, що стосуються дидактики. Вони часто потребують специфічного для кожного випадку дослідного інструментарію і більшої тривалості самого процесу дослідження. Саме тому виховна та розвиваюча проблематика часто розробляється переважно методами фундаментального рівня (аналіз наукових джерел, узагальнення, спостереження, статистика, анкетування тощо).

Педагогіка як професія

Учитель – дзеркало суспільства, і кожна доба висуває до нього свої вимоги. Всі процеси, що відбуваються в суспільстві, тією чи іншою мірою зачіпають шкільного учителя, а надто, коли йдеться про глибинні трансформаційні процеси, які тепер переживаємо. Тому перебудова діяльності вчителя означає також його включення у вирішення національних і соціальних проблем. Як зазначалося на Першому українському педагогічному конгресі (1935р.), високе звання вчителів полягає в тому, що вони є "жрецькими обнови і воскресіння". Учитель повинен зміцнювати зв'язки з рідним народом і не втрачати віри в нього, боротися за його волю і незалежність, "... як громадянин і як людина вічно навчатися і творити душею той новий світ нового покоління, яке сповнить заповіт воскресіння. Школа такого вчителя не має приготувати до життя, але стати самим життям, в якому *єднаються духом учитель зі своїми учнями в одно тіло*" [«Перший український...», 1938: 112]. Розвиваючи цю думку на згаданому вище конгресі, В.Пачовський підкреслював, що "... учитель мусить бути чимсь більшим, ніж учителем – мусить бути дослідником, громадянином на весь рід в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповнює *місію апостола*". Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців

родину, місто, громадянство, цілу націю [«Перший український...», 1938: 113]. Таких учителів – творців завжди згадують і довго пам'ятають їх учні як "батьків своєї духовної цінності і не забудуть до самої смерті, бо їх слово сталося ділом і живе поміж нами тай може витворити з народу націю, з нації свою державу" (Там само).

Виконання такої місії вимагає від учителя найперше певних особистісних якостей і рис, серед яких особливе значення мають: любов до дітей, схильність працювати з людьми, організаторські здібності, широка ерудиція, евристичність мислення, характерність, комунікабельність, інтелігентність, почуття гумору тощо. У вчительській професії особливо значущими є також духовні, моральні, національно-патріотичні, громадянські тощо орієнтації – весь етичний склад натури педагога. Всі ці якості є, зрештою, бажаними у будь-якій професії, але для вчителя вони є *обов'язковими* і повинні бути виражені достаньо однозначно. Бо він виховує не тільки словом, але й власним життям, власною поведінкою.

До особистісних якостей вчителя (значна частина яких є вродженою) у вищому навчальному закладі додаються певні професійні знання, вміння і навички, зокрема:

- а) *фахова підготовка* – змістом свого предмету він повинен володіти глибоко;
- б) *психолого-педагогічна підготовка* (найперше теоретична);
- в) *загальноосвітня підготовка* – вчитель повинен знати бодай трохи "про все";
- г) хоча б елементарні вміння вести *науково-дослідну роботу* (в рамках підготовки рефератів, курсових проєктів, дипломних робіт тощо);
- г) *практична підготовка*, що набувається шляхом вивчення методик та під час педагогічної практики в школі.

У педагогічному навчальному закладі майбутній учитель повинен одержати певні навички *навчатися самостійно*, чим буде займатися все життя – засвоювати передовий педагогічний досвід, опрацьовувати педагогічну періодику, матеріали фахових і методичних нарад, конференцій, відвідувати уроки інших вчителів, час від часу повертатися і до класичних праць з педагогіки. Бо вчитель постійно *творить* – і себе, і учнів.

При всіх покладених на нього обов'язках учитель має право на ініціативу, на свій власний педагогічний почерк, що забезпечує можливості його повноцінної самореалізації.

Практичний досвід педагога не обмежується лише вчительською діяльністю. Він завжди громадянин, відчуває потреби свого народу, бере участь у суспільному житті, у творенні національної культури. У цьому сенсі неабияке значення має участь учителя у громадських, зокрема, громадсько-педагогічних організаціях, таких як Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г. Ващенко, "Рідна школа", різні спілки творчих учителів тощо.

Нарешті, варто відзначити, що вчитель, який має добру психолого-педагогічну підготовку, а отже не псує дітям і собі настрій через власну неграмотність, має шанс почувати себе впевнено і оптимістично. Жодна інша професія не дає такої постійної "підзарядки" оптимізмом і молодістю, як учительська – адже учитель повсякчас має справу з юністю, зі ще не понівеченню життям дитячою душею.

Завдання для самоконтролю

1. Дайте визначення поняттям: "едукація", "навчання", "розвиток", "виховання", "соціальне замовлення".
2. Яка педагогічна дисципліна вважається базовою у підготовці вчителя і чому?
3. Назвіть складові педагогічної компетенції вчителя.

Розділ 2
**Українське суспільство
на шляху реформування і завдання педагогіки**

Якщо сучасна українська педагогіка повинна відповідати на соціальні запити нашого теперішнього життя, то не можемо обійти стороною відповідь на фундаментальні питання, які ставимо собі щоденно: Яка природа процесів, що відбуваються тепер у нашому житті? Звідки йдемо і куди прагнемо прийти? Від чого відмовляємося і що хочемо досягнути? А відтак відповіді на ці питання маємо покласти в основу побудови адекватної системи освіти та виховання і таким чином допомогти молодому поколінню з гідністю зустріти те життя, яке чекатиме його після закінчення школи – через 10-15 років. Потрібен, отже, і прогноз нашого подальшого поступу. Бо в іншому випадку наша педагогіка залишається безплідною і потрапляє у застій суб'єктивних міркувань.

Першопричина кризи

Універсальною закономірністю існування всього живого на землі є те, що воно може відбуватися за умов свободи – "натурально", і за її відсутності, тобто в *авторитарно-патерналістичних* умовах. Це зумовлює два різні способи життя і їм підлягає існування рослин, тварин і навіть людини.

Натуральний (природовідповідний) спосіб життя передбачає стихійну і пряму взаємодію організму з середовищем. Він – організм – живе в таких умовах, у які, появившись на світ, потрапляє. Вони змушують його або пристосовуватись до обставин, або змінювати їх, підпорядковуючи собі, що, зрештою, є теж формою пристосування. Загалом таке життя передбачає високий рівень активності організму і, як буде видно далі, саме це і є джерелом прогресу. Є підстави вважати, що на початку життя організм володіє для цього особливими енергетичними можливостями. Так живе дика троянда, яка, прорісши з землі, всіма силами відстоює себе, пристосовуючись до ґрунту, клімату і температурних умов – без будь-якої допомоги. Так живе білка у лісі, що діє як „приватна власниця”: сама будує собі житло, сама заготовляє на зиму горішки і, зважмо, не ласує ними допоки в лісі знайдеться поїсти ще чогось іншого. Відомо, до речі, що здатність „робити запас” властива багатьом диким тваринам.

Натуральним (природовідповідним) способом життя може жити і людина – вільна від будь-якої диктату і опіки. Вона бере на себе відповідальність за своє життя, ні на кого не надіється, а відтак сама узгоджує свої домагання і можливості. У перші місяці і роки свого життя людина навіть намагається якомога менше залежати від інших: вона дуже інтенсивно „вростає у життя” і робить в цей час найбільший поступ – у засвоєнні мислення і мови, форм поведінки тощо, бо вони – засіб виживання.

Люди і суспільства, які жили і живуть наближено до описаного вище способу життя, утворюють і відповідні організаційні форми співжиття – держави, де шануються свобода, закон, засади рівності, права і обов'язки людини, її праця і приватна власність, як основа свободи тощо. Одним з характерних паростків такого співжиття вільних громадян уже в Старому світі були Афіни. У нас такими були козацька Січ, Гетьманщина, життя українських громад. Згодом цей спосіб життя був названий *громадянським* (демократичним) *устроєм*.

Авторитарно-патерналістичний спосіб життя передбачає умови, коли між організмом і середовищем стає „третя сила” („авторитет”), що підпорядковує цей організм своїм інтересам, але

водночас і сковає його природні сили, руйнує його життєздатність, а тому вимушена брати на себе функції догляду і опіки над ним – *патерналістичні* функції. Так живе окультурена троянда, яка служить людині, і за це людина доглядає її, оберігає від негоди. Аналогічне життя веде і домашня тварина, яка приносить користь господареві і „в нагороду” одержує від нього їжу, приміщення для життя і навіть ветеринарний („безплатний”!) догляд.

Так може жити і людина. Історія знає різні форми авторитаризму і патерналізму – рабовласництво, кріпацтво, колгоспний лад тощо. Різними були в історії і „авторитети – королі, князі, поміщики, феодала, генсеки, „держави”, диктатори, хунти і т. ін. За всіх таких випадків життя людини передбачало повну або часткову відсутність свободи і певний елемент чиеїсь „опіки” над нею, включаючи і захист. Спарта у стародавній Греції була однією з характерних держав такого типу, але подекуди вони існують і тепер.

Всі досьогочасні державні устрої різних народів, таким чином, завжди розташовувались на осі між крайніми точками *громадянського* (натурального) і *авторитарно-патерналістичного* способів життя людини. Зрештою, слід відзначити, що історія людства позначена також поступом – від авторитарності до свободи, і ці переходи називають *трансформаційними*. Розвиток культури веде до нарощування в людині здатності приймати свободу і розвивати в собі самовідповідальність. Свідченням цього є поширення демократичних устроїв у ХХ-му столітті, особливо після Другої світової війни.

Порівняння цих двох способів життя дає підстави зробити певні висновки, що мають для педагогіки і системи освіти вирішальне значення.

По–перше, яким би жахливим авторитарний лад не був (навіть перерісши в тоталітарний), він завжди супроводиться і певною „опікою” над людиною. Вона не тільки стає залежною від "господаря", але й „зростається” з ним, вступає у стан певного симбіозу. Як культурна троянда потребує зимою захисту від морозу, а домашня тварина має мало шансів вижити без допомоги господаря, так само кріпак розраховує на допомогу поміщика, коли наступає передновок, а колишній колгоспник виявляє безпорадність без „держави” і голови колгоспу.

По-друге, перехід від авторитарно-патерналістичного до громадянського устрою зумовлює втрату „опікуна” і видається дуже важким. І труднощі тут не „ностальгічні”. Виявивши і витративши на початку життя велику енергію для пристосування до життя під чужим наглядом, людина виявляє повну нездатність жити на свободі, самовідповідально. Це стосується найперше покоління старшого, яке практично змінитися не може. Тому й існує відома біблійна легенда про 40 років шляху до свободи. Ця обставина, як відомо, зумовила великі труднощі і тягар всіх колишніх трансформаційних процесів у Європі.

Нарешті, по-третє, це усвідомлення того, що шлях до свободи є передумовою прогресу. Поневоле людина не тільки нещасна і не тільки заслуговує на співчуття. За умов рабства вона стає також інертною, лукавою, аморальною, а відтак втрачає здатність до продуктивної праці. В такому разі і все суспільство перестає прогресувати, наступає застій у господарському житті. Цим, власне, і пояснюється історичний факт, що кріпаків, образно кажучи, „виганяли” з кріпацтва, самі вони ніколи масово звільнення не прагнули. А в Росії 1861 р. були навіть масові бунти проти скасування кріпацтва. Щось подібне і з тих же причин трапилось і з т.зв. „радянською людиною”, про що мова піде нижче.

Людина у фокусі сучасних українських реформ

Сказане вище має безпосереднє відношення до нашої теперішньої ситуації. Побудований

колись на широких теренах так званий „соціалістичний” лад виявився насправді не „посткапіталістичним раєм”, а типовою формою авторитарно-патерналістичного устрою неофеодального типу. Вона зберегла в собі багато ознак того життя, яке їй передувало, з тією різницею, що репресивний апарат діяв ще з більшою силою. Він оберігав владу панівної касті (партії), а відтак гальмував природовідповідний розвиток людини і суспільства, призвів до глибинної поступової втрати ними здатності власними силами задовольнити свої потреби. Цей лад виявився зручним лише для слабких, ледачих і тих, хто стояв біля розподілу благ. Він не спонукав людину до ініціативної творчої праці, а в кінцевому рахунку тільки посилив люмпенізацію її свідомості: домінування комунального мислення, безвідповідальність, втрату почуття обов’язку, зневагу до праці, прагнення „жити на халяву” тощо. Поведінка „радянської людини” визначалася не її власними переконаннями і прагненнями, не сумлінням, а командами ззовні, зовнішнім наглядом (батько з паском, вчитель, піонервожата, комсорг, парторг, кадебист тощо).

Величезних втрат зазнала людина в національно-духовній сфері. Такий її стан зумовив неминучу стагнацію і господарського організму, що й призвело до банкрутства всієї комуністичної доктрини як різновиду авторитарно-патерналістичного державоустрою. Розпад СРСР був неминучим наслідком цієї глибинної кризи, а утворення на його колишній території нових держав засвідчило початок переходу до природовідповідного (натурального) громадянського устрою.

Сьогодні, зрештою, людина схильна не вбачати проблему в собі, а лише в „злих силах”, а ще нарікати на економіку. Стагнація дійсно захопила господарство: Україна успадкувала його запущеним, відсталим і нездатним забезпечити повсякденні потреби людини і навіть давати їй заробіток. Проте глибинна причина такого його стану не лише в ньому самому, бо „...спосіб господарювання зовсім не визначається однозначно технічно-фізичними умовами, а залежить від характеру народу, його уподобань і моральних поглядів і т. ін.” [Франк С., 1992: 65]. Знаряддя праці, якими користуємося, і продукти, які виробляємо, значною мірою залежать від того, якими ми є самі, визначаються не тільки нашою технічною компетентністю, але й нашою моральністю. Глибинна причина господарської стагнації – у самій людині, у рівні її розвитку, в матеріалізації її прагнень, у відсутності ідеалізму життя і праці. Насправді „...розвиток суспільства вперся об „людський фактор”, об черству і байдужу людину, яка не хоче нести обов’язок і естафету з минулого в майбутнє. Це страшний витвір тотальної системи виховання на ґрунті антирелігії – без християнських джерел і начал” (Є. Сверстюк).

У такому контексті мусимо тлумачити й досюгочасний розгул корумпованості, аморальності і злочинності. Не може людина деградувати так глибоко за короткий час. Маємо тут справу лише з виявом справжнього обличчя так званої „радянської людини”, специфічно вихованої для життя під постійним наглядом, в атмосфері страху, без сформованого сумління, а тому нездатної поводити себе нормально за умов свободи.

Теперішні відчутні труднощі, духовна кволість людини поглиблюють її люмпенізацію.

Реальні зміни у нашому суспільстві можливі лише в міру того, як людина ставатиме на власні ноги та переставатиме шукати собі господаря і „турботливого батька”, позбуватиметься психології „совковості” і споживацтва. Природовідповідний перехід від авторитарно-патерналістичного устрою до громадянського суспільства, якому в Росії завадив більшовицький переворот 1917 р., сьогодні стає дійсністю. Глибинно-історична сутність цього переходу й полягає у вивільненні з-під диктату ініціативи і творчих сил людини, а відтак у подальшому їх розвитку, що можливе лише за наявності свободи. Бо „свобода є найважливіша умова повноцілого досконалого життя” (Г. Ващенко).

Таким чином, людина сьогодні опинилася у фокусі соціально-економічних перетворень і духовно-культурних процесів. Пристосувавшись колись до життя в умовах „безтурботного” національного і соціального рабства, вона несподівано для себе потрапила в обставини свободи –

для багатьох незвичні та незрозумілі – і змушена міняти свій стан: ставати самовідповідальним, активним, підприємливим громадянином, якому багато дозволено, але який відтепер повинен жити лише за рахунок власних зусиль, власної ініціативи, а відтак і відстоювати вартості, які приймає. Як і слід було чекати, цей процес виявився для „радянської людини” надто важким і болісним.

Враховуючи природну довготривалість процесу психічних і духовних змін в людині, було б надто оптимістично очікувати швидких перемін і в суспільстві. Скажемо більше: „спроба швидкого і радикального усунення зла в певній суспільній сфері чи формі, в якій воно в дану епоху особливо гостро і очевидно спостерігається, – пише С.Л.Франк, – звичайно неминуче призводить до таких реформ, які одне зло замінюють іншим, іноді ще гіршим; зло, так би мовити, тільки перекидається при цьому з однієї сфери чи форми суспільних стосунків в іншу, але не зникає” [Франк С., 1992: 106]. Якщо ці, майже пророчі міркування відомого філософа спроектували на недавнє минуле і на теперішній морально-духовний стан нашого суспільства і нашої людини, то стає очевидно сутність і наших теперішніх успіхів, і, особливо, наших невдач. Було б утопією покладатись тут, зокрема, на Помаранчеву революцію. Не підлягає сумніву, що вона розворушила енергію народу і розчистила простір для процесів національного і громадянського відродження. Мотором її виявилася молодь, хребет якої не ламано і природне почуття гідності та справедливості глибоко не плюндровано. Проте влада з природних причин ще впродовж певного часу перебуватиме в руках старшого покоління, яке, якщо й змінюватиме свою психологію, то дуже повільно.

Зрештою, таке самоусвідомлення не повинно вести і до апокаліптичного розпаду. То правда, що зло, нагромаджене десятиліттями в душі людини, не може так просто самозруйнуватися. Але очевидно й те, що воно перестає бути „всесильним”. У тій ділянці випадає довготривала дорога і важка праця душі – впродовж багатьох років. А відтак – надія на універсальний закон регенерації: природа здатна сама заліковувати свої рани, і це стосується теж людини та суспільства, бо вони частина її.

Нове соціальне замовлення

Будь-яка система освіти чи виховання, а отже і педагогіка, мусять мати чітко виражену мету, що віддзеркалює потреби суспільства – *соціальне замовлення*. Без цього вони приречені на невдачу.

Аналіз соціально-економічних та духовно-культурних наслідків розвалу СРСР засвідчує, що наше суспільство кладе в основу свого подальшого життя дві головні ідеї: *ідею побудови Української держави та ідею становлення в ній громадянського (демократичного) устрою*. Їм підпорядковується і процес становлення нової системи освіти і виховання, що відтепер трактується як система *національно-демократична*. Це означає, що: а) наша українська освіта, наше виховання і, відповідно, наша педагогіка, як це характерно для всіх європейських народів, є *національними*. Під цим розуміємо не тільки прагнення до відродження національного самоусвідомлення нашої дитини: всі аспекти системи освіти і виховання носять національний характер, тобто відповідають духові і стратегічним цілям української нації і держави, нашій виховній традиції і нашій ментальності; це повинна бути система, що відповідає потребам нації, держави і окремої людини; б) другою домінуючою тенденцією української освіти і виховання та розвитку стає *демократизація особистості* і пристосування її до життя в умовах свободи, без чого не маємо перспектив на успіх. Адже ніякою дисципліною і ніяким жорстким наглядом не можна замінити спонтанне джерело сил, що б'є з глибини вільної людської душі.

Із національно-демократичного характеру української освіти і українського виховання випливають усі інші наші пріоритети, зокрема: відродження духовності, моральних засад та почуття патріотизму, розвиток громадянського самоусвідомлення людини – її творчих і вольових якостей, ініціативи і здатності забезпечувати собі успіх за умов конкуренції, дбати про своє здоров'я і про довкілля.

Сказане вище дає також підстави визначити загальну мету сучасної української педагогіки як *історично-специфічну*. Вона не тотожна функції педагогіки будь-якої європейської держави, життя в якій характеризується стабільністю і ясністю цілей. Мета нашої педагогіки – значно ширша і радикальніша. Вона полягає насамперед у тому, щоб сприяти становленню "*цілком інакшої людини*", здатної вести природовідповідне (самовідповідальне) життя, допомогти їй переорієнтуватися з цінностей азійського (деспотичного) типу на цінності європейсько-демократичні, а відтак відійти від свідомості провінційної і досягнути відчуття власної національної і особистої гідності та повноцінності. Таке виховання орієнтується також на вирішальну роль внутрішнього самоконтролю людини і на відмову від тотального зовнішнього нагляду, який передбачався комуністичним вихованням.

У ділянці патріотичного виховання, зрештою, специфічною метою українського виховання є і прищеплення *державницького світогляду*, коли свою долю та своє особисте щастя людина пов'язує з власною, упорядкованою державою, що має міцні моральні підвалини і добрі та шановані людьми закони.

Нарешті, наша освіта і наше виховання повинні бути *сучасними*, тобто спиратися на духовну силу своєї традиції, але орієнтуватися і на теперішні потреби нашого суспільства, а відтак досягати європейські освітні стандарти.

Педагогіка у вакуумі ідеалів

В основі будь-якої системи освіти лежить прийнята в суспільстві система цінностей, а отже, і віра у відповідні ідеали. Комуністична освіта і виховання 20-40-х років мали у своїй основі таку систему цінностей. Головним ідеалом тут була запозичена у благородних мрійників ідея і обіцяна народу побудова "комуністичного" суспільства. Крізь призму віри в цей міф трактувалися всі інші норми загальнолюдського, національного, громадянського, сімейного та особистого життя людини.

Попри всю химерність ідеї "комуністичного раю" як Головного Ідеалу, вона все ж забезпечувала цій антихристиянській системі певну цілісність і рівновагу, а педагогіка, яка на цій системі ґрунтувалася (Макаренко А. та ін.), була на той час і по-своєму життєздатною. Комуністи загалом вірили, що з перевихованням людини в дусі беззавітної віри і відданості комуністичній ідеї будуть розв'язані всі педагогічні проблеми. Зразком людини, вихованої на таких цінностях, вважалися Павка Корчагін, Павлик Морозов, молодогвардійці та ін.

Незважаючи на декларовану прихильність до матеріалізму, у сфері цінностей перші більшовики були ідеалістами. Цей ідеалізм ґрунтувався на ідолопоклонстві. Він характеризувався глибокою вірою у "світле майбутнє", в безпомилковість вождів та їх творів, вірою в необхідність зла. Задля щастя всього людства приносилися в жертву долі і душі мільйонів окремих людей.

Життя, а згодом і ХХ-й з'їзд КПРС, у свідомості багатьох розхитали віру в ідеї комунізму, а звідси, і поставили під сумнів всю систему вартостей в її специфічних виявах. І якщо офіційно, за допомогою суспільних наук, в літературі, в культурі і мистецтві тощо, вона за інерцією продовжувала насаджуватися, то через втрату віри і переконання щодо відповідних ідеалів, насправді впливу на людину більше не мала. "Епоха Брежнєва" позначена глибинним

руйнуванням ідеалізму в будь-якій сфері життя людини. Вона у своїх вчинках більше не оцінювала себе крізь призму "вищих цілей" чи будь-яких ідеалів взагалі. Помисли людини збуденніли, заземлилися. Релятивізм трактування моралі став зручним не лише для партійного функціонера, але й для буфетниці. "Матеріалізації" людини великою мірою сприяли матеріальні нестатки, відсутність товарів першої необхідності, вистоювання в чергах за продуктами тощо. За цих умов вона деградувала морально, духовно і навіть фізично. Хамство перемогло порядність, тваринні інстинкти – нормальні людські почування. Витворився особливий тип "гомо советикуса" ("совка"). У свідомості такої людини постійно переважають лише матеріальні інтереси – задоволення потреб виживання, а, якщо пощастить, то й забезпечення комфорту. На думку Євгена Сверстюка, "...ми стали зустрічатися з таким повсюдним явищем, як охлялість, – фізична і моральна заляканість, зацькованість, збайдужіння, і – самозахисна агресивність, запобігливе пристосуванство" ("Блудні сини України"). Віра людини, що є властивістю її душі, перестала орієнтуватися на щось інше, окрім чисто фізіологічних потреб.

Таким чином, з розвалом імперії СРСР, пройшовши через духовні втрати і муки, через мутаційні зміни в психіці, переживши неминучу деідеологізацію, наше суспільство опинилося у вакуумі ідеалів, в "стані позанормності" (Г.М.Сагач), на цвинтарі пролетарських ілюзій, що сьогодні заповнюється різними духовними сурогатами – аж до чистого сатанізму. Доля комуністичного суспільства позначилася і на педагогіці, що також зазнала банкрутства. Зрештою, сьогодні важко вирішити, що чому передувало: педагогіка втратила свій конструктивний вплив через банкрутство комуністичної системи, чи, навпаки, система зазнала краху, бо пересічна людина, а особливо молоде покоління, розчарувалися в комуністичній системі цінностей і врити в цю систему більше не захотіли.

Вибір стратегії сучасної української педагогіки

Аналіз переходу від однієї системи цінностей до іншої виявляє одну дуже важливу особливість цього процесу: головна боротьба завжди розгортається навколо вершини ієрархії вартостей, тобто навколо *"головного предмета віри"*. Він – цей "головний предмет віри" – насправді визначає характер, зміст і скерованість всієї системи. У християн – це віра в Бога, що є втіленням Абсолюту Любові і Добра. У комуністичній ідеології – це віра в "справу комунізму". У фашистів – віра в свою націю, що покликана панувати над іншими народами і т. ін. З точки зору християнського світогляду, – йдеться тут про вибір між системою, яка орієнтується на віру в Бога, і системою, що ґрунтується на ідолопоклонстві, коли віра в Бога відкидається, а головним предметом її обирають якусь ідею класового, расового, етнічного тощо характеру. Такий погляд на проблему вибору системи цінностей дає ключ і до пошуків стратегії нашої педагогіки. В дійсності вона стоїть перед вибором між *поверненням до традиційно-християнської системи освіти і виховання, з одного боку, та переорієнтацією на один з різновидів антихристиянських систем цінностей, – з другого.* "Дві системи вартостей, матеріалізм і християнство, дві етики, етика боротьби і етика любові – це два шляхи і два вирішення долі людства в будь-якому масштабі" [Войтило К., 1991: 29-60].

Традиційно-християнська стратегія передбачає віру в Бога, в Абсолют Любові і Добра. Вона визнає гріховну слабкість людини і ставить собі за мету допомогти їй стати кращою. Головним предметом уваги у традиційно-християнському вихованні є розвиток сумління людини, що утримує її від творення зла, вказує на вчинений проступок проти моралі, застерігає від гріха. Взірцем вихованості в цій стратегії є людина, яка служить Богові й Батьківщині, і, отже, в своїй повсякденній діяльності прагне до добра на землі та відповідно визначає свої вчинки.

Християнська стратегія виховання є характерною для європейської традиції і сьогодні домінує в культурі, в стосунках і педагогіці більшості європейських держав попри часто декларовану тут релігійну байдужість окремих представників цих суспільств.

Палітра антихристиянських стратегій виховання сьогодні досить обширна і дійсно віддзеркалює фактичне багатоголосся поглядів у різних суспільствах.

Навряд чи варто сьогодні побоюватися реанімації комуністичних ідей і системи цінностей в їх ортодоксальних варіантах. Втрата позицій є доказом їх нежиттєздатності. Такою ж малоімовірною є можливість повернення стратегії фашизму. Історія ХХ-го сторіччя дала людині переконливі уроки щодо цих двох систем цінностей. Вони руйнують сутність людини, перетворюючи її в "засіб", яким маніпулює в своїх цілях каста злочинців.

Зі сказаного можна було б зробити висновок, що наше сучасне виховання неминуче піде традиційно-християнським шляхом. Але такий висновок був би передчасним і означав би спробу видати бажане за дійсне. Насправді сучасному українському вихованню загрожує інша небезпека, і симптоми її вже відчутні. Головним джерелом загрози є *антропоцентризм*, який сформувався внаслідок трансформації соціального гуманізму на ґрунті самозадоволеного раціоналізму. Як видається, він (антропоцентризм) є головною причиною духовної кризи ряду західних культур, зокрема, культури північноамериканської.

Філософія антропоцентризму бере свій початок прометеїзмі кінця 19-го сторіччя, а своє наукове підґрунтя одержала у теорії Дарвіна, в концепції бігевіоризму, у дослідях російського фізіолога І.Павлова та ін. Як і в інших випадках, в основі відповідної системи вартостей лежить віра, але не в Бога, а в Людину. Вона – людина – трактується тут як "вінець" ніким некерованої сліпої еволюції, як цар і володар Землі. "Человек – это звучит гордо!" – заявив у свій час Максим Горький. Антропоцентризм простеляє стежку до поширеного нині "бестіалізму", виразником якого є Ніцше.

Загроза антропоцентризму сьогодні зумовлена найперше тим, що нашій атеїзованій свідомості зручніше переорієнтуватися на віру в людину, ніж повернутися до спаплюженої колись віри предків. У нас людина вже сьогодні то тут, то там проголошується "найвищою цінністю". Навіть у деяких наших національно-демократичних заявах ідеї людиноцентризму і народоцентризму називаються провідними.

А відтак небезпека йде з боку чужої нам культури, особливо – кінопродукції, де оспівуються "подвиги" Рембо, термінаторів, культивується сила, секс, наркоманія, доводиться природність вбивства тощо. Нашу молодь ця культура приваблює своїм шармом і технічною досконалістю. А тому, простодушно накидаючись на неї, як риба на блешню, ризикуємо всмоктати в себе і гачок бездуховності, того культу "матеріальної людини", яка потурає лише своїм нищим прагненням. Бо "...віра у велич і високе призначення людини, культ людини як святині закінчується кошунним запереченням всього святого в людському житті, цинічним прославленням злого, тваринного начала – втратою самого людського образу" (Франк С.). В цьому плані на часі бити на сполох і рятувати екологію української душі, яка тепер жахливо забруднюється чужим недоброякісним культурним "товаром".

Антропоцентризм є сприятливим середовищем для розвитку егоцентризму, що завжди наносив шкоду нашим суспільним цілям. Обидва ці явища є антиподом не тільки альтруїзму, але й патріотизму. Бо не може бути патріотом людина, яка не любить людей, що її оточують, і які складають тіло Батьківщини.

Отже, повертаючись до нашого остаточного висновку щодо стратегії сучасного українського виховання, сформулюємо його так: *якщо хочемо зберегти себе як живий національний організм, то повернення до традиційно-християнських засад освіти і виховання мусимо визнати своїм імперативом.* "...У християнстві є і буде завжди джерело відродження народів, хоч би в який стан

ввергала їх історична доля", – писав К.Ушинський [Ушинський К.,1954: 305]. До цього висновку спонукає нас також відчуття нашої традиції, наша історична пам'ять. Українське виховання за добільшовицьких часів завжди було глибоко християнським, а Церква і релігія посідали в ньому вельми помітне місце.

Виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі (1935 р.), відомий галицький педагог о. Юліан Дзерович відзначив такі корисні для нашого виховання особливості християнства: а) християнство найбільше відповідає владі і характерові нашого народу; б) тільки християнське виховання, яке базується на етиці, може будувати характери, що служитимуть Батьківщині; в) християнство забезпечує людині здатність сприймати морально-етичні норми як цілісну систему ідеалів, віра в які забезпечує їх дієвість; г) філософія християнства несе в собі основи демократичного світогляду (визнає гідність людини і рівність всіх перед Богом тощо); г) ця філософія має універсальний характер – щодо місця і часу, а тому здатна долати шовінізм і почуття національної винятковості; д) християнство веде до гармонії духовного і тілесного в людині; е) воно володіє цілісним інструментарієм виховання, власними методами і засобами.

З числа означених особливостей варто виділити нашу природну схильність до християнства. У нашій ментальності завжди домінувало чуттєво-духовне над матеріальним, *українська душа теоцентрична за своєю природою*. Християнські засади несла й наша культура, починаючи з княжої доби ("Поучення дітям" Володимира Мономаха, літописні джерела тощо), козацьке виховання, наша філософія і педагогіка (Г.Сковорода, П.Юркевич, К.Ушинський, Г.Ващенко, І.Огієнко, А.Волошин, С.Русова, галицька педагогіка 30-х років тощо).

Мусимо бути свідомі, що наші культура і ментальність за роки більшовицького режиму зазнали колосальних змін і деформацій. Часом видається, що вони носять навіть мутаційний характер. Але і за цих умов потребуємо йти не від сформованого на ґрунті комуністичної ідеології світогляду і не запозичувати сліпо "європейський прогрес", а відштовхуватись від власної природної, очищеної сутності, від власних, не нав'язаних ззовні історичних прагнень. Ця теза впливає із сутності національного виховання. Вказуючи на помилки у побудові виховної системи, К.Ушинський однією з них називає прагнення "взяти все у Європи", начебто вона вже розв'язала всі свої проблеми. Вважаючи, що кожна європейська система виховання вкорінена у власний ґрунт, він доходить висновку, що подібна спроба неминуче закінчується невдачею: ми приносимо на наш ґрунт лише "труп" чужої системи [Ушинський К.,1954: 294–295].

Проблема повернення до традиційно-християнських засад

Оскільки наші подальші міркування значною мірою визначатимуться декларованим вище вибором стратегії виховання як стратегії традиційно-християнської, то видається доцільним відразу відповісти ще на одне очікуване і резонне запитання такого ж загального характеру: *Чи варто в час шаленого науково-технічного прогресу говорити про повернення назад і реанімувати щось, здавалось би, цілком "віджиле" і "застаріле"*? Тим більше, що і саму духовність, яку тут пов'язуємо з християнським світоглядом, ми іноді схильні розглядати "у розвитку", як аналог чи паралель технічному розвитку людства, а отже, шукати якийсь цілком інакший, "досконаліший" її зміст, ніж він був у минулому.

Домінуючий сьогодні раціоналістичний світогляд, начебто, вказує на марність такого "повернення". Бо важко погодитись, що у минулому могло бути щось краще і що розум привів нас до чогось гіршого. Проте, цей погляд виявився б надто поверхневим. Сама історія засвідчує, що людство завжди жило "матеріальним" і "духовним", але що стан духовності суспільства фактично ніколи не визначався його господарсько-технічним рівнем. Різним епохам завжди були властиві

значні диспропорції матеріального і духовного в житті людини, а це означає, що вони – ці аспекти людської культури – функціонують певною мірою автономно. Як відзначає Г.Ващенко, середньовіччю був властивий високий рівень релігійності і духовності при дуже низькому стані господарського розвитку. ХХ-те століття в цьому сенсі видається чимсь цілком протилежним. Сучасна європейська цивілізація, домігшись великих науково-технічних успіхів, створила абсурдний світ, який “руйнує традиційні цінності, суперечить їм” [Кремень В. та ін., 1996: 418].

До проблеми матеріального і духовного у світогляді, а отже, і педагогіці, ми повертатимемось ще неодноразово у наступних розділах цієї праці. На цьому ж етапі звернемо лише увагу на факт, що самій духовності властиві два аспекти – з одного боку, її “зміст”, внутрішня сутність, а з другого, – “опредмечення” її ідеальної сутності.

У першому випадку йдеться про *духовну скерованість* людини до певної системи цінностей, що носять ідеальний характер. Це – як світло або температура: вони або є або їх немає; їх може бути багато або мало. У всі віки людина їх відчувала однаково, бо вони вічні, незмінні, завжди були такими.

У другому випадку мова йде про *форми презентації* духовності, про те, що робить її доступною людині, уможлиблює передачу її від людини до людини, від покоління до покоління. Не підлягає сумніву, що такі культурні форми як релігія, філософія, наука, право, мистецтво, традиція тощо, маючи і своє матеріально-предметне вирішення, – визначаються розвитком матеріальної культури і, звичайно, не можуть вважатися вічними, вони корелюють з розвитком матеріально-технічних можливостей людини. Повертаючись до аналогії зі світлом і температурою, зауважимо, що у різні епохи їх джерела і носії були різними – від звичайного вогню до атомних електростанцій, хоча самі вони не змінювалися.

На двоєдність природи духовності вказує М.Бердяєв. Визнаючи факт розвитку, розквіту, відживання, дряхління і смерті цивілізацій і народів, а отже, і форм культури, він водночас підкреслює, що “цінності культури – безсмертні, у культурі є безсмертне невмируще начало” [Бердяєв Н., 1990: 151]. Таким чином, про зв’язок між станом духовності і матеріальним життям можна говорити лише, коли йдеться про матеріальні форми втілення цінностей, але не про саму природу духовності. Сучасний стан технічного розвитку деяких суспільств дає можливість будувати дуже розкішні храми та інші символи духовності, але чи відповідає це дійсному *рівневі* духовності сучасної людини? І навпаки, опорою глибокої віри у Добро може слугувати простий хрест при дорозі чи старенька ікона на стіні.

Таке, власне, розуміння духовності і кладемо в основу нашого розуміння “повернення до традиційно-християнських засад виховання”. І навіть більше. Воно зумовлює також правомірність вживання самого терміну “традиційно-християнські засади”, який, на перший погляд, міг би викликати чиесь неприйняття. Чи не образить це, мовляв, представника мусульманства або інших конфесій?

Звичайно, що самий вибір терміну зумовлений традиційно. Християнство віддавна було і залишається основною релігією українців, і кожен народ, шануючи чуже, від своїх традицій не відмовляється. Бо важко уявити собі, що в Ізраїлі чи в будь-якій мусульманській державі відмовляться від свого лише тому, щоб не образити іновірців, які живуть поруч.

Проте, як видно із сказаного вище, цей вживаний нами термін не стосується конфесійного рівня релігії (бо і саме християнство, до речі, поліконфесійне) і зорієнтований на толерантне ставлення до різних конфесійних поглядів. Зважаємо також на факт, що християнство лежить в основі європейської культури.

Крім того, зберігаючи цей термін як традиційний для України, ми сьогодні вкладаємо в нього лише те розуміння і те поняття, яке зближує християнський світогляд з іншими релігіями – мусульманством, іудаїзмом, буддизмом тощо. Як мовилось вище, виходимо з того, що етика будується на вічному, абсолютному, універсальному і забезпечує лише *скерованість* людини до засад Любові і Добра, все решта є явищами культурного рівня і, за умов демократії, можливе їх співіснування.

Завдяки своєму універсалізму вічні абсолютні засади Любові і Добра є завжди доступні і зрозумілі всім людям та народам різного рівня освіченості, власне, завдяки тому, що опредмечуються для кожної людини різнокультурними засобами. Звідси і поняття “повернення до традиційно-християнських засад” є синонімічним поняттю *“повернення до засад вічних, абсолютних і універсальних”*. Та й під поняттям “повернення” безумовно розуміємо “відновлення”, “відродження” і не обов’язково у старих формах, хоча з точки зору інтересів національної культури їх збереження видається бажаним.

Наші міркування можуть привести нас і ще до одного суттєвого питання: А чи дійсно теперішній стан речей є таким драматичним і чи справді повернення до духовності є для нас імперативом?

Звичайно, протиставляючи сучасний розвиток європейської цивілізації станові її духовності, не можемо відкидати технічних досягнень. Людині важко відмовитись від тих благ, які вони їй вже дають. Але не можна також не бачити у сучасному житті великої дисгармонії матеріального і духовного. “Основна тенденція нових віків, – пише Г.Ващенко, – забути про небо й опанувати землею – призвела до великих відкриттів і винаходів... А проте рідко в яку епоху людина падала так низько, як вона упала тепер. Створивши завдяки науці найдосконаліші машини, людина сама стала їх рабом, володіючи величезними матеріальними благами, людина розгубила блага духовні” (“Виховний ідеал”). Однобічна раціоналістична діяльність людини зайшла сьогодні так далеко, зазнає такого бурхливого розвитку, і набрала такого напрямку, що сучасні футурологи передбачають крах європейської цивілізації, якщо тільки вона не змінить вектор руху в бік духовності і самообмеження людини [Кремень В. та ін., 1996: 417].

Чорнобиль та погодно-кліматичні катаклізми останніх часів є першими дзвінками-попередженнями. “Перемога” розуму над силами природи привела людство до прірви. Воно, як нічний метелик до свічки, тягнеться до фальшивих блискіток технічного прогресу, але отримує лише опіки і синці, норочить загинути у відходах від власного комфорту, потяг до якого не наважується в собі обмежити. Наука, не зв’язана з духовністю, стає явищем страшним. Сьогодні вона, втративши духовну поміркованість і рівновагу, набагато небезпечніша, ніж атеїзм, бо загрожує самому існуванню людини. У дійсності людство опинилося перед вибором, який в історичному сенсі вже видається терміновим: або повна катастрофа, або перехід на новий світогляд. І тим світоглядом може бути лише світогляд ідеалістичний, що ставить духовне вище, ніж матеріальне. “XXI ст. буде релігійним або його зовсім не буде”, – вважає Анре Мальро.

Таким чином, на поставлене вище запитання про доцільність вибору традиційно-християнської стратегії виховання маємо лише одну відповідь: якою б малонадійною ця орієнтація не здавалась, *альтернативи їй не маємо*. Надія на виживання людини може сьогодні пов’язуватись лише з її можливим духовним відродженням.

Варто, однак, наголосити, що, не дивлячись на тотальну духовну “зіпсутість” сучасного світу, людину все ж не покидає відчуття морального обов’язку. Творячи зло, вона досі переживає напруження, тягар вагання, опір добрих сил душі. “Пошкодження” людини – не таке глибоке, щоб вона впала у відчай і песимізм, не змогла зовсім знайти для себе порятунку – у власній душі.

"Природа хвора, але в ній закладено і здорове начало", – пише К.Войтила [Войтила К., 1991: 37]. До того ж добру послугу людині зробить також інстинкт самозбереження: він спонукатиме і її розум до визнання "нового способу життя", цієї категоричної альтернативи загибелі. Він визнає, що агресії науково-технічного прогресу, який веде людство туди, можна протиставити лише духовність, лише повернення до вічних моральних засад.

Національний характер освіти і виховання

Серед низки проблем, які сьогодні долаємо на шляху до нової системи освіти і виховання, і щодо яких маємо чимало суперечок, є визначення того, як ця система трактуватиме цінності нашої нації. Це проблема змісту виховання, і тут варто торкнутися її лише в загальних вимірах.

Очевидним є те, що сучасна система українського виховання має формуватися як система національна. В широкому сенсі вона передбачає привласнення людиною тих вартостей, завдяки яким живе народ і завдяки яким українська нація вирізняється поміж інших. Як зазначав К.Ушинський, нація – це сукупність різноманітних ознак душі, розуму й тіла, що виражається в характері, поведінці, способі мислення, психології людини. Саме тому, на його думку, "в справі громадського виховання наслідування одним народом іншого приведе неодмінно на хибний шлях" [Ушинський К., 1954: 123]. У своїх філософських міркуваннях він постійно користується термінами: "англійське виховання", "німецьке виховання", "французьке виховання" і т.п. У поглядах на національну природу виховання К.Ушинський дійшов висновку, що "не зважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети" [Ушинський К., 1954: 47]. З його роздумів випливає також, що кожен народ повинен мати власну національну школу і спиратися на національну систему виховання, під якою розуміється система ідей, поглядів, переконань, а також традицій, звичаїв і обрядів, котрі забезпечують духовне самовідтворення і самозбереження народу. Така система втілюється в філософії освіти, етнопедагогіці, в методах виховання тощо.

Ідея національності як природовідповідна та визначальна щодо освіти і виховання бере свої витoki зокрема у творчості А. Дістервега (A. Disterweg. Wegweiser für deutsche Lehrer.- Essen, 1850. – Т.1. -С.54) і проходить через усю творчість К. Ушинського. Не менш послідовно вона викладена також у творах Г.Ващенко, що повністю поділяв погляди К.Ушинського (див. "Виховний ідеал", -Полтава, 1994; "Вибрані педагогічні твори", Дрогобич, 1997 та ін.), а також у спадщині галицьких педагогів 30-х років, зокрема в матеріалах Першого українського педагогічного конгресу 1935 р. Сучасний світовий досвід теж довів, що можна перейняти технологію, але не можна перейняти дух в інших народів, духовні сили; вони народжуються з основ буття народу і є категоріями глибоко національними.

Характерною ознакою деяких педагогічних праць сучасності є спроба вихолостити з нашої освіти і з нашого виховання національний дух. Робиться це часто з позицій відкритого чи прихованого радянського "інтернаціоналізму" чи модного сьогодні космополітизму (про це мова піде нижче). Підкидується ідея, що виховання начебто має наднаціональний, загальнолюдський характер. Іноді такі погляди прикриваються специфічно трактованим терміном "громадянське виховання"(з акцентом на цінностях демократії). Нарешті, киваючи на Європу, деякі педагоги мету нашого виховання вбачають у тотальній глобалізації свідомості людини, бо, мовляв, лише так станемо справжніми європейцями.

Такі погляди є хибними. Кожен народ живе за своїм годинником – як єдиний живий організм. Як і людина, він має пережити своє дитинство, підлітковий етап, юність, зрілість і старість [Ващенко Г., 2003: 8] та [Бердяев Н., 1990: 151]. На відміну від європейських народів, які вже давно досягали своєї національної зрілості (і в минулому не прагнули глобалізації), ми, переживши століття неволі, відчуваємо себе нацією недоформованою, незрілою, потребуємо ще пережити романтику власної національної повноцінності. Інакше ми взагалі не відбудемось. Ні русифікація під гаслами "інтернаціоналізму" чи слов'янського "братерства", ні європейська глобалізація не можуть слугувати орієнтиром нашого виховання. Зокрема, наздоганяти у всьому стареньку Європу нагадувало б підлітка, який потайки палить, аби довести, що він уже дорослий.

Насправді наднаціонального виховання взагалі не буває. Навіть так зване "радянське" виховання було глибоко національним: воно здійснювалося конкретною національною мовою (переважно російською), будувалося на конкретній національній культурі (переважно російській) і переслідувало цілком конкретні національні інтереси – російської нації. Лише людина, що дуже опустилася в своєму духовному розвитку, людина глибоко люмпенізована, може почувати себе майже непричетною до якоїсь нації. Та й то – сумнівно. То чи може таким бути виховання, що ґрунтується на культурі народу?

Категорично відстоюючи таку точку зору, маємо водночас підстави визнавати, що будь-яке національне виховання є виразником і вічних загальнолюдських цінностей, оскільки вони не можуть функціонувати ізольовано від конкретного національного життя. Немає "абстрактної людини" – вона завжди є носієм цілісної системи цінностей. "Підготовляючи молоде покоління до творчої праці в житті власного народу, підготовляємо його разом теж до творчої співпраці в культурному житті людства. Однак якась загальна культура не існує абстрактно поза нацією. Вона саме й є в тих народах, що творять людство, в їхньому культурному доробку. Тільки і тільки почерез свій нарід одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, то кожне правдиве і певне виховання не може не бути національним" [«Перший український...», 1938: 192].

Завдання для самоконтролю

1. Що таке "авторитарно-патерналістичний" устрій?
2. Розкрийте поняття "людина у фокусі реформ".
3. Розкрийте сутність християнської та антихристиянських стратегій освіти і виховання.
4. Поясніть взаємозалежність між науково-технічним прогресом і станом духовності суспільства.
5. Що означає термін "національна освіта" і "національне виховання"? Чи існує виховання "наднаціональне"?

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ

Розділ 3.

Сучасна українська освіта і головні напрямки її реформування.

Структура освіти

У структурі освіти України розрізняють *загальну освіту*, яка є обов'язковою і стосується всіх дітей, та *професійну освіту*, яку молодь обирає відповідно до своїх потреб, можливостей і вимог ринку праці.

Загальна освіта – традиційно та згідно із законодавством – включає три ступені: *початкова школа, основна школа і старша школа*, які функціонують окремо або разом. Загальна тривалість навчання у середній школі – 12 років.

Навчання у школі передуює дошкільна освіта, що здійснюється в дитячих яслах, садках, іноді у недільних школах, дитячих будинках, у сім'ї тощо. Кожна дитина, у рамках підготовки до школи, повинна одержати тут певні знання, уміння та навички, передбачені базовим компонентом дошкільної освіти у підготовчих групах садка.

Початкова школа є чотирирічною. До неї вступають діти шестирічного віку. Зберігаючи наступність із дошкільним періодом навчання, школа забезпечує учням елементарні уміння вчитися, а також мовленнєві, читацькі, обчислювальні уміння та навички, певні знання про довкілля і цілісність світу, духовний, психічний, соціальний і фізичний розвиток, становлення первинних ціннісних орієнтацій.

Основна школа дає базову загальну освіту як фундамент повної середньої освіти. Тут завершується становлення умінь та навичок самостійної діяльності, розширюється інформативне поле і, відповідно, світогляд дитини, глибше диференціюються ціннісні орієнтації, зміцнюються воля і характер. На цьому етапі також виразніше виявляють себе схильності дитини до тієї чи іншої сфери діяльності, чим забезпечується наступний перехід до профілізації.

Старша школа є останнім етапом загальної середньої освіти, що характеризується глибшою диференціацією, профілізацією, підвищеною увагою до вивчення окремих предметів. Цей ступінь повинен забезпечити остаточний вибір дитиною своєї професії і навіть частково допомогти їй набути певної компетенції в обраній сфері. Завдяки своїй урізноманітненій структурі старша школа забезпечує можливість її закінчення всім дітям, незалежно від їхніх здібностей.

Структура загальної середньої освіти включає також "супутні" і допоміжні навчальні заклади, зокрема:

- а) *гімназії* (переважно II-III ступені) – з поглибленим вивченням окремих предметів і з певними вимогами до відбору учнів;
- б) *лицей* (III ступінь) – з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;
- в) *спеціалізовані школи* (I-III ступені) – з поглибленим вивченням окремих предметів;
- г) *школи-інтернати* (I-III ступені) – з частковим або повним державним утриманням;
- д) *приватні школи* (різних рівнів), іноді трактовані як авторські;
- е) *спеціальні школи* (школи-інтернати) – для дітей, що мають особливі потреби фізичного або розумового характеру;

- е) *санаторні школи* (різних рівнів) – для дітей, що потребують тривалого лікування;
- є) школи соціальної реабілітації – для дітей, що потребують спеціальних умов виховання та ін.

Професійна освіта – здійснюється у вищих і середніх навчальних закладах – університетах, академіях, інститутах, консерваторіях, коледжах, технікумах, училищах (педагогічних, медичних, державних, але функціонують і самооплатні (господарсько-розрахункові) заклади.

На підставі державного ліцензування та акредитації всі ці заклади поділяються на чотири рівні: 1-й рівень – технікуми, училища та ін.; 2-й рівень – коледжі, число яких разом із закладами першого рівня сягало у 2003 році 590; 3-4 рівні – університети, академії, консерваторії, інститути – всього 232.

При вищих навчальних закладах створюються різні дочірні наукові, навчальні та виробничі структури – інститути, центри, філії, лабораторії, коледжі, ліцеї, гімназії, відділення тощо.

Реформування системи вищої освіти передбачає перехід до ступеневої підготовки фахівців – "бакалаврів", "спеціалістів", "магістрів".

З метою підвищення професійної кваліфікації та перепідготовки кадрів функціонує підсистема післядипломної освіти. Навчання в ній, як правило, пов'язане з механізмом переатестації спеціалістів, зокрема й учителів.

Головні особливості успадкованої Україною системи освіти

Запропонований вище загальний огляд структури сучасної української освіти дає можливість реформування.

Немає сенсу говорити про те, доброю чи поганою була наша колишня система освіти. Маємо тут чимало "за" і "проти". Натомість є всі підстави вважати, що вона відрізнялася від систем освіти, характерних для сучасних європейських держав, вона була інакшою. Назвемо деякі її особливості.

По-перше, колишня радянська освіта будувалася за принципом унітарності, отже орієнтувалася на навчання і виховання абстрактної "усередненої" людини – всі діти ходили до однакової школи, вчилися за однаковими підручниками і, як символ, носили однакову форму. Школа, яка трактувалася як "єдина, трудова, політехнічна", функціонувала відповідно до заданих з центру стандартів управління, комплектації класів, програм і методів навчання тощо.

По-друге, це була освіта, яка традиційно зміст навчання обмежувала поняттями знань, умінь і навичок, а тому переважно лише їх і забезпечувала дітям. Сама орієнтація на засвоєння "основ наук", запропонована Сталіним на VIII з'їзді комсомолу, зумовлювала максимальне навантаження (і перевантаження) дитини інформацією та створювала умови, за яких вона повинна була "більше вчитися і менше думати". Сил і часу для організації та виконання дитиною діяльнісних операцій на уроці не залишалося. Проте нас втішало те, що наші діти знали більше, ніж їхні ровесники за кордоном. Але чи могли більше – так питання ставилося рідко.

По-третє, колишня освіта була *авторитарною* – як на рівні управління, так і на рівні процесу едукатії. Як правильно працювати, які методи вчителів слід застосовувати тощо, знав лише той, хто користувався бодай якоюсь владою – інспектор, методист, керівники школи. Ніхто не міг ставити під сумнів рекомендації керівництва. А їхня оцінка роботи вчителя була "єдиноправильною". Так, зрештою, працював і вчитель – був слухняним щодо дирекції і диктатором у своєму класі. За цих умов нівелювалася і особиста відповідальність всіх суб'єктів

едакації за результати своєї діяльності.

По-четверте, система освіти минулого була *"задержавленою"*. Ніхто ззовні, крім партійних органів, не мав права з власної ініціативи втручатися у її діяльність, а тому і батьки, і громадськість не почували себе до неї причетними. Освіта була закритою, а така особливість будь-якої системи завжди веде до її деградації.

По-п'яте, в основі процесу виховання діяла специфічна система цінностей, яка інтенсивно насаджувала матеріалістично-атеїстичний світогляд, протиприродну *"інтернаціоналізацію"* та колективізацію свідомості, конвейеризувала дошкільне виховання тощо. Все це супроводжувалось також формуванням так званої *"класової ненависті"*, несприйняття інакодумства.

Сьогодні мусимо ще раз собі все нагадати, бо, забувши минуле, ризикуємо механічно відтворити його і в майбутньому, а отже, віддалити виконання наших завдань.

Концептуальні засади реформування освіти

Ідеологію реформ нашої освіти можна сприймати з ентузіазмом, або ж дивитись на неї скептично. Але немає підстав думати, що вона кимсь вигадана. *Потреба глибинної перебудови освіти є об'єктивною необхідністю, що диктується процесами трансформації нашого суспільства* – відходом від тоталітаризму і входженням у стан громадянського устрою. Є тут також зворотна залежність. Досвід освітньої політики ВКП(б) в 30-ті роки показує, що відповідно організована освіта здатна й серйозно вплинути на глибинні зміни у суспільній свідомості, а відтак і прискорювати трансформаційні процеси [Ващенко Г., 2003: 61–155].

На цьому шляху, що потребуватиме багато зусиль і матеріальних витрат (до чого ми сьогодні ніяк не готові), освіта покликана найперше *усвідомити нове соціальне замовлення*.

Перехід до ринкових умов господарювання і становлення конкурентного середовища ставить перед людиною досі незнайомі для неї вимоги: вона повинна бачити свою власну життєву перспективу і бути здатною йти до неї шляхом напруження і вдосконалення власних творчих сил, зміцнення волі, становлення цілісного характеру та відстоювання обраних нею цінностей.

Сучасна людина повинна навчитися діяти в умовах свободи, самостійно приймати рішення, домагатися їх здійснення, а відтак і відповідати за себе та свою діяльність. Їй випадає *"повернутися до себе"*, до свого природовідповідного стану, що передбачає схильність до духовності, усвідомлення власної національної та особистої ідентичності, до засад рівноправності, а загалом – *до норми*, що засвідчує наявність життєвої рівноваги, від чого дуже залежить господарська продуктивність людини. Як уже йшлося вище, специфічними завданнями, власне, сучасної української освіти є самозвільнення людини від азійського світогляду і відкриття себе культурі європейській – не для того, щоб розчинитись у ній, а для того, *щоб творити свою культуру тим шляхом, яким йшла Європа*. Сучасному українцеві випадає також відійти від почуття хуторянства і меншовартості та утвердити в собі почуття національної гідності, національної самовпевненості.

Нарешті, нашій сучасній людині і нашому народу необхідне усвідомлення себе в контексті грядущої глобалізації – не цуратися її, але й не загубити свого обличчя в ній.

Таке соціальне замовлення вимагає глибинних змін у всій системі освіти і виховання.

По-перше, вона мусить змінити свій статус, перестати бути частиною державної структури і стати системою *громадсько-державною*, вирішувати завдання і держави (формувати громадянина), і суспільства – забезпечувати людині спроможність до особистого самодостатнього життя. Водночас за свою діяльність система освіти повинна відповідати і перед громадськістю, і перед державою.

По-друге, сучасна система освіти покликана стати відкритою і піддати себе певному *нагляду і оцінці* з боку широкої, незалежної від школи, громадськості. Необхідність участі громадськості в управлінні освітою однозначно підкреслюється у Національній доктрині розвитку освіти.

По-третє, сучасній українській освіті випадає змінити стратегічні завдання едукації – перенести акцент з перенасичення її інформацією на *саморозвиток дитини*, що досягається лише в процесі її власної діяльності. Відповідно глибинних змін повинні зазнати трактування змісту едукації, структура уроку, форми і методи діяльності вчителя та учнів тощо.

По-четверте, в основу оновленої системи освіти кладемо *філософію дитиноцентризму*, коли дитину навчають того і так, чого і як їй самій потрібно, на що вона здатна. Звідси – поглиблення індивідуалізації та диференціації на всіх рівнях едукації і в різних формах, але особливо у старшій школі.

По-п'яте, в основу процесу едукації необхідно покласти *нову педагогічну етику* – етику стосунків рівних людей, що виконують тут свої функції і досягають свої власні цілі.

Нарешті, по-шосте, реформи освіти передбачають переорієнтацію *на іншу* (традиційно-християнську) *систему цінностей*, а отже, забезпечення переходу:

- від віри в комуністичну ідею до віри в Абсолют Добра;
- від комуністичної моралі до моралі традиційно-християнської;
- від патріотизму на імперсько-російській основі до патріотизму на основі української ідеї;
- від гасел про щастя людства до любові до ближнього;
- від зневажливого ставлення до приватної власності до трактування її як основи свободи;
- від інтелектуального та матеріального споживацтва до самовідповідальності та підприємливості та творчої активності;
- від рабської слухняності до культу громадянської гідності;
- від нетерпимості щодо інакодумства до ідеологічної та політичної толерантності;
- від колективізму як засобу стандартизації людини до самовизначення особистості;
- від зневажливого трактування закону до культу правової свідомості тощо.

Очевидно, що таке розуміння соціального замовлення означає щось більше, ніж "подальший розвиток" чи "оновлення" освіти. До такого рівня можна віднести хіба що продовження терміну навчання у середній школі до 12 років, посилення уваги до вивчення іноземних мов, питання комп'ютеризації шкіл тощо.

Демократизація компонентів системи

Відхід суспільства та його інститутів від тоталітаризму і їх "входження у демократію" завжди в історії започатковується процесом *лібералізації*, коли "щось дозволяється". Без такого дозволу людина не здатна на власні вчинки. Цей етап в історії європейських народів практично завжди супроводжувався певним хаосом, бо людина, одержавши свободу, не відразу знає як нею скористатися. Щоб дитина навчилася самостійності, самовідповідальності, їй ця лібералізація теж потрібна. Але якщо вчитель одного ранку прийде в клас і скаже: "Діти, ви вільні, і ми з вами рівні, дійте самостійно", – то, звичайно, все це закінчиться шумом, криком і повною некерованістю класу, власне, хаосом. Тим часом, демократія – це не лише свобода, але й здатність людини доцільно користуватися нею. Повертаючись до прикладу з класом, вона з'явиться тоді, коли вчитель скаже: "Діти, кожному з вас я пропоную виконати одну з таких навчальних задач", – а відтак, уточнивши завдання, додасть: "А тепер почувайте себе людьми вільними".

Наша освіта сьогодні, одержавши достатню дозу лібералізації, зупинилася перед порогом демократії і дуже несміливо переступає його. На всіх рівнях вона має широкі права, але з ряду

причин – суб'єктивних і об'єктивних – для її перебудови вони не використовуються. Демократизація на ґрунті лібералізації є, отже, сьогодні ключовою проблемою освітніх реформ. *Базовими документами*, які віддзеркалюють тенденції демократизації освіти в Україні, є Закони "Про загальну середню освіту" та "Про вищу освіту", а надто "Національна доктрина розвитку освіти", підписана Президентом України 17 квітня 2002 року.

Враховуючи сказане вище, а також, трактуючи поняття "освіта" широко, розглянемо завдання реформ стосовно різних її компонентів.

Структура освіти. Очевидно, що коли унітарність освіти у минулому обмежувала права дитини і її батьків у виборі школи, то демократизація покликана їх розширювати. Звідси процес утворення якісно інших типів навчальних закладів (гімназій, ліцеїв, авторських шкіл, коледжів тощо) є зовнішнім виявом цього процесу. Проблема тут лише в тому, що дуже часто новітні вивіски ще не завжди вказують на дійсну новизну навчального закладу.

Управління освітою. Досі воно було адміністративно-командним і здебільшого таким залишається. Зрештою, навчальні заклади вже одержали ширші права (що є виявом лібералізації), але питання перебудови управління досі не вирішується, бо, по-перше, не діє ринок праці, який змусив би школу і вчителя удосконалювати свою діяльність, і, по-друге, – повністю відсутній громадський нагляд за навчальними закладами, зокрема, у вигляді опікунських (підкувальних) рад. Цей нагляд мав би діяти на всіх рівнях – аж до національної ради з питань освіти. Перші зусилля МОН України в цьому напрямку, на жаль, не знайшли підтримки з боку громадськості і керівників низових ланок освіти.

Процес едукації. Він є серцевиною системи освіти. Ідеї його демократизації (ідеї партнерства чи співробітництва) вже ні для кого не є новиною, але сприймаються поверхово, у кращому випадку лише на площині любові до дитини ("серце віддаю дітям"). Тим часом демократизація едукації передбачає насамперед технологічну перебудову її процесу, зокрема відмову від фронтальних форм роботи, коли в класі працює лише вчитель, і перенесення акценту на самостійну діяльність учня, коли він, занурившись у працю чи захопившись дискусією, "забуває" про існування вчителя. Партнерство можливе лише між дійсно рівними людьми, коли кожен робить свою справу – вчитель свою, а учень свою, і ці функції чітко розмежовані.

Зміст едукації – передбачає відповідь на запитання: що школа дитині повинна дати – великі знання чи навчити діяльності? Знання може мати і раб, але діяти може лише вільна людина, яка сама обирає предмет діяльності. З огляду на це демократизація змісту едукації полягатиме, по-перше, у забезпеченні можливостей дитини для власної повноцінної діяльності, а, по-друге, у розширенні прав на вибір навчальних предметів – відповідно до її індивідуальних потреб і можливостей. Йдеться, отже, про особистісно-орієнтований зміст едукації. Наші наміри в ділянці профілізації та диференціації є першими паростками в цьому напрямі.

Кадри. Значення їх у реформуванні школи переоцінити важко. Тим більше прикро, що значна частина наших керівників освіти і вчителів скептично ставиться до реформаторських ідей. На це впливає цілий ряд негативних чинників: низька оплата праці, неякісна підготовка вчителя у педагогічних навчальних закладах, сформовані раніше стереотипи діяльності тощо. У цій ділянці належить зробити два суттєві кроки. По-перше, чітко розподілити в школі функції суб'єктів діяльності. Директор не повинен відповідати "за все". Він мусить мати свої специфічні обов'язки, пов'язані з організацією навчального процесу, і їх виконувати. Натомість і вчитель, і техпрацівниця повинні реально нести відповідальність за свою роботу – найперше перед громадськістю, яку школа обслуговує і яка представлена опікунською радою. Мусить поступово підвищуватися і відповідальність учня за свою працю. По-друге, вищі навчальні заклади майбутньому вчителю повинні забезпечувати не лише предметні знання, але й *технологічну компетенцію*, тобто здатність так презентувати свій предмет, щоб він забезпечував не тільки

засвоєння інформації, але й розвиток та виховання дитини. По-третє, вчитель має бути звільнений від зусиль, спрямованих на елементарне матеріальне виживання.

Засоби едукативні. Вони завжди перебувають у прямій залежності від розуміння змісту освіти та форм діяльності на уроці. Очевидно, що ситуація, коли діє лише вчитель, вимагала найперше фронтальних засобів навчання – дошки, екрану, єдиних підручників, географічної карти тощо. Орієнтація ж на самостійну, диференційовану роботу учнів, навпаки, передбачає наявність засобів індивідуального призначення – комп'ютерів, різного типу посібників, роздавальних карток тощо. Їх дійсна функція буде уточнюватися разом із впровадженням нової технології діяльності.

Матеріально-фінансова сфера. Вихід освіти зі стану тотальної задержавленості передбачає включення зусиль і коштів державного і місцевого бюджетів, суспільно-громадських структур, юридичних осіб тощо. Тут співпраця держави і приватного сектору може бути дуже різноманітною і плідною. Каталізатором цього процесу може стати залучення громадськості до управління освітою на різних рівнях, про що вже йшлося вище. Люди, які вкладатимуть кошти у розвиток освіти, повинні мати право нагляду над нею, тобто входити до громадських надзірних органів.

Післядипломна освіта. Теперішня післядипломна освіта, що трактується як планове, обов'язкове "підвищення кваліфікації", є марнотратною і у процесі реформування повинна трансформуватись у систему, що зумовлюється потребою самого вчителя, який хоче витримати конкурс і не стати безробітним при поновленні контракту, або бажає підвищити своє звання і одержувати вищу зарплату. Такій загальній тенденції має бути підпорядкована і переатестація вчителів та керівників шкіл, але вона можлива лише за умов прийому на роботу на основі контракту і участі в цьому акті опікунських рад.

На старті реформ

Вище вже йшлося про те, що освіта покликана відповідати на соціальне замовлення, яке здійснюється у залежності від динаміки і напрямку розвитку суспільства. Звідси і сама вона мусить зазнавати змін. Насправді ці зміни можна трактувати як перманентні. Як правило, в багатьох суспільствах вони мають декларований початок, але не мають конкретного кінця, бо стосуються найперше людини, яка змінюється повільно – учителя і учня, всіх допоміжних і керівних інституцій, свідомості батьків і всієї громадськості. Такі зміни, означені як „реформи”, в принципі не можуть здійснюватись як разовий акт.

Оцінюючи стан наших сучасних реформаторських зусиль, варто звернутись до досвіду реформування радянської освіти у 60-70-ті роки. А відтак подивитись на реформи, які здійснювали і здійснюють інші держави. Для прикладу взяти б хоча і реформи у США під назвою SFAA (Science for All Americans), розпочаті 1957 року. Попри відому різницю у можливостях адміністративного апарату у США та СРСР, доля цих реформ, а особливо природа невдач, були аналогічними. Сьогодні корисно врахувати їх.

1. Першою помилкою їх вважають те, що ці реформи не були достатньо *комплексними* і в ряді випадків орієнтувалися на вирішення проблем в окремих ділянках. Давались знаки зусилля окремих науковців та наукових шкіл, що прагнули лише себе у реформах реалізувати. Характерним прикладом цього є сучасне введення у нас 12-бальної шкали оцінювання.

2. У більшості випадків ці реформи проводились без достатнього знання і врахування реального стану шкільної освіти, змісту підготовки і *рівня професійної придатності* вчителів та готовності до них всієї громадськості.

3. Прогнозовані зміни не були забезпечені *достатньою інформованістю* суспільства, а відтак і ґрунтовною професійною перепідготовкою учителів. Ні вчителі, ні батьки, будучи суб'єктами навчання і виховання, не знали, що від них хочуть, не розуміли змісту реформ.

4. Ініціатори реформ не забезпечили подолання інерції мислення не тільки безпосередніх учасників реформ, але й авторів та виробників нових підручників. У США великою завадою став в цьому сенсі застарілий попит на ринку.

5. Більшість проектів готувались у кабінетах вчених і не враховували реальних можливостей учнів та студентів. Такого типу похибка була допущена, наприклад, в ідеї, викладання ряду предметів іноземною мовою у спецшколах, що фігурувала у радянських освітніх реформах 70-х років і згодом виявилась нездійсненною.

Чи не на такі самі граблі наступає і наша сучасна освіта? Залишаючи це питання риторичним, обмежимося лише таким висновком: реформи освіти – всенародна справа і залучення широкої громадськості до цього процесу глибинного інформування як вчителя, так і пересічного громадянина є категоричною передумовою успіху у тій ділянці.

Підсумовуючи сказане вище, наведемо міркування відомого російського педагога В.П.Вахтерова, висловлене ним у 1912 році. Він вважав, що "з рабів, вихованих у дусі рабства, неможливо побудувати досконале суспільство", і що виходом із цього кола є *одночасне розкріпачення і суспільства, і людини*. Реформи в освіті повинні відбуватися одночасно з реформами у суспільстві. "Одна лише суспільна реформа не мала б успіху, тому що з рабських почуттів і звичок народу слідом за реформою знову, наче з попелу, відродиться деспотизм, який відрізнятиметься від попереднього формою, але тотожний з ним у своїй сутності, що і підтверджує історія" [Вахтеров В., 1987: 344–345]

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст нового (сучасного) соціального замовлення.
2. Назвіть основні напрямки реформування освіти в Україні.
3. Назвіть основні компоненти системи освіти і вкажіть на шляхи їх демократизації.

Процес едукації і шляхи його демократизації

Поняття структури процесу едукації

Системний аналіз процесу едукації має починатися з визначення чинників, зайнятих у ньому. Ними є найперше *педагог, учень і предмет*. Як процесуальні компоненти сюди входять також *діяльність учителя та діяльність учня*. Розкрити структуру процесу едукації означає вказати на взаємозв'язок діяльності учня і педагога, показати специфіку цієї взаємодії.

(С. 52)

Схема 1.

Традиційно вважається, що навчальний процес ґрунтується на прямій і постійній взаємодії вчителя і учня (див. схему 1). При цьому першому відводиться роль ведучого, ініціатора і "двигуна", а другому – статус об'єкта впливу: учень повинен сприймати і засвоювати те, що йому пропонує вчитель. На цій основі розроблено загальнопедагогічні настанови і практичні рекомендації. Домінуючими у навчальному процесі стали так звані фронтальні методичні прийоми, коли вчитель ставить себе в центр уваги класу, пояснює учням новий матеріал, щось ілюструє, доводить і час від часу звертається до них з вимогою відповісти на запитання, спонукає запам'ятати і відтворити те, що вони почули. Урок у цьому разі нагадує театр одного актора: вчитель є головним, а часом і єдиним трудівником. Учні ж у такому "театрі" залишаються переважно "слухачами" і "глядачами". Не підлягає сумніву, що таке навчання позначається і на формуванні їхніх характерів – вони йдуть і в життя після школи "слухачами" та "глядачами".

У такому вигляді едукацію, власне, і досі називаємо "навчально-виховним процесом". У самому терміні тут закладено розуміння його двоєдності ("навчання" + "виховання"), що сформувалося у Пруссії – на ґрунті гербартианства. *Bildung* і *Erziehung* повинні були забезпечити людині, з одного боку, знання, уміння та навички праці, а з другого боку, – лояльність щодо влади і суспільства. Ці два головні завдання ставила перед собою і освіта Австро-Угорщини та Росії – як дореволюційної, так і комуністичної, а тому таке двоєдине розуміння едукації тут добре прижилося і дійшло до нас.

Англomовна педагогіка не прийняла подібне розуміння цілей освіти. Вже у XIX столітті тут домінував образ Робінзона Крузо, характерними рисами якого були ініціативність, творчість, підприємливість. З цієї причини навіть аналогічна пара термінів ("навчання" і "виховання") в англomовній культурі не утвердилася. Натомість поширення набув термін *education*, що фактично означає не двоєдине, а триєдине поняття (навчання + виховання + розвиток).

Учень і вчитель як суб'єкти діяльності

Структура навчально-виховного процесу, запозичена від старої школи, не відповідає вимогам часу. Одні лише виконавські функції можуть забезпечити учневі знання, але не сприяють формуванню його як повноцінної творчої особистості. Тут перевернуто сама сутність процесу її становлення, бо в людині закладена потреба самостійної активної діяльності, активного впливу на зовнішнє середовище. Це було передумовою її виживання в процесі еволюції. Визнання цього факту лежить в основі двох широко відомих положень філософії: а) людина сама себе створює в процесі праці та через працю і б) взаємодіючи з навколишнім середовищем, людина перетворює його і одночасно з тим змінює себе саму.

Навчання в школі є організованим продовженням взаємодії людини з навколишнім

середовищем, яке репрезентоване тут навчальними предметами. Проте, якщо порівняти, наприклад, процес життєдіяльності дитини у дошкільному віці з тим, що відбувається в школі, то неважко помітити істотну різницю. Переступаючи поріг класу, вона втрачає головне для життя – право на вільну активну діяльність, на ініціативу, право на вибір, їй пропонують сісти за парту, сидіти тихо, уважно слухати, запам'ятовувати те, що говоритиме вчитель. Над дитиною починає панувати авторитет, а також закон дисципліни, який оберігає його статус. Віднині вона своєю діяльністю керувати не зможе, бо домінуватиме сприймання чужого впливу. Поступово учень стає споживачем готового інтелектуального продукту: завантажується пам'ять, але дрімають мислення, здібності, уява, воля, відчуття, потреби діяльності, емоції і т.п.

Звідси перша умова перебудови навчально-виховного процесу на основі демократизації: *слід розчленувати традиційно сформовану взаємодію вчителя і учня* (систему "вчитель-учень") і таким чином забезпечити тому, хто навчається, більш автономну функцію – з правом на власне рішення, на вибір. Учень необхідно повернути статус суб'єкта навчальної дії і спрямувати його зусилля на предмет. Лише так він відчуває себе вільною діяльною особистістю (див. схему 2).

(С. 54)

Схема 2.

Сказане вище підводить нас до висновку, що серцевину уроку повинна складати *самостійна діяльність кожного учня*. В кінцевому рахунку саме його власні зусилля залишають найглибший слід у структурі його особистості. Появляється, отже, необхідність чітко бачити різницю функцій учня і вчителя, роз'єднати ці функції і репрезентувати в двох площинах: а) *учень – діяльність – предмет* і б) *учитель – діяльність – процес едукації* (див. схему 2). Учень засвоює предмет, тоді як учитель організовує його діяльність. Тільки йдучи цим шляхом, ми зможемо забезпечувати статус суб'єкта обидвом учасникам навчального процесу. Учень перестає бути лише слухняним "співрозмовником".

Самостійна творча діяльність кожного учня на уроці є основною запорукою формування людини – суб'єкта демократичних стосунків, до яких іде наше суспільство. Таке навчання є переважно розвиваючим, і головним "продуктом" його є не якнайширша інформованість, не глибокі знання, а здатність людини до ініціативи – інтелектуальної і соціальної, її розвинутість.

Щоб уникнути нечіткості розуміння статусу учня на уроці, уточнимо принагідно саме поняття "суб'єкта". Прийнято вважати, що він завжди активний. Але не сама активність є достатнім показником статусу суб'єкта. Наприклад, ним не можна вважати учня, який лише уважно слухає і сприймає розповідь учителя. Суб'єкт повинен володіти правом щось вирішувати, правом вибору. Він повинен *сам усвідомлювати задачу, сам шукати шляхи її вирішення, сам вирішувати, сам оцінювати результат зробленого і відчувати задоволення*. Проста причетність до чужої діяльності (навіть активна) ще не означає, що учень діє як суб'єкт. Відзначимо також, що правом бути суб'єктом, тобто правом діяти самостійно, повинен наділитися кожен учень у класі – не "за чергою", а протягом всього уроку. Ця вимога і є одним із важливих критеріїв вибору альтернативних форм діяльності на уроці.

Діяльність учня

Загальновідомо, що діяльність є формою стосунків людини з навколишнім середовищем, і через неї вона задовольняє свої потреби. Навчальний процес не є винятком і, як усяка діяльність, розгортається у трьох напрямках.

1. Людина сприймає і засвоює зовнішній світ. У ранньому дитинстві це відбувається шляхом сприймання зовнішніх образів. Пізніше, оволодівши мовою, дитина одержує змогу

привласнювати собі також чужий готовий досвід. Згустком його і є навчальний предмет у школі. Досвід людини поповнюється знаннями, вміннями і навичками, необхідними для діяльності. Багаж досвіду закріплюється в пам'яті. *Нагромадження інформації і закріплення її в пам'яті входять першим компонентом у структуру процесу едукації.*

2. У процесі своєї життєдіяльності людина впливає на зовнішній світ, бо вона наділена природними силами, є діяльною природною істотою. Наштовхуючись на перепони, вона докладає зусиль, щоб навчитись переборювати їх, шукає нових, ні у кого не запозичених способів розв'язання власних проблем. Таким чином вона *виробляє в собі певний "інструментарій" успішної взаємодії із зовнішнім середовищем*, удосконалює духовні, психічні, соціальні і фізичні можливості власної діяльності. Це – розвиток.

У навчальному процесі така діяльність зорієнтована на навчальний предмет, який дитина повинна постійно "переробляти", "перетворювати" – з однієї форми в іншу. Ними є вирішення навчальних задач.

Природа процесу пізнання і процесу впливу на зовнішнє середовище, таким чином, є різною, вони забезпечують формування в людині різних якостей, але про це мова піде в наступних розділах.

3. Життєдіяльність людини забезпечується також набутою в ході еволюції здатністю до орієнтації і саморегуляції на основі сформованої моделі поведінки. Враховуючи власний досвід, а також досвід інших, індивід визначає своє ставлення до всього, з чим стикається, – до природи, суспільства, соціальних ідеалів, окремих людей, до оточуючих його речей, до себе самого – і таким чином виробляє в собі стійку систему правил, поглядів і переконань, звичок.

Звичайно, немало роль тут відіграє і зовнішнє середовище, зокрема, соціальне. Воно диктує свої "правила гри", вказує людині на певні межі, які вона не повинна переступати, на її обов'язки перед суспільством тощо. Таке збагачення досвіду поведінки відбувається і під час навчально-виховного процесу. Воно трактується як виховання (самовиховання) і входить до нього третім компонентом.

(С. 56)

Схема 3.

Усі три лінії взаємодії людини з навколишнім середовищем становлять нерозривну єдність (див. схему 3). Вона ґрунтується на тому, що джерелом їх є взаємодія людини з одним і тим же предметом. У кожному акті людської діяльності є і пізнання (а), і вплив на предмет (б), і формування власного ставлення до нього (в). Немає "чистого" засвоєння інформації, "чистого" впливу на світ або "чистого" виховання, і розривати ці процеси неправомірно.

Усі три лінії навчальної діяльності, будучи тісно пов'язаними, є водночас і автономними, через це їхня питома вага в різних видах діяльності може бути різною. В одному разі домінуватиме засвоєння інформації, в іншому – вплив індивіда на зовнішнє середовище, а ще в іншому – формування досвіду поведінки. Цим співвідношенням і визначається зміст і "стиль" едукації.

Оцінюючи під цим кутом зору нашу школу, мусимо визнати, що в ній міцно закріпилася одна тенденція: постійне домінування інформаційного каналу. Цьому сприяє авторитарність навчально-виховного процесу: зосередивши на собі увагу класу і оголосивши себе носієм "знань" з предмета, вчитель стає чинником саме великого інформаційного впливу на учнів. Лінія сприймання і засвоєння на основі інтенсивної роботи пам'яті переважана, набуває форм муштрування. Це особливо стосується предметів гуманітарного циклу. Культу одержання знань традиційно підпорядковане все: методи навчання, підручники, організація уроку.

За таких умов втрачено увагу саме до самостійної, скерованої назовні діяльності. Сьогодні нашій освіті належить подолати цю однобокість і пропонувати дітям різні види діяльності – пізнання і вплив назовні, а також формування досвіду поведінки – бодай збалансовано. Лише в такому разі

учень зможе відчути себе суб'єктом діяльності.

Діяльність учителя

Вчитель є також суб'єктом своєї діяльності. Однак, об'єктом його впливу є не учень, а *весь процес едукації*. Вчитель – організатор цього процесу. Його функції полягають не в тому, щоб самому все зробити за дитину, а організувати діяльність, що є значно важче і що потребує більшої майстерності. Йому потрібно систематично створювати в класі умови, які вимагають від школярів власної діяльності. Лише за такої організації заняття навчальна діяльність буде результативною.

Сказане вище не означає, що в системі викладених поглядів роль учителя – як "режисера" навчально-виховного процесу – зменшується. Навпаки, чим більше він виявить себе, тим вагомішим буде результат навчання. Сутність проблеми полягає лише в тому, на що спрямує свої зусилля – на чітку організацію діяльності учня чи на виконання тієї роботи, яку повинен виконувати сам школяр.

Зусилля вчителя мають бути, отже, скеровані на конкретні точки системи "учень – предмет". Основними функціями вчителя є:

- 1) одержання і опрацювання зворотної інформації, що стосується навчання, виховання і розвитку учня;
- 2) безпосередній стимулюючий вплив на учня (сугестія, оцінка тощо);
- 3) визначення і презентація об'єкта діяльності учня (у вигляді задачі);
- 4) вплив на процес діяльності учня (забезпечення посібниками, унаочненнями, супутня допомога).

Від одержання і опрацювання *зворотної інформації* про учня значною мірою залежить успіх навчального процесу. Серед чинників, на основі яких учитель будує свою тактику навчання учнів, слід виділити: фактичний рівень знань, умінь і навичок, здібності, нахили, запити і практичні цілі, вікові і фізіологічні особливості тощо. Узагальнений висновок у кожному окремому випадку повинен давати більш-менш чітку картину можливостей і схильностей учнів до виконання намічених завдань. З огляду на це вчитель приймає рішення щодо посилення мотивації, визначення предмета, вибору типу задачі тощо.

Що стосується *безпосереднього впливу* на школяра, то він не виключається за умов співробітництва вчителя та учня. Він здійснюється кількома шляхами:

а) оцінюванням результатів діяльності учня у формі оцінного коментування; б) заохоченням чи осудом у зв'язку з виконанням певного завдання або з певним вчинком (педагогічне підкріплення виконаної дії); в) різноманітними спонуканнями до дії у формі пропозицій, підказок, побажань, прохань тощо, які можуть виражатися як словесно, так і за допомогою інтонації, жестів, міміки тощо; г) постійним впливом на мотиваційну сферу учня. Безпосередній вплив учителя на учня виявляється ефективним лише за умови взаємної поваги, довір'я і високої вимогливості.

Функція вчителя щодо *об'єкта діяльності учня* визначається у двох напрямках: учитель повинен вибрати предмет або його частину і знайти найбільш раціональний шлях його методичної презентації, побудувати задачу.

Вплив учителя на процес діяльності учня полягає в тому, що він виступає як джерело додаткової інформації, тобто як фактор підтримки і як сила, що скеровує діяльність учня, надає йому необхідну допомогу, зберігши при цьому максимум його самостійності. Майстерність його полягає в тому, щоб організувати та вести процес навчання і водночас "стояти осторонь", залишаючи учневі роль інтелектуального лідера.

Педагогіка співробітництва

Сутність педагогіки співробітництва полягає, отже, в демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель.

Стосунки співробітництва складуться там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями, де школа не "єдина трудова політехнічна", а ... *рідна*. Так колись її називали й офіційно.

Добрі й людяні стосунки між учителем і учнем вбираються і застосовуються дитиною як норма життя. "Раз добром нагріте серце вік не прохолоне", – ці слова Т.Шевченка підтверджують одвічний закон гуманістичного виховання: атмосфера добрих стосунків формує добру людину, авторитарність і грубість – сприяють розвитку мізантропічних рис у її характері, бо немає в раба вищого прагнення, ніж стати деспотом. Педагогіка співробітництва бачить в учневі добровільного і зацікавленого соратника, одноступця, рівноправного учасника педагогічного процесу, турботливого і відповідального за його результати.

В основі нового підходу лежать демократизація та гуманізація взаємин між учителем та учнем, оптимістичний погляд на людину, зміна характеру взаємодії. Педагогіка співробітництва визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не виключає різниці в їх життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довір'я, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість.

До реалізації ідей педагогіки співробітництва (педагогіки партнерства) ведуть, зрештою, два шляхи.

По-перше, шлях, який можна назвати "романтичним" – "віддавши серце дітям". Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, "схиляється до її рівня". Слідом за В.Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш.Амонашвілі. На жаль, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і далеко не всі діти повірять у свою "рівність" з учителем.

По-друге, – це шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їх співпраці, про що вже мовилось вище. У функції вчителя входить ретельно підготувати вдома для дитини навчальне завдання (задачу), продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати. У такому випадку обидва учасники навчання і виховання – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе істотою вільною і час від часу забувала, що в класі є "наглядач".

Так приходимо до висновку, що психологічну основу педагогіки співробітництва складають *суб'єкт-суб'єктні стосунки* – співпраця двох суб'єктів. Цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з другого, – дає учневі можливість діяти самостійно.

Завдання для самоконтролю

1. У чому сутність авторитарної педагогіки?
2. Розкрийте поняття "учень – суб'єкт діяльності", "вчитель – суб'єкт діяльності".
3. Назвіть та охарактеризуйте три лінії взаємодії людини із зовнішнім середовищем.

4. Що таке "педагогіка партнерства"?

РОЗДІЛ 5.

Інформативна функція процесу едукації

Роль інформації у життєдіяльності людини

Інформація є важливою передумовою діяльності. Крилатий вислів "той, хто володіє інформацією, той володіє світом" містить у собі глибоку правду. Тільки завдяки засвоєнню інформації людське пізнання може бути безперервним висхідним процесом. Водночас засвоєння інформації має сенс лише тоді, коли воно переростає у процес творчого перетворення світу. Нарешті, без засвоєння інформації неможливий і процес виховання. Вважається, отже, що оволодіння необхідним обсягом інформації про навколишнє середовище і про себе самого є необхідною передумовою життєдіяльності індивіда. Пізнання і усвідомлення середовища завжди передують діяльності, спрямованій на перетворення світу і вдосконалення самого себе.

Процес пізнання здійснюється як шляхом безпосереднього сприймання світу (за допомогою слуху, зору, дотику, нюху тощо), через синтез і аналіз одержаних даних і до їх систематизації у свідомості, так і у вигляді запозичення чужого (зокрема, попередніх поколінь) досвіду, що стає можливим, коли людина оволодіває мовою. Так, дитина слухає, про що говорять дорослі, спостерігає, як вони виконують різні дії, і таким чином формує свій інформативний фонд, який дасть можливість організувати свою власну діяльність.

У засвоєнні інформації людина – прагматик. Вона опановує найперше ті відомості, які в даний час є для неї актуальними. Цей момент слід особливо підкреслити, бо він є свідченням того, що, незважаючи на всю свою важливість, інформація виступає лише *засобом* діяльності. Вона не повинна трактуватися як самоціль.

Сказане стосується і навчання в школі. Інформація подається тут у певній логічній послідовності, що втілюється у програмі і підручнику. Таким чином, вона стає предметною основою навчального процесу, його *організаційним хребтом* (Див. схему 4). І якщо "порція" інформації (певний розділ, тема) включає в себе запрограмовані потреби власної діяльності (проблемний характер) та самовиховання, то є підстави говорити про повноцінний навчальний цикл. Він дає можливість реалізувати триєдину мету едукації: засвоєння інформації, удосконалення психічних, духовних, фізичних та соціальних функцій людини (розвиток) і формування моделі її поведінки (виховання).

(С. 62. Заувага: слова «розвиток» і «виховання» поміняти місцями)

Схема 4.

Проте, порівняно з повсякденною діяльністю, пізнання в школі має і певну специфіку. Воно не здійснюється стихійно: інформація подається у вигляді навчальних предметів – ззовні, через навчальні плани, програми, підручники. А це означає, що учень втрачає право вибору інформації, виходячи зі своїх інтересів, керуючись власними критеріями. Питання добору інформації вирішують без нього, керуючись соціальним замовленням, що у ряді випадків здійснюється суб'єктивно. Якщо ж врахувати, що інформація є дуже зручним засобом впливу на учня, до чого наша школа досі була вельми охоча, то стає зрозумілим, чому в сучасному навчанні вона займає найголовніше місце, зверхдомінує над іншими аспектами навчально-виховної діяльності – над розвитком і вихованням. Скажемо більше: в минулому інформаційний тиск на учня застосовувався тут навмисне, щоб дитина "більше вчилася, а менше думала", що завжди було першою заповіддю пруського герbartіанства і радянської педагогіки. Феодальні стосунки не передбачають ні поняття розвитку, ні поняття розвинутої людини.

Технологія навчання, характерна і для сьогоденної школи, продукує особливий тип особистості – інтелектуального споживача. З першого ж класу вчителі завзято постачають учня

інформацією, зовсім не турбуючись, чи потрібна вона йому. Тим часом перевантаження навчання інформацією пригнічує інтелектуальну діяльність учня, особливо творчу. Вона "гасне" так само, як вогонь у печі, якщо її вщент наповнити дровами. Для самостійної творчої діяльності не вистачає ні часу, ні сил, ні можливостей. Так формується людина, яка чимало знає (це в кращому разі), але мало що може, бо здатна лише на репродуктивну діяльність – відтворити те, чого її навчили.

Варто відзначити, що ставлення до інформації – один з моментів, які відрізняють нашу школу від шкіл європейських, де "культура" скоріше є розвиток психічних, духовних, фізичних та соціальних функцій і можливостей людини, а не знання.

Знання, вміння, навички як рівні засвоєння інформації

Рушійною силою навчального процесу є постійне протиріччя між тим, що людина вже знає і вміє, і тим, що вона ще повинна знати і вміти. Процес розв'язання цих протиріч і веде до нагромадження, поповнення і збагачення інформативного досвіду.

Усе нове, надбане в процесі пізнання, закріплюється в *пам'яті*. Нові порції інформації пов'язуються з тим, чим людина вже володіла досі. Таким чином, банк інформації (інформаційний досвід) перебуває в динаміці: людина не лише розширює його, але й постійно використовує для розв'язання життєво важливих проблем.

Істотне значення має при цьому і передбачуване призначення інформації. Певна частина її підлягає ґрунтовному засвоєнню і закріплюється у *довготривалій пам'яті* – "назавжди". Функція ж іншої видається тимчасовою, а тому вона утримується у так званій *оперативній пам'яті*, яка звільнюється від інформації, як тільки потреба в ній відпадає. Є підстави вважати, що процес засвоєння інформації має і певну "*глибину*", що позначається поняттями знань, умінь і навичок.

Знання – найбільш "поверховий" рівень засвоєння інформації, який передбачає запам'ятовування певної суми фактів, образів, правил, числових даних тощо, а також інформації, виробленої нашим мисленням. У школі всі вони систематизуються у формі навчальних предметів.

Глибший рівень засвоєння інформації репрезентується *вмінням*, яке передбачає пристосування знань до дії, поєднання інформації і дії. Під умінням фактично розуміють здатність людини мобілізувати знання з метою виконання певних дій, необхідних для досягнення мети, і передати відповідні команди органам виконання.

Забігаючи дещо наперед, зауважимо, що вміння передбачають активізацію не лише знань, але й навичок, якщо вони є в досвіді людини. І тут, власне, виникає потреба розрізняти два види вмінь. Якщо людина починає лише засвоювати якусь діяльність, то їй, очевидно, доводиться спиратися лише на знання, бо навички ще не сформовані. У такому разі говорять про *елементарне* (первинне) вміння. Якщо ж певною діяльністю людина вже трохи володіє, то активізації підлягають і знання, і навички (див. нижче). В цьому разі поле діяльності розширюється, а саме вміння, що спирається і на знання, і на набуті раніше навички, трактується як *вміння – майстерність*.

Терміном "*навичка*" позначають здатність людини виконувати якусь дію або операцію автоматично, без участі уваги. Такий рівень володіння інформацією досягається шляхом багаторазового повторення дій, внаслідок чого інтелект неначе передоручає свою функцію мускульній пам'яті, наприклад, м'язам рук, ніг, органів мовлення тощо. У цей спосіб він звільняється від монотонної і виснажливої діяльності, беручи на себе функції більш творчі, складніші.

Навчальні предмети, які вивчаються у школі, з цієї точки зору трактуються по-різному. У рамках більшості з них учні засвоюють переважно знання (історія, література, біологія і т.п.). Деякі інші предмети спрямовані на оволодіння певного роду діяльністю – музика і співи,

іноземна мова, малювання, праця тощо. Фундамент засвоєння таких предметів складають навички.

Крім знань, умінь і навичок, пов'язаних із змістом того чи іншого предмета, у процесі навчання учень повинен засвоїти деяку іншу принагідну інформацію, що стосується способів навчальної діяльності, уміння користуватися засобами навчання тощо. Цей досвід теж потрібний людині, в тому числі і після завершення навчання у школі (наприклад, вміння користуватися комп'ютером).

Повертаючись ще раз до питання про співвідношення і взаємоперехід знань, умінь та навичок, наведемо такий приклад. Вміння варити борщ включає знання і чимало різноманітних навичок, наприклад, чищення картоплі, оперування газовою плитою, миття посуду, шинкування капусти тощо. Проте, очевидно, що був і такий час, коли кожну з цих операцій ми робили окремо, вперше і лише на основі знань. Довівши поступово ці елементарні операції до автоматизму, ми включили їх у свій досвід і використовуємо для реалізації умінь, в тому числі і варіння борщу.

Слід відзначити, що обсяг самої дії, яка може автоматизуватися і входити до уміння-майстерності як навичка, може бути різною і залежить від досвіду індивіда: чим він більший, тим більша питома вага навичок і тим більше поле вони покривають.

Водночас, варто мати на увазі, що знання, уміння й навички в структурі особистості є одночасно і продуктом, й інструментом діяльності. Нагромадження їх у пам'яті, як уже відзначилося, не є самоціллю. Досвід, набутий під час певного циклу навчальної діяльності, застосовується вже як засіб навчання у наступних циклах. Важливе значення для учня має, зокрема, якнайшвидше оволодіння "умінням учитися". Воно формується в процесі навчання і зумовлює діяльність людини в майбутньому – протягом усього життя.

Процес засвоєння інформації

Внутрішній (психологічний) процес засвоєння інформації включає низку етапів, до числа яких відносять: сприймання – осмислення і розуміння – узагальнення – закріплення – застосування на практиці [Фіцула М., 2000: 88].

Сприймання – передбачає відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу та їх взаємозв'язків. Вони можуть бути запропоновані у природній для себе формі, у вербальному викладі, з допомогою ілюстрування тощо і відповідно передбачати участь різних органів сприймання з боку того, хто навчається, – слухових, зорових тощо рецепторів.

В обов'язки вчителя входить постійно здійснювати вибір і оцінку інформації, яку він дітям пропонує (звільняти її від зайвих деталей, підкреслювати головне, дотримуватись логіки змісту тощо), а також психологічно правильно добирати форму її презентації. Загальновідомо, що у роботі з молодшими школярами доцільно широко застосовувати *образність* (предмети, унаочнення, малюнки тощо). Тим часом, для учнів старших класів доцільнішою видається вербальна презентація інформації [Ващенко Г. – 2, 1997: 96–97].

Процес сприймання на цьому етапі можна вважати успішним, якщо вчитель застосовуватиме добре продумані схеми – те, що в педагогіці останніх років називають "опорними сигналами". У кожному разі особливе значення у сприйманні інформації має перше враження, *перше відбиття* нових образів і понять у свідомості людини, тому цьому моменту учитель має приділяти належну увагу.

Осмислення і розуміння – передбачає усвідомлення сенсу сприймання інформації та розкриття суттєвих ознак предметів, явищ та зв'язків між ними. Він втілює перетворення конкретних образів у поняття – процес абстрагування. Як на етапі сприймання, так і на рівні осмислення та розуміння *каталізатором* виступають емоції. Саме тому емоційність повинна супроводжувати весь процес пізнання.

Узагальнення – це етап, на якому вирішальну роль відіграє синтез, коли щойно сформовані первинні поняття "об'єднуються" у поняття вищого рівня. Це можна простежити на процесі вербалізованого пізнання, наприклад, читання книжки: "поняття-словосполучення" об'єднуються у "поняття-речення", а ці в свою чергу – у "поняття-абзаци"; "поняття-абзаци" – у "поняття-розділи" тексту, і так усе вище, поки людина не сприйме текст всієї книжки.

У такому рецептивному процесі велику роль відіграє розумовий досвід людини, а відтак і здатність її посилювати своє сприймання тими знаннями, які набуті раніше.

Закріплення в пам'яті – коли одержана ззовні інформація стає власним надбанням людини. Успіх цього етапу залежить від ряду чинників: від спроможності пам'яті, від особистої зацікавленості учня в інформації, від емоційного контексту, в якому процес відбувається, від авторитетності джерела (книжка, вчитель), з якого вона походить тощо.

Застосування знань, умінь і навичок. Людина володіє щасливим даром боронитися від інформації і забувати все, що для неї не є значущим. Тому вона сприймає її спочатку лише оперативною пам'яттю, а відтак переносить поступово у пам'ять довготривалу. На цьому шляху знання поєднуються з діяльністю і, як вже мовилося вище, забезпечують формування умінь, а уміння з часом можуть трансформуватися в навички. Але все це залежить виключно від того, *наскільки інформація відповідає потребам людини*. Найміцнішими є ті знання, які знаходять застосування у діяльності. А залежно від частотності такого вживання інформації, – її засвоєння може вести до навичок. Очевидно, що на цьому етапі відбувається повне злиття нової інформації з раніше набутих інформативним досвідом.

Що стосується мотивації та волі самої дитини, то найкраще діє тут мотивація *внутрішня*, що йде від розуміння власних потреб і цілей. Всіляке силування і підганяння дитини з допомогою оцінок часто наносить шкоду.

Психолого-педагогічні передумови успішного формування навичок

Успіх засвоєння кожної порції інформації залежить від того, наскільки чітко і послідовно реалізуються основні дидактичні вимоги, що висвітлюються вище. Проте існують певні специфічні труднощі, що виявляються у процесі навчання тих предметів, оволодіння якими передбачає формування навичок (іноземні мови та ін.). Щоб подолати ці труднощі, потрібно забезпечити бодай такі передумови.

1. Цілеспрямованість тренування. Ця передумова передбачає насамперед чітке розуміння того, що саме підлягає автоматизації і вимагає зосередження уваги вчителя та учнів на відповідному явищі протягом певного часу. У цьому плані велике значення має добір вправ, що відповідають меті засвоєння даного явища, а також забезпечення багаторазовості вживання цього явища в різних ситуаціях.

2. Усвідомленість тренування. Учень повинен знати і розуміти кінцеву мету тренування, на яку вчитель спрямовує його зусилля, усвідомлювати структуру тих операцій, які піддаються автоматизації. Робота забезпечує постійний самоконтроль у процесі вправ і згодом підводить до формування дуже потрібного механізму самоконтролю, який діятиме і тоді, коли відповідні автоматизми вже сформуються. Вважають навіть, що чітке розуміння суті тренування відіграє не меншу роль, ніж багаторазовість повторення. Усвідомленню підлягають правила-інструкції, що пропонуються на початку дії і в процесі самої дії.

3. Раціональне розгортання процесу тренування в часі. Щоб сформувати навичку, потрібне тривале тренування. Доведено, що найбільша кількість вправ для засвоєння відповідного явища має припадати на початок тренування. Саме на цьому етапі вирішальну роль відіграє також частотність актів тренування. Якщо вчитель вдається до нього час від часу, з великими інтервалами, скажімо, один-два рази на тиждень, то процес формування навичок не буде

ефективним. У такий спосіб можна забезпечити лише засвоєння знань. Зрештою, інтенсивно розпочатий процес формування навичок з часом повинен переходити в екстенсивний – шляхом поступового збільшення інтервалів між актами тренування.

Сформовану навичку слід систематично використовувати і таким чином підтримувати її в умовах наростаючих інтервалів вживання. Такий режим роботи необхідно забезпечувати до кінця курсу навчання. Це зайвий раз підтверджує необхідність ретельного відбору матеріалу, який збираємося довести до рівня навички. Тренувати "все" – марна трата часу.

4. Мотивація навчання. Ця вимога передбачає, щоб кожен акт повторення дії мав для учня якийсь сенс. Суто механічні маніпуляції, наприклад, відтворення речень з "чужим" для учня змістом при формуванні мовленнєвих навичок (іноземні мови), дають значно менший ефект, ніж висловлювання, у яких мовець виступає як автор, як носій певної соціальної ролі у навчальному процесі. Це забезпечується шляхом побудови мікроситуації для кожного висловлювання, застосування гри тощо.

Чимале значення у посиленні мотивації має постійне схвалення результату, підкреслювання позитивних наслідків тренування тощо.

Функції вчителя

В організації навчально-пізнавальної діяльності учнів функції вчителя полягають насамперед у відборі, презентації, дозуванні інформації.

Вибір предмета навчально-пізнавальної діяльності значною мірою обмежений вимогами програми та змістом підручників. Проте за вчителем залишається право вибору послідовності викладу теми розповіді, застосування на власний розсуд певних засобів навчання. Крім того, потрібно постійно мати на увазі, що засвоєння інформації (знань, умінь та навичок) – не єдина мета навчання. Мусимо дбати і про розвиток та виховання учня, що також потребує чималих зусиль та часу. З цього випливає, що, добре знаючи зміст свого предмету, методист і вчитель при формуванні робочої програми повинні моделювати його дуже обережно, чітко і відповідно до потреб та можливостей самого навчального процесу. Завдання полягає в тому, щоб через мінімум інформації передати всю повноту змісту і поняття структури відповідної галузі пізнання. Звідси ознайомлення учнів з новою інформацією висуває великі вимоги до її якості. Вона має бути чіткою, ясною, спонукати до осмислення і систематизації знань. "Вчителеві треба знати в десять, двадцять раз більше, ніж буде викладено на уроці, щоб вільно володіти матеріалом, вибирати з великої кількості фактів найістотніші. Якщо я знаю в двадцять разів більше, ніж передаю учням, моя думка й мова народжуються на уроці непомітно для учнів, "муки творчості" вчителя не шарпають їх, вони сприймають матеріал без напруження, а я в центрі уваги маю не свою розповідь, а мислення підлітків: по очах бачу, зрозуміло їм чи ні; якщо є потреба, добираю нові факти" [Сухомлинський В., 1976: Т. 3, 408].

Сьогодні вчителю доводиться працювати в умовах, коли школа не в достатній кількості забезпечена підручниками, посібниками, методичними матеріалами. Він змушений розробляти власні тексти і ксерокопії, виготовляти роздавальні матеріали, наочні посібники, тобто багато часу займає домашня підготовка до уроку. Це вимагає від учителя творчого пошуку, нетрадиційних підходів, нестандартних вирішень педагогічних задач. У своїй повсякденній роботі учитель не може працювати шаблонно, користуючись готовими зразками. Життя змушує його працювати постійно над собою. А звідти давня мудрість: добрий вчитель працює удома, слабкий – у класі.

Завдання для самоконтролю

1. Чим пояснити традиційну "пріоритетність" навчання над розвитком і вихованням?
2. Що таке "знання", "уміння" і "навички"?
3. Розкрийте умови успішного формування навичок.

Виховна функція процесу едукції

Поняття виховання і вихованості

Виховання і вихованість як терміни і як поняття можуть трактуватися двояко. По-перше, в широкому значенні вихованням можна вважати сам факт становлення і функціонування системи поведінки людини щодо навколишнього середовища, незалежно від того, яким воно є – правильним з точки зору суспільства чи неправильним. У цьому розумінні кожна людину можна вважати вихованою. І якщо хочуть уточнити якість виховання, то, звичайно, говорять: "добре виховання", "погане виховання". По-друге, виховання і вихованість можуть означати процес і відповідно результат присвоєння людиною лише таких якостей, які з точки зору суспільства вважаються позитивними. У цьому разі просто констатують, що людина "вихована" або "невихована".

Виховання і вихованість (як його результат) зумовлені потребами життєдіяльності людини. Для того, щоб раціонально освоювати навколишнє середовище та цілеспрямовано впливати на нього, людині потрібен механізм орієнтації і саморегуляції – модель поведінки. У процесі розвитку людини цей механізм поширюється спочатку на її найближче оточення, а згодом охоплює все ширше коло людей, предметів, явищ.

З психологічної точки зору процес виховання означає встановлення рівноваги між особистістю і зовнішнім середовищем, що складає компонент її діяльності. Слід відзначити дві особливості вихованості. З одного боку, вона постійно змінюється, удосконалюється, уточнюється, тобто перебуває в динаміці. Лише деякі її елементи стабілізуються і одержують у поведінці людини стереотипний характер, перетворюючись у навички і звички. З другого боку, процес становлення і вдосконалення системи стосунків людини щодо навколишнього середовища є постійним, об'єктивним і незалежним від того, докладаємо ми до нього спеціальні зусилля чи пускаємо на самоплив. Від наших зусиль залежить лише його відповідність або невідповідність інтересам індивіда і суспільства. Виховання здійснюється не лише тоді, коли вчитель організовує так званий "виховний захід". Виховують вчинки, факти, події, які нам інколи здаються рутинними.

Само собою зрозуміло, що виховання на уроці – переважно керований і соціально цілеспрямований процес, але навіть тут є чимало ситуацій, коли учень виховується у сфері "неконтрольованої" нами взаємодії з елементами середовища. В цьому сенсі необхідно розширювати поле зору вчителя. Він повинен знати, що тут виховує, а, відтак, докладати зусиль, аби виховний процес був спрямований у належне річище.

У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують і поняття "самовиховання" та "виховання" учня. Розуміння їх взаємодії дуже важливе у плані перенесення акценту з діяльності вчителя на діяльність учня. У практиці поширена думка, що єдність навчання і виховання ґрунтується на особистості вчителя, який, проводячи урок, навчає і час від часу "трохи виховує". Якщо ж учень лише сам планує своє вдосконалення, то це трактується як самовиховання. Між тим, коли йдеться про психологічний механізм виховання, очевидно, що тут завжди діють як зовнішні чинники (вчитель – один з них), так і суто внутрішні – сам учень з його діяльністю. Будь-яке виховання є водночас і самовихованням, а всяке самовиховання є також і вихованням, оскільки свої ціннісні орієнтації людина запозичує теж із зовнішнього середовища. Навіть у тому випадку, коли учень планує своє самовиховання (з потягу до самовдосконалення, наприклад), не перестають діяти зовнішні чинники: учень постійно "консультується" (здебільшого приховано) із зовнішнім середовищем і відповідно вибирає для себе норму поведінки. З огляду на це слід

рішуче відкинути таке поняття "виховання", яке мислиться як вулиця з однобічним рухом, що веде від учителя до учня і не враховує активності самого школяра, коли основним джерелом виховання вважається вчитель та коли навчання і виховання штучно розриваються і трактуються як дві паралельні лінії, які не стикаються і не перетинаються.

Сказане вище дає підстави стверджувати, що виховання, по-перше, є потребою насамперед самого вихованця, бо сформована модель поведінки слугує йому дороговказом, засобом саморегуляції; по-друге, це – процес, який далеко не завжди контролюємо і бачимо, він інтимний, постійний; по-третє, він – об'єктивний, незалежний від волі вчителя у тому розумінні, що відбудуватиметься й тоді, коли той не здійснюватиме спеціальних заходів.

Ці висновки дозволяють внести суттєву зміну в існуюче досі розуміння виховання і, відповідно, у його визначення. Виховання не може трактуватися як цілеспрямований вплив на особистість з метою формування у ній певних якостей, що характерно для авторитарної педагогіки. Сутність його – в *задоволенні морально-етичних потреб людини* (яка "сама себе виховує"). Виходимо, отже, з визначення, що людина є суб'єктом виховання (самовиховання). Це випливає з природи повноцінної діяльності.

Виховна ситуація і процес формування поглядів, переконань та звичок

Виховання розпочинається, як правило, із "зустрічі" людини з предметом діяльності, через що воно завжди опредмечене. Вступаючи у взаємодію з об'єктом, людина стає перед необхідністю відповідати на вічне запитання: як до нього поставитись? – прихильно чи вороже, схвально чи заперечно, доброзичливо чи з осудом? Виховання розпочинається з відповіді на це питання, це точка його зародження. Саме тут – у цій відповіді – схрещуються два впливи, протистоять дві групи чинників – ті, що йдуть від самої людини, і ті, що надходять ззовні, з боку соціального оточення.

У ряді випадків учень сам формує свою оцінку, тобто ставить на предмет своє "тавро – "плюс" або "мінус". Ця оцінка, як правило, ґрунтується на його попередньому досвіді, на вірі в певну систему вартостей, з урахуванням особистісних інтересів, під впливом його внутрішніх стимулів. Людина також "радиться" з іншими людьми, часто на рівні підсвідомості. Система цих чинників входить до поняття *ціннісних орієнтацій* індивіда. Діапазон їх визначається розвитком особистості, широтою її зв'язків з навколишнім середовищем. Основне місце тут посідають духовні, моральні, національні, естетичні орієнтації, ставлення до праці, тобто весь духовний багаж, набутий нею раніше.

Але в "точці зародження" виховання великою є і роль виховника. Власне тут реалізується принцип *морально-етичної партнерської допомоги*, яку він покликаний надати вихованцю. І зробити це треба непомітно, ненав'язливо, доброзичливо: "Я на це питання відповідаю ось так, а ти вирішуй сам". Це право і професійний обов'язок виховника – якнайбільше бачити і якнайчастіше відчувати питання, перед яким стоїть вихованець, і вчасно, на партнерських засадах, допомогти йому дати таку відповідь (а якщо треба, то й переконати!), яка відповідала б потребам самого вихованця і суспільства, в якому живемо.

Зі "знайомства" людини з предметом розпочинається те, що можна назвати "ситуацією виховання". Компонентами її виступають: а) *суб'єкт виховання* (учень); б) *об'єкт* (предмет, з яким учень взаємодіє); в) *ставлення суб'єкта до об'єкта*, що є наслідком відповіді на головне питання виховання. Звичайно, один такий акт "зустрічі" учня з предметом (суб'єкта з об'єктом) ще не вирішує долі виховання. Але якщо аналогічна ситуація повториться багато разів, то вона зумовлює певний "виховний продукт" – формування поглядів, переконань, навичок, звичок.

Погляд – це прийнята позиція. Людина приймає або відкидає пропоновану норму і формує власну думку про предмет. Погляд – це схвалене людиною ставлення до дійсності. Він може бути позитивним або негативним щодо бажаної норми. Якщо він формується через прийняття норми, процес подальшого виховання одержить позитивне спрямування. Якщо ж погляд кристалізується через заперечення морально-етичної норми, то шлях до формування позитивних якостей особистості закривається. Відбувається утворення якостей, протилежних очікуваним.

Як уже зазначалося, вихованість формується у контексті загальної діяльності учня, що передбачає повторення *аналогічних ситуацій і актів прийняття норми*. На фоні наявних виховних знань і оцінної орієнтації, а також під впливом мотивації відбувається переростання поглядів у переконання. На цьому рівні поглиблюється і стабілізується прийняте людиною раніше ставлення до зовнішнього середовища.

Переконання є активною формою ставлення людини до життя. Це міцні позиції (закріплені погляди), якими вона керується у своїй діяльності. Істинність їх підкреслюється цією діяльністю. Переконання, як зазначав В.Сухомлинський, – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять.

Навряд чи є потреба протиставляти погляди переконанням на основі того, наскільки вони стимулюватимуть людину до дії. Проте очевидно, що переконання впливають на поведінку людини сильніше; вагомим компонентом переконань є почуття, які й роблять їх стабільними, міцними, дієвими. Саме завдяки почуттям набута людиною соціальна істина стає частиною її власного "я". Переконана людина – впевнена в правильності своїх поглядів і готова вести безкомпромісну боротьбу за їхні здійснення. Переконання служать основою для формування власної концепції поведінки, набору власних правил, які входять до фонду загального досвіду.

Наслідком процесу виховання також є і навички поведінки. Формування їх також бере початок у прийнятті певної норми, спирається на усвідомлення заданих правил поведінки і стимулюється мотивами діяльності. Кінцевим же продуктом цього процесу є здатність людини поводитися правильно вже без актуального усвідомлення норми і, головне, без мобілізації зусиль.

Формування навичок завершується становленням звичок, пов'язаних з потребою у певних вчинках. Звичка формується часто непомітно для самої людини. Вона відрізняється від навички тим, що має спонукальний характер, примушує людину діяти певним чином. Звички відіграють значну роль у поведінці людини. В їх основі лежать динамічні стереотипи, формування яких потребує тривалих і часто повторюваних морально-виховних вправ в умовах аналогічних ситуацій.

Виховні можливості уроку

Велику частину свого життя дитина проводить у школі – на уроці. Урок – не лише основна форма навчання, як це прийнято вважати, але й сфера, у якій переважно відбувається шкільне виховання. Тільки незначна кількість часу відводиться в школі на так звані позаурочні заходи, яким часто приписують дещо перебільшене значення. Це зумовлює необхідність чітко з'ясувати фактичний виховний потенціал уроку. В дусі викладеної вище концепції виховання питання можна сформулювати так: *у взаємодії з чим на уроці виховується учень?* Що тут є чинниками виховання і де тут джерела ціннісних орієнтацій учнів?

Вважають, що основним, якщо не єдиним, з цих чинників є зміст навчального предмета. Переважно з урахуванням його характеру і формувалася досі так звана "виховна мета" уроку. Такий підхід сьогодні не можна вважати достатнім і правомірним. Бо на уроці учень взаємодіє не лише зі змістом предмета. Звичайний аналіз структури уроку дає змогу виявити тут і ряд інших

чинників, котрі привертають його увагу. Це й організація уроку, і взаємини його учасників (учителів та учнів), і матеріальні умови, в яких вони працюють, і сама навчальна праця, і контроль та оцінювання, і методи навчання, і психологічна атмосфера уроку, і ще деякі інші аспекти. Учень постійно стикається з ними і, безумовно, формує ставлення до них. Очевидно також, що він робить це дуже часто поза актуальною увагою вчителя. *На уроці чинником виховання служить все, з чим учень взаємодіє.* А це означає, що вчитель змушений постійно тримати в полі зору всі аспекти уроку, вивчати їх виховні можливості і на цій підставі навчитися опосередковано впливати на весь виховний процес, спрямувати його у належне річище.

Сказане вище спонукає нас розглядати урок як систему певних автономних чинників, з якими учень взаємодіє індивідуально і, таким чином, здійснює самовиховання. Зупинимось на найголовніших із них.

Інформативний аспект. Виховне значення тут передусім має специфічний зміст кожного предмета. Гуманітарні дисципліни репрезентують людину – через літературні та історичні образи, вчинки літературних персонажів та історичних героїв, зображення їхніх досягнень і моральних прорахунків, духовного життя, прагнень тощо. Опосередковано така інформація відбиває певну, часто авторську, оцінку всього, про що йдеться.

Суттєве значення має ретельний добір предметної інформації крізь призму її виховної функції. Очевидно, що одні й ті ж предмети в різній атмосфері можуть давати і негативні наслідки, наприклад, загострити увагу учнів на ідеологічних категоріях і цим сприяти знеціненню морально-етичних вартостей, культивувати почуття так званої "класової ненависті" чи етнічної нетерпимості тощо.

Спостереження показують, що, наприклад, викладання фізики у школі досі будується на цілком раціоналістичних засадах, які виключають не тільки можливість віри в Бога, але й взагалі вимивають зі свідомості дитини здатність духовного сприймання світу.

Трудовий аспект. Все, що діти роблять на кожному уроці – їхня праця. За час свого навчання в школі учень відвідує близько 10-12 тис. уроків, і зусилля, спрямовані на пізнання, розвиток і самовиховання, також є нелегкою працею.

Правильно організована навчально-виховна діяльність учнів – їхня праця – може сприйматися ними не лише як необхідність, а й як щось бажане, що може бути джерелом радості і, врешті-решт, мотивації навчання. Вивчаючи психологію навчальної праці, В.Сухомлинський вважав, що учень повинен пережити три етапи: напруження, успіх і радість. Уважний вчитель докладє зусиль, щоб кожний з цих етапів глибоко і повноцінно увійшов до діяльності учнів, бо в цьому полягає реальне задоволення від праці: без напруження не буде успіху, а без успіху – радості.

Праця на уроці – постійне джерело, з якого учень одержує переконання, що вона є *основою життя*, що лише праця забезпечує фізичне і моральне існування людини.

Організаційний аспект. У найширшому розумінні цей аспект уроку втілює в собі способи, форми і засоби керування навчально-виховним процесом. Правомірно виділити тут щонайменше дві підсистеми. По-перше, підсистема постійно діючих правил і розпоряджень – правила для учнів, розклад уроків і дзвінків, розклад чергувань, режим дня, правила безпеки, правила поведінки на уроці тощо. По-друге, підсистема епізодично застосовуваних розпоряджень, наказів і настанов щодо поведінки, порядку виконання класних і домашніх завдань тощо. Дуже важливо, щоб усі ці вимоги і "шкільні закони" діяли системно, безперервно і були однаково важливими і для учнів, і для вчителя. Бо йдеться не про "зміцнення дисципліни" в умовах "твердого" (авторитарного) керівництва класом, а про ситуацію, коли всі рівні, і закон обов'язковий для всіх. Позитивне ставлення учня до цих чинників управління навчально-виховним процесом формує в ньому, передусім, повагу до закону в широкому розумінні, почуття обов'язку перед

законом і вимогливості до себе. Чергування в класі – господарсько-адміністративна функція учня. Але водночас це і спосіб виховання дисциплінованого працівника. Легковажне ставлення до правил, настанов і режимних моментів, нехтування ними формує в учнів риси нігілізму, байдужості, лінивства. Негативний вплив організаційного аспекту на учнів стає особливо відчутним, коли вчитель сам (свідомо чи несвідомо) допускає "відхилення", "всілякі винятки", а фактично – невиконання дітьми організаційних вимог, дуже часто ним же і висловлених.

Система організаційних вимог є сильним чинником виховання тому, що певні настанови можуть діяти практично на кожному кроці і, отже, ставлення до них – позитивне чи негативне – може засвоюватися дуже інтенсивно. Крім того, різні приписи і настанови поєднуються з самою діяльністю. Навіть "малозначущі" моменти такого типу можуть дисциплінувати натуру людини або ж довести її поведінку до повного розвалу. Тут маємо вагомий чинник формування правової свідомості дитини.

Соціальний аспект. Під цим розуміємо систему міжособистісних стосунків, котрі реалізуються на уроці. Учень тут, як і людина на виробництві, включається в ділові й особисті стосунки з тими, хто працює поруч. Ділові стосунки на уроці диктуються системою роботи, задаються вчителем, особисті – складаються часто поза сферою уваги вчителя – на основі особистої дружби, симпатій та антипатій, близькості чи несумісності характерів. У цих стосунках об'єктом уваги може бути вчитель, інший учень, близьке оточення, весь склад класу, власне "я".

У цій системі об'єктів чільне місце посідає вчитель. Учень, ніби, "просвічує" вчителя, помічає особливості його поведінки. Психічний стан вчителя, його зібраність, самодисципліна або, навпаки, неврівноваженість, дратівливість; його характер, професіоналізм, вимогливість, його ставлення до інших людей, точність, акуратність, доброзичливість і щирість – все це стає об'єктом уваги й оцінки, а врешті-решт – предметом наслідування або заперечення.

Соціальне середовище завжди є джерелом виховання. На уроці реалізуються ті самі соціальні впливи, але, очевидно, в більш інтенсивній формі. Взаємодіючи з найближчими учасниками навчально-виховного процесу, учень поступово розвиває в собі готовність до розуміння інших людей, співпереживання, співчуття, готовність до взаємної підтримки і допомоги, що впливає на формування симпатій, почуття дружби, спільних звичок.

Зрозуміло, що соціальний аспект уроку за певних умов може забезпечувати також формування негативних якостей: небажання надати допомогу тому, хто її потребує, байдужість до інших людей, несправедливе ставлення до них, нетерпимість тощо.

Важливим наслідком позитивних стосунків на уроці є формування в учня почуття самоповаги, власної гідності, що цілком залежить від запропонованого вчителем стилю навчальних взаємин. Тут, через спостереження за іншими людьми і самоаналіз, виробляється також критичне ставлення до себе, вносяться певні поправки у власний характер, у стиль стосунків з тими, хто поруч.

Контрольний аспект. Контроль є важливим компонентом навчання і виховання, хоча часто завдає йому й великої шкоди. Це трапляється тоді, коли вчитель оцінює лише зовнішній результат виховання (виконав – не виконав, вивчив – не вивчив), але не враховує міри докладених зусиль. Здібна дитина легко розв'язує задачу і одержує високу оцінку. Слабка – докладає великих зусиль (переживає момент напруження), але результату не досягає і отримує негативну оцінку. Тим часом, важливо не те, що учень виконав, а ті зміни, котрі відбулися у ньому під час роботи, тому високої оцінки в нашому прикладі заслуговує учень слабкий. Несправедливість, постійне усвідомлення власної розумової слабкості формує в учня комплекс неповноцінності. Ось чому в початковому оцінюванні вчитель повинен бути особливо обережним.

Побудова навчально-виховного процесу з орієнтацією на учня як центральну фігуру уроку

висуває на перший план поняття *самоконтроль*. Це органічний елемент будь-якої навчальної діяльності: учень зіставляє досягнуте з очікуваним кінцевим результатом і корегує хід розв'язання проблеми. За таких умов думка вчителя (оцінка) трактується ним лише як "ключ" до вирішення задачі і як засіб його самовизначення. Зменшення питомої ваги зовнішнього контролю і збільшення ваги самоконтролю дуже бажане саме з виховної точки зору, бо сприяє формуванню впевненості у власні сили, почуття людської гідності тощо.

Виховний вплив контролю виявляється і тоді, коли в ролі контролюючого (щодо іншого учня) виступає сам школяр. Цей контроль носить часто прихований характер: кожен учень у класі дає свою оцінку кожному іншому, коли той щось робить. Психіка дитини постійно є ареною зіткнення різних думок. Протиріччя між "мене оцінюють" і "я оцінюю", "чужа точка зору" – "моя точка зору" є тим полем постійної боротьби, на якому розвивається здатність людини до контролю і самоконтролю. Об'єктивність суджень про себе та інших, сформована на стиках своєї і чужої точки зору, становить основу справедливості, стає школою демократизму.

У реформуванні освіти суттєвим є введення нової системи оцінювання. З одного боку, вона виключає можливість негативного тиску на дитину з допомогою "двійок", а з другого, – ставить перед учителем нові технологічні вимоги: він повинен тепер не лише "оцінити", але й бути готовим поставити учневі відповідно до його можливостей завдання.

Матеріальний аспект. Учень постійно користується засобами навчання – підручниками, навчальними посібниками, шкільним обладнанням, навчальним приладдям, унаочненням тощо. Водночас він працює в певних матеріальних умовах, які відчутно впливають на процес едукації: класна кімната, її оформлення, розташування меблів, особисті предмети учнів, температурні та гігієнічні умови, освітлення, чистота тощо. Учень сприймає все це, по-перше, крізь призму навчального призначення і ставиться до них так, як до самого навчального предмета. Не випадково зошити та підручники з різних предметів "шанують" по-різному. По-друге, будь-який предмет і навіть умови (освітлення, температура) мають певну матеріальну вартість. Отже, ставлення до них є ставленням до продукту чиеїсь праці. По-третє, будь-який матеріальний предмет є також носієм певних естетичних якостей. Він може бути не лише придатним і зручним, а й гарним або негарним, а, отже, стверджувати або руйнувати естетичні смаки.

Зовнішні умови можуть створювати для праці комфорт або дискомфорт, що часто позначається на настрої, самопочутті (низька або надто висока температура, незручна парта, невдало обране місце в класі тощо).

Через ставлення до матеріальних предметів (речей) виховуються естетичні смаки. Брудна дошка, брудна парта, неохайно оформлені стіни, на які дитина дивиться упродовж багатьох років і які "змушена" сприймати як норму, стануть пізніше "еталоном краси" при оформленні власної квартири, у ставленні до нового ліфта, до спільного коридора у комунальному будинку тощо.

Психологічний аспект. Беремо тут до уваги цілу низку чинників, котрі забезпечують психологічні умови навчальної праці – сприятливі або несприятливі. Серед них варто передусім виділити емоційний настрій уроку, без чого, на думку В.Сухомлинського, неможливе нормальне навчання. Йдеться не тільки про звичайне збудження почуттів, викликане сторонніми чинниками (пісня, гра, унаочнення тощо), а й про стабільне піднесення духу, що може дати лише радість від добре організованої навчальної праці, відчуття успіху в опануванні предметом.

Емоційний стан уроку значною мірою залежить від особистості вчителя: він приносить у клас свій настрій. Йому повинні бути властиві оптимізм праці, тобто віра в те, що кожна дитина має шанс на успіх; почуття гумору – настільки важливе, що в разі його відсутності вчителю варто поміняти професію; демократизм стосунків; любов до дітей. Ці якості вчителя повинні бути не "бутафорними", фальшивими, а дійсно впливати з глибини його душі. Створений на таких засадах психологічний настрій уроку породжує в дитині впевненість у собі, віру в добро і

справедливість, формує почуття надії і любові до людей.

Звичайно, у повсякденній практиці вчитель зустрічається з безліччю дрібних порушень і пустощів учнів на уроці. Іноді вони дійсно виходять за межі норм, але здебільшого їх треба сприймати як такі, що просто не відповідають нашому уподобанню, звичному стереотипові поведінки. Скоєне учнем завжди необхідно аналізувати в атмосфері доброзичливості, особливо, коли йдеться про малих дітей. Лише в атмосфері доброзичливості і свободи формується повноцінна особистість, готова до боротьби проти зла, неправди, несправедливості.

Методичний аспект. Він визначається загальнопедагогічною та методичною орієнтацією вчителя, наявністю чи відсутністю авторитарного підходу до відбору форм діяльності. Так, в авторитарного вчителя переважатимуть фронтальні (вчитель – учні) форми роботи. Демократизм у методиці передбачає застосування різних форм самостійної роботи (індивідуально-масове розв'язання навчальних завдань, робота в парах, групах тощо).

Вирішення виховних завдань великою мірою залежить від цього вибору. Якщо вся увага класу постійно зосереджена на вчителеві, то це призведе до взаємної відчуженості учнів. Учень не відчуває "плеча" товариша, він працює лише на вчителя. Йому навіть заборонено звертатися до товариша за допомогою, а той, хто наважується допомогти йому ("підказати"), оголошується "порушником дисципліни". Якщо ж діти діють самостійно, особливо в парах чи в групах, то відбувається процес складання зусиль, діє взаємодопомога, формується механізм співжиття і співпраці.

Застосування таких форм роботи, коли головним діячем є вчитель і коли він усіх трактує як рівносильних (орієнтація на "середнього" учня), призведе до того, що певна кількість учнів виключається з роботи, поступово відстає, і змиряється з тим. Це початок формування дармоїда, проти чого застерігав К.Ушинський. Він вважав необхідним забезпечувати на уроці такі умови, котрі унеможлилювали б лакейське гаяння часу, коли учень залишається без роботи рук та мозку, що руйнівно впливає на його психіку, мораль, заважає розумовому розвитку.

Від форм діяльності, методів навчання залежить, чи учень відчуватиме себе господарем діяльності, чи вічним "об'єктом", приниженим, неповноцінним.

Перераховані вище головні чинники уроку не вичерпують усіх його можливостей. Але вони все ж дають змогу дійти суттєвого висновку: не конче привносити в урок щось штучно "виховне" на зразок практикованої колись "ідейності" мовних прикладів. Натомість, варто глибоко осмислювати і використовувати те, що впливає з самого навчального процесу та структури уроку.

Функції вчителя

У виховному процесі дуже важливо, щоб людина, яка передає свою точку зору (тобто виховує учня), не переходила "межу дозволеного", щоб вона, трактуючи предмет, не робила це нав'язливо, надто адресовано, чим часто грішить практика виховання в нашій школі. Треба постійно враховувати, що учень не є пасивним об'єктом, якому ми повинні приписувати правила поведінки, як лікар приписує хворому ліки. Таке нав'язування точки зору ззовні приглушує власну самовиховну ініціативу учня, зачіпає почуття гідності, а нерідко й викликає опір. У всіх випадках учень сам повинен відчути, "вловити" чужу точку зору, самостійно "відкрити" її для себе. Тому вміння вчителя зробити свій виховний вплив непомітним – один з дуже важливих елементів педагогічної майстерності.

Виховний вплив зумовлюється, насамперед, двома важливими моментами. По-перше, той, хто виховує, сам повинен займати послідовну чітку моральну позицію. Вона сигналізує про себе завжди і всюди, при цьому часто в таких непомітних формах, що "свідомо" керувати нею не завжди вдається. Фальш, спроби пропонувати учням одне, а в думках поділяти погляди часом протилежні –

швидко розпізнаються дітьми, і процес виховання дістає негативне спрямування. По-друге, важливе значення має ставлення учня до особи, яка виховує, її авторитет. Мало користі, якщо вчитель або інший вихователь "протистоїть" тому, кого виховує, як особа "вища", "старша", наділена більшими правами, з якої молодші зобов'язані брати приклад і чию думку вони повинні приймати як обов'язкову. І навпаки, сприятливою для виховання є ситуація, коли вихователь є співучасником діяльності учня, його партнером, людиною, якій вірять. Лише в цьому випадку учня можна непомітно підвести до бажання і потреби засвоїти чужу точку зору. Так, наприклад, низький або навіть негативний ефект може дати вимога, щоб учень наслідував життєвий приклад якогось героя. Навпаки, спільне переживання героїчного вчинку і перенесення труднощів життя, відданого людям, – все це непомітно формує в учня симпатії до героя. Ці почуття не завжди виставляються напоказ, і не кожен хоче розповідати про них, але вони глибоко позначаються на внутрішній оцінці його учнем.

Крім того, вчитель повинен чітко знати і постійно враховувати можливо вже сформовану позицію самого учня, його готовність сприймати пропоновану точку зору. Суттєвим джерелом такої інформації є аналіз вчинків дітей, їхніх домашніх умов, уподобань тощо.

Цілком зрозуміло, що це змушує і вчителя подивитись на учня з іншого боку. По-перше, ситуація спонукає нас до заглиблення у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний та уважного ставлення до її духовних потреб і орієнтацій, а, по-друге, постає практична проблема пізнавати і дбайливо ставитись до всього, що становить джерело людяності, до національного контексту, в якому живе і формується людина, до її історичних витоків, до природи, частиною якої вона є, до способу її життя, діяльності тощо.

Сказане, звичайно, не означає, що вчитель повинен піддаватися стихії обставин і не впливати на виховний процес. Навпаки, він має це робити якнайактивніше. Але не шляхом нав'язування абстрактних вимог і понять, а насамперед через відбір предметів, які наводили б учня на відповідне ставлення до них. Учитель має допомогти вихованцеві в потрібний момент виробити власне судження про предмет, тобто вибрати щодо нього свій знак "+" або "-". В обов'язки вчителя входить забезпечення таких умов, за яких об'єктивний процес самовиховання набув би бажаного спрямування.

Завдання для самоконтролю

1. Що означає поняття "учень як суб'єкт виховання"?
2. Якою є функція вчителя як суб'єкта виховання?
3. Перерахуйте головні чинники, які визначають зміст виховання на уроці.

Розділ 7.

Розвиваюча функція процесу освіти

Розвиток як аспект освіти

Традиційно розвиток мислиться як результат навчання і виховання. Такий підхід зумовив поширення терміна і поняття "загальний розвиток", що по суті близькі до поняття "формування особистості". В обидвох випадках йдеться фактично про все те, чим "збагачується" людина.

На жаль, таке універсальне, а отже, нечітке розуміння поняття "розвиток" виявилось для педагогіки і для практики навчання згубним, бо дозволило підмінювати те, що дійсно можна

назвати розвитком, – звичайним заучуванням інформації. І оскільки пропонувати інформацію ("давати знання") – справа порівняно неважка, то все це й спричинило формування культу знань, умінь та навичок і загалом призвело до домінування "ЗУН-ів", а звідси і до перевантаження учнів. Справа подавалась таким чином, що чим більше знань, умінь і навичок ми забезпечимо дітям, тим більш "розвинутими" вони виявляться.

Ототожнення інформативного навчання і розвитку безпідставне. Широка поінформованість людини ще не є ознакою її високого розвитку. І навпаки, розвинута особа не завжди широко поінформована. Люди, які переоцінюють знання, роблять помилку в розумінні самого поняття "розвиток". Пригадаймо ще раз, що воно стосується мислення, механізму пам'яті, здібностей, вольових якостей, уяви, почуттів, смаків, потреб, духовної і фізичної витривалості тощо. Брак відповідних якостей ніякими знаннями не компенсувати. Відтак очевидно, що інформація стосується якоїсь певної сфери чи ситуації, а розвинене мислення, удосконалені здібності, вольові якості і т. ін. переносяться на будь-які, іноді зовсім нові для людини сфери. Розвиток стосується найперше "інструментарію" діяльності людини і характеризується не кількісними, а якісними показниками.

Розвиток не може зводитися також до поняття виховання. Ці процеси мають чіткі відмінності. По-перше, розвиток завжди пов'язаний з потребою діяльності і розширює здатність до неї, тоді як виховання охоплює лише ставлення людини до того, що її оточує. По-друге, до цих двох сфер структури особистості соціальне середовище (суспільство) ставиться по-різному. Хоча воно й зацікавлене в розвитку своїх членів, проте відсутність у них "розвинутості" не розглядається як момент антисоціальний. На вади ж виховного характеру суспільство реагує гостро і розглядає їх як ворожу щодо себе категорію. По-третє, розвиток є процесом односкерованим, поступовим. Він може прискорюватися або сповільнюватися. Що ж до виховання, то це процес, який не може бути прискореним або сповільненим.

Різницю між розвитком і вихованням неважко помітити і на практиці. Людина може бути розвинутою, але погано вихованою, і навпаки, вихованість не є показником розвинутості.

Отже, розвиток – це удосконалення функцій та якостей людини, що стосуються духовної, психічної, соціальної та фізичної сфер її життєдіяльності.

(С. 72)

Схема 5.

Головна передумова розвиваючого навчання полягає в тому, *щоб кожна дитина працювала на межі своїх можливостей і ставила перед собою складніші, вищі цілі, що досягається шляхом широкого застосування навчальних задач. Розвиток починається там, де закінчуються знання, уміння і навички (див. схему 5). Якщо навчальна задача розміщена в їх межах, тобто, якщо знань, умінь і навичок цілком достатньо, щоб її вирішити (на схемі позначено точкою А), то вона не вимагатиме напруження сил і розвитку практично не забезпечує. Якщо ж задача знаходиться за межами ЗУН-ів (позначена точкою Б), то вона неминуче вимагатиме певної "здогадки", "відкриття", "пошуку", а отже, передбачає активізацію зусиль – на межі можливостей, – зумовлює напругу. У процесі такої діяльності індивід мобілізує свої фізичні, психічні, соціальні і духовні потенції (виявляє зусилля), внаслідок чого, згідно із законами природи, вони удосконалюються, розвиваються. "Людина..., як і все живе, розвивається лише тоді, коли вона і думає, і почуває, і діє", – писав російський педагог [Вахтеров В., 1987: 366].*

Сучасне виробництво дедалі частіше ставить перед працівником – незалежно від рангу – величезну кількість проблемних задач. Як правило, вони не стандартні, тому він не має у своєму розпорядженні готових способів їх розв'язання. Так виникає потреба в особливих творчих зусиллях, на які спроможна лише розвинута людина.

Детальніше проблеми змісту і методів розвитку розглядаються у другій частині цього курсу. Тут лише зауважимо, що головним предметом зусиль учня і вчителя у цій сфері є: потреби діяльності, здібності, мислення, вольові якості, пам'ять, а також духовні і соціальні можливості суб'єкта діяльності.

Задача як педагогічний засіб розвитку учня

У широкому плані предметом людської діяльності є ланцюг проблем, які людина повинна постійно розв'язувати. Кожна з них ставить її перед необхідністю якогось рішення, перед потребою вивести щось нове, невідоме з того, що задається умовами діяльності, обставинами. Проблема завжди включає потребу і перепону в її задоволенні.

Такий погляд на речі дає підставу черговий раз зробити важливий для навчального процесу висновок: якщо людині наперед відомо, як їй діяти, що сказати, як зробити або, якщо відповідний "рецепт" можна одержати "зверху" чи знайти в книжці в готовому вигляді, то проблеми тут практично немає, а отже, й повноцінного розвитку також не буде: не працює мислення, в дрімотному стані перебувають й інші сфери структури особистості – воля, емоції, здібності, уява тощо.

Усвідомлення проблемної ситуації, тобто того, що у відомому є щось невідоме, щось таке, чого не можна з'ясувати відразу, перетворює завдання на задачу. Обов'язковим компонентом задачі є матеріальний або ідеальний об'єкт і вимога щодо перетворення його в інший стан. Головною ланкою у структурі задачі є не сама її "заготовка", а *спосіб і процес розв'язання*, на які вона націлює. І саме в цьому розумінні задача може трактуватися як *головний засіб розвитку учня*.

Проблема і задача – речі різні, але є підстави вважати, що перша переростає в другу. Якщо проблемна ситуація лише сигналізує про якусь потребу, необхідність, складність, то задача передбачає також усвідомлення і початок аналізу шляхів розв'язку. Усвідомлення задачі включає відчленування відомого від невідомого і прогнозування напрямку пошуку.

Як впливає із сказаного вище, у навчанні запропоноване вчителем завдання і стає для учня задачею. Але при цьому необхідно зауважити, що далеко не всі завдання, які даємо дітям, мають достатній заряд "задачності". Дуже низькі розвиваючі можливості містять, наприклад, завдання на запам'ятовування матеріалу або ті, що передбачають виконання дій за готовим зразком. У 12-бальній шкалі оцінювання таким формам роботи відповідають 1-3 бали. Отже, будь-яке завдання можна вважати повноцінною задачею лише тоді, *коли воно характеризується проблемністю і здатне активізувати творчо-пошуковий потенціал учня, спричиняє напруження*.

Задача є ланкою у ланцюгу навчально-виховного процесу. Це стосується всіх шкільних предметів. Задача може мати різний обсяг. Вона може бути простою, а її розв'язання – швидким і лаконічним. Водночас вона може бути багатоступеневою, і тоді її розв'язання потребуватиме чимало часу. Але в усіх випадках пошуки розв'язання задачі є організованим, цілеспрямованим і напруженим розумовим процесом. При цьому, чим важча задача та її розв'язання, тим більше вона принесе користі і тим більше задоволення отримає людина після завершення роботи.

У педагогічній літературі існують різні способи класифікації задач. Зручним, наприклад, видається їх поділ на *репродуктивні* (з низьким рівнем творчої участі учня), *конструктивно-варіативно-пошукові* (коли учень самостійно здійснює підказані умовою задачі операції) і *творчі* (що передбачають і пошуки методів розв'язання).

12-бальна шкала оцінювання спонукає до того, щоб до цієї класифікації внести ще один – найлегший тип – задачі на *ідентифікацію* (пізнання) *засвоєного*. Під час тематичного опитування він, як правило, пропонується у вигляді тестів, виконуючи які учень повинен

зробити лише вибір. Таким чином, можна говорити про *чотириступеневу систему задач як цілком адекватну*. За цією системою визначається і ступінь компетенції ("спроможності") учня: початковий, середній, достатній, високий. Прагнення одержати вищий бал спонукатиме його до оволодіння складнішим видом інтелектуальної діяльності (Детальніше про це див. розділ 13).

Очевидно, що всі типи задач передбачають активність учня як суб'єкта, хоча участь його психічних функцій у їх вирішенні буде неоднакова і досягне найвищої напруженості у творчих актах. Вважається, що творчі задачі володіють найвищими можливостями розвитку.

Слід зазначити, що наслідок вирішення задач залежить ще й від того, якою є участь учителя в їх розв'язанні. Як відомо, вона повинна бути мінімальною, але достатньою для того, щоб задача стала для учня посилюючою. У випадку невідповідності школярів до розв'язання тієї чи іншої задачі, можна запропонувати іншу того ж типу, але яка чіткіше вказує напрям пошуку.

Процес вирішення навчальних задач

У пошуку способів розв'язування задач існує декілька принципово різних підходів, зокрема:

- а) повідомлення способу розв'язування конкретної задачі з наступним аналізом послідовності, який дає загальну орієнтацію розв'язування задач даного класу;
- б) повідомлення способу розв'язування з наступним застосуванням його у варіантних ситуаціях (у межах одного класу задач);
- в) самостійний пошук учнями способу вирішення конкретної задачі і перенесення його на весь клас задач.

Очевидно, що в основі визначення цих трьох варіантів розв'язування задач лежить ступінь самостійності учнів. Тренувальні вправи першого варіанту не вимагають вияву творчих зусиль. Другий варіант створює досить обмежені умови для формування творчих можливостей, оскільки вчитель підказує учням основні шляхи розв'язання задач. З метою розвитку творчого мислення головним варіантом навчання повинен стати третій.

Сказане вище допомагає з'ясувати психологічний механізм розв'язання задачі, який у загальних рисах відповідає структурі будь-якої діяльності. Відомо, що цей процес здійснюється як на рівні чуттєвого сприймання, так і на рівні інтелектуальної активності, бо він регулюється мисленням, але одночасно має і зовнішнє вираження (наприклад, в користуванні засобами тощо). При цьому використовується як і раніше набутий досвід, що зберігається в довготривалій пам'яті, так і цільова інформація, одержана безпосередньо перед початком розв'язання задачі.

Таким чином, розв'язання будь-якої навчальної задачі є типовим інтелектуальним актом, який має поетапну (покрокову) будову. Якщо врахувати також акт презентації задачі, що є характерним для навчального процесу, то можна визначити таку послідовність її розв'язання.

1. Презентація задачі – в усному чи письмовому вираженні, а також "прийняття" її учнем.
2. Усвідомлення задачі, виділення в ній проблеми, а також мотиваційна оцінка передбачуваної дії ("наскільки це мені необхідно").
3. Пошуки шляхів розв'язання, що передбачають аналіз задачі, формування гіпотези, визначення і планування майбутніх операцій – усе це на основі застосування знань.
4. Процес розв'язання задачі, який має часто зовнішнє вираження – у формі усного або письмового викладу – і завершується одержанням результату.
5. Зіставлення результату з поставленою метою. Психологічно цей етап особливо важливий, оскільки від нього залежить підкріплення діяльності. Одержаний результат породжує позитивні емоції, що спонукають до повторення дії.
6. Корекція дії та результату, що є специфічним для навчально-виховного процесу. Корекція іноді передбачає повторення виконаної дії.

Уся ця послідовність дій узгоджується зі структурою навчальної діяльності і відображає етапи засвоєння знань, перехід до діяльності та саму діяльність. Багаторазове повторення таких циклів діяльності веде до того, що певні якості людини – розумові, вольові тощо – закріплюються, стають стабільними компонентами структури особистості, елементами характеру.

Навчальна задача в контексті уроку

Коли говоримо про так зване проблемне навчання, то маємо на увазі поєднання двох головних складових процесу едукації – засвоєння учнями інформації і попутного вирішення навчальних задач. Вважається, що це останнє повинно б сприяти підвищенню рівня їх інтелектуальної активності. За таких умов навчання задача виступає структурною одиницею уроку. Проте, реалізувати таке "збалансоване" поєднання (інформація + задачі) вдається далеко не кожному вчителю, а тому проблемне навчання часто залишається тільки предметом добрих намірів.

Є підстави, зрештою, визначити три форми поєднання інформації і навчальних задач(проблем).

1. Засвоєння інформації домінує на уроці, її повідомляють з надією, що колись вона дитині пригодиться, і навздогін таким поглядом посилаємо ще й вимогу "вчитися знання застосовувати". І хоч це нагадує туриста, який кладе до свого наплечника праску та м'ясорубку (з надією, що вони в дорозі знадобляться), таке навчання все ж має і добру якість: воно забезпечує "системність знань". Це і слугує часто аргументом на його користь.

2. Інформацію подають порціями перед вирішенням навчальної задачі. Вона має цільове призначення, а процес вирішення задачі є добрим способом закріплення її в пам'яті.

3. Учням пропонують навчальну задачу, вирішення якої передбачає пошук і засвоєння нової інформації. При цьому джерело пошуку вчителем може підказуватись або й відноситись до обов'язків самого учня. Інформація тут трактується лише як засіб діяльності.

Трактування цих форм поєднання інформації і навчальної задачі спонукає надавати перевагу тій з них, яка забезпечує найбільшу потребу і можливість самостійного мислення і пошуку. Очевидно, що нею виявиться третя форма. Проте, такий підхід шкодив би системності одержуваних учнями знань, що в окремих сферах є дуже потрібною. А відтак не всі учні й спроможні працювати на такому рівні. Через це раціональним видається все ж, залежно від умов, застосовувати всі три форми, але з *тенденцією до трактування задачі як основної структурної одиниці уроку.*

Розвиток на уроці відбувається постійно. Мова йде лише про рівень його інтенсивності, прискорення чи сповільнення. Учень стикається на уроці також з проблемами, які впливають з самого процесу діяльності, її організації, контролю, із стосунків між вчителем та учнями тощо. Всі вони потребують власних рішень учня і якоюсь мірою впливають на його розвиток.

Завдання для самоконтролю

1. Уточніть різниці між поняттями "навчання", "розвитку" і "виховання".
2. Обґрунтуйте доцільність чотирирівневої системи навчальних задач.
3. Опишіть послідовність вирішення навчальної задачі.
4. З'ясуйте можливе місце задачі у структурі уроку.

Розділ 8.
Зміст едукації та головні напрямки
його демократизації

Поняття змісту едукації
і два різні підходи до його визначення

Розгляд проблем змісту едукації повинен дати концептуальну відповідь на вельми прості запитання: що сьогодні школа повинна дати дитині? Що дитина в школі повинна взяти для себе?

Маємо тут традиційну відповідь, яка зводиться до того, що школа повинна дати дитині міцні і глибокі знання, а більш "науково" – знання, уміння і навички. Дитину хвалимо за "добрі знання", їй дорікаємо, якщо у неї "слабкі знання" і т. ін. І сама дитина, маючи прогалини в знаннях, – рятується за допомогою "шпаргалки".

Є в цьому щось від нашої природної вдачі, від нашої інтроверсійності. З цього приводу В.Янів зауважує: "Пізнавати світ (у нас – О.В.) вважається більшою цінністю, ніж його здобувати". Через це однією з хиб нашого характеру він вважає пасивність, яку шляхом виховання радить нейтралізувати [Янів В., 1969: 975].

Знання – це засвоєна інформація. Звідси й погляд, відповідно до якого, зміст освіти – це інформація, яку несуть навчальні предмети. Вважається, що чим більше інформації дитина засвоює, тим краще вона і школа виконують свої завдання. На цьому ґрунті сформувалося і переконання, що кожна дитина в школі повинна засвоїти "основи наук". Як наслідок, наша школа є інформативно перевантаженою, і саме навчання через це носить інформативний характер: програми і органи управління вимагають, щоб учитель "пройшов певний матеріал" ("виконав програму").

В одній із своїх праць К.Ушинський вельми критично ставиться до навчання, коли голову дитини, як лантух, наповнюють фактами та ідеями. Він вважає вже доведеним, що головне завдання школи є "розвити здібності дітей, природним шляхом розкрити в них розумний погляд на навколишню природу й суспільні відносини і зробити їх здатними до самостійного розумового життя і діяльності" [Ушинський К., 1954: Т. 2; 22]. І якщо розвиток дитини він порівнює з розвитком дерева, що весь час удосконалюється, то інформативне навчання – з ситуацією п'яного візника, що везе погано прив'язаний вантаж: він вантажить, жене, не думаючи, і "привозить додому порожнього воза, хвалячись лише тим, що зробив велику дорогу" [Ушинський К., 1954: Т. 2; 22].

Про перевантаження школи інформацією так само критично висловлювався і Г.Ващенко. На його думку, це не тільки не приносить користі, але й шкодить справі розвитку дитини [Ващенко Г., 2000: 115–140].

Тим часом двадцяте сторіччя, особливо його друга половина, характеризується бурхливим наростанням і оновленням інформації, переживаємо інформативний вибух. Людина взагалі втрачає можливість контролю над нею (інформацією) за допомогою лише власної пам'яті. Крім того, вважається нормою, якщо протягом життя вона хоча б два-три рази змінює професію, тобто оволодіває цілком іншою сферою знань, умінь і навичок, часто самостійно.

З цього випливає, що одержувана людиною в школі інформація не може бути актуальною упродовж тривалого часу чи всього життя. За цих умов потрібно переглянути і поняття змісту навчання в школі – його структуру і обсяг. В основі його трактування сьогодні лежить не лише поняття оволодіння інформацією. Випускникові будь-якого навчального закладу потрібні не тільки і не стільки великі "знання", скільки *здатність легко пристосовуватися до нових умов, зокрема й*

інформаційних, які швидко міняються. Ще у 1912 році, коли російська педагогіка орієнтувалася на демократичний розвиток суспільства, відомий педагог В.П.Вахтеров з цього приводу писав: "Тепер у житті має успіх не той, чия пам'ять переповнена дрібними фактами, а той, хто володіє спостережливістю, тямущістю, вміє дати собі раду з питаннями, які ставить перед ним життя, швидко відшукати необхідні довідки, відрізнити суттєве від неважливого, вірогідне від неймовірного, передбачити наслідки того чи іншого вчинку, а дійшовши до певного рішення, енергійно діяти. Але всі ці якості набуваються не заучуванням фактів, а шляхом вправ з ними..." [Вахтеров В., 1987: 372]. Така здатність сьогодні, з одного боку, підтримується за рахунок комп'ютеризації, але з другого – передбачає високий розвиток інтелекту людини.

Таким чином, оперуючи поняттям змісту едукації, доцільно розрізнити *два підходи* до його визначення. Перший полягає в тому, що це поняття розуміють статично, кількісно – як суму інформації, на яку вказують програми, навчальні плани, підручники та посібники. Другий підхід не обмежується лише інформацією. Він зорієнтований на діяльність учня, а інформація дуже часто відіграє лише роль засобу. Йдеться про *двокомпонентну* структуру змісту едукації, що включав би: а) *інформативний компонент*, засвоєння якого дає випускникові школи можливості орієнтуватися в культурі: знання, уміння і навички трактуються тут як *об'єкт* засвоєння; б) *діяльнісний компонент*, тобто постійну активну взаємодію учня з предметом, де інформація розглядається як *засіб* діяльності, спрямованої на розвиток творчого потенціалу учня.

Трактування змісту едукації як поняття двокомпонентного дає можливість домогтися певного розумного балансу між засвоєнням інформації і розвитком особистості в процесі самостійної діяльності. Практично це означає, що традиційна перевага інформативного компонента над діялісним повинна бути усунута шляхом розумного скорочення першого і нарощування другого. До речі, саме тут стикаємося з реальною можливістю розвантаження учня: творча діяльність і його розвиток можуть здійснюватися не обов'язково на дуже широкому інформативному матеріалі. Не слід сприймати лише як парадокс давно сказане А.Айнштайном: освіта – це те, що лишається в людині після того, як вона все забуде.

Діялісний компонент змісту едукації

Діялісність завжди супроводить навчальний процес. Виділення ж її у ранг самостійного компонента змісту едукації зумовлено необхідністю переоцінки її функції у формуванні особистості. У зв'язку з цим, зокрема, принципового значення набувають два моменти.

По-перше, про чю діялісність ідеться – вчителя чи учня? І якщо вирішальне значення має саме діялісність учня, то, по-друге, якою вона повинна бути з точки зору вимог нового соціального замовлення? У яких випадках під орудою вчителя і на основі тих самих предметів він формуватиметься як інтелектуально інертна і соціально пасивна, слухняна істота, а в яких – ініціативна, ділова, творча?

Перебудова методико-педагогічної діялісності школи і вчителя дуже залежить від відповіді на ці два питання, чим і зумовлена необхідність деяких загальнотеоретичних міркувань.

Відповідь на перше питання маємо на поверхні: сьогодні не потребує вже доказів та істина, що людина може повноцінно розвиватися лише завдяки *власній діялісності* і в її процесі. На жаль, поки що у школі домінує діялісність вчителя. Він розповідає, пояснює, ілюструє, вирішує сам навчальні задачі і т. ін. Очевидно, що лише він і має шанс на повноцінний саморозвиток. Тим часом завдання школи – розвивати творчий потенціал учнів. Тому й націлюємо навчально-виховний процес на "формування розуму, на дисциплінування розумових сил, не на накидування в голову учня різноманітного знання, а на вироблення самого розуму й активної думки" [Русова С., 1994: 13].

Щодо другого питання – який вид самостійної праці учня видається найбільш результативним, – то тут варто виходити з факту існування двох її видів – пізнавальної і перетворювальної.

Через *пізнавальну діяльність* учень сприймає предмети, явища, процеси, діяльність інших людей тощо, а відтак систематизує і закріплює одержану інформацію в пам'яті. Через сприймання навчальних предметів – від учителя, з підручника – учень найперше збагачує себе інформацією про навколишній світ, про себе самого, про способи діяльності тощо. Таким чином, інформаційний досвід старшого покоління з допомогою мови передається поколінню молодшому.

Пізнавальній діяльності властива переважна односкерованість, що визначається як лінія, що йде від *зовнішнього світу до людини*.

Перетворювальна діяльність характеризується установкою людини на перебудову (перетворення) зовнішнього середовища, тобто лінією, що йде *від людини до предмета*. Відповідно до своїх потреб і цілей людина щось змінює у ньому, тобто трансформує його в інший стан. На думку В.П.Вахтерова, учень повинен не стільки сприймати матеріал, скільки здійснювати "перевідкриття". "Учитель пропонує задачу, дає матеріал, а учень сам, власними зусиллями знову відшукує, відкриває чи винаходить те, що було відкрито і винайдено до нього". В такий спосіб він учиться спостерігати, відшукувати і виражати все це усно або письмово [Вахтеров В., 1987: 343]. У процесі навчання такий характер має самостійне виконання писемних і усних завдань (робота з підручником, виконання лабораторних завдань, вирішення задач з різних предметів, написання творів рефератів тощо). Порівняно з пізнавальною діяльністю такі зусилля завжди характеризуються високим рівнем активності індивіда. Як зазначає Г.Ващенко, "... процес сприймання простіший і стоїть на нижчому ступені розвитку, ніж логічне мислення або творча фантазія" [Ващенко Г., 1952: 12].

Обидва ці види діяльності тісно взаємопов'язані за принципом перетину двох кілець і практично ніколи не виступають у "чистому вигляді". Людина пізнає світ, "перетворюючи" його умовно в своїй уяві. А з другого боку, перетворюючи предмет, вона глибше пізнає його. Отже, було б помилкою повністю протиставляти ці види діяльності. Проте можна і необхідно зробити інший висновок: *пізнавальна діяльність передбачає переважно сприймання, а перетворювальна – переважно вплив індивіда на зовнішнє середовище*.

Саме з таких позицій слід оцінювати і розвивальні можливості пізнавальної та перетворювальної діяльності. Як вже відзначалося, вони далеко не однакові. Очевидно, що пізнавальна діяльність є переважно діяльністю об'єкта, бо вже сам процес сприймання і засвоєння втілює в собі лінію впливу на людину ззовні. Ця якість пізнавальної праці учня у практиці навчання посилюється ще й тим, що джерелом одержання інформації в багатьох випадках виступає вчитель. Власне цей вид діяльності найбільше й тяжіє до схеми "вчитель → учень" ("клас"). В таких випадках учитель керує вибором інформації, сприйманням та засвоєнням учнем матеріалу. І лише в тих рідкісних випадках, коли учень з власної ініціативи здобуває потрібну йому інформацію самостійно, в нього є деякий шанс на статус суб'єкта.

Перетворювальна діяльність має інші властивості. Обравши навчальну задачу або одержавши її від вчителя, учень відразу "звільняється" від диктату його мислення, стає "господарем ситуації" і починає діяти на свій власний розсуд, як істота вільна. Тут він – суб'єкт. Його становлення здійснюватиметься цілком інакше, ніж у випадку, коли він діяв під психологічним впливом учителя.

Сказане вище дає підстави ще раз повторити стратегічний висновок щодо переорієнтації навчального процесу в українській школі. Спрямованість школи на виконання нового соціального замовлення передбачає ґрунтовну реалізацію двох тенденцій.

1. Зведення до мінімуму прямої взаємодії вчителя і учня (фронтальні форми роботи) і відповідне збільшення частки самостійної навчальної праці кожної дитини.

2. Переорієнтація самостійної вільної діяльності учня переважно на вирішення навчальних задач, до чого він іде через засвоєння необхідного мінімуму інформації, а також спираючись на довідкові навчальні засоби.

У застосовуваних вище термінах це означатиме домінування на уроці перетворювальної діяльності, яка є самостійною за своєю природою. Пізнання в такому сенсі трактується не як самоціль, а як щабель у досягненні мети через вирішення навчальних задач.

Виконання цього нового соціального замовлення вимагає, отже, не лише раціоналізації інформації, яку несуть навчальні предмети, але й докорінної перебудови структури освіти, про що вже йшлося у попередніх розділах.

Інформативний компонент змісту освіти

Сказане вище вимагає вилучення з навчальних планів або скорочення ряду предметів, інтеграцію їх у більш загальні, раціоналізацію ("очищення") інформації з кожного предмета тощо. Водночас це передбачає збільшення можливостей опертя на довідникові матеріали, в тому числі і на технічні інформативні системи. В основі вирішення проблеми загального навантаження учнів мусять лежати також авторитетні і надійні дані лікарської експертизи, які чітко визначали б реальні можливості дитячого організму різного віку. І саме до них слід пристосовувати навчальні програми, а не навпаки.

Зрештою, у вирішенні питання щодо кількості інформації, яка потрібна учневі, укладачі програм і навчальних планів повинні користуватися трьома засадами, що впливають з функцій інформації в житті людини.

По-перше, у шкільному навчанні інформація (знання, вміння і навички) слугує засобом інтелектуального розвитку дитини, тим "полем", на якому будується проблемність, сам "задачний" характер освіти. Для такої мети інформації не потрібно надто багато. Наприклад, в математиці достатнім є "інформативне поле" до рівня квадратних рівнянь, як це практикується в деяких європейських системах освіти.

По-друге, кожна людина мусить досягнути необхідний загальнокультурний рівень, знати бодай дещо "про все". В цій ділянці, правдоподібно, визначальну роль відіграють гуманітарні предмети – рідна та іноземна мови, історія, українознавство, інформатика тощо.

По-третє, вже у школі, на основі первинних професійних орієнтацій, дитина може і повинна оволодівати певною кількістю "персональної" інформації – головним чином через вибір предметів чи навчаючись у спеціалізованих класах. Лише для цих учнів і з такою метою засвоєння інформації підвищеного рівня має реальний сенс.

Потрібні також нові підходи до якості пропонованої дітям інформації. Найперше інформативний компонент змісту навчання уявляється помітно *гуманітаризованим*. Гуманітаризація інформації здійснюється шляхом нарощування питомої ваги тих предметів, які репрезентують людину і сприяють формуванню в дитині людяності та національного самоусвідомлення: історії, літератури, рідної мови тощо. Проте, на думку К.Ушинського, й будь-яку точну науку можна гуманізувати, вибираючи відповідний спосіб її вивчення. Як, зрештою, й навпаки – навіть історію чи релігію можна в цей спосіб зробити "реальними" [Ушинський К., 1954: Т. 1; 304].

На Першому українському педагогічному конгресі Ярослав Кузьмів зазначав: "Щоб виховні впливи не були доривочні, треба доконче і можливо докладно та всебічно пізнати умовини життя народу, притаманні йому риси, його минуле і передбачити шляхи розвитку на майбутнє.

Зокрема, треба пізнати душу української дитини, бо тільки тоді можна доцільно на неї впливати. Треба основне знати теж суспільність, де дитина живе, пізнати її довкілля. Коли не знатимемо себе самих та не матимемо основної науки про себе самих, то годі буде думати про удачність національного виховання. І тут слово за нашою історією, географією, мистецтвом, літературою, економією, статистикою, психологією, філософією" ["Перший український...", 1938: 191].

Гуманітаризація змісту освіти означає також збільшення питомої ваги предметів естетичного циклу. Музика і співи, малювання і спілкування з образотворчим мистецтвом, хореографія, художні ремесла, театральна гра тощо стосуються сфери емоційного сприймання світу. Дуже важливо, однак, аби ці види мистецтва мали здорове народне підґрунтя і не зливалися з так званою масовою культурою. Мистецтво і гра взагалі мають здатність об'єднувати людей духовно, вчать жити почуттями інших.

Збільшення питомої ваги гуманітарних предметів у навчальному процесі сприяє формуванню національного самоусвідомлення як першооснови патріотизму і громадянськості. Під цим кутом зору потребують переоцінки і всі інші предмети, зокрема, географія, природознавство тощо.

Гуманізація школи, в тому числі і через гуманітаризацію навчальних планів, складає сприятливий ґрунт для розвитку духовної та емоційної сфер у структурі особистості. Тут необхідно передбачити, щоб і зміст гуманітарних предметів подавався образно, просто, з опорою на цікаве унаочнення та на художні засоби. Не можна вважати нормальним, коли вчитель своєю, часто примітивною інтерпретацією художнього твору, заважає учневі безпосередньо контактувати з живим образним словом митця.

Особливу проблему складає сам відбір інформації з предмета, яку пропонується для заучування. Як відомо, раніше це питання вирішувалося "згори" – через програми, стабільні "державні" підручники, єдині вимоги до іспитів, відповідні інструктивні вказівки тощо. За нових умов ці функції все більше переходитимуть до методичних об'єднань, а також до самого вчителя. Це зумовлено як загальною тенденцією демократизації, так й іншими факторами – зокрема, вимогою загального розвантаження учнів, відсутністю добрих підручників, потребою пристосувати зміст інформації до умов діяльності та до можливостей класу тощо. Виникає, отже, необхідність, щоб учителі засвоювали нові педагогічні підходи, аналізували зміст інформації з предмета і самостійно визначали, що підлягає ґрунтовному вивченню, а що може бути подане лише оглядово або й цілком вилучене. Відібрана таким чином інформація може подаватися у вигляді спеціальних конспектів, які учні переписують до своїх зошитів. Велику допомогу в цій справі можуть надати вчителю сучасні технічні засоби – ксерокси, комп'ютери, сканери тощо, якими школу треба доконче забезпечувати і якими вчитель повинен уміти користуватися.

Школи різного призначення можуть мати різні навчальні плани, набір предметів у яких визначається як загальноосвітньою політикою держави (інваріантний компонент), так і шкільною радою (варіативний компонент).

До компетенції шкільної ради повинно входити й вирішення питання про вивчення школярами Закону Божого. Ґрунтуючись на визнанні принципу відокремлення школи і Церкви, а також враховуючи право батьків вирішувати, в якому дусі виховувати своїх дітей, шкільна рада може дозволяти факультативне вивчення релігії, але при цьому вона не повинна створювати умов примусовості для тих учнів, які цього не бажають.

Нарешті, слід відзначити, що формування повноцінного інформативного компонента змісту навчання в школі – процес тривалий і спиратиметься на практичний досвід та на можливості школи.

Реформування змісту освіти

Поруч з перенесенням акценту з діяльності вчителя на діяльність учня та раціоналізації інформативного компоненту, змісту освіти другим напрямком його демократизації є "індивідуалізація" інформації, під чим розуміємо наближення її до можливостей і потреб дитини. Це здійснюється шляхом вибору (іноді доволі широкого) предметів, профілізації навчання, вибору типу навчального закладу, факультативного (додаткового) навчання, індивідуальних консультацій тощо.

Дещо в тій ділянці вже здійснюється. Останніми роками на виконання Закону України "Про загальну середню освіту" здійснюється розробка *державних стандартів* для початкової, основної і старшої шкіл. Так, у проектах для початкової освіти пропонується шість освітніх галузей ("Мови і література", "Математика", "Здоров'я і фізична культура", "Технології", "Людина і світ", "Мистецтво"), а для основної і старшої шкіл – сім ("Мови і література", "Суспільствознавство", "Математика", "Природознавство", "Естетична культура", "Здоров'я і фізична культура", "Технології"). Характерною ознакою цих напрямків є спроба певної раціоналізації та інтеграції пропонованої для школи інформації, а також акцент на діяльності дитини.

Проекти цієї системи стандартів визначають розподіл годин між галузями, а також визнають інваріантну і варіативну їх складову. Перша з них регламентується державою, є обов'язковою і трактується як мінімальна. У початкових класах для неї відводиться 90% годин, а в основній і старшій школах – приблизно 84%.

Варіативна складова формується самим навчальним закладом, і в початкових класах для неї відводиться 10% часу, а в основній і старшій школах – приблизно 16%. ("Освіта України". – № 50. - 13 грудня 2000 р. і "Освіта України". – №1–2. – 14 січня 2003 р.).

У відповідних проектах зазначається, що зміст освітніх галузей на всіх рівнях формується на засадах науковості і системності знань, їх практичної спрямованості, цінності для соціального становлення особистості, гуманізації і демократизації шкільної освіти ("Освіта України". – №1– 2. – 14 січня 2003 р.). Ще кращі наміри декларуються з посиланням на Національну доктрину розвитку освіти. Основними напрямками оновлення змісту шкільної освіти мали б стати: її особистісна орієнтація, пріоритет загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення якості освіти на основі новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики.

Оцінюючи ці зусилля освітніх органів, слід, проте, відзначити їх певну обмеженість і "нерішучість". Очевидно, що визнання варіативної частини змісту може бути потрактоване лише як перший паросток вирішення фундаментальної проблеми *вибору навчальних предметів*. У системах освіти держав з усталеними демократичними традиціями варіативна частина займає до 60–70% годин і зорієнтована не лише на вибір навчального закладу, але й найперше на вибір окремої дитини, з максимальним врахуванням її можливостей і потреб. Звичайно, це вимагає і значних коштів, бо предмет може бути обраний і невеликою кількістю учнів, а таких предметів пропонується іноді чимало. Держава за цих умов замовляє у школи лише ті предмети, які цілком необхідні для формування адекватного світогляду і нормальної поведінки людини у суспільстві (рідна мова і література, історія, "наука"(поняття про різні її галузі), іноді релігія, фізична культура тощо). Потребують ще уточнення також можливості і права різних типів шкіл (гімназій, ліцеїв, приватних шкіл та ін.), які повинні забезпечувати і певну специфіку змісту освіти.

У річищі індивідуалізації змісту освіти розвивається також ідея *профілізації класів* у школі. В перспективі розвитку нашої освіти це стосується найперше старшої школи, яка мала б забезпечити органічне входження випускника у реальне життя – підготуватися до продовження навчання у ВНЗ за певним профілем (гуманітарний, фізико-математичний, природничий та ін.),

або до участі у виробництві чи у бізнесі. Цей останній профіль в багато чому мав би нагадувати підготовку у професійній школі. Принагідно зауважимо, що у Німеччині майже 75% усіх дітей середнього і старшого шкільного віку навчаються у професійно-технічних школах.

Слід відзначити, що переоцінка змісту едукації у згаданому вище напрямку не є випадковою і специфічною лише для нашої освіти і нашого часу. Аналогічною, наприклад, була ситуація в українській педагогіці Галичини міжвоєнного часу, коли після розпаду Австро-Угорської імперії суспільство переживало становлення ринкових умов співжиття. Обґрунтовуючи доцільність і напрям освітніх реформ, Яким Ярема писав у 1934 р.: "Тому новочасний напрям в педагогії змагає саме до плекання і розвивання психічних здібностей на основі облегшеного і доволі вкороченого наукового матеріалу. Хто набуде в школі таку спроможність, той відтак у житті легко може продовжити свої студії в різних областях знання, а також і в практичному житті буде вміти скоріше долати всякі перешкоди. Тому механічне вбивання матеріалу в пам'ять і не менш механічне опитування учнів реформа заступила спільною духовною працею учнів під проводом учителя, а ціллю тої праці є якраз вироблення згаданих здібностей" [Ярема Я., 2003: 113–114].

Нарешті, слід відзначити, що низький темп демократизації змісту едукації в нашій освіті зумовлений також низкою об'єктивних причин, зокрема, відсутністю коштів на виготовлення нових підручників, консервативністю та низькоякісною технологічною підготовкою вчителя, низьким рівнем його заробітної платні тощо. Все це, звичайно, сповільнює відповідні процеси в освіті, але не скасовує їх гостру потребу.

Завдання для самоконтролю

1. Що означає "зміст едукації"?
2. Охарактеризуйте діяльнісний компонент освіти.
3. Назвіть основні напрямки демократизації інформативного компоненту змісту едукації.

Розділ 9.

Основні дидактичні принципи

Про поняття дидактичних принципів

Дидактичні принципи (за Г.Ващенко – "принципи навчання") – це *основоположні ідеї, що пронизують собою всі рівні і всі компоненти освіти та засвідчують їх системну цілість*. Найбільш виразно вони виявляють себе у процесі едукації і стосуються навчання всіх дисциплін. Фахові методики пристосовують їх до своїх потреб, а часом виводять з них і свої – прикладного рівня – принципи.

Дидактичний принцип – категорія історична. Це означає, що їх зміст (у кожному разі більшості з них) не є універсальним і "вічним", а виводиться із конкретних історичних умов. Дидактичні принципи, зокрема, визначаються: а) соціальним замовленням, яке змінюється, залежно від змін в соціально-економічному житті; б) станом загальнонаукових досліджень, зокрема, у ділянці психології, філософії, соціології, змісту окремих навчальних предметів тощо; в) власне практикою процесу едукації, яка не лише апробує вартість того чи іншого принципу, але й підказує напрямки пошуків їх варіантів, відповідно щодо часу.

У різні періоди історії, починаючи хоча б з епохи Я.А.Коменського, кількість і зміст дидактичних принципів зазнавали змін. Наприклад, соціальне замовлення комуністичної системи викликало розробку і пріоритетну увагу до таких принципів, які стосувалися комуністичної

ідейності. Прагматична педагогіка, виходячи з потреб підготовки дитини до активної діяльності, надає перевагу принципам, які забезпечують активну діяльність дитини на уроці. Так само і пропонувані у цій праці принципи не трактуються як "вічні", а як такі, що відповідають закладеній у ній концепції.

Традиційний підхід у визначенні принципів дидактики

Проблемою формування і класифікації дидактичних принципів займалися як зарубіжні (Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Й.Ф.Герbart, Ж.-Ж.Руссо), так і українські педагоги, зокрема, К.Ушинський та його послідовник Г.Ващенко. Як приклад цього класичного підходу наведемо перелік принципів дидактики, запропонований Г.Ващенко у його відомій праці "Загальні методи навчання" [Ващенко Г. – 2, 1997: 441]. Він виділяє і розкриває такі принципи:

1. Принцип науковості, що визначає як зміст, так і форму навчального процесу. Цей принцип вимагає серйозного обмірковування, бо, з одного боку, дитина не в змозі досягнути "науковості предмету", а з другого, – спрощення і перекручення фактів з метою наближення їх до рівня дитини – веде до профанації науки. Тому в основу розуміння цього принципу Г.Ващенко радить класти вимогу, щоб знання відповідали об'єктивній дійсності. Посилаючись на Я.А.Коменського, він вважає, що дитина таким чином опановує основи дисциплін, які входять у коло т.зв. Пансофії ("загальна мудрість", "всезнання"). Такий підхід покликаний формувати механізм логічного мислення і любов до наукової правди [Ващенко Г. – 2, 1997: 85].

2. Принцип систематичності – органічно пов'язаний з науковістю знань, їх системність зумовлює цілісність уявлень, світогляду і навіть гармонію вдачі. Цей принцип вимагає, щоб у засвоєнні знань враховувалися як послідовність та доступність викладу, так і зв'язок предмета з іншими дисциплінами. Не слід, наприклад, вивчати алгебру раніше від арифметики, хімію від фізики [Ващенко Г. – 2, 1997: 85].

Принцип систематичності стосується і технології навчання (врахування досвіду дітей тощо).

3. Принцип виховання. Сформульований Герbartом, але ще раніше запропонований Сократом. Побудоване згідно з ним навчання сприяє становленню світогляду і впливає на поведінку людини. Виховне значення мають і методи навчання, зокрема, вони можуть сприяти вихованню індивідуалізму, чи схильності до співпраці, наполегливості, працьовитості, ретельності, відповідальності тощо.

Г.Ващенко наголошує на завданнях виховання української молоді, особливо беручи до уваги, що досі його національний зміст перекручувався і руйнувався. На його думку, "на школі лежить найвідповідальніше завдання: виховувати цю віру [в майбутнє] надихнути молоде покоління любов'ю до своєї Батьківщини, виховати свідомість високих якостей нашого народу й великої місії, що призначила йому доля" [Ващенко Г. – 2, 1997: 88].

Однією з передумов застосування принципу виховуючого навчання є (на його думку) висока патріотична налаштованість учителя.

4. Принцип зв'язку навчання з життям. Його обґрунтувала нова (для часу Г.Ващенка) педагогіка. Передаючи молодому поколінню досвід минулого, школа часто відстає від потреб життя і передає те, що вже перевірене і зафіксоване, іноді й застаріле. При спокійному розвитку культури це навіть не дуже помітно, а тому іноді школа замикається в собі, відривається від реальних вимог життя. Ці явища, проте, виявляють себе гостріше за умов бурхливих змін у житті і зумовлюють іноді навіть появу нових типів шкіл, які забезпечують дітям необхідні для життя практичні уміння та навички. Акценти щодо зв'язку навчання і практичного життя помітні вже у Джона Локка та Руссо і знайшли ще глибше трактування у Песталоцці. Згодом ця ідея призвела і до поєднання навчання та праці – до трудової школи, – що користувалася популярністю у

XIX і XX століттях (Кершенштайнер, Дьюї та ін.), хоча успішно реалізована не була. Особливий погляд тут мав Дьюї, який низько оцінював словесні знання (вважав їх допоміжним чинником) і підкреслював, що саме праця здатна удосконалити якості вдачі й інтелекту [Ващенко Г. – 2, 1997: 89].

Певні намагання наблизити навчання до праці робилися і в радянській школі, але позитивних результатів це не дало.

Г.Ващенко пропонує визнати цей принцип, але по-різному застосовувати його щодо різних типів шкіл – одним чином у загальноосвітній, а іншим – у професійно-технічній. Крайності у застосуванні цього принципу вважає небезпечними. Людина не може формуватися поза практикою життя, але крайній практицизм руйнує її духовність, негативно позначається на її натурі.

5. Принцип природовідповідності. Як і деякі інші принципи, він сягає давнини, а у Г.Сковороди має назву "сродності" ("Учи відповідно до природи"). Розуміння цього принципу стосується врахування, з одного боку, особливостей дитини та її віку, а з другого, – відповідності навчання законам природи взагалі. Його прихильники радили учителям вчитись у природи, йти за її законами.

Зрештою, як і будь-які інші принципи (як усе в педагогіці), тут небажані крайнощі. Навіть такий принцип у трактуванні Руссо зазвучав ненадійно: "Все виходить прекрасним з рук Творця, і все псується в руках людини" [Ващенко Г. – 2, 1997: 91].. Він вважав, що виховник не повинен втручатися у процес виховання дитини, але лише забезпечувати для цього умови. Як відомо, згодом ця ідея в устах Г.Сковороди зазвучить так: "Яблуні не вчи родити яблука: вже сама природа її навчила. Захисти її від свиней, обріж колючки, зчисти гусінь та інше" ("Вдячний Еродій"). Подібні погляди мали Еллен і Кей, Толстой та ін. Частково вони підтверджувалися і психологічними дослідженнями (Вейман, Лай), якими займався і сам Г.Ващенко. На його думку, принцип природовідповідності вимагає від учителя доброї обізнаності з психологічними особливостями дитини, вміння враховувати ці особливості і відповідно до цього організувати навчальний процес. Проте він не радить пускати виховання на самоплив.

6. Принцип індивідуалізації. Очевидно, що він тісно пов'язаний з принципом природовідповідності, бо природа людини – завжди індивідуальна. Цей принцип скерований проти шаблонності і стандартизації навчання. Він дає критичну оцінку *фронтальним формам* роботи, коли вчитель сам виконує найбільшу працю в класі, орієнтується на "пересічного", абстрактного учня. За таких умов на уроці нудьгує сильний учень і безнадійно відстає слабший. На думку Г.Ващенка, саме цим породжене явище масового відставання одних учнів та руйнування здібностей і марнування талантів – в інших.

Звичайно, і тут існують крайнощі. Глибинна реалізація принципу індивідуалізації – вимагає великих витрат, а відтак веде до індивідуалізму. Тому педагоги постійно намагаються якось поєднати "індивідуальність" і "масовість" у навчанні. Помітною спробою тут був проект Олени Паркгерст – так званий *дальтонський лабораторний план*, при якому класи зберігалися як лабораторії, учитель ставав інструктором, а кожен учень одержував індивідуальне завдання і самостійно працював над ним. Цю систему деякий час застосовувала і радянська школа, але згодом від неї відмовилася, побачивши в ній "буржуазні перекручення" (1932 р.).

Всі подібні пошуки, що ведуться і досі, все ж приводять до висновку, що індивідуалізація повинна здійснюватися в умовах традиційної класно-урочної системи – на основі глибокого вивчення особливостей дитини і умов її життя.

7. Принцип активності. Різні системи освіти – авторитарна і демократична – по-різному трактують цей принцип. Бо якщо працює вчитель, то учні, слухаючи його, можуть бути і "активними", і "пасивними". Тут потрібні додаткові зусилля для їх "активізації". Якщо ж учень на

уроці є суб'єктом діяльності, то самий процес його діяльності не дозволяє йому бути "пасивним". Г.Ващенко підкреслює, що "вищі форми інтелектуальних процесів характеризуються активністю і без неї неможливі" [Ващенко Г. – 2, 1997: 95]. Зусилля вчителя за всіх випадків повинні б сприяти лише підвищенню напруги в діяльності учня, але не за рахунок власної енергії, а шляхом доброї "режисури" навчального процесу, бо "високий рівень активності учителя призводить до пасивності учня" [Ващенко Г. – 2, 1997: 95]. Кожен з них – і учитель, і учні – повинні бути активними, але по-різному. Перший в організації навчання, а другий у вирішенні навчальних задач, у власному творчому пошуку.

8. Принцип наочності. Його формулювання запропонував ще Я.А.Коменський. Наочне навчання передбачає, що у процесі пізнання повинні застосовуватися різні відчуття, в тому числі шляхом зорового сприймання. Сприйняті речі, вважає Г.Ващенко, залишають у нашій свідомості певні образи, уявлення. На їх основі і розвиваються вищі форми мислення [Ващенко Г. – 2, 1997: 97]. Особливо це стосується дитинства, коли один лише вербальний спосіб подачі інформації сприяє формуванню т.зв. вербального типу мислення, що характеризується поверховістю і неповною відповідністю між словом і думкою [Ващенко Г. – 2, 1997: 97].

Зрештою, і цим принципом, на думку Г.Ващенко, зловживати не варто, особливо у роботі з учнями старших класів, де акцент переноситься на рівень абстракції.

Такими є основні принципи, пропоновані класичною педагогікою. Зрештою, крім них, в історії педагогіки, особливо останнього часу, пропонувалися також: принцип свідомості, принцип доступності, принцип емоційності, принцип міцності знань, принцип оптимізації навчально-виховного процесу, і навіть принцип "нетрадиційності системи навчання" [Волкова Н., 2001: 274]. Більшість авторів сучасних посібників з педагогіки пропонують також – виокремлено – *принципи виховання*, що цілком правомірно, але за логікою речей вони б мали стосуватися і процесу едукації [Фібула М., 2000: 241-246].

Нове соціальне замовлення і принципи дидактики

Сьогодні українська педагогіка шукає принципи дидактики, які відповідали б нашому часові і стратегічним цілям нашого народу. Фундаментальне значення у цих пошуках має врахування змін у поглядах на зміст едукації. Цілком природно, що досі педагоги, які формулювали принципи дидактики, виходили з того, що основним завданням школи є забезпечити дитині знання, уміння і навички та відповідно її виховати. Домінуючим був інформативний тип освіти. Не міг уникнути цього і Г.Ващенко, хоча у його роздумах знаходимо критичне ставлення до одностороннього поцінування інформації. До середини ХХ століття освіта взагалі ще не відчувала на собі того тиску інформації, який сьогодні спостерігається внаслідок інформаційного буму. Не було ще і комп'ютерів, які могли б замінити функції людської пам'яті. Звідси стає зрозумілим і чому більшість згаданих вище дидактичних принципів стосуються, власне, "навчання" як процесу збагачення дитини інформацією, але зовсім, або майже зовсім, не вказують на її розвиток шляхом власної діяльності. Такими є, вочевидь, принципи науковості, системності, зв'язку навчання з життям, принцип наочності тощо. Навіть принцип активності у світлі нових вимог (орієнтації на самостійну діяльність) видається вже "не логічним". Він передбачав лише фронтальні форми роботи.

Не маємо сьогодні, на жаль, ще достатньо даних для того, аби запропонувати повноцінну систему нових однозначних і безспірних принципів. Бо суперечливими є сама наша дійсність і процеси, які переживаємо. Надійні принципи едукації можна виробити лише за умов стабільної суспільної і освітньої ситуації. Проте – бодай у порядку пошуку – деякі нові принципи дидактики можна і потрібно осмислювати вже сьогодні.

1. Принцип особистісно зорієнтованої едукації. Він поєднує в собі вимогу глибинної і конкретно визначеної індивідуалізації та втілення її на основі різних форм диференціації. Водночас цей принцип вказує на потребу великої уваги до особистісних можливостей і цілей дитини та формування її життєвої самодостатності. Теоретичну основу цього принципу складає філософія дитиноцентризму.

2. Принцип диференціації понять і урівноваженість процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання. Як вже мовилось вище, взаємне перекривання понять "навчання", "розвиток" і "виховання" часто призводить до їх взаємної підміни, а тому практика не завжди відповідає тому, що вона покликана дитині забезпечувати. Звідси необхідність, зберігаючи зв'язок цих понять, домагатися їхньої специфікації і, відповідно, її врахування у практичній діяльності. Важливість *розвитку* дитини в сучасних умовах стає зрозумілою лише тоді, коли вчителем усвідомлена різниця між ним – з одного боку, і навчанням та вихованням – з другого.

3. Забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини. Цей принцип стосується як дидактики, так і теорії виховання, навіть усієї системи освіти, і націлений на реалізацію давньої педагогічної ідеї гармонійного самоформування особистості – у всіх її вимірах. Він тісно пов'язаний з традиційно визнаним принципом *природовідповідності*, бо тенденція до гармонії самоформування закладена природою у самому організмі людини, її можна порушити лише зовнішнім втручанням, і цього освіта повинна остерігатися.

4. Принцип партнерства між суб'єктами едукації – принцип, який є передумовою повноцінної реалізації ряду принципів, зокрема принципу особистісно зорієнтованої едукації, принципу природовідповідності тощо. В його основі повинно лежати технологічне визначення і розмежування функцій учителя та учнів і розширення прав учня на уроці за умови, якщо він зайнятий власною діяльністю.

5. Принцип орієнтації на "золоту середину" (унікнення крайнощів). Як відомо, будь-яка позитивна тенденція, якщо її довести до крайнощів, відразу набуває негативних ознак. Це стосується, практично, всіх принципів дидактики, методів діяльності вчителя, вибору стратегії виховання та системи цінностей (Див. розділ 17) тощо. Будь-який фундаменталізм так само, як і в суспільному житті загалом, так і у педагогіці зокрема, призводить до перекручувань і профанації. Протистояння диктату і лібералізму, свободи і порядку, традиційного і нового, раціонального та ірраціонального – все це явища універсального порядку, які, однак, виявляють себе і в педагогіці, наприклад, у проблемі авторитарності і вільного виховання, самостійності і керованості процесу едукації тощо. "Ні в чому, мабуть, *однобічний* напрям знань і мислення не такий шкідливий, як у педагогічній практиці", – писав К.Ушинський [Ушинський К.,1983: Т.1; 206]. Він вважав, що істина завжди лежить посередині [Ушинський К.,1983: Т.1; 234, 271]. Г.Вашенко у своїх працях цей принцип згадує часто і послідовно його дотримується.

6. Принцип проблемності (задачності) побудови процесу едукації. Виконання важкої, але водночас індивідуально доступної навчальної задачі, побудованої в певному інформативному полі, пов'язане з дотриманням принципу особистісно зорієнтованої едукації. "Нова школа, – писав свого часу російський педагог В.П.Вахтеров, – повинна забезпечити широке застосування так званого евристичного методу викладання, коли учень опиняється в ролі дослідника і винахідника, коли вчитель дає йому тільки задачі і матеріали, а всі спостереження, досліди і висновки із цих матеріалів виконує сам учень" в [Вахтер В., 1987: 226]. Така робота (в усній чи писемній формах) повинна складати кістяк уроку, хоча, звичайно, зважаючи на принцип "золотої середини" – лише до неї не зводиться.

7. Принцип врахування етнопсихологічних особливостей дитини. Кожен народ володіє

певною сукупністю своїх етнопсихологічних ознак – своїм національним характером. Ці ознаки можуть мати і позитивний, і негативний характер, сприяти успіху і конкурентноздатності нації, або й заважати їм. І це стосується не тільки зовнішньої поведінки, але й інтелектуальної діяльності людини [Ващенко Г., 2000: 115-140]. Обов'язок педагогіки – через виховання окремої людини – виховувати націю. Але для цього треба добре знати позитивні і негативні особливості національного характеру, і перші – утверджувати, а негативні – ігнорувати, послаблювати їх дію. На такому завданні педагогіки постійно наголошували К.Ушинський, Г.Ващенко, галицькі педагоги міжвоєнного часу. "Є один науковий принцип – школа скрізь повинна відповідати психології дітей...", – писала Софія Русова [Русова С. 1996: 295].

Завдання для самоконтролю

1. Як розуміти поняття "дидактичний принцип як історична категорія"?
2. Доведіть інформативну спрямованість традиційних принципів дидактики.
3. Назвіть принципи дидактики, які відповідають новому замовленню.

ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ

Розділ 10. Організаційні форми навчання

Класно-урочна система

Вважається, що найдавнішою формою навчання було навчання *індивідуальне*, коли багаті феодали чи дворяни організовували його для своїх дітей у домашніх умовах. Розширення сфери освіти припадає на період становлення ринкових стосунків, поглиблення розподілу праці та утвердження ідей громадянського співжиття. Суспільна потреба у великій кількості освічених людей зумовила появу *індивідуально-групової* організації навчання, коли учнів різного віку і підготовки зводили у групи, але навчали їх все ж індивідуально. Ознаки індивідуально-групового навчання має й досі робота вчителя у сільських малокомплектних школах, де на уроці в одній класній кімнаті навчаються діти різного віку і різних класів.

Особливим явищем у XVI-XVII ст. були *братські школи* в Україні й Білорусі. Вони ґрунтувалися на засадах, які згодом лягли в основу класно-урочної системи (фронтальна робота вчителя з класом, розклад уроків, наявність домашніх завдань тощо).

Подальше зростання потреби в грамотних людях (XVII ст.) створило передумови для організаційного удосконалення системи освіти, зокрема в бік її демократизації, доступності широким колам населення. Цю систему, яку згодом і названо *класно-урочною*, обґрунтував Я.А.Коменський ("Велика дидактика"). Вона передбачала роботу вчителя з цілим класом, комплектацію класів дітьми одного віку, наявність програм та розкладу уроків тощо. Для свого часу це була загалом ефективна система, бо відповідала соціальному замовленню нового, динамічного життя європейських суспільств (географічні відкриття, розвиток виробництва та торгівлі тощо). У своїх класичних виявах класно-урочна система освіти знайшла поширення в усьому світі і застосовується досі. Крім згаданих вище ознак, цій системі властиві ще й такі як визначення тривалості заняття (від 30 до 45 хв.), регламентація кількості учнів у класі та відносна їх стабільність, трактування уроку як основної форми навчання тощо. У структурі цієї системи з'явилися поняття "навчальний рік", "перерва", "канікули", "навчальна чверть", "навчальний семестр" тощо.

Забезпечуючи масовість навчання дітей та молоді, класно-урочна система виявилася ще й економною, бо навчання одного учня тут обходиться значно дешевше, ніж за умов, коли він навчається індивідуально чи в малій групі. Це теж сприяло поширенню цієї системи.

Удосконалення класно-урочної системи

Попри свій демократизм і популярність, класно-урочна система відразу виявила низку різних недоліків, які з часом почали все більше відчуватися: *діти приходили до школи різними, а всіх їх навчали однаково*. Класно-урочна система орієнтувала освіту на певні стандарти, конвейеризувала сам процес – діяли однакові програми, однотипні методи навчання, єдині до всіх дітей у класі вимоги тощо. Як наслідок – слабші діти безнадійно відставали, а здібні – нудьгували і свої можливості не удосконалювали. Це також вело до зниження мотивації старанності учнів. Ось чому, починаючи з XVIII ст., у Західній Європі та в Америці час від часу робилися спроби якось удосконалити класно-урочну систему, або й зовсім відмовитися від неї.

Однією з таких спроб і була бел-ланкастерська система *взаємного навчання*. У її основі лежала, зрештою, ще ідея Я.А.Коменського про можливість такої організації навчання, коли сильніші (кращі) учні навчають слабших. З одного боку, такий підхід забезпечував індивідуалізацію навчання, а з другого, – зберігав і навіть поширював масовість, бо, спираючись на своїх "помічників", яких готував зранку, вчитель міг після обіду організувати одночасне навчання кількох сотень дітей різного віку.

Зрозуміло, що високого навчального ефекту така система забезпечити не могла. Не всі діти – "помічники" вчителя могли виконувати свої функції якісно.

Наступною, з числа загальновідомих, була спроба *уникнути стандартизації* у рамках самої класно-урочної системи. Таке завдання поставила собі мангаймська (від міста Мангайм) форма *вибіркового навчання*, що виникла наприкінці XIX ст. Вона передбачала комплектування навчальних груп (класів) за критерієм здібностей та успіхів дітей ("слабші", "середні" і "сильні"). Елементи такого підходу знайшли згодом застосування у сучасних освітніх системах багатьох країн (Австралія, США, Англія та ін.).

На початку XX ст. (точніше у 1903р.) у місті Дальтоні штату Массачусетс – Олена Паркгерст запропонувала систему індивідуального навчання, названу згодом *"дальтон-планом"*. Урочна організація навчання практично скасовувалася, акцент переносився на самостійну роботу учня, який, виконуючи тижневі та місячні завдання, намагався пройти свій шлях якомога швидше. Так формувалася еліта підприємливих, енергійних та ініціативних функціонерів. Деякі елементи організації за "дальтон-планом" використовують досі у заочному та дистанційному навчанні.

Черговим намаганням вийти з "чарівного кола" класно-урочної системи та її тенденції до стандартизації, було *бригадно-лабораторне навчання*, що виникло у 20-ті роки минулого століття. Його прихильники брали за основу дещо змінений дальтон-план. Дітей поділяли на невеличкі групи (5-6 учнів), розраховуючи на те, що кожна дитина за цих умов прагнутиме самовираження і докладатиме максимум зусиль у виконанні групового завдання. Проте практика не підтвердила цих сподівань, таке навчання призвело до недбалості окремих учнів, а в крайніх випадках – до ситуації, коли працював лише один з них – найздібніший. Повного краху бригадно-лабораторне навчання зазнало в Росії та Україні у перші роки комуністичного режиму. Вважають, зрештою, що така доля цієї концепції зумовлена не прорахунками теоретиків, а *практикою* застосування групового навчання. В ряді освітніх систем, наприклад, у Японії, групове навчання є ефективним і досі.

Нарешті, на основі врахування можливостей сучасної техніки, зокрема комп'ютерів, ще інший шлях удосконалення едукативної системи запропонував у минулому столітті американський педагог Ллойд Трамп (*план Трампа*). Він виходить із принципу поєднання індивідуального, групового і масового навчання у співвідношенні: а) потоки в 100-150 учнів – для читання лекцій – 40% навчального часу; б) групи з 10-15 учнів – для дискусій, відпрацювання умінь та навичок – 20%; в) індивідуальна робота учнів з персональним добром інформаційних джерел (комп'ютерні програми, Інтернет тощо) – 40% [Волкова Н., 2001: 327].

Цілком можливо, що цей підхід, не дивлячись на свою структурно-організаційну складність, усе ж зможе поєднати кращі можливості різних концепцій минулого і зорієнтувати освіту на широке застосування інформаційних технологій.

Наведений вище далеко не повний перелік основних спроб відмовитися від класно-урочної системи або покращити її засвідчує, що вона була суперечливою від самого свого початку, втілюючи риси бажані й небажані. Очевидно, що такою вона залишається і досі.

Традиційні вимоги до уроку

Урок залишається основною формою організації навчального процесу у нашій школі. Під терміном "урок", отже, розуміють таку організацію навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, загалом одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу і відповідно до розкладу [Фіцула М., 2000: 162].

Традиційними елементами уроку, які по-різному реалізуються у навчанні предметів і за різних технологічних підходів є: а) *вступна частина* (організація уваги учнів, орієнтація на певну діяльність тощо); б) *перевірка виконання домашнього завдання* (усна чи писемна); в) *пояснення, вивчення і "закріплення" нового "матеріалу"*; г) *завдання додому*; г) *поточне оцінювання*; д) *підсумки роботи на уроці* тощо.

Такий погляд на складові уроку, як неважко здогадатися, ґрунтується на традиційному розумінні навчального процесу як переважно лише засвоєння інформації. У всіх цих елементах простежується увага до її закріплення у пам'яті дитини. Очевидно, що акцент на цьому аспекті едукатії послаблює увагу до субпроцесів розвитку і виховання. І вже ця одна обставина спонукає поставити "давні істини" щодо будови уроку – під сумнів.

Прийнято також вважати, що урок має відповідати організаційним, дидактичним, етичним та санітарно-гігієнічним вимогам. Вони носять універсальний характер і реалізуються в будь-якій системі освіти.

Організаційні вимоги зорієнтовані на те, щоб урок будувався за чіткою і зрозумілою логікою, наслідком якої було б вирішення поставлених завдань та загальної мети, передбачав раціональне використання часу, забезпечував дисципліну і високу працездатність учнів. Вважається, що кожен урок повинен мати своє логічно визначене місце і функцію у системі або низці уроків.

Дидактичні вимоги стосуються методично грамотного визначення мети уроку та вибору методів діяльності, способів підвищення мотивації навчання, врахування психологічних закономірностей процесів засвоєння інформації, розвитку та навчання учнів, відповідного (ефективного) застосування засобів навчання тощо.

Етичні вимоги передбачають, щоб стосунки учасників процесу навчання базувалися на засадах педагогічної моралі (тактовності, поваги до людини, почутті гідності, справедливості, вимогливості, принциповості тощо). Вчитель поєднує любов до своєї праці з любов'ю до дітей. Постійно перебуваючи у фокусі уваги дітей, він мусить бути особливо самовимогливим, творчим, сумлінним, захопленим своєю працею.

Санітарно-гігієнічні вимоги. Деякі з цих вимог визначені відповідними інструкціями (наприклад, про сприятливий для здоров'я дітей режим праці та розклад уроків, про наявність відповідної площі і кубатури класної кімнати, про вимоги до меблів, зокрема до парт, до освітлення класу тощо). Проте є тут і такі моменти, які учитель постійно повинен мати на увазі і забезпечувати сам. Працездатність і втомлюваність дітей дуже залежить і від методів навчання, які він застосовує. Одним із лих, до яких наша школа звикла, є довготривале "тихосидіння" дітей на уроці – тижнями, місяцями, роками. Дітей також стомлює одноманітно-монотонна робота, брак свіжого повітря, зловживання екранними засобами тощо.

У всіх цих вимогах до уроку повинен діяти психологічний супровід: адміністрація школи, шкільний психолог, вчитель та ін. ґрунтують свої дії на глибокому знанні вікової та педагогічної психології і здатні поєднувати ці знання з практикою роботи.

Питання типології уроків

Намагання класифікувати уроки є дуже давнім, але й досі ця проблема не вирішена. Бо, з одного боку, урок несе в собі так багато різних ознак, що врахувати всі практично неможливо,

отже, неможливо і відшукати головний та надійний типологічний критерій. З другого, – значущість різних функцій уроку зазнає змін, а тому навіть визначені колись важливі ознаки з часом свою значущість втрачають.

В основі всіх досьогочасних типологій уроків лежав інформативний підхід до їхніх функцій, що й трактувалося як їх дидактичний (визначальний!) аспект. Звідси такі типи уроків як: "урок засвоєння нових знань", "урок формування вмінь і навичок", "урок застосування знань, умінь і навичок" (наче формування вмінь не є застосуванням знань?), "урок узагальнення і систематизації", "урок перевірки і корекції знань, умінь та навичок" тощо. Такий однобокий підхід до проблеми видався суперечливим уже давно, сама практика його спростовувала. Через це автори часто вводили поруч також поняття "*комбінованого уроку*", який мав би нести ознаки певних інших підходів, вирішував би не одне, а декілька завдань.

В педагогічних працях останнього часу все частіше мова йде про нестандартні уроки, до яких Н.П.Волкова, наприклад, відносить: "уроки змістовної спрямованості", "уроки на інтегративній основі", "уроки міжпредметні", "уроки-змагання", "уроки суспільного огляду знань", "уроки комунікативної спрямованості", "уроки театралізовані", "уроки-подорожування", "уроки-дослідження", "уроки з різновіковим складом учнів", "уроки-ділові ігри", "уроки драматизації", "уроки-психотренінги" тощо (Волкова Н.П. – С. 333-336). Не варто задумуватися над тим, на скільки обґрунтованими є типологічні характеристики всіх цих уроків. Чи є цей перелік взагалі типологією? Проте вони виразно *засвідчують неспроможність, недосконалість, неуніверсальність традиційних класифікацій, навіть більше: ставлять під сумнів можливість такої класифікації взагалі*. Бо будь-яка класифікація повинна повністю охоплювати явища, які систематизує. Водночас, вона передбачає і стандартизацію, тим часом урок – це творчість, іноді мистецтво, а тому "від природи" не повинен будуватися трафаретно. Термін "комбінований" – у широкому значенні – може бути вжито якщо не стосовно всіх, то бодай стосовно більшості уроків. За всіх випадків, будь-яка класифікація уроків може, отже, трактуватися як "приблизна", десь і штучна.

Сучасні вимоги до уроку

Урок є типовим "вузлом", у якому поєднуються та реалізуються як ідеї фундаментального, так і методи та прийоми прикладного рівнів педагогіки. Тут зустрічаються і зливаються оптимальні рекомендації теорії і завдання та можливості фахових методик. Звідси, думаючи про урок у нашому випадку – з концептуальної точки зору, – мусимо з'ясувати, як на ньому мають реалізуватися ті дидактичні принципи, які виникають із нового соціального замовлення і про які мова йшла у попередньому розділі. А, відтак, – як повинні діяти на уроці і принципи традиційні. Бо, власне, для цього принципи й існують.

1. Сучасний урок з будь-якого предмета повинен бути особистісно зорієнтованим (І.Д.Бех та ін.). Це означає, що, готуючи його, вчитель мусить найперше бачити не програму чи підручник, які треба правдами чи неправдами "пройти", не власну діяльність на майбутньому уроці, а живих дітей, де у кожного свої, лише йому властиві, можливості, свої найближчі і далекосяжні цілі. Тому й різні запити до уроку. Перший обов'язок учителя – задовольнити саме ці запити та вимоги. Звідси – відмова "від валу", від домінування фронтальних форм роботи в класі, від однакових для всіх навчальних завдань. Водночас він повинен виробити в собі толерантне ставлення до можливостей кожної дитини як професійну якість.

2. Готуючись до уроку, вчитель покликаний постійно, на кожному його етапі забезпечувати реалізацію трієдиної мети едукації – навчання, розвитку і виховання. І навряд чи варто її формулювати як три окремі завдання при визначенні мети уроку. Бо кожен урок (і постійно)

повинен ці три фундаментальні завдання вирішувати – не інакше як у єдності процесу едукації. Крізь призму такого розуміння (триєдності мети) урок повинен і будуватися – "цеглинка до цеглинка", – і оцінюватися.

3. Як зміст навчання на уроці, так і вся конкретна діяльність учителя та учнів повинна забезпечувати стан рівноваги (гармонії) всіх підсистем життєдіяльності дитини: *працю душі* (участь почуттів, далекоюсяжні наміри, високі помисли, моральні вчинки тощо); належний рівень *психічної напруги* (участь розуму, волі, прагнень тощо); можливість *спілкування* учителя та дітей (з ним і між собою); нормальний *фізичний стан* і нормальну *фізичну поведінку*, зокрема, зведення до мінімуму дуже шкідливого для здоров'я "тихосидіння" (див. розділ 12). Організація уроку повинна апелювати до внутрішніх потенцій дитини і бодай приблизно забезпечувати *природовідповідний* спосіб життя дитини, забезпечувати домінування почуття оптимізму, гуманізму, толерантності.

4. Повноцінна самостійна праця учнів на уроці можлива лише за умов повної відсутності страху, коли дитина боїться здійснювати вчинок, аби не зробити помилку, за яку вчитель покарає її поганою оцінкою. Лише вдале технологічне вирішення організації самостійної роботи учнів забезпечить їм такий стан свободи, почуття відповідальності і партнерства щодо вчителя. Зрозуміло, що любов до дітей та гуманізм взагалі відіграють тут велику роль, але далеко не завжди вирішують проблему глибинно.

5. Принцип "золотої середини" оберігає урок від крайнощів – в усіх його виявах. Навіть вимога перенесення акценту на самостійну діяльність учнів не повинна перебільшуватися, а лише забезпечити досягнення певної рівноваги цієї діяльності з фронтальними прийомами, які застосовує вчитель. Так само вимога лібералізації у навчанні та вихованні означає лише подолання авторитаризму, зі збереженням при цьому об'єктивного керівництва процесами і т.ін.

6. Структурною нормою сучасного уроку є навчальна задача, бо лише за її допомогою можна вирішити як проблеми навчання, розвитку та виховання, так і завдання індивідуалізації та ще багато інших важливих завдань. Побудова уроку, таким чином, передбачає трансформацію колись засвоєних учителем знань з фаху в ланцюг задач різного рівня, призначених для дітей з різними можливостями. До вирішення такого завдання майбутнього вчителя в педагогічному навчальному закладі мало б спрямувати засвоєння ним *педагогічних технологій*.

7. Принцип урахування етнопсихологічних особливостей дитини стосується найперше виховання. Але і в процесі едукації, що також дотична до нього, відповідні завдання повинні бути в полі зору вчителя. Впевненість у собі, цілеспрямованість, воля та інші подібні якості формуються не лише поза школою, але й щоденно на кожному уроці.

Зрозуміло, що під час побудови сучасного уроку враховуються й всі інші (традиційні) принципи – в тій частині, в якій вони не суперечать новому соціальному замовленню, і постільки, оскільки інформація та її засвоєння стосуються і сучасного уроку. Бо не можуть, наприклад, втрачати значення розумні і незаперечні вимоги *науковості, систематичності, зв'язку з життям, природовідповідності, унаочнення* тощо пропонованої інформації.

Усі висловлені вище вимоги до уроку носять, отже, теоретичний характер. Фахові методики (фахові педагогічні технології) покликані втілити їх у конкретні рекомендації з орієнтацією на конкретні навчальні предмети.

Позаурочні форми навчання

Найбільш поширеною формою навчальної роботи в позаурочний час є виконання школярами домашнього завдання. Воно практично стосується всіх учнів і вони мають з ним справу постійно. З огляду на це вчитель повинен дуже ретельно і обережно ставитися до

підготовки цих завдань.

В історії нашої школи сама доцільність таких форм навчання іноді ставилась під сумнів. Зокрема, К.Ушинський доброю ознакою навчання вважав відсутність домашніх завдань [Ващенко Г., 1954: Т. 2; 61] бо, на його думку, вони є часто звалюванням на плечі дітей того, що не осягнуте на уроці через педагогічну неграмотність учителя [Ващенко Г., 1954: Т. 1; 157]. Домашніх завдань не давали в СРСР у перші роки після революції, але це дуже негативно позначалось на наслідках навчання. Г.Ващенко категорично настоював на доцільності домашніх завдань, але, на його думку, у процесі їх виконання учні повинні не стільки щось заучувати, як розвивати свої здібності до самостійної праці, дослідницькі і винахідницькі здібності, вміння користуватися іншими (додатковими) джерелами, самостійно читати художні твори, робити якісь замальовки з книжки, копіювати схеми тощо [Ващенко Г. – 2, 1997: 386-389].

Сьогодні практично всюди домашні завдання учням пропонуються, але, як підказує досвід, у їх підготовці доцільно дотримуватися певних вимог.

По-перше, питома вага такої роботи учнів за існуючих тепер умов перевантаження інформацією повинна бути *мінімальною*. Практика, коли вчитель намагається перекласти на домашню роботу все те, що не зумів зробити на уроці, підлягає осуду. Навіть норми часу, які рекомендуються і які начебто мали це регулювати (від одної години в першому класі – до чотирьох годин у старших класах), не можуть вважатися обґрунтованими, бо різні діти на виконання одного і того ж завдання витрачають різну кількість часу.

По-друге, найбільший дидактичний і виховний сенс мають *завдання конкретні* (письмові вправи, малювання і графічні роботи, вивчення напам'ять тощо). Вони зобов'язують, вимагають вдумливого ставлення з боку учнів, добре піддаються контролю. Усні завдання виконуються, як правило, поверхнево, іноді взагалі не виконуються, вчителю важко таке з'ясувати, а це веде і до формування в окремих учнів звички лукавити.

По-третє, домашні завдання повинні бути пов'язані з тим, що робиться на уроці, фактично слугувати його продовженню. Але відповідні завдання і вправи повинні бути значно легшими, ніж ті, що виконувалися в класі під керівництвом учителя.

По-четверте, домашні завдання потребують глибокої і добре продуманої диференціації – з таким розрахунком, щоб жоден учень не відчував свою неспроможність їх виконати. Якщо вчитель володіє добре побудованим апаратом вправ, то він може запропонувати учням самим вибрати домашнє завдання (навчальну задачу). Великою помилкою вчителя є давати всім учням одну вправу, а надто важку. Це зумовить "списування".

По-п'яте, домашню роботу учнів вчитель постійно тримає в полі зору, але у випадку її невиконання не вдається до "крайніх заходів", бо в цьому винувата не завжди лише дитина. Страх бути покараною спонукає до брехні. Доброю формою контролю домашніх завдань є *взаємоконтроль*, коли учні перевіряють вирішення навчальних задач один в одного (див. розділ 13).

По-шосте, домашні завдання слід давати не в кінці уроку і тим більше не нашвидкоруч (після дзвінка), а на початку або в процесі заняття, щоб учні могли заздалегідь врахувати потребу його виконання вдома.

Зрозуміло, що зміст домашньої роботи учнів визначається також природою навчального предмета, і систему вправ та рекомендацій до них розробляє відповідна фахова методика.

Предметні гуртки. Вони покликані задовольнити потреби тих дітей, які виявляють помітне зацікавлення якоюсь дисципліною та сприяють поглибленню їх компетенції в ньому. Успіх таких гуртків часто залежить від того, наскільки вчитель віддано ставиться до свого предмета і не вбачає у відповідному гуртку лише нав'язане додаткове доручення дирекції. Організація, планування та проведення гурткової роботи детальніше трактується фаховими методиками.

Семінари та диспути. Вони орієнтовані на обговорення учнями певної проблеми і на висловлювання кожним із них власної думки. До свого виступу учень може самостійно підготуватися, вибрати форму (усну чи з опорою на текст), скласти тези чи конспект. Предметом диспуту може бути прочитана учнями цікава книжка чи якась суспільна подія. Розмова може вестись у річищі одного предмета або носити міжпредметний характер. У педагогіці є спроба детальніше трактувати різні підвиди таких занять [Фіцула М., 2000: 175–182]. Успіх цієї роботи залежить не лише від вибору предмета, але й від уміння вчителя організувати розмову, дати простір для ініціативи дітей.

Факультативні заняття. У нашій сучасній системі освіти вони є паростком реалізації фундаментальної ідеї *вибору предмета*. Діти записуються на них добровільно, керуючись власними нахилами та інтересами. Ці заняття забезпечують поглиблення компетенції в рамках окремих предметів, іноді – вивчення додаткових дисциплін. Сьогодні, зокрема, популярними стають інформатика, іноземна мова, українознавство тощо. Досягнення учнів у процесі факультативних занять підлягають оцінюванню і запис про відповідний предмет вноситься до атестата.

Експерсії є однією з форм позакласної діяльності, але за певних умов – можуть виконувати і конкретну функцію у рамках вивчення якогось предмета (ботанічні, краєзнавчі експерсії тощо). Такі форми навчання ретельно плануються (вибір об'єкта, мета, план, завдання учням, техніка безпеки тощо), а після проведення – завершуються обговоренням.

Практикум – це форма навчання, яка, як правило, передбачає самостійне виконання практичних та лабораторних робіт з певного предмета, самостійну роботу з технічними засобами (магнітофони та комп'ютери у навчанні різних предметів тощо), в лабораторіях, на дослідних ділянках, у майстернях чи студіях. Практикуми можуть проводитися групами, що працюють певний визначений час за складеним графіком, після чого учні звітують про виконану роботу.

Додаткові заняття та консультації – носять епізодичний характер і покликані допомагати учням, які готуються до іспиту, або тим з них, які з певних причин мають прогалини у засвоєнні предмету.

Завдання для самоконтролю

1. Опишіть основні етапи розвитку класно-урочної системи.
2. Назвіть і розкрийте основні вимоги до сучасного уроку.
3. Розкрийте основні вимоги до організації домашніх завдань.
4. Назвіть та охарактеризуйте основні позаурочні форми навчання.

Розділ 11.

Діяльність на уроці: методи, форми і засоби

Навчальна діяльність і проблема методів

"Метод" – грецьке слово, що означає "шлях до мети". Вибір методів є вирішальним у побудові процесу едукації. На думку Г.Ващенка, який присвятив цій проблемі свою велику працю "Загальні методи навчання", тенденція від пасивних до активних методів є провідною в історії педагогіки [Ващенко Г. – 2, 1997: 116–117].

З іншого боку, саме визначення методів і їх класифікація, без чого вдалий вибір зробити важко, зачіпають так багато аспектів процесу едукації і настільки піддаються змінам, що "класичне", суто наукове вирішення цього завдання видається неможливим. Зважаючи на цю обставину, Г.Ващенко ґрунтує свій підхід до проблеми на двох важливих моментах.

По-перше, на протиставленні діяльності учня, з одного боку, і діяльності вчителя, – з другого. Різницю у природі цих двох діяльностей, він, як і ми сьогодні, вбачав у тому, що учень є центральною фігурою едукації; він *працює*, а вчитель – *його працю організовує*.

По-друге, головним критерієм визначення методу він бере співвідношення *пасивності і активності*, але трактує ці терміни як *рівні ініціативи та самостійності учня в роботі*. На його думку, "поділяючи методи за принципом активності учня у процесі навчання, ми разом з тим подаємо, так би мовити, історію методики навчання" [Ващенко Г. – 2, 1997: 116].

Під терміном "метод" Г.Ващенко розуміє засіб або систему засобів для досягнення спеціальної мети. Унікаючи, однак, надто широкого трактування цього поняття (весь навчальний процес – теж засіб досягнення певної мети), він вносить уточнення: "метод визначає головну техніку навчального процесу", яку беремо відокремлено від змісту. Відтак, конкретизуючи поняття методів ще глибше, він зауважує, що вони "стосуються до безпосередньої роботи вчителя з учнями над розв'язанням дидактичного матеріалу" [Ващенко Г. – 2, 1997: 103–104].

Поняття пасивності-активності за Г.Ващенком є відносними. Мова може йти не про абсолютну їхню наявність чи відсутність, але про їх співвідношення, яке по-різному вирішується в класі і навіть в різні історичні епохи. "Фактично, – пише він, – в історії педагогічної практики ми помічаємо поступове зменшення пасивності й збільшення активності учня" [Ващенко Г. – 2, 1997: 117]. Виходячи з таких міркувань, Г.Ващенко поділяє методи на три категорії: пасивні, напівактивні і активні.

Такий підхід до класифікації методів видається цілком правомірним. Але він недостатньо узгоджується з тим трактуванням природи діяльності учня, яке сьогодні покладено в основу нової шкали оцінювання. Тут, як відомо, йдеться про чотири її види (див. далі, розділ 13). Отже, виникає потреба уточнити запропоновану Г.Ващенком структуру, збільшивши її на один щабель. Таке рішення видається й правомірним, оскільки сам автор на рівні *активних методів* розрізняє дві групи: "методи дослідницькі" і "методи проєктів" [Ващенко Г. – 2, 1997: 119]. Отож, відповідні чотири групи методів доцільно було б назвати: пасивні, переважно пасивні, переважно активні і активні.

У подальших наших міркуваннях про методи едукації мусимо взяти до уваги ще й такі два моменти. По-перше, кожна з названих нижче груп по-різному стосується учня і вчителя. Маємо тут справу з дуже важливим принципом: *чим активніший на уроці вчитель, тим менше шансів на активність мають учні*. Тут, власне, наштовхуємося на поширений колись, шкідливий погляд на учителя як на актора в театрі ("урок є театр одного актора"). Крайніми формами втілення згаданого вище принципу є т.зв. фронтальні форми роботи вчителя (коли трударем є він сам) і

самостійна робота учнів, коли вони "забувають" про його існування в класі.

По-друге, навіть достатньо чітке розуміння методів не забезпечує правильність їх вибору, бо в класі сидять діти з різними ступенями здібностей і можливостей. Одні з них здатні діяти на високому шаблі діяльній активності, а інші – лише на рівні пасивних і переважно пасивних рівнях (запам'ятовування і репродукція). Цим фактом дуже ускладнюється вибір методів і вирішується шляхом копіткої навчальної технології (індивідуальні картки тощо).

Пасивні методи – можуть бути потрактовані як такі, що забезпечують *запам'ятовування* інформації і формування знань. З інтелектуальних процесів тут мобілізується пам'ять та частково аналогія. Такі методи беруть свій початок ще з середніх віків і сьогодні застосовуються лише у навчанні дітей з дуже низьким рівнем розумових можливостей. При оцінюванні досягнень учень має змогу, пізнавши щось, відповідно відреагувати (щось вибрати і відзначити – підкреслити, обвести колом тощо).

Діяльність учня – полягає у сприйманні якоїсь порції інформації і запам'ятовуванні шляхом певних психічних зусиль та неодноразових повторень. Він лише виконує те, що наказує вчитель. Слухняність і покірність – найбажаніші риси учня. Він засвоює знання зі слів учителя або з книжки, іноді наслідуючи дії педагога. Така діяльність забезпечує учням найнижчий ("початковий") рівень компетенції (спроможності до дії).

Діяльність учителя. Він "непорушний авторитет і головний передавач знань" (Г.Ващенко), в процесі роботи домагається суворої дисципліни, подає дітям інформацію переважно вербально (пояснення, лекції тощо), іноді пропонує заучувати чи закріплювати знання з книжки. Його діяльності властива максимальна активність.

Переважно пасивні методи – передбачають не тільки закріплення в пам'яті (довготривалій чи оперативній) якоїсь інформації, але й *відтворення* її своїми словами. Репродукція є характерною ознакою цих методів. Текст може сприйматися як в усній, так і в письмовій формах. Так само усно і письмово може здійснюватися оцінка досягнень (вправи на переказ тощо). Репродукція, особливо близька до змісту засвоєного, не забезпечує формування здатності учнів до глибинних операцій, не формує гнучкості мислення тощо. Проте, порівняно з простим запам'ятовуванням, вона дає шанс бодай для мінімального рівня інтелектуальної діяльності.

Діяльність учня – спрямована на конкретну мету – відтворити текст або дію вчителя. Це спонукає до глибшого усвідомлення змісту, приковує увагу до деталей, працює логічна пам'ять, включаються механізми спостереження, сприймання зовнішніх образів (предмети, унаочнення) поєднується з вербальною інформацією.

Діяльність учителя – залишається домінуючою. Він вибирає зміст, техніку діяльності, засоби. Контроль здійснюється здебільшого у формі спілкування "учень – учитель". Така діяльність теж вимагає "дисципліни в класі". Вчитель широко використовує фронтальні форми роботи (запитання – відповіді, виклик учня до дошки, запитання до картини тощо).

Переважно активні методи – передбачають самостійне виконання учнями певних розумових операцій на основі запропонованої вчителем інформації. Тут, звичайно, виділяють: а) *конструювання*, коли учень відповідно до умови навчальної задачі повинен щось побудувати (речення, текст тощо) із заданих у довільному порядку елементів; б) *сприйняти і змінити текст* чи малюнок (скоротити, доповнити), зберігши його основний зміст; в) *сприйняти текст і знайти* в ньому відповідь, яку вимагає задача. У процесі виконання таких операцій працює синтез і аналіз, механізм узагальнення та трансформації, пошук, вимагається оцінка фактів, активно діє уява тощо.

Діяльність учня. Одержавши навчальну задачу, він діє самостійно, але з опорою на текст. Як буде видно далі, така діяльність і контроль її результатів переважно у формі писемних звітів носить індивідуальний характер, добре піддається технології диференціації.

Діяльність учителя. Ці методи вимагають від нього певної технологічної підготовки, зокрема, здатності трансформувати інформацію свого предмета у "ланцюг" різнотипних навчальних задач. Акцент його професійних зусиль переноситься з класу на підготовчу роботу вдома.

Активні методи. За Г.Ващенком, "суть їх у такій організації навчання, що розрахована найбільшою мірою на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки" (Там само. – С. 118). Характерною ознакою цих методів є те, що вони постійно спонукають учня до творчого вчинку, їх взагалі можна було б назвати *творчими методами*. Творчий вчинок передбачає дію, яка здійснюється людиною вперше і у певній незалежності від "рецептів ззовні". Як мовилося раніше, в цьому випадку учень виходить за межі відомого йому інформативного поля (за межі ЗУН-ів) і щось "відкриває", про щось "здогадується", щось "винаходить" – внаслідок напруження своїх здібностей, волі, мислення, уяви тощо. Можна припустити, що його інтелект сам виробляє потрібну інформацію (вона і тут необхідна!), або ж, відповідно до іншої гіпотези, – "зчитує" її з "абсолютного розуму", що оточує нас. За таких умов максимально діють всі потрібні психічні функції дитини. "Робота учня при активних методах в основному нагадує роботу вченого-дослідника або його діяча, що розв'язує певне практичне завдання" [Ващенко Г. – 2, 1997: 119].

Діяльність учня – процес застосування таких методів носить переважно евристичний характер. При цьому хибною є думка, що "творити" можуть лише окремі, дуже обдаровані діти. Описати свою дорогу до школи (розповісти про свою родину тощо) може і середній, і навіть слабший учень. Тим часом, це вже робота творча, хоча і не надто складна, бо зміст її підказується досвідом. Найбільш ефективною формою звіту учня про виконання такої роботи є звіт писемний — у вигляді твору (реферату тощо).

Діяльність учителя – передбачає, щоб він постійно давав дитині шанс на творчість. Вивчення вірша напам'ять чи механічне (без власної інтерпретації) його відтворення є роботою репродуктивною, навіть якщо її виконує учень здібний. Творчим є процес написання вірша. Участь вчителя зводиться до постановки проблеми. Зробивши це, він, як гласить китайська мудрість, далі "діє через недіяння", тобто свідомо звужує свою ініціативу.

Активні методи є вершиною досягнення дидактики і її високою метою: спонукати дитину до творчості, самостійності, ініціативи, до нестандартного, евристичного мислення і розвитку волі, без чого ці можливості марнуються. Це питання часу і педагогіка повинна давати на них відповідь.

Фронтальні форми роботи

Традиційно ми звикли дивитися на навчально-виховний процес ніби з-за спini учителя. Відвідуючи урок, бачимо в першу чергу те, що робить він. Усі наші спеціальні методики складаються з настанов учителяві, часто без врахування того, що фактично діється в головах учнів. Це зумовило домінування діяльності вчителя на уроці. Така діяльність завжди однобічна, тобто спрямована на учня. На цій підставі і сформувалося поняття *фронтальних форм роботи*. Учитель щось доводить, пояснює, демонструє, розповідає, ілюструє, повідомляє класу, звертається із серією питань чи інших стимулів і пропонує учневі на них відреагувати з місця. Іноді він викликає учнів поодиночі до дошки для більш поширеної відповіді. Так часто виглядає навчання і гуманітарних, і навіть природничонаукових предметів – у формі усних висловлювань, іноді читання тексту, вирішення прикладів на дошці, роботи з картою тощо. Не буде перебільшенням, якщо скажемо, що таке навчання досі домінує на уроці і, звичайно, відповідним чином позначається не лише на засвоєнні знань, умінь і навичок, але й на глибинних процесах формування особистості учня.

Фронтальні форми роботи – методично прості. Вони не вимагають від учителя якихось

особливих технологічних умінь і навичок. Будь-яка людина, що знає трохи предмет, може прийти до класу і, користуючись ними, провести урок. А якщо вона до того ж трохи артистична, то урок взагалі може здатися добрим. Ці форми роботи зручні ще й тому, що вчитель має тут можливість постійно стежити за рівнем і якістю засвоєння знань, умінь та навичок кожним учнем та в індивідуальному порядку виправляти його помилку.

На жаль, за ці зовнішні "переваги" доводиться сплачувати високу ціну: фронтальні форми роботи *дуже екстенсивні*. Адресуючи свій стимул класові, вчитель фактично не адресує його нікому конкретно. І якщо навіть припустити, що одержане фронтально завдання примушує якусь частину учнів прогнозувати відповідь в атмосфері очікування можливого виклику, то вже в момент самого виклику одного учня свідомість решти відключається. Цикл діяльності не завершується.

Найбільш методично невдалим є виклик одного учня до дошки, коли всі інші учні мають можливість повністю відключитися від того, що робиться в класі. Для багатьох учнів воно є лише вимушеним неробством, яке поступово стає рисою характеру.

Можна вказати також і на інші, не кращі властивості фронтальних форм роботи на уроці. Звичайно, вони зорієнтовані на можливість так званого "*середнього*" учня. Це, як відомо, обмежує поступ здібних учнів і зумовлює відставання слабших. Цей момент особливо шкідливо позначається на учнях з низькими здібностями. За будь-якої можливості вони відключаються від того, що відбувається в класі. Водночас відчуття "відсталості" сприяє формуванню в них невпевненості у своїх силах, а відтак і комплексу неповноцінності. Ті з них, які володіють сильнішими інстинктами, спробують компенсувати свою ущемленість різними витівками, які ми назвемо порушенням дисципліни. У всіх випадках відсутність гарантії зайнятості кожного учня на уроці, стан бездіяльності – найнадійніший шлях становлення неробства як риси характеру.

Особливо варто згадати про так звану "*проблему дисципліни*" на уроці. Якщо дивитися правді в вічі, то дисциплінарні вимоги ("бути уважним", "сидіти тихо і слухати", "не заважати іншим" тощо) є породженням саме такого стилю навчання. Коли вчитель працює з одним учнем, то йому необхідно, щоб всі сиділи тихо. Йдучи від зворотного, можна стверджувати, що проблеми дисципліни не виникає там, де всі учні зайняті своєю справою. У такому випадку учень не відчуває потреби порушувати дисципліну. Принагідно зауважимо, що режим "тихосидіння" для більшості учнів є справою важкою. Він призводить до *перенапруження механізмів гальмування*, до безглузлого самонасильства і, як відомо, завершується спалахом рухливості після довгоочікуваного дзвінка. Все це, звичайно, відбивається також на здоров'ї дітей та на формуванні їх характерів.

Фронтальні форми роботи на уроці володіють, зрештою, властивостями ще більш глибокого впливу на процес становлення особистості. Почати хоча б з того, що взаємодія вчителя і учня – чи то монолог, чи діалог – завжди здійснюється в атмосфері особистої нерівності, бо на одному кінці спілкування – людина старша, досвідчена, поважна, а на другому – молодша, малодосвідчена, підлегла. І як би ми не намагалися зробити ці стосунки "дружніми", об'єктивна нерівність завжди буде створювати навколо них певне "психологічне поле", яке зумовлює особистісну *ущемленість учня*.

Очевидно, що цю думку не варто приймати категорично. Йдеться тут про стиль роботи вчителя, де авторитет постійно і дійсно домінує, а не про окремі ситуації, де це цілком необхідно. Додамо, однак, що нерідко учень і не усвідомлює свого становища, вважає його нормальним, іноді добровільно і навіть з охотою віддається "під повну владу вчителя".

Обставина нерівності вчителя і учня має величезне значення для становлення особистості дитини. Якщо людина в спілкуванні постійно займає незалежне становище, одержує можливість вільного впливу на іншу людину, то це відкриває простір для її розвитку. Домагаючись певної

мети, вона мобілізує свій творчий потенціал і таким чином удосконалює його. Водночас людина, яка займає позицію постійної залежності, в основному сприймає те, що їй говорять, наказують, показують, активно впливати на свого партнера не може, а тому повноцінно *не розвивається*. І якщо ми на довгий час залишимо людину в становищі об'єкта, то це втілюється в її характері, вона зникає до стану упідкореності, *закомплексовується*, стає нездатною до активної і творчої праці. Постійна співпраця "нерівних людей", якими на уроці виступають вчитель та учень, має і певні соціальні наслідки. Вона створює передумови для постійної орієнтації учня на авторитет, формує в його свідомості *відчуття влади авторитету* і своєї особистої залежності від нього. Така атмосфера не дозволяє розвиватися почуттю власної гідності, веде до появи рабської психології, поклоніння владі й силі, намагання догодити авторитетові і за це одержати винагороду, наприклад, гарну оцінку. Все це дуже заважає становленню демократичної самосвідомості. Скажемо більше, – створює психологічні передумови для прийняття культу особи. Таким чином, не підлягає сумніву, що ми маємо тут справу не з випадковими "методичними прийомами", а з інструментарієм авторитарної педагогіки, яка мала пристосувати дитину до певного (тоталітарного) стилю життя, орієнтувала її на сприймання чужих вказівок і розпоряджень.

Широке застосування фронтальних форм роботи *руйнує мотивацію* навчання. Все, що робить дитина, повинно завершуватися очікуваним результатом і почуттям задоволення, бо лише для цього прикладалися зусилля. І лише таке закінчення роботи зумовлює бажання повторити дію, тобто впливає на формування мотивації. Але це, звичайно, можливе тільки тоді, коли людина сама вирішує свою проблему. Спостереження за чужою (найчастіше вчителя) діяльністю, пасивна причетність до неї джерелом таких бажань бути не може. А між тим саме в такому становищі – спостерігачів – перебуває більшість учнів в умовах домінування фронтальних форм роботи. Навчання з примусу і без власної активної пошукової чи творчої участі учня є характерним для сьогоденної школи. При цьому значення такого моменту виходить за межі розвитку лише мотивації вивчення предмета. В цих умовах учень не формує в собі *внутрішньої потреби діяльності*, "рефлексу мети" – якості характеру, яка постійно спонукає людину прагнути чогось, домагатися досягнення щоразу нових цілей. У свою чергу відсутність "рефлексу мети" є причиною втрати життєвої орієнтації і стає сприятливим ґрунтом для алкоголізму, наркоманії, проституції та деяких інших бід.

Домінування на уроці режиму "вчитель → учень" вельми негативно позначається і на соціальному вихованні учнів. Справа в тому, що в цих умовах вони повинні постійно сфокусовувати свою увагу в одну точку – на вчителя. Така однобічна скерованість орієнтації учнів позбавляє кожного з них можливості "відчувати" своїх товаришів і, тим більше, можливості співпрацювати з останніми, співпереживати, користуватися їхньою допомогою і допомагати їм. Так відбувається *відчуження особистості*, руйнується почуття взаємозалежності людей та потреби у взаємодопомозі. Як би ми не намагалися виправдати "шкідливість" підказки, – заборона допомагати другові є методом прищеплення егоїзму. Наслідки цих зусиль особливо помітні, коли "правильна" відмінниця аркушем паперу закривається від подружки під час написання диктанту.

Підсумком сказаного вище може бути висловлювання В.П.Вахтерова: "Якщо учень тільки слухає вас і нічим не реагує на ваші слова, ваші зусилля, ваш час і сили учня наполовину втрачені" [Вахтеров В., 1987: 363].

Самостійна діяльність учнів

Фронтальна діяльність на уроці з точки зору участі в ній учнів може трактуватися лише як індивідуальна, тобто як діяльність окремих учнів "за чергою". Очевидно, що, враховуючи сказане вище, такі форми роботи повинні бути зведені до мінімуму. Вимога включити до самостійної

творчої діяльності всіх учнів одночасно передбачає пошук і впровадження у навчальний процес інших форм, зокрема: індивідуально-масової, роботи в парах і роботи в групах.

Індивідуально-масове виконання навчальних завдань. Під терміном "індивідуально-масова діяльність" розуміють самостійне (іноді частково кероване) виконання різних завдань (вирішення задач) всіма учнями одночасно. В практиці школи ці види роботи відомі досить широко. Звичайно, вони мають письмову форму, їм часто передують ознайомлення зі спеціальною інформацією, що пропонується в підручнику, в звукозаписі тощо. Проте індивідуально-масова діяльність може бути і повністю усною, тобто являти собою одночасне висловлювання всіх учнів уголос. Такі види роботи прийнятні у процесі навчання рідної мови молодших школярів, іноземної мови і т.п. Сюди віднесемо: а) відтворення хором за диктором чи за учителем; б) синхронне монологічне висловлювання всіх учнів, адресоване уявному співрозмовникові [*Уест М., 1966: 26*], ляльці чи вчителю, який стоїть у центрі класу; в) синхронне самостійне перечитування текстів з метою формування техніки читання; г) синхронне читання в режимі "Прочитай про себе і скажи, звертаючись до уявного співрозмовника (ляльки і т.п.)". Багато з цих форм роботи сьогодні застосовуються ще недостатньо, хоча користь від них могла б бути великою.

На відміну від фронтально-індивідуальної роботи, згадані вище її види мають ту перевагу, що забезпечують одночасну участь у праці всіх учнів, інтенсифікують навчально-виховний процес, підвищують коефіцієнт корисності навчального часу. Але ця діяльність має також інші важливі якості. Майже всі її форми залишають учня наодинці з навчальною задачею, вимагають від нього самостійних, часто творчих дій з метою її вирішення. Його діяльність передбачає активізацію механізмів синтезу-аналізу, відбір необхідної інформації, пошук своїх способів досягнення результату тощо. Саме в цьому процесі на межі своїх можливостей реалізуються згадані вище психічні, духовні, фізичні та соціальні функції особистості. Тому є всі підстави вважати, що індивідуально-масові форми роботи – досить ефективний педагогічний засіб їх розвитку.

"Щодо творчої праці, – пише Софія Русова, – то вона найкраще проводиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сконцентрувати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням..." [Русова С., 1994: 31]

Серед інших позитивних рис цих форм роботи варто відзначити й такі. Оволодівши технологією диференціації навчання, вчитель може, користуючись нею, забезпечити кожному учневі можливість зробити максимально доступну йому кількість кроків на шляху самоудосконалення. Відтак, учень, який вирішує навчальну задачу самостійно, виходить з-під настирливого нагляду і контролю вчителя, що, звичайно, сковує ініціативу, свободу мислення, уяву, посилює страх перед помилкою. Ця обставина має колосальне значення в процесах становлення особистості, бо тільки в атмосфері свободи можливий творчий рух думки.

Нарешті, треба вказати і на деякі негативні властивості індивідуально-масового тренування. Як і фронтально-індивідуальна робота, вона несе в собі "дух індивідуалізму". Учень тут завжди працює лише на себе, на досягнення своїх цілей, своїх результатів. У принципі така діяльність націлена на формування розвинутого індивідуаліста. Зрештою, цю якість індивідуально-масових форм можна пом'якшити, якщо постійно дозволяти, а навіть заохочувати, взаємодопомогу і взаємопідтримку учнів у процесі вирішування навчальних задач. У кожному разі не варто боротися зі спробами спертися на таку взаємодопомогу, якщо вони трапляються.

Робота в парах – це усне або письмове виконання навчального завдання (вирішення навчальної задачі) двома учнями в умовах синхронної роботи всіх пар. Вона може бути застосована з метою вирішення задач з будь-якого навчального предмета (математики, фізики, хімії, біології, історії тощо). Іноді вона матиме форму пошуку на основі текстів, виконання лабораторних завдань, дискусій і т.п.

При всій своїй незвичності це – все ж дуже зручний методичний засіб, бо дає вчителю

можливість до певної міри і керувати процесом діяльності кожного з учнів, що особливо важливо для тих, які відстають. Оволодівши технологією побудови навчальних задач, учитель може пропонувати їх диференційовано, у вигляді індивідуальних карток, на екрані (з допомогою ТЗН) або користуючись переносною дошкою. В парах можуть успішно співпрацювати сильний і слабший учні.

Робота в групах передбачає поділ класу на мікроколективи з 3-5 осіб або іноді з 8–10 – на чолі з лідером, який визначається стихійно. Групи розташовуються компактно в різних кутках класу. Кожній із них рекомендується менш-більш об'ємна задача, що передбачає пошук інформації, її аналіз і синтез, відбір необхідних даних та їхню перевірку, оцінку одержаного результату.

Пропонована групова навчальна задача може мати на меті також розвиток мовленнєвих умінь та навичок, зокрема, – ведення групової дискусії. У більшості випадків – це робота у вигляді відомої телегри "Що? Де? Коли?". Про наслідки виконання звітує представник групи, хоча за кожним членом її зберігається право доповнити або уточнити його звіт.

Умови роботи в парах і групах вельми демократичні. Вона ґрунтується на співпраці двох або декількох осіб, кожна з яких може виконувати посильну їй функцію, але таких осіб, що вміють терпляче ставитися до свого оточення, здатних слухати і чути інших, а також узгоджувати свої дії з діями інших людей. Водночас саме тут успішно формується почуття власної гідності і здатність поважати гідність інших. Скерованість партнерів на спільний результат спонукає їх до взаємодії, до співпереживання, до всіх тих почуттів, які складають фундамент співпраці. По суті тут формується "молекула" майбутнього виробничого організму.

Звичайно, в групі до певної міри буде домінувати лідер – сильний і здібний учень. Але правдою є і те, що в умовах відносної свободи тут буде реалізовуватися і намагання кожного учня підняти і зміцнити свій престиж в очах партнерів. Така природна змагальність в основі своєї здорова. До речі, ця особливість групових форм роботи дає можливість уникнути відкритої диференціації з поділом класу на групи за рівнем встигання. В умовах групового вирішення задач диференціація вирішується "природним" шляхом, що не загострює в учня почуття ущемленості.

На жаль, методика застосування групових форм роботи учнів дуже слабо розроблена, їх "новизна" і "незвичність" зумовлює невпевненість учителя. Даються взнаки і відсутність в учнів відповідних умінь самостійної діяльності, низький рівень мотивації навчання тощо. Структура діючих підручників також не відповідає таким методам роботи. Все це ускладнює справу і вимагає від учителя самостійного творчого підходу. Поза всяким сумнівом – ці форми роботи вельми перспективні.

Інтерактивні методи. Крім цих трьох основних, організаційно конкретних форм діяльності учнів, сучасні педагогічні технології пропонують і ряд інших, зокрема, дискусії, процедури "суду", рольові ігри, "пресконференції" тощо. В їх основі лежить ідея "інтерактивності" (interact означає "взаємодія"), коли активно взаємодіють всі суб'єкти навчального процесу, зокрема й учні між собою.

Ці методи, здебільшого запозичувані з європейської освітньої практики, не є сучасним винаходом. Їх застосовував ще Сократ, і його іменем вони і були свого часу названі ("сократичні" методи). Про них нагадує також К.Ушинський [Ушинський К. 1983: Т. 1; 271]. Сократ не нав'язував власних думок учням, але "зіштовхував" своїми запитаннями різні точки зору і цим спонукав їх до роздумів і дискусій.

Без сумніву, це методи перспективні. Проте їх формальне перенесення із зарубіжних методик добрих наслідків не дає, бо за умов пануючих досі у нас авторитарних стосунків на уроці, вони тяжіють до звичайної фронтальності: діє переважно лише вчитель.

Ці методи можуть дати добрі наслідки лише за умов реального партнерства, яке не досить декларувати, до нього потрібно звикнути і вчителям, і учням.

Підсумовуючи сказане, тут слід підкреслити два моменти: по-перше, те, що застосування тих чи інших форм роботи на уроці не є "методичною дрібницею", а чинником, який має вирішальне значення у формуванні особистості. І, по-друге, перехід від фронтальної діяльності до індивідуально-масової, парної і групової є процесом закономірним, який відбиває глобальні зрушення в житті школи – веде до посилення її розвиваючої функції. Бо якщо дитина, працюючи, надіється лише на себе, то і вольові чинники в її характері будуть мобілізуватись інтенсивніше.

Засоби навчання

До засобів навчання відносять різноманітні матеріальні предмети, які допомагають учителю організувати навчання того чи іншого предмета, а учням – повноцінно здійснювати свою діяльність. Їх класифікують за різними критеріями і виділяють: а) основні і допоміжні засоби; б) технічні і нетехнічні засоби; в) засоби, якими користується вчитель, і ті, якими користується учень. До найчастіше вживаних у практиці засобів можна віднести: підручники, додаткові посібники, аудіовізуальні засоби, комп'ютери і програми до них, шкільне приладдя тощо.

Детально засоби освіти – їх функції і можливості – трактуються фаховими методиками, оскільки у навчанні різних предметів вони виконують функції специфічні, наприклад, карти у навчанні географії чи фонограми у навчанні іноземних мов. Тут варто відзначити лише переосмислення їх структури і ролі, яке пов'язане з демократизацією освіти. Йдеться, отже, про два моменти. По-перше, у перспективі повинна зростати питома вага тих засобів, якими користується учень. Очевидно, що це пов'язано із перенесенням акценту з фронтальної роботи вчителя на самостійну діяльність учня. Наприклад, зменшуватиметься застосування класної дошки, карти, кіноекрана тощо. Натомість зростатиме роль різних засобів індивідуального призначення (індивідуальні картки та зошити, додаткові індивідуальні посібники, комп'ютери, магнітофони тощо). По-друге, – значно розшириться сама номенклатура навчальних засобів освіти за рахунок застосування інформативних систем, аудіовізуальних засобів індивідуального призначення, з'явиться можливість масового дистанційного навчання тощо.

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте поняття "активності-пасивності" як рівнів ініціативи і самостійності учня.
2. Назвіть чотири групи методів діяльності на уроці і дайте приклади.
3. Опишіть особливості фронтальних форм роботи на уроці.
4. Назвіть основні форми самостійної діяльності учнів та визначіть їх розвиваючі і виховні можливості.

Передумови успішної діяльності учнів на уроці

Формування мотивації навчання

Коли мова заходить про самостійну діяльність учнів, особливо у великих класах, то вчителі, як правило, виражають сумнів, бо, мовляв, учні не завжди бажають і не завжди можуть таку діяльність успішно виконувати. Є в цьому і певна рація, але вона стосується випадків, коли в класі ця робота належним чином не підготовлена. В цьому розділі ми торкнемось тих заходів, які є передумовою успіху в тій ділянці.

Говорячи про "мотивацію", "мотиви", звичайно, мають на увазі ті чинники, що спонукають людину до діяльності. Джерелом мотивації в найбільш загальному розумінні є певна потреба, що створюється на основі суперечностей між тим, що людина має, чим володіє, чого досягла, і тим, чого вона ще не має, чим не володіє, чого не досягла. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби. І якщо в сферу таких потреб потрапляє навчальний предмет, то є підстави говорити про мотивацію його засвоєння.

Мотиви навчання мають двоякий характер. По-перше, вони можуть бути *зовнішніми* і виступати у вигляді вимог навчальних планів, програм, школи, вчителів, батьків тощо. Такі мотиви ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителем, товаришами. В їх основі – переконання в доцільності певної діяльності, почуття відповідальності, поваги до вимог школи, бажання зміцнити свою репутацію доброго учня тощо. Іноді зовнішні мотиви можуть мати негативний характер, наприклад, коли учень навчається лише для того, щоб уникнути покарання чи докору з боку вчителя або батьків. По-друге, мотиви навчальної діяльності можуть зумовлюватися *внутрішніми* почуттями учня, пов'язаними з особистими інтересами, переконаннями, намірами, мріями, ідеалами, пристрастями, сформованими раніше установками.

Дія зовнішніх і внутрішніх чинників мотивації ("я повинен" і "мені хочеться") має бути врівноваженою, крайності тут небажані. Абсолютизація внутрішнього зацікавлення звужує фактичні можливості учня, а сухий підхід з позицій зовнішніх вимог позбавляє процес навчання емоційного забарвлення. Проте в усіх випадках найменшу користь приносять зовнішні негативні мотиви – залякування двійками, записи у щоденнику тощо.

Нарешті, мотивацію слід розглядати не як короткочасний чинник, який можна відкинути після досягнення мети. Йдеться про те, щоб почуття обов'язку було стабільним, закріплювалося у характері людини і впливало на хід її життєдіяльності навіть тоді, коли самі стимулюючі фактори перестають діяти.

Оскільки мотивація має велике значення у навчанні будь-якого предмета, вчителів важливо своєчасно збудити, зберегти і підтримати її. Але для цього йому необхідно чітко бачити можливі джерела мотивації. Розглянемо деякі з них.

1. Усвідомлення і прийняття учнем суспільної потреби навчання. Навчальна праця не є розвагою, і діти з самого початку навчання формують в собі почуття обов'язку щодо неї. В основі формування почуття повинності вчитися лежить не примус ззовні, а особистісне прагнення, яке визначається усвідомленням потреб народу. Саме таке громадянське почуття обов'язку, споріднене з почуттям патріотизму, підказує учневі потребу стати високоосвіченою людиною задля вищих цілей, готовою до виконання тих завдань, які може поставити перед ним суспільство. З огляду на це засвоєння учнем навчального предмета виступає як реалізація потреб його самого і потреб суспільства, з якими він повинен рахуватися як патріот і як громадянин. В обов'язок

вчителя входить всіляко висвітлювати національну значущість того чи іншого навчального предмета, що репрезентує відповідну сферу знань.

2. Формування в учнів особистісних потреб засвоєння навчального предмета. В усій масі можливих внутрішніх стимулів і мотивів доцільно виділити два, якими вчитель може успішно керуватися.

По-перше, в кожному учневі, незалежно від рівня успішності, живе постійна *потреба самовираження*. Ця потреба характерна для людини будь-якого віку, але в підлітковому значущість її стає особливою. Юність – це пора, коли людина визначає своє суспільне обличчя, коли розпочинається процес її громадського самоствердження. На цьому ґрунті спостерігається своєрідний спалах бажань, мотивів, активності, які поширюються на всі сторони життєдіяльності. Потреба самоствердження стимулює процес самовдосконалення. У цей час підліток свідомо виробляє для себе правила поведінки, бере на себе певні обов'язки, приносить присяги тощо. Однією зі складових цього процесу самовираження є і бажання вчитися.

Для повнішої реалізації цих мотивів у вивченні різних предметів необхідно насамперед розширити поле для самовираження учня, створити умови для самостійної, самокерованої діяльності. Відомо, що чим самостійнішою є виконувана робота, тим акуратніше учень до неї ставиться. Результат його діяльності в цьому разі належить лише йому і може бути предметом гордості. Потреба самовираження через це передбачає наявність у класі умов, за яких учень міг би продемонструвати свої досягнення – перед класом, перед своїми партнерами, перед учителем.

По-друге, говорячи про особистісні мотиви, не варто випускати з уваги і ту *практичну функцію*, яку той чи інший предмет, на думку учня, відіграватиме в його особистому житті. В учнів старших класів ці мотиви стають помітними. На відміну від своїх молодших товаришів, вони готові навіть взяти на себе певні додаткові труднощі, якщо предмет входить у коло їх інтересів. Вступаючи в пору вибору професії, вони трактують навчальний предмет найперше через призму своєї майбутньої діяльності чи професії. Таку мотивацію можна підтримати, порадивши учням цікаву додаткову літературу, відзначивши резонансність їх прагнень.

3. Вагомим постійнодіючим джерелом мотивації навчання є задоволення від самого процесу навчання, те, що називають радістю пізнання. Йдеться не про те, щоб навчання було легким і учень не відчував труднощів у навчальній праці. Навпаки, постійне переборення труднощів є неодмінною умовою такого задоволення. Успіх окрилює людину, невдачі позбавляють її віри в свої сили.

Задоволення від навчальної праці зумовлюється такими двома чинниками. По-перше, *радістю* досягнення результату, яка спочатку впливає з окремих успіхів, а згодом може стати постійною внутрішньою потребою, нормою. Потреба успіху формується за умов, коли учень постійно домагається позитивних результатів. В.Сухомлинський підкреслював, що навчання втрачає свою виховну цінність, якщо воно не забезпечує реальних успіхів. Навпаки, почуття відрази до навчання, як правило, завжди має в своїй основі даремність зусиль учня. Майстерність учителя полягає в тому, щоб засобами індивідуалізації та диференціації навчання забезпечити помітне зростання компетенції учня. За словами С.Русової, "любов до знання ґрунтується на насолоді від розумової діяльності: чим вона більше самодіяльна, тим і насолода більша" [Русова С., 1994: 13].

По-друге, задоволення від навчання зумовлюється тим, що в процесі його реалізується *потреба інтелектуальної діяльності*, закладена в людині еволюцією. Завдяки цій потребі людина тягнеться до переборення труднощів навіть тоді, коли це не має для неї якогось практичного значення. Прикладом цього може бути участь в інтелектуальних іграх тощо. Вдале розв'язання задачі (проблеми) забезпечує нове, ширше розуміння дійсності, що й викликає в людини почуття задоволення.

У педагогіці потреби інтелектуальної діяльності пов'язуються з поняттям "пізнавальний інтерес". Останній є надійним і водночас реальним, незалежним від умов чинником мотивації навчання, який ґрунтується на привабливості процесу самовдосконалення і веде до "ненаситної" потреби у ньому.

4. У формуванні мотивів навчання і позитивного ставлення до предмета велику роль може відіграти сам учитель. Тут насамперед йдеться про стосунки, які склалися між ним і кожним учнем зокрема. Якщо вони доброзичливі, довірливі, передбачають взаємодопомогу, мотив радості від навчання має сприятливий ґрунт, а позитивне ставлення до вчителя переноситься на предмет. Водночас відчуженість, недовір'я, авторитарність, іронія з боку вчителя викликають в учня відповідні негативні почуття і зумовлюють пасивне ставлення до предмета, бажання "відсидітись" на уроці тощо. Байдушний вчитель не може захопити своїх учнів предметом. Якщо ж він постійно демонструє відданість своїй справі, впевненість в успіху своєї діяльності, віру в культурно-пізнавальну цінність предмету, це відразу передається учням і стає джерелом мотивації навчання.

Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що в кінцевому рахунку *головним джерелом мотивації є праця*. Переступаючи перший раз поріг школи, дитина ще не дивиться на речі практично, але вона щодо навчання має добрі наміри і прагне діяльності, якою досі було заповнене її життя. І якщо з часом ці прагнення зникають, то причина лише одна: відсутність самої діяльності в повному розумінні цього слова, тобто, діяльності, коли людина сама усвідомлює свою задачу, сама шукає шляхів вирішення, сама вирішує і сама одержує результат. Мотивація не тільки супутник, але й *продукт діяльності*. Вона, як апетит: втрачається або розвивається залежно від того, чи людина обмежує себе в їжі, чи харчується смачно і досхочу. Лише радість від пережитого власного досягнення – пережитого інтимно чи в присутності інших людей – спонукає повторити дію. Про природне походження такого прагнення говорить наша потреба розв'язувати кросворди, шахові задачі, встановлювати спортивні рекорди і т.п. Нам приємно долати перепони та доводити собі і людям свої можливості. Але це стає дійсністю за умов, коли людина має право на вибір, на власне рішення.

Таким чином, проблема мотивації навчання у школі зводиться не до того, як її сформувати, а як її зберегти, не загубити, не зруйнувати, розвинути, як забезпечити дитині *радість власного досягнення*. Тут джерело не тільки навчальної мотивації, але й людського щастя взагалі.

Зрештою, сьогодні є вже підстави говорити і про нове могутнє джерело мотивації – *ринок праці*. Атмосфера конкуренції, потреба відстояти, поліпшити свою життєву позицію, прагнення успіху, нарешті, страх безробіття – всі ці притаманні ринкові чинники формують особливу соціальну психологію, яка передається дітям уже в сім'ї. Тому потреба якнайшвидше "стати на ноги", "домогтись чогось" через навчання в розвинутих країнах характеризує психологію дітей дошкільного віку. Тут немає необхідності підганяти їх вже до навчальної праці, бо потреба в ній є потребою життєвою, власною.

Диференціація навчання

Для успіху всього процесу навчання дуже важливо створити такі умови, за яких максимально реалізувалися б індивідуальні можливості кожного учня. Складність полягає в тому, що на уроці іноді сидять 30-35 учнів з різним рівнем розвитку, різними типами нервової системи, пам'яті, мислення. З цього випливає, що працювати з усіма учнями однаково – неприпустимо. Потрібно, отже, проектувати не одну програму дій для цілого класу, як це робиться досі, а декілька, кожна з яких адресувалася б певній підгрупі учнів. Ось чому диференціація постає перед нами як одна з основ оптимізації процесу едукативної діяльності.

Диференціація передбачає всеосяжне пристосування змісту і процесу навчання до

індивідуальних можливостей кожного учня. Здійснення диференціації на практиці передбачає:

а) вивчення типологічних особливостей учнів та рівня їхньої успішності з метою загальної оцінки їхніх можливостей;

б) організаційне розв'язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей учнів, виділення окремих підгруп слабших або сильніших учнів тощо;

в) вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета під кутом зору його можливого скорочення, розширення, спрощення, дозування, градування тощо;

г) побудова на цій основі апарату різнорівневих навчальних задач і вибір методів та форм їх вирішення (Див. розділи 11, 13).

Неправомірно ототожнювати мету диференціації з поняттям "вирівнювання". Яким би не було наше намагання "підтягти" слабо встигаючих учнів до рівня "сильних", зробити це в масовому порядку не вдасться. Головна мета диференціації – в тому, щоб кожному учневі дати шанс працювати на межі своїх можливостей і таким чином забезпечувати йому прогрес, *постійну віру в свої сили*.

Досвід підказує три можливі форми організації диференціації навчання.

1. Відкрита диференціація, яка передбачає поділ класу чи групи на дві-три підгрупи (А,Б,В,..) Учитель постійно готує відповідну кількість варіантів класних і домашніх завдань (задач), пристосовуючи їх до фактичних можливостей кожної з груп.

Перехід учнів із групи в групу лишається вільним, і в ряді випадків школяр сам може вирішити, до якої групи йому приєднатися.

2. Напіввідкрита диференціація полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується при адміністративно узаконеному поділі класу на групи, що є характерним, наприклад, для іноземної мови, праці тощо. У такому разі склад групи буде більш-менш рівним. Учителі, які працюють у таких групах, виготовляють для кожної з них окремі календарні і поурочні плани. За результатами навчання і за згодою учнів у кінці кожного року поділ на групи може уточнюватися, тобто їх склад також можна вважати динамічним. Очевидно, що застосування такого поділу передбачає необхідність взаємної згоди між учителями, які працюють паралельно. Вони одержують слабші групи за чергою.

Така диференціація тепер іноді застосовується і при комплектації класів та навіть при утворенні нових типів шкіл (школи з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії, ліцеї та ін.). Напівприховану диференціацію втілює в собі також ідея профілізації старших класів середньої школи.

3. Прихована диференціація, коли за допомогою індивідуальних карток підгрупі слабших учнів надається додаткова підтримка. До такої групи може входити декілька учнів.

Вибір форми диференціації залежить від об'єктивних умов, складу учнів, схильності вчителя до тих чи інших форм роботи тощо.

Вдаючись до відкритого (чи напіввідкритого) поділу на підгрупи, слід: а) приділяти велику увагу педагогічному тактові, щирій прихильності до дітей, особливо, до слабо встигаючих; б) постійно стежити за ростом відстаючих учнів, відзначати їх, даючи їм шанси на перехід до сильнішої групи; в) всіляко попереджувати будь-які вияви дискримінації щодо слабших учнів; г) довести учням доцільність диференціації; г) спиратися на підтримку батьків. Сам перелік застережень наводить на висновок, що вчитель у питаннях диференціації повинен бути дуже обережним.

Уся наша робота має бути спрямована на те, щоб знайти такі способи навчання, які дозволили б не розділяти дітей у класі і в той же час забезпечити кожному відповідні щодо його здібностей можливості.

Диференціація має переслідувати головну мету: надати можливість всім учням позбутись почуття ущербності і водночас відчутти радість праці. А це можливе лише за умов дійсно демократичних, гуманних стосунків вчителя і учнів, в атмосфері доброзичливості та співробітництва. Якщо ж диференціацію здійснювати авторитарно, вона лише "узаконить" навчальну нерівноправність дітей і сприятиме формуванню почуття соціальної несправедливості.

Суворо дотримуючись цих засад, вчитель зможе уникнути небажаних відвертих і прихованих реакцій на диференціацію та домогтися бажаних результатів.

Детальніше технологія диференціації розглядається фаховими методиками – специфічно щодо різних предметів.

Психологічний клімат на уроці

Позитивний психологічний клімат на уроці починається із самонавіювання вчителя. Йдучи до школи, він переконує себе в тому, що діти, до яких він іде, – найкращі, найстаранніші. І він іде до них з радістю. Учитель повинен любити всіх дітей: здібних і нездібних, веселих і нудних, тугодумів і кмітливих, лінивих і старанних, слухняних і неслухняних, їх потрібно розуміти, вселяти їм віру в свої сили. Чимале значення має тут авторитет вчителя. Доведено, що інформація, підкріплена авторитетом, сприймається значно краще, ніж в умовах неповаги учнів до вчителя.

Створена вчителем атмосфера довір'я і релаксації знімає так звані антисугестивні бар'єри, забезпечує безпосередній контакт з неусвідомленою психічною діяльністю. Це, в свою чергу, дає можливість ширше використовувати резервні можливості мозку. Відомий болгарський учений Георгій Лозанов вважає, що активність учня виражається не мускульними зусиллями, а виключно ставленням до навчального процесу. І якщо сприятливі умови створено, то до вивчення предмета учня спонукатиме саме задоволення від процесу навчання.

Учні не повинні відчувати страху за правильність сказаного чи зробленого. Прискіпливе виправляння кожної помилки, допущеної учнем, заважає створенню атмосфери доброзичливості, породжує скутість, настороженість, відвертає увагу учня від предмета, про який іде мова.

Серед великої кількості складових оптимального клімату на уроці варто виділити хоча б кілька – емоційний настрій уроку, гуманізм стосунків, оптимізм діяльності та "ідеалізм" праці. Все це – окремі сфери для дослідження, тому ми можемо тут їх лише назвати.

Величезну роль *емоційної основи* навчання постійно підкреслював В.Сухомлинський. Відсутність емоцій, притаманна для нашого сучасного навчання, є одним із найнебезпечніших джерел байдужості і небажання вчитися [Сухомлинський В., 1976: Т. 3; 502]. Позитивне емоційне ставлення до навчальної праці породжується насамперед правильно організованою діяльністю учнів. Чимале значення тут має і її зовнішнє оформлення (унаочнення, темп уроку, гра тощо), образність мовлення, новизна інформації і т. ін. Багато вирішує і настрій, з яким учитель приходиться на урок, його природне почуття гумору. Нудьга, пригніченість, монотонність, "емоційний голод" з'являються там, де вчитель у навчальному процесі вбачає лише інтелектуальну роботу.

Супутником емоційно піднесеного стилю уроку повинен бути *гуманізм* стосунків учителя та учнів, а також стосунків у середовищі школярів. Вони ґрунтуються на справедливості, взаємному довір'ї, доброзичливості. Нове педагогічне мислення вимагає внесення у ці стосунки деяких нових елементів. Можна, наприклад, "по-дружньому" погладжувати дитину по голівці і водночас вимагати від неї лише беззастережної сліпої покірності і підпорядкування, а отже, й ламати її як особистість. Атмосфера співробітництва вимагає насамперед, щоб учитель постійно оберігав право учня на власний вибір, право на почуття власної гідності, право вважатися Людиною. Через це він мусить навчитися трактувати учня як партнера у спільній діяльності, не нав'язувати йому свою волю, свої погляди, свій спосіб мислення. Обидва вони – суб'єкти своєї діяльності, і

кожен із них має свої права, через реалізацію яких іде до відчуття відповідальності за те, що робить. Повага до чужої точки зору є складовою інтелігентності і демократичного світобачення. Мусимо бачити в учневі не "гвинтик" і не "фактор", а творця, здатного самостійно вирішувати свої навчальні проблеми.

Оптимізм навчання є частиною загального оптимізму, який притаманний гармонійній особистості. Для вчителя ця природна якість є необхідною. І вчитель, і учні мусять вірити в сенс того, чим займаються щоденно, і прагнути діяльності. Якщо ж такого відчуття нема, то варто подумати, чи дійсно вони роблять на уроці те, що слід.

Чимале значення у формуванні оптимізму навчання має і сама участь в діяльності, що впливає з правильного трактування змісту освіти: орієнтація лише на "ЗУН-и" висушує оптимізм. Творча діяльність допомагає учневі розвиватися.

Оптимізм, віру в успіх, любов до предмета "випромінює" вчитель. Він завжди акцентує на успіху, оцінює найперше досягнення учня. Вчитель мусить мати переконання, що кожна дитина спроможна "прийти до свого п'єдесталу". Не завжди вдається спертися на досягнення великі, багатообіцяючі. Але, на щастя, людину окрилюють і невеличкі власні здобутки – для кожного учня вони різні, але завжди здатні зміцнити його віру в успіх.

Нарешті, на уроці постійно повинен панувати *"ідеалізм праці"*, тобто прагнення вчителя і учнів робити все якнайкраще, з орієнтацією на ідеал. Відтворення здобутого рівня якості зумовлює застій духу. Прагнення кожен раз щось робити по-новому, краще, ніж минулого разу, прагнення "наблизитись до ідеалу" – створює передумови для його напруження, а, отже, і до розвитку духовних сил і можливостей.

Ідеалізм діяльності одухотворяє навіть буденну працю. З орієнтацією на ідеал можна підмити кімнату, помити класну дошку, виконати вправу, вивчити вірш. І якщо постійно все робити досконало, красиво, то "ідеалістичне" ставлення до праці стає рисою характеру.

Очевидно, що однією з передумов вияву високого рівня ретельності учня є здатність учителя відчувати, помітити і відзначити його досягнення.

Емоційний стан уроку, гуманізм стосунків, оптимізм діяльності, "ідеалізм праці" – все це не лише каталізатори процесів навчання, розвитку і виховання, але й ґрунт, у який вони пускають глибоке коріння, стають частиною людини.

Організаційний аспект діяльності учнів на уроці

У нашій сучасній педагогіці позначилась тенденція до того, щоб і організаційно створювати на уроці сприятливі умови для самостійної діяльності учнів. Ці умови мають забезпечити фізичне "відчуття ліктя" найближчих товаришів, учителя, формувати почуття рівноправного партнерства.

Є у тій проблемі ще один аспект. Мало є народів, які ставляться до здоров'я своїх дітей так безжалісно, як ми. Примушуємо їх щоденно сидіти по 6-7 годин нерухомо в тісних класних кімнатах, запам'ятовувати безліч непотрібних речей, не забезпечуємо їм умов для нормального заняття спортом у вільний час. Шестигодинне навчання "суворого режиму" довершуємо ще й консультаціями та позаурочною діяльністю. Це вимагає докорінної перебудови і режиму діяльності на уроці.

Можна виділити два напрямки перебудови традиційної організації уроку.

1. Застосування гнучкої системи розсаджування учнів на уроці. Деякі вчителі розсаджують дітей один навпроти одного або за великий ("круглий") стіл. Це знімає почуття напруженості і нерівного партнерства, що звичайно спостерігається в умовах конфронтації вчителя і учнів. Залежно від виду роботи учнів розсаджують колом або півколом, буквою "П". Зрештою, можна

використовувати кілька педагогічно зручних розсаджень, наприклад: а) основне розсадження – за власним бажанням, яке складається "стихійно" і яке задовольняє потреби фронтально-індивідуального та індивідуально-масового тренування; б) розсадження за принципом "сильний - слабший" - для виконання вправ у парах (бажано через одну парту); в) розсадження групами – по 3-5 учнів з одним ведучим – для групових вправ; г) розсадження по одному учневі за партою; г) розсадження окремо двох-трьох груп за рівнем встигання (організація диференційованого навчання); при такому розсадженні вчитель працює з групами окремо: пояснивши задачу одній групі, переходить до іншої; д) розсадження у формі двох рівносильних підгруп з метою проведення колективних ігор, змагання тощо.

Такі схеми розсадження дають учителю можливість швидко реорганізувати клас відповідно до потреб навчального процесу. Це призводить до зміни умов, партнера, що і певною мірою підтримує інтерес учнів до розв'язання задачі. Вчитель повинен забезпечувати умови для здійснення таких маневрів і вимагати, щоб учні пересідали швидко і без зайвого шуму.

Перегрупування учнів на уроці додає також елемент релаксації, що позитивно позначається на їх робочому настрої.

2. Режим вільної поведінки. Нешкідливою для здоров'я можна назвати таку організацію уроку, коли учні почувають себе вільно і вирішують, сидячи за партою, лише ті задачі, які не можна виконати інакше. За умов зосередженості над їх вирішенням, дітям дозволяється виходити з-за парти, підходити до вчителя, розмовляти, проходжуватися класом або, примостившись, стояти у зручному для себе місці чи навіть лежачи на килимі "по-домашньому". Не варто вважати злочином, якщо дитині під час вирішення задачі дуже захотілося вкусити яблука чи поласувати цукеркою. Все це, звичайно, залежить від умов. Описані ситуації – незвичні для нас, але нове мислення відкриває несподіванки не лише тут.

Обов'язковою умовою застосування такого режиму є наявність мотивації навчання, дефіцит якої ще не відчувається у молодших класах.

Профілактика труднощів

Перше, над чим задумується вчитель, який збирається застосовувати індивідуально-масові та парні і групові форми роботи, є те, що діти, мабуть, робитимуть надто багато помилок і що йому не завжди вдасться їх виправити, зокрема, якщо йдеться про масові висловлювання. Коли він працював фронтально, все було просто: учень робив помилки, а вчитель їх виправляв. Решта учнів "вчилася" на них. В умовах застосування масових форм роботи учень виходить з-під прямого контролю вчителя і, якщо він робитиме надто багато помилок, то це може заважати досягненню мети і в кожному разі негативно позначатиметься на формуванні умінь та навичок. У цих умовах особливого значення набуває технологія *профілактики помилок у рамках пропонованої задачі*. Плануючи її для тієї чи іншої групи учнів, вчитель прогнозує хід її вирішення, враховуючи фактичні можливості цих учнів, виявляє місця можливих помилок і завчасно запобігає їх появі. Тут він може йти двома шляхами.

1. Завчасно підвести учнів до успіху шляхом *попереднього доопрацювання* необхідної цільової інформації або окремих, потрібних для вирішення задачі, операцій. Вчитель може нагадати правило, вказати на джерело додаткової інформації, проілюструвати окремі дії, підказати формули тощо. В окремих випадках він включає недостатньо засвоєний матеріал у домашнє завдання – для всіх учнів або лише для тих, хто, на його думку, ним ще не володіє.

2. Надати різним групам учнів *додаткової підтримки* у самому процесі вирішення навчальної задачі (план, ключові слова, дати, географічні дані, окремі формули тощо) – у вигляді індивідуальних карток, з допомогою екрана, на дошці, у довіднику і т.п. За таких умов велику

користь можуть принести комп'ютери. Зрештою, з цією ж метою учням можна порадишити звертатися за допомогою до своїх товаришів чи до вчителя, заглядати до книжки. У цей спосіб ліквідовуються прогалини в знаннях, які учень міг мати до того.

В окремих випадках доцільно *проілюструвати початок виконання* вправи, викликавши для цього одного або двох учнів. Вони виконують 2-3 кроки вправи, після чого всі учні включаються у самостійну роботу.

В організації групових форм тренування велике значення має постійна орієнтація учнів на *взаємодопомогу*. Через це для роботи в парах, наприклад, доцільно розсаджувати учнів за принципом "сильніший-слабший".

Зрозуміло, що всяка підтримка такого типу, як правило, знижує творчий потенціал задачі, але в ряді випадків і стосовно окремих учнів це видається необхідним.

Нарешті, слід згадати і про ставлення вчителя до вже допущених помилок. Як правило, вони є супутником індивідуальної діяльності учня на уроці ("коли його опитують"). З одного боку очевидно, що допущена помилка негативно позначається на знаннях та навичках інших учнів, а з другого, – саме прилюдне виправлення її пригнічує учня, згубно впливає на його бажання висловлюватися, а надто, коли йдеться про усне висловлювання: прискіпливе реагування на помилки часто завдає великої шкоди. Тим більше, не варто примушувати весь клас стежити за помилками свого товариша. Це заважає комунікації і шкодить всім. Натомість дуже корисно схвально реагувати на правильні висловлювання.

Завдання для самоконтролю

1. Яке з джерел мотивації навчання ви вважаєте сьогодні головним?
2. Про які форми диференціації йдеться у Національній доктрині розвитку освіти?
3. Назвіть позитивні ознаки психологічного клімату на уроці.
4. Що означає "профілактика помилок"?

Розділ 13.

Контроль і оцінювання досягнень учнів

Функції контролю

Контроль є органічним елементом навчальної діяльності на уроці. Він ставить за мету виявити досягнуті результати і таким чином слугує для вчителя формою зворотного зв'язку, без чого неможливе якісне управління процесом едукації. У цій функції контроль є основою для вдосконалення чи корекції змісту, методів і прийомів роботи, а відтак дозволяє постійно стежити за виконанням програмних вимог з окремих предметів. Традиційно він здійснюється вчителем, дирекцією школи, періодично – органами позашкільного контролю, зокрема інспекторами.

Контроль має велике значення і для самих учнів. Вважають, що, поєднуючись із самоконтролем, він серйозно впливає на мотивацію навчання, підвищує відповідальність учнів за виконувану навчальну працю, формує в них риси дисциплінованості, акуратності і системності праці тощо.

Контроль передбачає постійне спостереження за процесом едукації, а також спеціально організовану перевірку знань, умінь та навичок учнів шляхом так званого "опитування", усної

перевірки домашніх завдань, проведення контрольних робіт, перевірки письмових робіт у зошитах тощо.

У більш конкретних вимірах контроль покликаний, отже, виконувати такі функції: а) *освітню* – спостереження за процесом навчання учнів і ходом реалізації навчальних програм; б) *діагностичну* – допомагає з'ясувати успіхи і прогалини у засвоєнні знань, умінь і навичок; в) *виховну* – сприяє формуванню в учнів дисципліни праці тощо; г) *стимулюючу* – розвиває спонуки до навчання; ґ) *управлінську* – дає можливість корегувати процес навчання та ін. [Фібула М., 2000: 192–193].

Зважаючи на таку, утверджену в нашій традиції, значущість контролю і оцінювання, до них ставляться і певні конкретні вимоги:

1. Контроль повинен носити *системний* характер, бо лише в цьому разі вплив його на процес едукації буде стійким. Безсистемність і "випадковість" (епізодичність) контролю завжди вносять елемент нервозності і на навчанні позначаються негативно.

2. Як і саме навчання, так і контроль та оцінювання повинні носити *індивідуальний* характер, передбачати врахування як особистісних можливостей, так і конкретних умов життя дитини.

3. Вчитель повинен постійно прагнути до того, щоб його оцінка діяльності учня була *об'єктивною* і, по можливості, зближувалася з самооцінкою учня. Свідомі чи несвідомі похибки вчителя тут можуть завдати великої шкоди морально-виховного характеру.

4. Дирекція школи, будучи учасником контролю та оцінювання досягнень учнів, покликана забезпечувати *єдність вимог* щодо всіх дітей і з боку всіх учителів.

5. Система контролю повинна бути *відкритою*, а кожна оцінка – супроводжуватися обґрунтуванням.

6. Контроль і оцінювання вчителем досягнень учнів передбачає обов'язкову *доброзичливість* між обома суб'єктами навчання. Контроль – не покарання, а допомога учням в усвідомленні своїх успіхів і нових завдань.

Види контролю

Традиційно розрізняють три види контролю досягнень учнів: поточний, періодичний і підсумковий. Відповідно це стосується і оцінювання.

Поточний контроль здійснюється вчителем практично на кожному уроці, у процесі повсякденної навчальної роботи, на підставі систематичного спостереження за роботою класу в цілому і кожного учня зокрема. Наслідком поточного контролю є виставлення поточних оцінок у класний журнал.

Періодичний контроль, зазвичай, проводиться наприкінці певного навчального циклу (розділу програми, в кінці семестру). Мета його полягає в тому, щоб перевірити стан засвоєння учнями порівняно великого обсягу інформації. У цьому виді контролю враховуються дані поточного оцінювання. Різновидом періодичного контролю є так зване "*тематичне оцінювання*", що визначається структурою навчального предмета і проводиться як підсумкове щодо певної теми чи розділу.

У кінці кожного навчального року здійснюється *підсумковий контроль*. Тут враховуються дані поточного і періодичного оцінювання, але, крім того, проводяться підсумкові контрольні роботи, а з окремих предметів влаштовуються іспити. Підготовка до них покликана систематизувати засвоєну протягом року інформацію і глибше закріпити її в пам'яті.

У системі контролю існує також поняття *самоконтролю*, коли учень сам оцінює свою діяльність. Самоконтроль має дві важливі особливості. По-перше, він є процесом постійним,

безперервним і супроводить саму діяльність; по-друге, у його процесі беруться до уваги і приховані огріхи, відомі лише самому учневі, які часто залишаються поза полем зору зовнішнього контролю.

Звичайно, в практиці організації самоконтролю часто виникає потреба забезпечувати учнів еталоном діяльності і очікуваного результату, або хоча б самого результату. Зразок виконання задачі, ключ до неї можна запропонувати в індивідуальних картках, у підручнику, на екрані, на дошці.

Діяльнісний підхід до навчально-виховного процесу потребує також застосування *взаємного контролю*, переважно з опорою на ключі. Взаємний (робота в парах) контроль має важливе педагогічне значення, оскільки помітно збільшує шанси на самовираження учня, дає можливість проілюструвати результати своєї роботи. Це особливо стосується домашнього завдання, виконання письмових робіт у класі, диктантів тощо. При так званому традиційному опитуванні можливість самовираження учня дуже невелика, кілька разів на чверть.

Оцінка навчальної діяльності учнів може виражатися також в оцінних судженнях учителя, усних чи письмових висловленнях, міркуваннях, пропозиціях, побажаннях, проханнях, підказках.

Слід відзначити, що у практиці школи досягнення учнів, звичайно, оцінюються на основі суб'єктивних міркувань учителя, що створює постійну загрозу необ'єктивності. У такому випадку оцінка втрачає свій позитивний вплив і може завдавати шкоди.

Інша небезпека традиційного контролю і оцінювання полягає в тому, що їм піддається лише зовнішній, конкретний результат навчання (виконана вправа, вивчений матеріал тощо). Як уже йшлося в цьому випадку, з поля зору повністю випадає *процес* навчальної діяльності. Тим часом, з психологічної точки зору, велике значення має те, яких зусиль було докладено до розв'язування задачі. Так, наприклад, деякі учні домагаються непоганих результатів завдяки своїм природним здібностям, не проявляючи при цьому особливої ретельності і напруження. Інші ж досягають лише скромних результатів, хоча докладають великих зусиль. Між тим саме старання і зусилля, стан *напруження* безпосередньо впливають на формування особистості, зокрема, забезпечують розвиток інтелекту, волі тощо.

Очевидно, що досьогочасна практика контролю і оцінювання відповідала тій системі освіти, яка орієнтувалася переважно на засвоєння інформації. Оцінювалися головним чином знання, уміння і навички. Утвердженню такої практики сприяла і та обставина, що стан запам'ятовування контролювати відносно неважко. З іншого боку, самому контролю в колишній системі освіти приділялося багато уваги, бо в ньому вбачали чи не головне джерело мотивації навчання. За таких умов гарна оцінка й стала головною метою учня, вчителя і батьків. Дарма, що це дуже заважало формуванню у свідомості дитини її *власних життєвих цілей*, вибору якихось власних уподобань, що відповідали б її природі.

Реформування системи освіти передбачає і певне переосмислення системи контролю. Сьогодні дедалі актуальнішим стає питання про те, хто має бути головним "оцінювачем" досягнень учня. При домінуючій ролі вчителя на уроці, звісна річ, переважає і його участь у контролі. Досі він виступав як єдиний "знавець критеріїв" оцінки діяльності учня та її результатів. Якщо ж у контексті нового педагогічного мислення суб'єктом навчальної дії стає учень, то саме й він у першу чергу повинен контролювати і оцінювати її перебіг. Таким чином зростає питома вага самоконтролю: учень зіставляє досягнуте з очікуваним кінцевим результатом і корегує хід розв'язання навчальної задачі. За цих умов зовнішній контроль трактується ним, з одного боку, як "ключ", що підтверджує або спростовує його власні висновки щодо виконаної дії, а з другого, – як зовнішня (демонстраційна) форма самовираження. З допомогою оцінки, яку оголошує вчитель, учень "повідомляє всім" про свої досягнення, успіхи тощо. Звичайно, в останньому випадку йдеться лише про оцінку позитивну.

Особливості нової шкали оцінювання

Нова шкала оцінювання є елементом такої системи едукації, яка зумовлюється ідеологією наших реформ, про що йшлося у попередніх розділах. Застосування її у річищі старого педагогічного мислення як такої, що лише "кількісно" відрізняється від п'ятибальної, – є перекинуванням її сутності і завдає великої шкоди процесам реформ. Виникає, отже, потреба враховувати бодай такі особливості нової системи оцінювання.

По-перше, вона спрямована на певне "знецінення" оцінки. Та ситуація, коли дитина ходить до школи лише за оцінкою і коли батьки питають її лише за неї, завдає великої шкоди справі формування самодостатності людини. Оцінка затінює предмет, сенс вивчення якого дитина повинна постійно звиряти крізь призму власних життєвих цілей. Проти оцінки саме як "феодалного батога" у руках вчителя виступали свого часу М.Пирогов, К.Ушинський та інші українські педагоги. В цьому сенсі переосмисленню підлягає найперше поточне оцінювання, яке повинно зводитись головним чином до функції заохочення і широко замінюватися оцінним судженням, схваленням тощо.

По-друге, в контексті прогнозованої системи едукації оцінюванню підлягає не рівень засвоєння інформації (у вигляді знань, умінь і навичок), а *компетенція*, під чим розуміють *здатність (спроможність)* учня вирішувати проблеми. Сама ж ця здатність визначається не тільки інформованістю, але й рівнем активності його психічних функцій – інтелекту, волі, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо. Співвідношення цих чинників – інформованості, з одного боку, і участі психічних функцій, з другого, – у діяльності різних учнів буде різним, але нова шкала покликана стимулювати поступове збільшення саме участі функцій психічних.

По-третє, трактуючи оцінку як чинник заохочення та схвалення і відкриваючи дитині простір для самоаналізу і самооцінювання (без чого не може сформуватися самодостатня особистість), нова система *виключає оцінку негативну*, що досі відігравала каральну роль. Бо якщо людину покарати, то її сумління відразу звільняється від докорів. Тим часом мета сучасної педагогіки – розвивати в дитині саме таку здатність – самій судити себе. І хоча на цьому шляху будуть певні "втрати", іншої дороги не існує.

По-четверте, знецінення оцінки, про що йшлося вище, зовсім не означає – зниження вимогливості до дитини. Йдеться лише про те, щоб повсякденне "поганання" змінити *періодичним звітом* дитини про виконану нею роботу. Власне, так можемо трактувати так зване *тематичне* оцінювання. Дитина, маючи право приходити на урок не підготовленою, не має права переступити через блок предмета, якщо він нею не опрацьований – бодай на тому рівні, на який вона здатна від природи. Такий звіт дитина може робити навіть повторно (двічі), якщо результат першої "спроби" її не задовольняє.

По-п'яте, нова шкала оцінювання, *якщо її застосувати правильно*, стимулюватиме намагання дитини діяти з *максимальною опорою на свої психічні можливості*, мобілізуючи розум, здібності, волю, ціннісні орієнтації, тобто вестиме до розвитку. Вона спрямована на нарощування творчого потенціалу дитини, здатності до нестандартних рішень, евристичності, здогадливості, наполегливості, відповідальності тощо.

Застосування нової шкали оцінювання

Як уже йшлося, 12-бальна шкала оцінювання є елементом системи освіти, яка зорієнтована на *розвиток* дитини, а тому потребує уважного трактування. У педагогічній періодиці останнього часу у зв'язку з цим пропонувались спеціальні ("деталізовані") критерії її застосування. Проте практика

засвідчує, що вони не діють, і вчитель часто вдається до традиційного розуміння оцінювання, міняє лише арифметику балів.

Відзначимо, найперше, що нова шкала оцінювання є 12-бальною, фактично, лише умовно. В дійсності її можна трактувати як *трибальну, повторену чотири рази стосовно чотирьох різних видів діяльності*: а) пізнання (запам'ятовування); б) репродукції; в) конструктивно-варіативно-пошукової діяльності та г) творчості (Див. схему 6). Якщо поглянути на ці види крізь призму методів, про що мова йшла у розділі 11, то вони відповідають різним *рівням активності* (самостійності, ініціативності) учнів – від простого сприймання і запам'ятовування ("пасивні методи") до творчості ("активні методи"). Зупинимось на кожному рівні, йдучи від найнижчого ("початкового").

Рівень пізнання. Він передбачає засвоєння учнем якоїсь порції інформації, а відтак здатність довести це, впізнавши її. Для цього рівня зручними видаються тести (бажано пропонувати вибір із семи-дев'яти варіантів), у яких дитина повинна щось підкреслити, відзначити тощо. Наприклад:

«Підкресліть дату хрещення України-Руси:

1241, 945, 988, 930, 995, 1112, 1010»;

«Обведіть колом цифру, якою позначено трапецію»:

1 2 3 4 5 6 7

і т.ін.

Такі тести (часто декілька одночасно) пропонуються учням у формі індивідуальних карток, їх виконання, залежно від якості, оцінюється балом 1, 2 або 3.

Це – найнижчий рівень володіння компетенцією. Він доступний кожній дитині, а тому й найнижчий бал вважається позитивним.

(С. 155)

Схема 6.

Рівень репродукції. Від найнижчого («початкового») рівня він відрізняється тим, що передбачає не лише засвоєння (запам'ятовування) інформації, але й певну операцію з нею: учень повинен сприйняти її в усному або писемному вираженні, а відтак «переодягти» у свою власну мову та передати іншому – теж в усній чи писемній формі. Такі вправи можна виконувати як роботу в парах при синхронній участі всього класу.

Для *тематичного* опитування на цьому рівні можна пропонувати лише писемне виконання, бо вислуховування вчителем всіх учнів за чергою виявиться практично неможливим.

Характерними формулами завдань цього рівня є:

«прослухайте ... і перекажіть основний зміст товаришеві»;

«прослухайте ... і передайте основний зміст у писемній формі» і т. ін.

За виконання таких завдань (задач) вчитель знову виставляє 1, 2 або 3 бали, залежно від якості виконання, але вони на цьому рівні трактуються як 4, 5 або 6 (див. схему 6).

До такого рівня завдань правомірно віднести і вивчення текстів, наприклад, віршів напам'ять тощо.

Конструктивно-варіативно-пошуковий рівень. У самій назві цього рівня вказано на операції щонайменше трьох видів:

а) побудувати (сконструювати) щось із заданих елементів, наприклад:

«Побудуйте речення з таких слів: ...»;

«Побудуйте оповідання з таких речень: ...»;

«Побудуйте максимальну кількість слів з таких букв: ...» тощо.

б) перебудувати, змінити (скоротити, розширити, доповнити тощо) текст, наприклад:

«Передайте основний зміст тексту, скоротивши його втричі»;

«Доповніть характеристику образу ще двома, трьома ознаками, які не застосовуються в тексті» тощо.

в) прочитати або прослухати текст і віднайти в ньому якусь інформацію, наприклад:

«Прочитайте текст і знайдіть у ньому та випишіть в зошит речення, які найповніше характеризують образ ...»;

«Прочитайте вірш і випишіть епітети, якими поет характеризує пори року»;

«Прочитайте текст і випишіть з нього складнопідрядні речення»;

«Прочитайте розділ з підручника історії і з'ясуйте, чому порівняно малочисельна армія стародавніх греків могла протистояти численним полчищам персів» тощо.

Коли вчитель показує, як вирішувати той чи інший тип математичної задачі, а відтак пропонує аналогічну задачу учням, то таку діяльність можна теж віднести до цього рівня. Загалом математичну задачу можна «пристосувати» до будь-якого рівня, підказавши з допомогою індивідуальної картки якісь етапи її вирішення.

За виконання – переважно писемне – таких завдань (задач) учень може теж отримати 1, 2 або 3 бали, але на цьому рівні діяльності вони трактуються 7, 8 або 9.

Творча діяльність – коли праця учня виконується оригінально, не за взірцем, і коли «рецепту» для діяльності не існує. Сюди віднесемо випадки, коли хтось із учнів самостійно вирішить новий тип математичної задачі, напише вірша чи мелодію до пісні, щось намалює, прочитає літературний твір і напише рецензію на нього, знайде цікаві докази достовірності чи помилковості якоїсь історичної події тощо.

Творча робота, теж здебільшого в писемній формі, – може бути оцінена в 1, 2 або 3 бали, які тут трактуються як 10, 11 і 12.

Таких дійсно творчих вчинків буде не надто багато, але постійне прагнення дитини взяти «більшу висоту» спонукатиме до них бодай здібних учнів.

Розуміння природи різних видів діяльності (і різних рівнів компетенції) стає глибшим, якщо у наведеній вище схемі провести діагональ і умовно "відокремити" засвоєння інформації (пізнання) від інтелектуальної активності учня (Див. схему 7).

(С. 157)

Схема 7

Як впливає із цієї схеми, рівень пізнання ґрунтується переважно на засвоєнні поданої ззовні інформації за обмеженої активності інтелекту ("пасивні методи").

Рівень репродукції передбачає деяке зменшення питомої ваги одержаної ззовні інформації і збільшення участі власного розуму, здібностей, волі тощо ("переважно пасивні методи").

Конструктивно-варіативно-пошуковий рівень підвищує участь інтелекту, що працює все ж у заданому інформативному полі ("переважно активні методи"). Інформація одержує функцію засобу діяльності.

Творчий рівень, як засвідчує схема, передбачає опору на власний досвід (пошук інформації в ньому) і обов'язковий елемент відкриття, вчинку, який людина робить уперше. Одержана ззовні інформація відіграє тут роль мінімальну ("активні методи").

Контроль досягнень учнів у контексті вимог освітніх реформ

Переоцінка і перебудова змісту едукції, орієнтація нашої освіти на принцип дитиноцентризму тощо зумовлюють потребу певного переосмислення як всього процесу контролю, так й оцінювання досягнень учнів. Як мовилося вище, суттєво зросте питома вага *самоконтролю і взаємоконтролю*, що сприятиме розвитку самовідповідальності учнів. Поступово вони навчатися ходити до школи не за оцінками, а шукати тут свого життєвого призначення. Погоня за оцінкою лише заважає такому самовизначенню.

Поточне оцінювання поступово втрачатиме своє колишнє значення і свою функцію головного зовнішнього впливу на мотивацію навчання. Традиційно казенну «бухгалтерію оцінок» поступово замінить оцінне судження вчителя, підбадьорювання, похвала за добре ставлення до праці, надання учневі можливості продемонструвати класові свою роботу тощо.

Тематичне оцінювання, що проводиться після опрацювання певного розділу предмета, стане *домінуючим* у системі контролю. Але за всіх випадків, підкреслимо ще раз, воно повинно трактуватися як *звіт учня про виконану роботу*. Бо він – суб'єкт діяльності. Технологічно цей звіт повинен забезпечити можливість того, щоб учень:

- а) сам обирає рівень, на якому будуватиме свій звіт;
- б) сам зміг оцінити свою роботу.

Для тематичного оцінювання вчитель виготовляє чотири пакети задач з орієнтацією на: а) контроль володіння інформацією; б) на здатність до репродукції; в) на здатність конструювати, змінювати текст і робити в ньому пошук та г) здатність до творчого вчинку. Запропонувавши на уроці контролю всі чотири пакети, вчитель, таким чином, дає учневі шанс самому вибрати свій рівень, що постійно супроводжуватиметься прагненням дитини подолати рівень вищий.

Можлива в таких ситуаціях помилка у виборі виправляється шляхом участі дитини у повторному «звіті» (повторному опитуванні), що може відбуватися після певного доопрацювання розділу.

На основі тематичного оцінювання виводяться оцінки підсумкові – в кінці семестру і в кінці року.

В організації тематичного тестування викликає часом суперечки проблема вибору завдання самим учнем. Існують побоювання, що і слабкий учень може впоратися з задачею вищого рівня. А тому деякі вчителі вважають за доцільне, аби кожен учень виконував завдання всіх рівнів, починаючи з найнижчого.

Проте небезпека тут не стільки в учнях, скільки в здатності вчителя добре побудувати задачі; настільки добре, щоб слабший учень, вибравши задачу для себе надто високого рівня, не зміг її задовільно виконати. Технологічні можливості наших учителів набуватимуться поступово, у самій практичній діяльності. Це, як гра на скрипці, дається лише внаслідок постійних і довготривалих зусиль.

Завдання для самоконтролю

1. Який із видів контролю вважався досі домінуючим і чи існують для нього перспективи таким залишатися?
2. Назвіть особливості нової системи оцінювання.
3. Що таке "тематичний звіт учня", і які види навчальних задач тут можуть бути запропоновані?

Частина друга

СУЧАСНЕ УКРАЇНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Загальні засади виховання і розвитку

Зміст виховання

Зміст розвитку

Процес виховання і розвитку

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

Розділ 14.

Пошук системи

Головні компоненти системи

Описати систему виховання і розвитку означало б відповісти на три фундаментальні питання.

1. Якою є структура цієї системи, тобто з яких елементів вона складається, які функції в ній ті елементи виконують і як взаємодіють між собою.

2. Яким змістом наповнюємо цю структуру, що, зрозуміло, залежить від часу, в якому живемо, і від обраної нами життєвої, а отже, і виховної стратегії.

3. Оскільки система виховання і розвитку функціонує як динамічна, то в ній потрібно визначити також те, що зумовлює її процесуальні характеристики, що, власне, робить цю систему процесом?

Є підстави вважати, що структура – це щось незмінне в системі. Образно кажучи, – це певний "каркас", щось на взірць незаповненої анкети, таке, що має ознаки універсалізму. Будучи стійким елементом системи, структура, згідно з нашим припущенням, мала б однаково стосуватися різних педагогічних концепцій, якщо, звичайно, це концепції повноцінні. Вона також не "винаходить" кожен раз різними педагогами при переході з епохи в епоху чи від одного суспільного устрою до іншого. Структура виховання *формується історично – відповідно до природи самої людини, що залишається відносно незмінною*. Тому якщо ми констатуємо, що виховання однієї епохи відрізняється від виховання іншої, то це не стосується структури, а лише її змістовного наповнення, який виступає як елемент *підстановчий*. Відповідно, можна вважати, що універсалізм структури виховання споріднює між собою погляди різних педагогів минулого і теперішнього часу.

Міркування щодо стійкості структури зустрічаємо у працях К.Ушинського. Наполегливо відстоюючи думку про те, що виховання кожного народу є специфічним, має свої національні особливості, він з такою ж послідовністю наголошує і на універсалізмі різних систем. "...В усякому громадському явищі, – пише він, – крім історичної, суто народної і тому ненаслідкової (рос. – "неподражаемой") сторони, є і своя раціональна сторона, відкидати яку тільки тому, що вона виявилася раніше в іншого народу, було б дуже нелогічно" [Ушинський К., 1983: Т.1.; 39]. Він

вказує на "схожість педагогічних форм усіх європейських народів" [Ушинський К., 1983: Т.1.; 47, 75]. Спорідненість різних систем виховання вчений пояснює зокрема спільною метою виховання і єдністю психологічних законів, "які скрізь є основою для всякої виховної діяльності" [Ушинський К., 1983: Т.1.; 44], а відтак вважає, що в цьому сенсі європейська педагогіка "не винайшла ще нічого, чим можна було б замінити класицизм" [Ушинський К., 1983: Т.1.; 46].

Приймаючи такий погляд на структуру системи виховання – бодай гіпотетично – припускаємо, що і структура комуністичного виховання більшовиками не винайдена, а відтак, що вона в очищеному вигляді придатна і для нашого сучасного виховання. Ці міркування спонукають нас приглянутись до системи комуністичного виховання уважніше. З цією метою відштовхнемося від висловлювання Василя Сухомлинського, яке, правдоподібно, якнайповніше віддзеркалює її сутність. Він пише: *"...Людина повинна чинити за велінням совісті, а найголовнішим спонукачем сумління має бути комуністичний ідеал"* [Сухомлинський В., 1976: Т. 1; 118]. У цій формулі відразу проглядають три елементи структури тодішньої системи виховання: а) людина з її совістю; б) її поведінка ("повинна чинити"); в) комуністичний ідеал, що слугує "найголовнішим спонукачем сумління". Дещо прихованим (як сам собою зрозумілий) виступає ще один елемент – г) ідеологія, яка репрезентувала зв'язок між людиною і комуністичним ідеалом (Див. схему 8).

Взаємодія всіх цих чотирьох елементів структури ілюструється схемою 8. Кожен з них має в ній своє місце, яке йому наведене вище висловлювання В.Сухомлинського приписує. Людина (а), що формує свою свідомість з допомогою ідеології (г), спрямовує погляд на головний, у даному разі комуністичний, ідеал (в) і під його впливом будує свою поведінку в різних сферах життя – "чинить за велінням совісті" (б).

Універсальні функції всіх чотирьох елементів структури розкриємо нижче, а поки що торкнемося інших компонентів системи.

Зміст виховання є варіативним компонентом будь-якої системи. У згадуваному вже висловлюванні Костянтина Ушинського цей компонент системи виховання названий "ненаслідковою стороною". Зміст слугує наповненням структури, визначається історичними обставинами та потребами того чи іншого суспільства, а ці потреби, зрозуміло, бувають різними. Зміст також "найпомітніший" компонент системи виховання, а тому часто визначає її "обличчя", напрям та цілі. Звідси природним є припущення, що саме зміст, а не структура сьогодні відрізняє виховання комуністичне від виховання національно-демократичного. Віддзеркалюючи зміни у світогляді, протиріччя між старим і новим, саме зміст стає предметом гострих суперечок. З іншого боку, розмитість та смутність бачення змісту виховання стає великою перешкодою успіху в тій сфері.

(С. 165, буде видозмінена)

Схема 8.

Зауважимо попутно, що врахування різниці між структурою і змістом виховання дає ключ і до сучасної оцінки нашої педагогічної спадщини. Будь-який з наших педагогів минулого ґрунтував свої рекомендації на універсальній структурі виховання, але наповнював її змістом тої епохи, якій служив, а тому ставлення до цього змісту може бути не завжди позитивним.

Процесуальні аспекти системи. Запропонований вище "каркас" системи виховання (структура + зміст) має статичний характер. Часом для того, щоб "діяти", система мусить мати джерело динаміки: "хтось" має цю систему запустити і нею керувати (див. схему 8-д). Найперше – це інститути виховання, що, виконуючи певне соціальне замовлення, діють як суб'єкти, відповідно до панівного педагогічного світогляду і обраних у його річищі методів та засобів виховання.

Збірним суб'єктом такої дії є "виховник" – у найширшому значенні цього терміну (як, наприклад, у юриспруденції поняття "законодавець"). Він не є елементом основної структури, а лише виконує функції її організатора, сили зовнішньої, що втілюється у діяльності педагогів та практичних виховників, а також у діяльності родини, дошкілля, школи, Церкви, дитячих і молодіжних організацій, ЗМІ тощо. В певному сенсі джерелом динаміки може бути і сам *вихованець*, статус якого у цій системі поглядів підносимо до рівня суб'єкта. Людина здатна і повинна здійснювати над собою певні виховні зусилля, а відтак бути готовою до морально-етичної оцінки – прийняття чи заперечення – того, що пропонують їй різні зовнішні чинники, про які мова ще піде нижче.

Зрозуміло, що глибині зміни у суспільній свідомості, перехід до нових суспільних стосунків вносять сьогодні в дію цього компонента системи новий зміст – *нове педагогічне мислення*, вимагають переоцінки методів виховання і нового трактування відповідних засобів і чинників. Виходимо, отже, з того, що так само, як й іншим компонентам, "джерелу динаміки" властива інваріантна структура і варіативний зміст.

Функції компонентів структури

Оскільки система функціонує як єдність структури і змісту, то, зрозуміло, з урахуванням цієї єдності спробуємо визначити і функціональні характеристики окремих компонентів.

Вихідну позицію в системі, природно, займає людина (Див. схема 8). Трактування її в різних концепціях неоднакове, бо це залежить від світогляду суспільства. Універсальною ж ознакою людини, як предмета виховання, була і є властива їй *двоєдність* – матеріального і духовного. І хоча в комуністичній системі матеріальне вважалось визначальним, все ж устами того ж Василя Сухомлинського підкреслювалось, що "предметом особливої уваги вихователя має бути *стан духу вихованця*" [Сухомлинський В., 1976: Т. 1.; 117]. Ідеал комуніста в образі Павки Корчагіна чи шолохівського Давидова репрезентував саме таке поєднання двох начал – тілесного і духовного.

І сьогодні сприймаємо цю двоєдність як реальність, але з тим лише усвідомленням, що і духовність може мати різний зміст, бо джерелом її можуть бути різні Авторитети. Очевидно, що таким джерелом духовності людини в комуністичному суспільстві повинен був слугувати ідеал комунізму. Звідси, комуністична духовність визначалася як *зумовлена світоглядом і вірою скерованість людини до комуністичного ідеалу, її прагнення наблизитися до нього*.

Не варто тут зупинятися на природі самого комуністичного ідеалу, маємо щодо нього багатий досвід і пам'ять. Зауважимо лише, що він пропонував людині добро, до якого вона повинна була йти шляхом творення зла. В такому трактування цей ідеал виступав як антипод Бога Любові і Добра, що в християнській філософії називається ідолопоклонством. Важливим висновком для нас тут є лише те, що як сама двоєдність людини, так і визначення духовності в ній, попри очевидний негативізм змісту комуністичного виховання, несуть у собі і певні ознаки універсалізму, придатного для будь-якого виховання.

Між людиною і головним (комуністичним) ідеалом працювала ідеологія. Її метою було *розкрити зміст цього ідеалу і утвердити віру в його реальність*. В комуністичній системі ідеологія стосувалася всього населення, посідала головне місце і користувалася великою увагою. Вона була критерієм оцінки "правильності" *світогляду*. А тому для її поширення мобілізувалися великі кошти, спрямовувалися зусилля науковців, вчителів, партійних пропагандистів, засобів масової інформації, дитячих і молодіжних організацій тощо. За цих умов природа людини, позбавленої права реалізувати свої релігійні потреби, поступово вела до того, що ідеологія одержувала всі ознаки *псевдорелігії*. Зрозуміло, що у суспільствах традиційно-християнської орієнтації, яким, наприклад, сьогодні є європейці, головним у системі є Бог як втілення Любові і Добра, а

проміжною ланкою між людиною і Ним виступає релігія у поєднанні з мистецтвом та наукою. Вона так само намагається пояснити людині, що є Бог і прищепити їй віру у його реальність. Звідси і визначеність поняття "духовності" у християнському світобаченні буде аналогічною. Духовність – це зумовлена світоглядом і вірою скерованість людини до Бога, її прагнення наблизитися до Нього.

Функціонування осі Людина – релігія (псевдорелігія) – Головний Ідеал не тільки забезпечує духовне самовизначення людини, але й зумовлює становлення *духовного поля суспільства*. На його тлі формується концепція виховання дітей та молоді – сімейного та громадського. Зміст виховання часто репрезентується переліком "видів виховання". Останнім часом педагоги говорять також про "напрямки" виховання. Нижче ми торкнемося їх детальніше, а тут лише наведемо кілька з них для прикладу з арсеналу комуністичної педагогіки: ідейно-політичне, матеріалістичне, патріотичне, моральне, естетичне, колективістське, інтернаціональне, трудове, фізичне та ін. За кожним з цих "видів" вгадувалася певна група специфічних цінностей, бо, зрозуміло, що, наприклад, зміст трудового та інтернаціонального виховання – речі доволі різні.

Особливістю всіх цих "виховань" було те, що, по-перше, вони визначалися цілком стихійно, емпірично, їхня кількість і послідовність ніколи не обґрунтовувались. А, по-друге, – сам зміст цих "виховань" не був самостійним. Він завжди підлягав трактуванню крізь призму комуністичного ідеалу. Образно кажучи, якщо цей ідеал уявлявся "червоним", то всі "виховання", попри свою специфіку, автоматично "рожевіли". В такому разі мораль перетворювалася в служницю ідеології і називалася "мораллю комуністичною", національне самоусвідомлення людини трактувалося як історичний пережиток, громадянські стосунки між людьми носили характер авторитарності (всесильна партія і безсила людина), конвеєризувалося раннє виховання дитини тощо.

Така орієнтація на Головний ідеал є, зрештою, нормою для будь-якого суспільства і для будь-якої педагогіки. Християнство тут теж не є винятком. Взаємодія духовного поля суспільства і практики виховання завжди передбачає, щоб виховник і вихованець, з одного боку, зважали на пропоновані педагогікою правила поведінки у різних сферах життя, а з другого, – звіряли, чи відповідають вони змістові цього ідеалу. Його роль тут визначальна.

Оскільки викладене вище матиме для нас надалі важливе значення, то вважаємо доцільним зробити ще одне зауваження. У згадуваній уже формулі Василя Сухомлинського комуністичний ідеал названо "найголовнішим спонукачем сумління". Це означає, що цей "спонукач" не є єдиним і що автор визнавав це. Існують також інші джерела мотивації поведінки людини, серед яких і бажання подібатися іншим чи самому собі, страх покарання та ще чимало другорядних мотивів. Для нас же тут важливо лише підкреслити, що цей ідеал мав у системі конкретне місце, виконував конкретну функцію і був у ній визначальним.

Крах системи і пошуки головного ідеалу

Коли говоримо про крах системи, то маємо на увазі не лише систему виховання. Навіть розвал «союзу» був історичним епізодом на тлі глобального краху комуністичної доктрини, з допомогою якої впродовж багатьох років зумисне приховувалися тоталітарні, неофеодальні відносини (аналіз цього процесу подано у розділі 2 цього підручника). Тут лише підкреслимо, що у сфері свідомості людини він позначився *повною зневірою в ідеал комунізму*. А тому втратила свою функцію й ідеологія. Людина загубила зв'язок навіть з тим псевдобожеством, якому колись поклонялася, перестала дивитися за горизонт. Тотального руйнування зазнало, отже, псевдодуховне поле суспільства. Розмитість головного ідеалу автоматично призвела до духовної кризи та деградації. Наслідком і свідченням духовної поруйнованості людини стає алкоголізм,

наркоманія, прагнення дармового комфорту, порнографія, садизм тощо, які торкнулися не лише обездоленої, а й матеріально забезпеченої молоді. Не підлягає сумніву, що все це – насамперед наслідки втрати людиною будь-яких духовних орієнтирів. Дефіцит духовності став сьогодні настільки очевидним, що потребу її визнають навіть ті, хто з «духом» не дуже в згоді.

Ситуація, яка таким чином склалася у суспільстві, торкається і педагогіки: вона втратила духовну опору для своїх виховних зусиль. А тому, якщо визнати факт, що джерелом духовності у комуністичній системі був ідеал комунізму і, як засвідчує Василь Сухомлинський, саме він мав бути «найголовнішим спонукачем сумління», то сьогодні педагогіці випадає думати над тим, *що можна і треба поставити на спорожнене місце після його краху*. Що для нас сьогодні може стати головним ідеалом і джерелом духовності? Як відновити духовне поле суспільства і, отже, підвалини педагогіки?

Навряд чи варто серйозно сприймати помітну тенденцію до пошуку духовності, ігноруючи її джерело. Натомість на більшу увагу заслуговують різні спроби *богошукацтва*, що тепер теж про себе заявляють досить голосно. Випробовуємо «на зуб» усілякі псевдорелігійні сурогати, об'являються філософи, які хотіли б оголосити вищим авторитетом будь-що, що не є Богом. Бо важко повертатися до джерел, у які напльовано. Спроби такого богошукування ведуться у декількох напрямках.

Найперше, заперечуючи існування Бога як реальності, в ранг божества пропонують підняти «дух народу», «дух нації» (Див. дискусію навколо публікації В.Корсунського. – «Рідна школа», №7, 2001р.). Такий підхід, звичайно, наповнює змістом нашу модель, оновлює ідеологію, яка націлює людину на молитву до нації, повноціннішим стає її духовне життя. Відповідно, нового забарвлення набуває і зміст виховання. От тільки куди заведе нас таке виховання? Якщо до цього змісту головного ідеалу пристосувати формулювання Василя Сухомлинського, то вийде, що «головним спонукачем сумління» мали б стати інтереси нації. Чуємо в цьому вже щось знайоме, але таке, що суперечить сутності нашого традиційного виховного ідеалу – служіння Богові і Україні.

Напрямок розвитку сучасної модерної, переважно північноамериканської культури, що брудним потоком пливе на нас з телеекрана, підказує ще один варіант вищого авторитету – *саму людину*. Свої послуги готова надати і романтика прометеїзму, і філософія антропоцентризму – такі ж давні, як і сам світ.

Антропократичний світогляд лукаво відвертає погляд людини від образу її Творця і зосереджує його на її власному образі. За цих умов втрачається не тільки будь-яка узгодженість між індивідуальним і соціальним у людині: вони стають антагоністами, а відтак посилюється процес домінування індивідуального і нехтування в ній соціальним. Соціальне стає лише тлом для самовозвеличення людини. Паростком такого демонізму в наших умовах є образ «крутого», що все може і що часто стає предметом захоплення дітлахів і повій.

Як засвідчують сучасні дослідження, "у західній цивілізації духовне життя проходить під знаком жорстокої, смертельної ворожнечі між двома вірами: вірою в Бога і вірою в людину» [Савчин М., 2001: 77]. Людина стає істотою, якій все дозволено і яка нібито власними силами здатна забезпечити розумовий і моральний прогрес. Тим часом, з-під тоненької оболонки освіченого європейця час від часу виглядає садист [Савчин М., 2001: 77]. Самообожнення людини зумовлює в ній патологічну потребу наживи, сексуальних та наркотичних насолод, задоволення інстинкту вбивці тощо. «Коли людська особистість нічого не хоче знати, крім себе, вона розсипається, допускаючи вторгнення нижчих природних стихій, і сама знищується у цій стихії» [Бердяєв Н., 1990: 120].

Зауважимо принагідно, що головним ідеологом цього напрямку богошукування був Ніцше з його теорією Людини-Бестії, і про наслідки такого світогляду ми теж вже знаємо.

Отже, шлях богошукання, зорієнтований на людину (для нас він сьогодні, можливо, найнебезпечніший) теж не можемо приймати. Зважимо, що в цьому разі запропонована вище формула Василя Сухомлинського зазвучала б так: людина має керуватися совістю, а головним спонукачем її сумління має бути прагнення стати Надлюдиною. Є тут над чим подумати.

Відновлення духовного поля

У другому розділі вже мовилось про закономірність і природовідповідність повернення нашої свідомості і нашого українського виховання до традиційно-християнських засад. Системний підхід до проблеми також наводить нас на думку про те, що визначальним орієнтиром у виховних зусиллях мусимо обрати Авторитет Бога. Заклик В.Сухомлинського «умій бачити і відчувати зло» [Сухомлинський В., 1976: Т. 2; 240] одержує сенс лише тоді, коли людина «володіє» еталоном Добра, яким є образ Всевишнього, і може зіставити ці антиподи. Саме зіставлення, отже починається з вибору Головного Ідеалу і з віри в Нього. Очевидно, що він – цей Головний Ідеал може бути позитивним і негативним, втілювати добро або зло (див. схему 9), але цього вибору уникнути неможливо. Проте зробивши його, людина чує себе впевнено і духовно захищеною.

Вибір Головного Ідеалу веде нас за межі самої педагогіки - до духовного поля, яким живе все суспільство і яким збирається жити. Власне воно – духовне поле – дає можливість нового прочитання слів В.Сухомлинського: *"...людина повинна чинити за велінням совісті, а найголовнішим спонукачем сумління має бути Бог Любові і Добра"*.

Не слід у цьому виборі стратегії відразу вбачати апологетику якоїсь конфесії чи, тим більше, шукати в такому визнанні ознаки релігійного фанатизму. Дивимось на проблему християнства у нашому вихованні так не тому, що вважаємо віру в Бога у системі "комусь потрібною" чи "бажаною", а тому, що це – *об'єктивна неминучість*, об'єктивна необхідність, – дивимось суто прагматично, майже по-вольтерівськи, хоча це й не цілком по-християнськи. Бо *альтернативи тут не існує*, скільки б ми не намагалися її відшукати. Без Авторитету Бога і віри в Нього неможливо сьогодні відновити позитивне духовне поле суспільства, а отже, і структуру виховання неможливо наповнити новим, гуманістичним змістом. Водночас і відвертатись від цієї проблеми, прикриваючись вдаванням нейтралітетом, пускати справу самопливом означає давати зелене світло всілякому богошуканню і псевдорелігіям, що так активно захоплюють тепер духовний простір нашої свідомості і далеко не завжди ведуть людину до добра.

Таким чином, як комуністична, так і традиційно-християнська стратегія виховання мають у своїй основі одну і ту ж саму універсальну структуру. Якщо, зрештою, підійти до проблеми хронологічно, то можемо стверджувати, що вона сьогодні *збереглася* такою, якою свого часу була запозичена більшовиками із системи традиційної, бо тоді – в час становлення комуністичної педагогіки – відбувся лише демонтаж у ній християнського змісту і заміна його на віру в ідеал комунізму – шляхом утвердження ідолопоклоніння. Отже, сьогодні йдеться, лише про *відновлення* в структурі того змісту, на основі якого вона колись фактично сформувалася. Всі компоненти структури мали і мають у ній свій зміст, потребують глибшого трактування, що й стане предметом висвітлення у наступних розділах.

Завдання для самоконтролю

1. Назвіть основні елементи структури системи виховання.
2. Вкажіть на різницю між структурою і змістом системи виховання.
3. Що розуміється під терміном "духовне поле" суспільства?

Людина як "витвір природи"

"...Хоч би якими були ваші погляди, читачу, на філософію і психологію, погодьтесь, що коли ми говоримо про виховання людини, то повинні заздалегідь скласти собі уявлення про людину..." – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т.1.; 305]. Цю його настанову приймаємо і сьогодні, бо від того, як дивимось на людину, дуже залежить те, як будемо її виховувати.

Вивчення людини як предмета педагогіки розпочинається з питання про її походження. Маємо, як відомо, достатньо обґрунтовану точку зору, відповідно до якої вона є продуктом еволюції тваринного світу і, отже, якщо не вдаватися до евфемізмів, – високо розвиненою твариною. Такий погляд на людину часто спирався на дослідження Ч.Дарвіна. Звідси випливає, що виховання людини повинно б нагадувати "виховання" тварин, а точніше – відповідно пристосовану до її рівня "дресуру", коли за успіхи нагороджують, а за невдачі карають.

Подібні погляди поширені в педагогіці. У європейських державах і, особливо, в США – завдяки філософії бігевіоризму, одним з фундаторів якої був Б.Скіннер. Людина в системі цих поглядів трактується виключно як поєднання двох чинників – *генетичних особливостей організму і впливу на нього зовнішнього середовища*. Вся мудрість педагогіки, таким чином, зводиться до знаменитої формули R - S ("стимул - реакція"): впливайте на людину, безпосередньо чи відповідно використовуючи середовище, і ви матимете те, що хочете.

Слід відзначити, що хоч комуністична пропаганда критикувала філософію бігевіоризму як "буржуазну", саме ці погляди (часто з поверненням до вчення І.Павлова) лежали в основі сталінської педагогіки. Теорія бігевіоризму відповідала її глобальним цілям: пристосувати людину до системи тоталітарного устрою суспільства. Заперечуючи її автономію в зовнішньому середовищі та у вихованні, не визнаючи фактично поняття свободи вибору і гідності людини, цей авторитарний підхід вів і досі веде до "людини колективної", зумовлює становлення "комунального мислення" – в основі своєї безвідповідального. Людина потрапляє під закон стандартизації і перетворюється на "гвинтик" соціальної будови.

Очевидно, що в контексті подібних поглядів людина відчуває себе "випадковою" і "загубленою" у космічному бутті, позбавленою будь-якої опіки, а з іншого боку, – ніким не керованою і нікому не підзвітною. Статус її – не визначений. Вона може трактуватися і як цар природи, і як бидло. Не випадково, отже, матеріалістичні погляди імпонували диктаторам і приживалися в тоталітарних суспільствах. На словах людину тут прирівнювали до Бога, а насправді поводитися з нею як з твариною.

У тій ділянці, однак, звертають на себе увагу факти, які ставлять під сумнів однозначність матеріалістичного погляду на людину. По-перше, і сам Дарвін, і Павлов були людьми глибоко віруючими і вважали, що за предметом їх досліджень стоїть Вища сила, яка все сотворила. На це звертає увагу Іван Франко: Дарвін "по-своєму був чоловік глибоко релігійний і зовсім не говорив ані не навчав, що чоловік походить від мавпи..." [Франко І., 1982: Т. 35; 266]. В існування Бога вірили не тільки філософи-ідеалісти, але й такі вчені як І.Ньютон, А.Вольт, І.Берцеліус, Д.П.Джоуль, А.Айнштайн, В.Браун, Т.А.Едісон, М.Планк та ін.

По-друге, якщо походження видів і можна вважати обґрунтованим (ця теорія сьогодні ставиться під сумнів), то походження життя все ж залишається таємницею. На цю обставину звертає увагу К.Ушинський. Аналізуючи вчення Дарвіна, він доходить висновку: "воно фактично показує нам, що ми живемо серед великого процесу творчості і вічного удосконалювання, рушієм якого є незнана, але відчувана нами причина, перед якою і найбільш гордий розум

схиляється з благоговінням" [Ушинський К., 1952: Т. 5.; 264]. На його думку, вчення Дарвіна повинно бути звільнене від тупоумного галасу з боку недоуків у природознавстві і слугувати повноцінним предметом пізнання людини [Ушинський К., 1952: Т. 5.; 264].

Варто відзначити також, що і В.Вернадський категорично заперечував походження живого від неживого. Сьогодні засвідчуємо, що навіть метод клонування передбачає участь уже живого, яке дає початок новому життю. Це – теж біогенез, хоча для людини – неприродний. За усіх випадків переконуємося, що питання походження життя не має в науці свого вирішення.

Людина - творіння Боже

Поруч з матеріалістичним трактуванням людини поширений також погляд на неї як на творіння Боже, що має безсмертну душу, господарем якої є лише Творець. Правила своєї поведінки вона сприймає розумом і душею – крізь почуття віри, надії і любові, формує в собі готовність відстоювати добро – в собі і в навколишньому світі. Прихильники таких поглядів виходять з того, що духовне начало в поведінці людини є визначальним.

Можна по-різному ставитися до описаного в Біблії акту творення світу і людини. Але важко заперечити бодай його метафоричний сенс, тобто повністю відкинути думку про керованість людського буття. А відтак і постановка питання про існування Бога – Творця життя – є спекулятивною – хоча б тому, що ґрунтується лише на раціоналістичному мисленні і, фактично, ігнорує духовне пізнання світу. Сприймати серйозно аргумент: "Бога немає, бо я його не бачу" – все одно, що повірити глухій людині, яка заперечує існування музики. З огляду на це, правомірнішим і, зрештою, продуктивнішим був би інший підхід до проблеми: що для людини вигідніше – світ з Богом, чи світ без Нього? Що робить людину людиною – віра в Бога, чи віра у власне тваринне походження? Нарешті, якщо людина зрікається Бога, то в що вона готова повірити? В Його антипод? Бо, як відомо, святе місце порожнім не буває.

Трактуючи ці запитання як риторичні, звернемо увагу на головне: у традиційно-християнському вихованні людина має чітко визначений і для себе оптимальний статус. З одного боку, вона богоподібна, а отже, не "гвинтик" і не "людський фактор" у чужих руках, які маніпулюють нею з метою досягнення власних цілей. А з другого боку, – вона і не цар, і не безконтрольний та безвідповідальний "володар світу". Вона підзвітна за те, що чинить, перед своїм Творцем, а тому повинна собою керувати.

Зіставлення двох поглядів на людину – матеріалістичного і християнського – дає Г.Вашенку, чії слова тут наведемо: "Для матеріаліста – людина лише матеріальна річ, що відрізняється від інших речей тільки більшою складністю своєї будови і своїх функцій. В кращому випадкові – найцінніший "капітал" (вираз Сталіна); але, як всякий капітал, вона є лише знаряддям в чіїхось руках і легко може загубити свою вартість і навіть стати "ворогом народу", що підлягає знищенню.

Для християнина людина є образ і подоба Божа. А тому її гідність не залежить ні від її матеріального, чи соціального стану, ні від національності. Обернення її на знаряддя або капітал є образою її гідності і порушенням справжньої свободи. На засадах такого розуміння свободи, яка разом з тим є і обов'язком щодо інших людей і суспільства, й мусить бути побудоване виховання молоді" [Вашенко Г., 1997: 409–410).

Людина – наділена волею і розумом. У філософії християнства ця засада має принципове значення. Бог не диктатор, яким часто хоче Його бачити людина з рабською психологією. Він поклав на людину відповідальність за себе, а отже, зобов'язав її завжди робити власний вибір, керуватися власною волею і розумом. "Заборонений плід" – це лише попередження доброго батька про те, що людині не все можна, але вирішувати все вона мусить сама. "Господь сотворив

тебе без тебе, – каже св. Августин, – але спасти тебе без тебе не може". Розум, воля і сумління стають чинниками, з допомогою яких людина виробляє правила своєї поведінки. Вона є морально відповідальною перед Творцем, але автономною у своїх рішеннях. У цьому зв'язку вічні спроби приписати Богові те, що "натворила" людина, є некоректними.

Якщо цей очевидний висновок про самотворчу автономію людини перенести на педагогіку, то виявляється, що він цілком відповідає сутності ідей партнерства і співробітництва. Вихованець певною мірою сам тримає ключі від власної душі і власної долі у своїх руках. Звідси і принципова позиція демократичної педагогіки щодо внутрішньої сутності людини: вона визначається не лише спадково-біологічним чинником та впливом зовнішнього середовища, *але й участю самої людини, її власною волею, розумом і сумлінням* (див. у зв'язку з цим: [Лосській Н., 1991: 207] та [Ушинський К., 1954: Т. 5; 309–310]).

Людина суспільна і людина індивідуальна. Людина - єство суспільне. Людська особистість не може розвиватися і удосконалюватися поза суспільством. У ній глибоко вкорінений суспільний інстинкт, котрому завдячуємо появою самого суспільства, народу, держави як цілісних організмів. "Людина відчуває живу потребу доповнювати себе іншими людьми..." [Юркевич П., 1993: 224]. Тому виховання мусить всіляко розвивати цю якість у людині і вчити її підпорядковувати свої інтереси інтересам інших .

Проте, людина – також єство автономне, індивідуальне – в тому сенсі, що вона не "розчиняється" в масі. Людина у суспільстві зберігає свою окремішність. Людське середовище є для неї дзеркалом, в якому вона пізнає себе, свої індивідуальні здібності і свою вартісність. Головним її співрозмовником є Бог, а розмова з Ним – завжди індивідуальна, навіть у церкві: кожен говорить з Богом своєю мовою. У кожній людині – індивідуальна віра, індивідуальна любов, індивідуальна ненависть. Християнство відкидає поняття "колективної" людини. Характерний для марксизму культ "класу", "трудового колективу" втілює в собі ідею загальної безвідповідальності, стихію розбещеного зла. Носієм аморальності виступає людина безлика, що ховається за "масу", за "колектив", як справжній злодій – у натовпі. Така істота творить зло і тут же заявляє: "В цьому не моя вина – така воля колективу".

Сучасне українське виховання приділяє велику увагу індивідуальності. Вбачаючи велику спорідненість прагнень галицької педагогіки 30-х років і нашої сучасної педагогіки, – підсумовуємо словами відомого педагога того часу П.Біланюка: "Тільки тоді, коли усупільнюємо, а рівночасно індивідуалізуємо дітей, розвиваємо у тих дітей їх характер і розбуджуємо властивий дитині рід енергії" [Біланюк П., 1938: 13].

Людина між добром і злом – завжди в дорозі. Сім'я, школа та інші виховні інститути не є фабриками, які випускають "готовий до вжитку продукт". Людина в жодну пору свого життя не може вважатися повністю вихованою, бо вихованість – це не якась стабільна якість, а лише *готовність до вибору*, що супроводиться напруженням і ваганням. В дійсності людина завжди в дорозі, в намаганнях і все життя виховується на ґрунті власного вибору.

Ця особливість людини зумовлена її природою як істоти двоєдиної, що складається з матеріального і духовного, земного і астрального, видимого і невидимого. З одного боку, кожна особистість наділена великими духовними благами, певними засобами духовного "виживання": *розумом та волею; здатністю розрізняти добро і зло*, і, нарешті, *симпатією до добра та антипатією до зла*. Все це складає золотий фонд її душі, подарунок Творця.

А з другого, – хоча душа людини єдина, сама вона все ж вкорінена у два різні начала – поєднана з Богом, але, водночас, причетна і до гріховного світу і не завжди має шанс у "чистому стані" реалізувати свою християнську свідомість. Людина – "двоєке і суперечливе єство, єство найвищою мірою поляризоване, богоподібне і тваринноподібне, високе і нице, вільне і рабське, здатне до піднесення і падіння, до великої любові та жертковності, а також до великої жорстокості і

безмежного егоїзму" [Бердяєв Н., 1995: 12]. Трагедія людини в тому, що вона завжди повинна вибирати між *бажаним, але не вигідним добром, і небажаним, але (здебільшого матеріально) вигідним злом*. Бажане і корисне – виражають протиріччя, закладене у самій природі людини, а тому до добра вона може йти, лише долаючи в собі своє емпіричне начало, приборкуючи його і утверджуючись у духовному через жертвність. У нашому серці, за виразом Достоєвського, "Бог бореться з дияволом". Це і є дорогою людини до власного п'єдесталу.

Крім того, людина часто буває поставлена перед драматичною необхідністю брати участь у боротьбі зі злом, і це нерідко передбачає вибір між меншим і більшим злом. У гріховному світі їй важко залишатися чистою. Бо і пасивність, і втеча від боротьби зі злом є гріховними. До речі, саме цей гріх супроводив наше суспільство в минулому столітті. Звідси - у вихованні головним предметом зусиль повинно бути формування в людині шляхетних прагнень, добрих намірів, щирих намагань, які можуть завершуватися перемогою над злом у собі і навколо себе.

Людина на шляху самореалізації. Виконуючи своє призначення на землі, людина реалізує дві свої великі потреби – природовідповідності і гармонійності розвитку.

Природовідповідність – передбачає можливість і потребу повноцінного розвитку в людині тих якостей, які ще в зародку закладені в ній природою. Звідси відвічне прагнення людини до утвердження власної гідності, до свободи думки, до можливості реалізувати свої національні і духовні потреби, зокрема засобами національної культури, мови тощо, бажання наблизитись до Природи, мати простір для активності власної волі і серця і т.ін.

Гармонійність – ґрунтується на природовідповідності і максимально враховує природні потреби людини, але, як підкреслює Г.Ващенко, вона інтегрує всі природні задатки людини *в одне ціле* і орієнтує на певну головну мету, у зв'язку з чим усі ці задатки займають у структурі особистості своє місце і відіграють свою роль. На його думку, такою метою українця є служіння Богові й Україні. Цей ідеал організовує навколо себе розвиток усіх закладених природою психічних і фізичних якостей людини. До "золотого фонду" гармонійної особистості Г.Ващенко відносить: світогляд, добру фахову підготовку, розвинені інтелектуальні здібності, міцні моральні засади, працьовитість, бадьорість та життєрадісність, естетичний розвиток, фізичне здоров'я, навички чемної поведінки тощо [Ващенко Г., 1994: 183].

Таким чином, шлях до гармонії виховання і розвитку лежить не через репресивні заходи та індоктринацію людини, не методом "викорчовування" негативних якостей, а через розкриття перед нею привабливості головного ідеалу виховання і орієнтацію всіх сил організму на об'єднання навколо нього.

Людина творча. Відома заповідь "Не укради" не є лише примітивною пересторогою – не брати чужого. В її основі – вимога до людини жити за свій рахунок, лише ціною власної праці і старань. У Біблії так і записано: "Хто не робить, той не їсть". У філософському сенсі це означає, що людина зобов'язана все життя прагнути, намагатися активно діяти, працювати, винаходити, творити і т. ін. Потреби – це головний висхідний імпульс активності людини. Бог не забезпечує їй дармовий матеріальний комфорт. Не заперечуючи в принципі прагнення до нього, християнство все ж орієнтує, що добре життя людина для себе повинна будувати сама. Дарований комфорт руйнує людину, а здобутий власними силами збагачує і удосконалює ці сили. Звідси вічний обов'язок людини – творити життя і творити себе. Ця вимога християнства — *вимога творчості* – є головною передумовою саморозвитку як окремої людини, так і суспільства. Якщо це вічне джерело потреби творчості перекривається, як це було зроблено за комуністичного режиму, людина деградує, а з нею занепадає і суспільство.

Зрозуміло, що цей погляд не виключає і допомогу слабкому чи хворому. Але вона повинна приходити лише як вияв християнського милосердя та соціального гуманізму – індивідуального чи суспільного (з боку держави). Водночас така допомога не повинна "узаконюватися" як

обов'язок одного "класу" перед іншим, коли в працюючого забирають силою і передають лінивому. Такі умови не сприяють становленню почуття самовідповідальності. Людина опускається і починає виснути на плечах суспільства, а якщо ця хвороба охоплює маси, то опускає руки все суспільство.

Людина в контексті завдань сучасної української педагогіки

Названі вище основні аспекти традиційно-християнського трактування людини дають підстави зробити кілька суттєвих для педагогіки висновків.

1. Суттєвою ознакою сучасного українського виховання є орієнтація на розвиток сумління людини. Воно (сумління) скероване на підтримку того, що людина сама для себе визначила як добро. Проте сумління і само потребує постійної підтримки. "Людина ... не має достатньо сил, щоб вільною волею, спираючись на саму себе, здійснити Божий задум", - пише проф. М.Савчин [Савчин М., 2001: 76]. Вона шукає опори в Авторитеті.

Ця природна потреба – мати авторитет – є настільки сильною, що на світі немає народу, який не шукав би Бога і не створював би власної культурної форми наближення до Нього – своєї релігії. Щоб контролювати і оцінювати свої вчинки, людина мусить мати ідеальний взірць, зіставлення з яким вказує на те, що у її поведінці є добром і що є злом. Звідси – визнання того факту, що для виховання фундаментальне значення має віра, як, зрештою, і вся сфера духовності людини.

2. Виховання – не дресура, а взаємодія двох рівних перед Богом людей, їх діалог. Не лише виховник, але й вихованець користується правом вибору. Людині властива природна схильність самій визначати напрям свого життя, самій творити чи формувати його. У дійсності весь демократизм сучасної педагогіки виводиться з традиційно-християнських поглядів. Те, що людина володіє абсолютною гідністю, складає основу її прав і свобод у суспільстві. І саме на цих підвалинах сформовано ідеологію Загальної Декларації Прав Людини та інших подібних документів. Християнська концепція передбачає реалізацію двох цілей: а) з одного боку, осягнення людиною духовної, внутрішньої свободи шляхом пізнання на ґрунті віри, надії та любові, б) з другого – свободи зовнішньої в громадському житті – шляхом підпорядкування себе добру суспільному.

3. Оскільки людина – істота двоєдина, то її поведінка визначається не тільки (і не стільки!) знаннями моральних істин, але й станом її душі, рівнем розвитку сумління і схильності до добра. А звідси і специфічна вимога до виховання: не відкидаючи традиційних прийомів і методів, сучасна педагогіка повинна виробляти та застосовувати й такі підходи, які апелювали б до внутрішньо-чуттєвого, ірраціонального в людині. Бо духовність, що є стрижнем виховання, не можна збагнути розумом, її можна лише відчувати, а відтак " ... навіть наймудріший наставник не може досягнути останньої глибини тієї потаємної боголюдської реальності, якою є людська особистість" [Франк С., 1992: 367].

4. Давши людині волю і розум, Творець поклав на неї відповідальність за себе, зобов'язав її бути самодостатньою. Педагогіка, отже, покликана допомогти людині цей важкий обов'язок здійснювати, розвиваючи в собі власну життєву стратегію, здатність адекватно осмислювати і будувати свою діяльність, а також волю до того, щоб цю діяльність доводити до бажаного результату. Це означає – сприяти її саморозвитку.

5. Християнська повага і любов до людини є основою християнського гуманізму, а отже, і гуманізму соціального, що завжди був властивий нашій виховній традиції, нашій етнопедагогіці.

Людина – завжди найвища цінність як істота богоподібна, яка, однак, завжди усвідомлює себе творінням Когось, Хто вищий від неї. "Людина не є свавільним властителем свого життя; вона – вільний виконавець вищих повелінь, які водночас є вічними умовами її життя" [Франк С., 1992: 35]. Вона є виконавцем необхідного, потрібного, правди, волі Божої [Франк С., 1992: 108]. Ця формула відбиває головну сутність саме християнського гуманізму і ту межу, яку педагогіка в своєму трактуванні людини не має права переступати: межу неминучого і необхідного підпорядкування людини Вищій Силі.

Таким чином, з точки зору традиційно-християнської стратегії виховання, людина не є "продуктом" діяльності виховника, вона завжди є чимось більшим, бо живе своїм власним внутрішнім життям. Людина – істота, котра перебуває вічно в стані внутрішньої боротьби, але водночас істота самодостатня. Вона досвідчена і обмежена, сильна і слабка, добра і зла, правдива і брехлива і т.п. Вона завжди в дорозі. Але за всіх обставин – вона Людина, і в цьому сенсі, власне, християнство пропонує педагогіці демократичні засади виховної взаємодії.

Завдання для самоконтролю

1. Чи відповідає теорія Дарвіна на питання про походження людини? Як трактується питання походження людини у філософії християнства?
2. Порівняйте статус людини в контексті антихристиянського (матеріалістичного) і християнського світоглядів.
3. Назвіть основні аспекти трактування людини, де протиріччя цих двох світоглядів особливо відчутні.

Розділ 16.
Віра і виховання та розвиток

Головна проблема виховання

У сучасній педагогіці існує чимало пропозицій і підходів до вирішення проблем виховання, їх можна по-різному й трактувати. Однак, при аналізі будь-якого з них, мусимо найперше враховувати, як кожен з них вирішує головну проблему виховання: чому людина повинна поводити себе морально? Чому вона повинна прагнути до здійснення національних ідеалів? І т.ін. Якщо відповіді на ці питання немає – пропонована система поглядів уваги не варта, вона будеється на піску.

Зрозуміло, що в тоталітарних суспільствах так питання і не ставиться. Як уже йшлося, людина за комуністичного режиму собою не керувала: система нагляду змушувала її поводитись так, як їй пропонували. Тим часом умови свободи проблему мотивації позитивної поведінки оголюють і ставлять гостро. Що за відсутності нагляду спонукатиме людину рахуватися не лише зі своїми інтересами, але й з чужими? Сьогодні виховник покликаний чітко знати, як "працює мораль в людині", як в її свідомості діють національні та інші вартості тощо. Бо не треба доводити, що саме лише знання моральних норм та інших вартостей – позитивної поведінки людини ще не забезпечує. Без сильнодіючого мотиву вона не зможе вибрати не вигідне добро і відкинути вигідне зло.

Традиційно-християнська стратегія виховання дає на ці питання відповідь: головним джерелом мотивації позитивної поведінки людини може бути лише "віра в Когось або в Щось", що надає сенсу нашому життю і що пояснює головну таємницю – Таїну Буття. "Будуйте себе найсвятішою вашою вірою" – пише апостол (Юд. 20).

Розуміння того, що дає віра в Бога Любові і Добра для формування моральності людини, розкриває К.Ушинський у своїй "Педагогічній антропології". На його думку, моральне значення мають не уявлення, не знання, але *комбінування уявлень з почуттями*. Образ Творця тут персоніфікує Добро. З цього приводу він наводить цікавий приклад того, як виховували у Спарті: показуючи дітям п'яного ілота, спартанці комбінували уявлення про нього ("знання" про нього) з *почуттями* огиди. Згодом цю думку концентровано висловить і Василь Сухомлинський: "Істина виховує лише тоді, коли є певне ставлення до неї" [Сухомлинський В., 1976: Т. 2; 228]. Так само до серця доходить лише комбінація уявлень про моральний вчинок і почуття Любові і Добра, джерелом якого є Бог і віра в Нього. Варто тут також ще раз підкреслити – не просто божества, бо вони часто спрямовують людину до зла, а Бога Любові і Добра. Моральне значення має лише така мораль, яка поєднана з переживаннями, спричиняє переживання, як пише К.Ушинський, – "бере за серце" [Ушинський К., 1983: Т. 1; 263].

Таким чином, хоча цінності і віра – речі різні, вони завжди мусять йти поруч і діяти разом. Це з великою переконливістю доводить також практика нашого народного виховання, нашої етнопедагогіки. Надійним помічником батьків у вихованні дітей завжди була Церква, глибока віра в ідеали добра, ікона на стіні, яка "стежила за поведінкою дитини", спільна молитва перед образом, релігійні свята і обряди тощо. Памфіл Юркевич підкреслює, що людяність в людині "виховується правильними впливами науки, живих прикладів, а надто істинною, теплою релігійністю, до якої все добре не тільки добре, але й священне..." [Юркевич П., 1993: 225].

Усі добрі і злі вчинки людини йдуть із її душі. Але без віри і релігії відчинити двері до неї і щось змінити в ній неможливо. "А найбільш над усе візьміть щита віри, яким зможете погасити всі огненні стріли лукавого", – каже апостол Павло (Еф. 6:16).

Віра як форма пізнання

Зазвичай під "вірою" розуміють певний духовний стан, коли людина готова визнавати дійсним щось таке, що само собою не є очевидним, не може бути засвідченим або доведеним, а отже, – що можна піддати сумніву. Віра в Бога, наприклад, це визнання Його існування і непогрішності Його Авторитету. В цьому разі віра розглядається як акт зустрічі людської душі з Богом [Франк С., 1992: 225].

Еммануїл Кант у своїй "Критиці чистого розуму" стверджував, що навіть у пізнанні звичайних речей присутній елемент віри. Людина сприймає не речі самі по собі, а лише їхні форми. Їхня сутність, справжній зміст до кінця невідомі, вони поза нашим баченням, але ми в них віримо. Зміст того, що нам кажуть, багатьох промов і лекцій, які слухаємо, і навіть цілих наук значною мірою тримається на нашій вірі. "Всяке міркування спочатку ґрунтується на вірі", – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 6; 159]. У такій функції віра не лише визначає стійкість наших переконань, але й компенсує недостатність раціоналістичного пізнання. При цьому вона репрезентує не якусь "другорядну", а цілком інакшу, для поведінки людини важливішу форму стосунків з істиною. У певному сенсі "все наше життя ґрунтується на вірі" – на переконаннях, істинність яких не може бути доведена" (С.Франк). Вважається, що віра є природною потребою людини і властивістю її душі (Г.Ващенко). Вона допомагає людині "бачити серцем".

Поняття віри можна визначити і як переживання, зумовлене відчуттям присутності Вищого Начала, що існує реально, спрямовує наше існування і надає йому сенсу. Відчуття і переживання Його присутності має такий же характер, як і відчуття існування власного "Я". До віри людина приходять не через раціоналістичні спекуляції, на які здатні далеко не всі люди, а через інтуїтивне прозріння, через духовне пізнання. Саме тому віра однаковою мірою доступна і неписьменному, і вченому. Стан віри не залежить від культури чи освіти людини.

Потреба віри у християнській філософії обґрунтовується також тим, що Бог є Абсолютний Дух, а тому не може бути пізнаний до кінця. Він взагалі не може бути предметом звичайного пізнання. "Бога не бачив ніхто і ніколи", – пише апостол (Перше соборне послання апостола Івана 4:12). У Бога можна лише вірити.

Російський теолог А.Кураєв розрізняє декілька рівнів стану людської душі, залежно від глибини віри: а) онтологічно нормальний стан, коли все "влаштовано", скеровано до Високого і Вічного, до Головного Ідеалу; б) нижчий рівень – рівень душевної "демократії", що характеризується розкиданістю почуттів, побажань і думок, життя відповідно до вимог зовнішніх обставин, податливість середовищу – при збереженні певної схильності до Добра; в цьому "плюралізмі" помислів час від часу бере верх те, що сильніше діє на людину; в) найнижчий рівень – коли людина повноціло служить якійсь своїй пристрасті. При цьому одні з цих пристрастей можуть виганяти з душі інші. Центральна пристрасть підпорядковує собі людину, практично позбавляючи її свободи. Вважається, що людина на своїй дорозі до Бога неминуче переходить "точку хаосу", коли в її душі розвалюється стара система віри і народжується нова. Хаос може бути і початком падіння людини, і початком її покаяння [Кураєв А., 1992: 45–63].

Віра є вродженою властивістю людини, тим часом як скептицизм – надбанням досвіду. Цей факт добре простежується на розвитку дитини, що народжується з глибокою готовністю до віри. Як підкреслює К.Ушинський, "це дуже важливо для педагога: він повинен дати "поживу" серцю, розумові та вірі, щоб не обкарнати людину; вір в усе, чому розум не суперечить і що корисне в практичному житті". Він радить також облагороджувати потребу віри в людині, розвивати в ній здатність "серцем вірити в правду" [Ушинський К., 1954: Т. 6; 231–232].

Торкаючись педагогічної функції віри, слід, зрештою, відзначити і широту цього поняття.

Дійсно, віра починається з головного – з віри у "найважливіше", для християн – з віри в Бога. Але це почуття скероване також і на цінності нашого буденного життя: "віра в краще майбутнє нашого народу", "віра в себе", "віра в перемогу справедливості", "віра в громадянські основи суспільства", "віра в дружбу", "віра в можливість побудови міцної родини", "довір'я до людей" тощо. Без віри, отже, неможливе не тільки високе, але й повсякденне наше життя. Людина народжується з потребою віри, живе з нею і розвиває її в собі. Кожен із нас несе в собі почуття віри і ділиться цією якістю з іншими людьми, створюючи навколо себе поле духовного спілкування.

Християнська віра як передумова гармонії

Віруюча людина одержує "нагороду" за свою добру поведінку вже при житті – у вигляді гармонії життя. Вона (ця гармонія) реалізується в трьох сферах.

По-перше, це гармонія в стосунках особи з іншими людьми, із зовнішнім середовищем. Вона досягається через християнське розуміння любові: стався до ближнього свого так, як ти б хотів, щоб інші ставилися до тебе. Люди (непомітно для нас) відповідають нам взаємністю, звідси і відоме твердження, що нас оточують такі люди, на яких ми заслуговуємо. У соціальній сфері цей принцип передбачає визнання рівності всіх. Водночас він є також основою утвердження власної гідності: я маю право вимагати, щоб до мене ставилися так, як я ставлюся до інших людей. Врешті-решт, ставлячись чесно до суспільства, влади, громадських організацій, я маю право вимагати, щоб вони так само ставилися й до мене. Таким чином, християнський ідеал любові провадить до основ демократії.

Звичайно, дотримання цього принципу в повсякденному житті нерідко потребує певної жертвовності, втрат в особистому сенсі, наприклад, витрат на добродійність, клопотів в обороні слабшого, відмови від привласнення знайденого на дорозі гаманця тощо. Але ці втрати винагороджуються і то навіть у цьому ж особистому плані: вони сприяють вдосконаленню суспільства, у якому людина живе – її власне життя теж полегшується. Своїми добродійними вчинками людина робить добрішим навколишній світ, і з цього сама колись скористає.

По-друге, віра в ідеали моралі дає можливість прийти до злагодності і гармонії з власним сумлінням, до внутрішнього душевного комфорту. Опиняючись постійно перед вибором між вигідним злом і не вигідним добром, людина може вчинити по-різному. Але, обравши зло, вона вступає в суперечність із власним сумлінням, що довго або й протягом всього життя нагадує про вчинок, спричиняє неспокій в душі, вимагає каяття.

Звичайно, є люди, які навчилися приглушувати голос сумління, а іноді навіть обґрунтовувати його "зайвістю", зокрема, посилаючись на так звані "вищі цілі". Саме в цей спосіб Гітлер і звільняв своїх солдатів від "химери моралі". Є також люди, котрі сумлінні вчинки вважають порожнім ідеалізмом, свідченням відсутності в людині почуття реалізму і практицизму. Таким чином, різні люди по-різному використовують дар Божий, яким є сумління. Очевидно, однак, що лише віра в ідеали змушує людину слухатися внутрішнього голосу, плекати і розвивати сумління, не отримуючи від цього негайної матеріальної винагороди. Дорожити внутрішньою гармонією означає ставитись справедливо, коли відчуваєш гнів, говорити правду, коли можеш вигідно обдурити, чесно виконувати свою роботу, коли можеш зробити її будь-як і т.п. Не завжди це людині вдається і не завжди вона здобуває перемогу над собою. В цьому сенсі вона постійно в дорозі, постійно прагне цього. І вирішує тут сила віри.

По-третє, через дотримання законів моралі людина домагається гармонії з Абсолютом Добра, з Богом. Вона перестає "боятися" Бога, не очікує кари за вчинене зло. Основу цієї сфери життя становить віра в першу заповідь любові: людина любить Бога понад усе. Бо Він – підстава гармонії. Не йдеться тут про "рабську підлеглість" Вищому Авторитетові, а про прихильність

людини до тих ідеалів, які Він втілює в собі, а, отже, про самовизначення людини у світі і в природі, про основний закон її поведінки. Любити Бога понад усе означає любити Добро і протистояти злу. "Бог є любов, і хто пробуває в любові, пробуває той в Бозі, і в нім Бог пробуває!" (Перше послання апостола Івана 4:16). Повноцінний зв'язок людини з Богом робить її душу не тільки носієм добра, любові, справедливості, правди тощо, а й спонукає до дії, до боротьби за перемогу цих ідеалів.

Гармонія людини і суспільства не в тому, що хтось може підвестися до рівня ідеалу, "злитися" з ним. Надто багато зла навколо нас. Гармонія ж передбачає реалізацію іншої властивості людини: вічного *прагнення наблизитись* до ідеалу, вічно йти до нього, і саме це прагнення відповідно до першої заповіді любові визначає ставлення людини до інших людей.

У гармонії душевного стану полягає головна мотивація і головна нагорода моральної поведінки. Якщо людина налагодила свої стосунки з навколишнім життям, з власним сумлінням, з Богом, то сумління її спокійне, і вона входить у стан душевного комфорту, одержує спокій душі.

Моральним станом людини визначається моральний стан суспільства. Якщо більшість людей, відчуває гармонію душі, то й суспільство стає гармонійним, урівноваженим. Як правило, це суспільство, в якому панує оптимізм. Життя в гармонійному суспільстві – велика вигода і нагорода, яку людина отримує замість цього за своє самообмеження. У суспільстві моральних людей вона чує себе морально захищеною. І навпаки, якщо суспільство складається з людей, котрі мають релятивістські погляди на мораль і вимірюють усе лише власною вигодою, то в такому хижацькому суспільстві тяжко жити всім. Людина тут не захищена ні морально, ні юридично. Вона залежить лише від волі сильного, чим особливо характеризуються суспільства тоталітарні. Здичавіле суспільство, звичайно, вступає в дисгармонію з іншими суспільствами, що часто стає причиною конфліктів і воєн.

Предмет віри

У християнському світогляді головним джерелом і предметом віри є Бог. Він є абсолютне Добро (Абсолютна Любов, Абсолютний Розум, Абсолютна Краса), і в дорозі до Нього – головне призначення людини: вона від природи наділена прагненням "віднайти" Бога. А тому "наше серце завжди хвилюється, щось шукає, до чогось прагне, кудись тягнеться і рухається, не знаходячи остаточного задоволення..." [Франк С., 1992: 238]. Вважають, що це загальне відчуття Чогось є свідченням Його наявності. За Г.Ващенком, ідея Бога "від природи властива всім людям. Але виявляється і розвивається вона під впливом зовнішніх і внутрішніх причин. Тому в одних людей вона залишається в стані нечинності, у других виявляється в перекрученій формі, у третіх набуває високого змісту й форми і стає наймогутнішим чинником досконалості людини" [Ващенко Г., 1994: 58].

Існує ряд зовнішніх "провідників", які вказують людині дорогу до Бога. Таку функцію виконує Святе письмо, релігії, храми, релігійні звичаї, свята та обряди, спомини дитинства тощо. Такі "провідники" з'являються і в хвилини смертельної небезпеки, іноді цілком випадково, і людина особливо сильно відчуває присутність Бога.

Зрештою, на присутність Бога в людині вказує не лише її прагнення "віднайти" Його, "відкрити" Його для себе, але й наявна лише в людській душі здатність розрізняти добро і зло, а відтак і відчуття Закону Моральності. Г. Ващенко вважав, що мораль і сумління – це голос Божий в душі індивіда. Цей голос стоїть на сторожі ідеального "Я". Водночас він свідчить про нашу причетність до світу вічності [Ващенко Г., 1994: 63].

Прагнення людини наблизитися до Бога, на думку М.Бердяєва, є також джерелом творчих сил людини. Творчість передбачає розкриття в ній глибинного, надлюдського, божественного начала. І

коли людина відривається від цього начала, коли вона закриває в собі доступ до нього і йому доступ до себе, тоді вона розхитує в собі людський образ, втрачає свій зміст, а її воля стає безпредметною [Бердяев В., 1990: 119].

Віра в Бога є головною складовою традиційно християнської системи цінностей, але закони віри, як вже йшлося, поширюються і на соціальні цінності – національні, громадянські, сімейні, особисті. І хоч прийнято говорити про існування різних видів віри, в тому числі і про віру, яка ґрунтується на розумі, все ж віра моральна, яка від Бога, є вічно діючою та визначальною і в суспільних стосунках. Сама наявність влади, права, моральних засад є виразом ідеальної, тобто боголюдської природи людини та суспільства і спирається на "моральному Законі підпорядкування людського життя належному" (С.Франк).

Віруючі, "невіруючі" та атеїсти

У трактуванні проблеми духовного відродження школи фундаментальне значення має усвідомлення різниці між вірою у Вищий Авторитет і різних способів її зовнішнього вияву, тобто того, що може умовно називатися "опредмеченням віри". Прагнення "матеріалізувати" образ Бога і віру в Нього властиве людству з давніх-давен. Від примітивного священного каменя і від нехитрого ритуалу поклоніння йому аж до складної релігійної організації, величних храмів, складних ритуалів, символіки і атрибутики, різноманітної релігійної літератури тощо – все це було і є спробами "опредметити" Божий образ, а точніше уявлення про нього різних людей і соціальних груп. Але при цьому матимемо на увазі, що жоден образ, жоден релігійний ритуал не був і не може трактуватись як тотожний самому Богові. Будь-яка з цих спроб "матеріалізації" образу Бога є обмеженою, недосконалою, відповідає рівню свідомості та культури людей, які її здійснювали. Іноді ці спроби під впливом політичних чи інших зовнішніх чинників можуть нести в собі невдалі вирішення, навіть суперечливі Богові. Це розуміння є особливо важливе, бо часто недосконалість таких рішень використовується як "доказ" відносності, так званої "історичності", "умовності" й вічних істин моралі. На недосконалість способів зовнішнього виразу образу Бога ґрунтувалася у нас атеїстична пропаганда. Справді віруюча людина не надає цим моментам першорядної ваги. Вона трактує все це як умовність, як символи, що нагадують про Нього.

З питанням "матеріалізації" Вищого Авторитету пов'язана проблема надуманої суперечності між вірою в Бога і наукою. Фактично вона простежується лише між наукою і різними способами "опредмечення віри", але такої суперечності не існує між наукою і самою "чистою" вірою, бо це поняття різних вимірів. Можна знайти багато зовнішніх "ненауковостей" у Святому Письмі, у ритуалах, можна вказати на "примітивізм" ікони, символів тощо – все це може суперечити науковим чи естетичним поглядам і нормам. Але вони не є *віра*, яка стоїть над і поза наукою, що визначається можливостями людини, і яка до того ж постійно міняє свої погляди.

Враховування різниці між вірою в Бога і самою атрибутикою та символікою віри дає ключ до розуміння поглядів людей "невіруючих" та іновірців. Відомо, що у демократичному світі є чимало людей, які релігійними себе не вважають. Як правило, їх визнання ґрунтується на ставленні до зовнішніх моментів віри, наприклад, вони не належать до якоїсь конкретної конфесії, не відвідують церкву і т.п. Проте якщо спитати, чи вірять такі люди в ідеали Добра, Любові, Правди, Справедливості тощо, то виявиться, що дуже часто вони далекі від атеїстичного релятивізму з його войовничим запереченням Бога. Натомість дізнаємося, що вони схильні визнавати існування "надприродної сили" та етичних норм як ідеальних понять. Таким чином, часто в категорію "невіруючих" зі своєї чи з чужої волі потрапляють люди, котрі насправді є віруючими в широкому (філософському) розумінні. Такі люди йдуть до Бога власною дорогою і немає підстав відмовляти їм

у цьому праві. З цього приводу згадуємо слова св. Юстина: "Всі, що жили по Слову Божому – християни, хоч і визнавали себе за поганців".

Існує, отже, велика розбіжність між атеїзмом і тим, що в побуті називаємо "невіруванням". Характерною рисою християнина є відчуття Бога. Іноді він може скептично ставитися до конфесійного аспекту релігії, але при цьому активно утримуватися від заперечення Бога. Звернімо також увагу на те, що в західних державах зрілої демократії є чимало давніх і порівняно модерних конфесій і релігійних організацій. Проте всі прихильники цих різних вірувань сходяться на головному – на природному тяжінні до Бога. Атеїзм як ідеологія неприйняття Бога тут не знаходить підтримки. Отож, над головами всіх одна святиця, як сонце однакове для всіх, і всі стоять до нього лицем (Є.Сверстюк).

Різниця між так званим "невіруючим" та атеїстом визначається врешті-решт їхнім ставленням до системи вартостей. "Невіруючий" – це людина, яка певною мірою втратила орієнтацію на Абсолют Добра, несвідомо наблизилась до релятивізму, але все ж залишається в координатах християнських вартостей. Атеїст – це людина, котра орієнтується на цілком іншу, протилежну систему вартостей (часто приховану під образом добра), але насправді очолювану Антихристом. Він заперечує існування Бога, але насправді є віруючим у щось, що не є Ним. Загалом атеїсти – малопоширене явище не лише у суспільстві з міцними християнськими традиціями, але й у такому суспільстві, як наше. Те, з чим ми найчастіше зустрічаємося в нас, – це тип "сплячого", пасивного християнина.

"Не кожному духові вірте..."

Слід відзначити, що у світі поширена також віра в ідеали, які ведуть людину до загибелі – віри в ідеали зла. "Не кожному духові вірте, але випробуйте духів, чи від Бога вони..." (Перше соборне послання св. апостола Івана. 4. 1). Бог як втілення Добра завжди виступає у власному образі, але пропонує людині не найлегшу дорогу до себе. Зло завжди маскується під добро, під щось таке, до чого людина прагне. Але, на відміну від добра, пропонує і легкий шлях до мети: через гріх, від якого відразу "звільняє". На заохоченні людини "добрими обіцянками" будується вся ідеологія сатанізму та ідолопоклонства, виявом якого є фашизм, комунізм, а також псевдорелігійні секти, про що детальніше мова піде далі. Сьогодні зло шукає собі нові форми виявлення (мафіозні клани тощо). Дух зла "...володіє таємничою здатністю, як іскра пожежі, перескакувати з однієї душі в іншу, він як Фенікс, відроджується з попелу в несподівано нових формах" [Франк С., 1992: 408–409]. Фашизм, комунізм та всі інші сатанинські ідеології є щодо традиційно-християнських ідеалів завжди опозиційними. Найперше тому, що "богом" у них є щось інше, а відтак, як уже йшлося, вони допускають зло як засіб досягнення "добра". В ідеології марксизму, пережитки якої досі побутують у свідомості людей, в центр уваги поставлено віру в творчу силу зла. Ця ідеологія виступає як вияв розбещеного злочину, що діє у вигляді добра. Чинник віри тут теж посідає головну роль.

Добро і зло діють і в самій людині; боротьба між ними ніколи не припиняється. "Історія суспільства як історія духовного життя є драматичною долею Бога в серці людини" [Франк С., 1992: 75]. Людина – ество вільне, але вона завжди стоїть перед необхідністю вибору між добром і злом – як навколо себе, так і в самій собі. Г.Ващенко вважає, що сьогодні "кожен мусить чітко заявити, чи він з Христом чи з Антихристом" [Ващенко Г., 1997: 135].

Педагогіка в пошуках духовності

Потреба повернення до духовності стає сьогодні предметом уваги всього нашого

суспільства. Доходимо нарешті до переконання, що суспільний процес визначається найперше конкуренцією у сфері ідеалів і прагнень, і, якщо така конкуренція відсутня, то і матеріальне виробництво потрапляє у застій, про що стверджував ще Іван Франко [Франко І., 2004: Т. 3; 416].

Відразу відкинемо примітивне трактування духовності як „туману над річкою”, якого, образно кажучи, можна наловити в кошик і принести в клас та „наділити” дітей. Часто такі можливості шукаємо в літературі, мистецтві тощо. Тим часом очевидно, що й вони черпають духовність з іншого джерела, самі не породжують її, а слугують лише „упаковкою” для неї. Натомість першим і фундаментальним мусимо прийняти визнання, що духовність – це певний *стан людини і суспільства*, який формується, виробляється важкою працею душі самої людини і самого суспільства, за участю їх власної волі і власних зусиль. Визнаємо також, що людська істота має схильність і потенції до нарощування власного духовного поля. Вона тягнеться до духовності так само, як рослина до світла. І то незалежно від того, якими очима дивимось на духовність – очима християнина чи матеріаліста. „Переконання у високому і святому є переконанням, вродженим духові людському, або, точніше сказати, *сутністю* людського духу, те, чим дух людський відрізняється від душі тваринної...” [Ушинський К., 1954: Т. 1.; 291]. Як вже мовилось, навіть В.Сухомлинський в добу домінування атеїстичного світогляду підкреслював, що „предметом особливої уваги виховання має бути *стан духу* вихованця” [Сухомлинський В., 1976: Т.1; 117]. Образи Павли Корчагіна чи шолохівського Давидова мали репрезентувати в той час саме таке поєднання в людині двох начал – матеріального і духовного.

Другою суттєвою особливістю духовності є те, що їй *завжди властива певна спрямованість – націленість на ідеал*. Людині характерні вічна схильність стояти обличчям до ідеалу і вічне прагнення наблизитися до нього. „Тварина не має цих ідеальних почуттів, бо вона не має думок, які породжували б їх; тому вона цілком егоїстична. Їй у людині ці ідеальні почуття можуть бути придушені або перекриті більш нагальними вимогами й потребами, а проте вони завжди готові прокинутися за першої-ліпшої нагоди” (Юркевич П., 1993: 210). В основі цієї спрямованості і цього прагнення лежить віра в ідеал. І то теж не залежить від того, якого змісту є цей ідеал. Навіть тоді, коли людина зрікається віри в Бога і оголошує себе атеїстом, вона приречена вірити, не може не вірити. За висловом М. Бердяєва, відходячи від віри в Бога, людина впадає в ідолотропію, у псевдорелігію, класичним взірцем якої була комуністична ідеологія.

До ідеалу і до віри в нього людину веде багато чинників. Наука допомагає їй розуміти зміст ідеалу, мистецтво вказує на його досконалість і красу, релігія – дає відчуття інтимної близькості до нього. До віри в Творця спонукають людину також Великі Таємниці – її народження і її смерть. „Ми мусимо серцем почувати свій ідеал, – писав Іван Франко, – мусимо розумом уявляти собі його, мусимо вживати всіх сил і засобів, щоб наближуватись до нього” [Франко І., 2004: Т. 3; 417].

Наступним кроком, що веде до розуміння духовності, є вибір предмета віри – *самого ідеалу*. „Людина не вільна у виборі мати чи не мати їй ідеали, – каже Еріх Фромм, – але вона вільна у виборі між ідеалами і поклонятися руйнівним силам чи розуму і любові”. Власне, йдеться тут про певну ієрархічну систему ідеалів, але зміст будь-якої такої системи визначається природою Головного Ідеалу, що займає в ній чільне місце. З нього і розпочинається вибір. У комуністів ним був ідеал комунізму, у фашистів – ідеал нації, в антропократичному світогляді – образ надлюдини („супермена”). У християн таке місце – на вершині ієрархії ідеалів – посідає образ Творця, що втілює в собі поняття Любові і Добра. „Усякий ідеал, – писав І.Франко, – се синтез бажань, потреб і змагань близьких, практично легких, і традиційних для досягнення, і бажань та змагань далеких, таких, що на око лежать поза межами можливого” [Франко І., 2004: Т. 3; 417].

Не підлягає сумніву, отже, що відповідно до традиційно-релігійного світогляду, визнання Бога і віра в Нього є першою і головною передумовою входження нашої сучасної людини у нову для нас європейську цілісну систему цінностей, яку суспільство кладе в основу виховання. „Є

тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає християнство”, – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1983: Т.1; 101]. Така орієнтація на Авторитет Бога зумовлена тим, що вплив віри в Нього поширюється на все життя людини, на її моральну, національну, громадську, родинну та індивідуальну поведінку тощо, зумовлює її повсякденний вибір в усіх сферах життя. „Коли душа любить, вона стає подібною до того, що любить”, – наголошує св. Августин. А на думку П.Юркевича, душа людини здатна корегувати себе відповідно до ідеалів, у які вірить, розвиватися під їх впливом [Юркевич П., 1993: 168]. До речі, цю точку зору поділяють і чимало відомих психологів, серед яких К.Юнг, Е.Фромм та ін.

Із сказаного вище випливає, що в традиційно-християнському світогляді предметом віри і джерелом духовності є насамперед визнання Творця як абсолютної і визначальної Цінності, а також ієрархія ідеалів моральних, національних, громадянських, родинних тощо. Людина йде до свого призначення, виконуючи найперше свої обов'язки перед всіма людьми на землі, Батьківщиною, своїм найближчим оточенням, своєю сім'єю, нарешті, перед самим собою. Повнота цього духовного служіння залежить саме від стану світогляду і віри, вони визначають стійкість переконань людини. Але завжди силу імперативу мають лише ті вимоги до особистості, які йдуть від шанованого Авторитету, схвалюються Ним і які підкріплені вірою в Нього. "Суть виховання, – писав В.Сухомлинський, – я вбачаю в тому, щоб кожний вихованець, виробляючи свої переконання, загартовував свою волю і силу духу, виявляв себе в активному прагненні до добра, в рішучості досягти ідеалу добра що б то не було. Переконання не можна виробити без боротьби із злом". (Сухомлинський том 2 стор.233). Самим життям доведено, що ні моральність, ні патріотизм не можуть відродитися на ґрунті бездуховності. Неможливі за таких умов ні демократія, ні міцна родина, ні догляд за довкіллям. Занепад віри, як засвідчує історія, завжди супроводжується знеціненням морально-етичних вартостей.

Зрештою, у світлі емпіричних досліджень це останнє твердження може здатися й суперечливими. Як впливає з теорії морального розвитку людини (Л.Кольберг та ін.), поведінка далеко не всіх людей тримається лише на вірі в ідеали. Нерідко люди, які уникають злих вчинків, також здатні на це або зі страху бути покараними, або через небажання переступити існуючі в суспільстві норми, небажання протистояти громадській думці тощо. Проте, стрижнем моральності, в кожному разі стосовно суспільства в цілому, завжди залишається духовність, Моральний Закон, записаний таємничою силою в серці кожної людини. Зародки моральності діють у душі дитини, навіть якщо в моральному розвитку вона ще не дійшла до усвідомлення свого Високого обов'язку.

Естетичне прагнення як складова духовності

У пізнанні предмета нашої віри і в намаганні збагнути природу духовності великої уваги заслуговує естетичне почуття, що є теж *вродженою* властивістю людської душі і, на думку К.Ушинського, пов'язане з образом Творця [Ушинський К., 1954: Т.6; 171, 175]. В основі естетичних почувань є *прагнення довершеності* [Ушинський К., 1954: Т.6; 172]. Звідси йде переконання, що естетичне є почуттям духовним, *складовою* духовності та, як і вона сама, – „розлите” по всій системі цінностей. Воно підносить людину над рутинністю життя, внаслідок чого вони – цінності – приймаються нею як щось більше, вище, ніж лише правилоподібні норми і вимоги.

Почуття прекрасного і прагнення досконалості часто пов'язують з мистецтвом. Але, як вже йшлося, само воно не творить їх, а, за висловом М.Бердяєва, лише „говорить про тугу за досконалістю і символічно цю тугу виражає” [Бердяєв М., 1990: 106]. Насправді мистецтво слугує чинником матеріалізації прекрасного і досконалості, що адресує їх почуттю без посередництва мови і розуму. На красу, зрештою, може вказувати не лише воно, але й природа і навіть людські

вчинки, якщо вони віддані Високому і Святому. На таку функцію мистецтва вказує і той факт, що воно може слугувати не лише красі і довершеності, але також і їхнім антиподам.

Добро і краса завжди йдуть поруч. Краса – чинник конструктивний, вона несе добро. На їх близькість вказує відомий філософ [Франк С., 1992: 235]. Ця близькість породила і відомий афоризм «Краса врятує світ». Через красу до добра, від естетики до етики таким було гасло древніх. І в цьому загальний сенс духовного мистецтва. Краса і етика настільки близькі, що ще з часів Відродження етика іноді підмінювалася естетикою.

Релігійний досвід і досі досягається через сприймання Краси, що особливо помітно в оздобленні храмів, у проведенні Служби Божої тощо.

Трактуючи естетичне почуття як складову духовності, К.Ушинський підкреслював, що релігія і мистецтво походять „з одного джерела, – особливої людської природи, і, забуваючи це джерело для релігії, ми не можемо залишати його для мистецтва й моралі” [Ушинський К., 1954: Т.6; 174, 230]. Він вважав, що „основи релігії, моралі й мистецтва – одні і ті ж” [Ушинський К., 1954: Т.6; 230], а тому докоряє своїм сучасникам-нігілістам, які махнули рукою на всі три чинники і, знищуючи людину в людині, послідовно знищували релігію, мистецтво, мораль [Ушинський К., 1954: Т.6; 231]. Ця глибока думка стає для нас сьогодні особливо зрозумілою, очевидною і навіть пророкою, якщо взяти до уваги, що справу російських „нігілістів” послідовно завершували більшовики.

Духовність і моральне мужніння людини

Із сказаного вище випливає, що стрижнем духовності у традиційно-християнському трактуванні є насамперед визнання Авторитету Творця і віра в Нього, а відтак визнання і віра в ієрархію ідеалів, які виражають ставлення до навколишнього світу. Це дає підстави ще раз повторити і дещо уточнити дане раніше визначення духовності: *духовність – це зумовлена світоглядом і вірою скерованість людини до Бога і до богоугодно трактованих ідеалів різних рівнів ієрархії, що стосуються релігійного, естетичного, морального, національного, громадського, родинного, особистісного тощо життя людини.*

Не може бути виховання та саморозвитку без прагнення людини „змінитися”, „стати кращою, досконалішою”. І головну роль тут відіграє ідеал – цей вічний недосяжний взірець, до якого вона все життя йде, прагне наблизитись, часом падає, очищається і знову йде. Вся сутність виховання в тому, щоб націлити людину на таку дорогу – до Храму – і щоб вона, будучи від природи доброю і злою, все ж намагалася на цій дорозі ставати кращою. Ось чому саме тут – у сфері духовності – маємо джерело мотивації моральної поведінки людини, нормального трактування нею засад патріотизму, демократії, родинності, власних цілей тощо. Людина йде до свого призначення, виконуючи свої обов'язки перед всіма людьми на землі, Батьківщиною, своїм найближчим оточенням, своєю сім'єю, нарешті, перед самою собою. Повнота цього духовного служіння залежить саме від світогляду і віри, вони визначають „діапазон” ідеалів і стійкість переконань людини. Але завжди силу імперативу матимуть лише ті вимоги до особистості, які йдуть від Шанованого Авторитету, схвалюються Ним і які підкріплені вірою в Нього. "Суть виховання, – писав В.Сухомлинський, – я вбачаю в тому, щоб кожний вихованець, виробляючи свої переконання, загартовував свою волю і силу духу, виявляв себе в активному прагненні до добра, в рішучості досягти ідеалу добра що б то не було. Переконання не можна виробити без боротьби із злом". [Сухомлинський В., 1976: Т. 2; 233].

Самим життям доведено, що ні моральність, ні патріотизм не можуть відродитись на ґрунті бездуховності. Занепад віри, як засвідчує історія, завжди супроводиться знеціненням морально-етичних цінностей.

Духовність є, отже, єдиною силою і передумовою подолання людиною *егоїзму власної натури*, поза чим взагалі годі говорити про виховання чи самовиховання. "Позитивно забарвлене

містичне почуття є потужним джерелом наснаги для вибору совістю добра у складних лабетах інстинктів та тиску соціального середовища" [Савчин М., 2001: 95].

Як мовилось вище, для того, щоб утвердилась людська індивідуальність, людська особистість, вона повинна усвідомлювати свій зв'язок з началом вищим, ніж вона сама, вона повинна визнати існування іншого, Божественного начала [Бердяев Н., 1990: 120]. Щоб усвідомити себе, людині потрібно визнати і *не себе* (Там само). Якщо ж таке усвідомлення чогось Вищого відсутнє, то людина зосереджується на власному „Я”, а згодом відгороджується від світу, замикається у власному гето [Лосській Н., 1991: 62–63]. На все, що виступає як „не-я”, вона дивиться зневажливо, бачить його мізерним, жалюгідним, не вартим її уваги. Так формується егоїст, якого чекає важке життя, бо, як йому здається, нікчемні люди, не бачать його „величі”, „значущості” і „заслуг”, всі недооцінюють його.

Домінуючий в окремії людині егоїзм стає джерелом „епідемії” антропоцентризму, який, досягнувши „критичної маси”, стає хворобою суспільною, ба, навіть одержує певне обґрунтування у філософії абсолютних прав людини. Все індивідуальне визнається „святим” і недоторканим. Поняття нації, громади, родини зводиться у ранг засобу задоволення індивідуальних прагнень, стає чимось менш вартісним, ніж окрема людина” [Лосській Н., 1991: 208].

Альтернативою такого самовиховання і такого життя людини є ситуація, коли вона змалечку відкриває себе чомусь Вищому, найперше Богові Любові і Добра, трактує це Вище як головніше від власного „Я”. Визнання існування Бога логічно виключає спробу людини обожнювати себе з усіма наслідками такого підходу – гордині, погоні за владою і впевненості у володінні істиною. Водночас, – це також веде до визнання рівності людей перед Ним, а відтак і рівності взагалі та до боротьби з расизмом, деспотизмом тощо [Малерб М., 1997: 590]. Це початок її духовного становлення і мужніння. Саме це й мав на увазі Конфуцій, кажучи, що „людина міряється не з ніг до голови, а від голови до неба”.

Віра людини у щось Вище від неї самої є сприятливим тлом для формування механізму її саморегламентации у повсякденній поведінці, а відкритість душі зумовлює можливість і потребу її постійного очищення, образно кажучи „провітрювання” і «вимивання» з неї егоїзму. Авторитет Творця стає головним критерієм ставлення людини до системи цінностей. І саме тому "...віра в святині, віра в ідеали – один з найглибших коренів духовної стійкості, мужності, непохитності, повноти життя, справжнього щастя. Справжня людина починається там, де є святині душі" [Сухомлинський В., 1976: Т. 2; 227].

Орієнтуючись на такі засади, людина виробляє у собі низку якостей, які характеризують її поведінку.

По-перше, вона постійно надає перевагу *цінностям духовним* над цінностями матеріальними, знаходить у собі сили протистояти природним, біологічним інстинктам і потребам, тримає їх під контролем, домінує над ними. Такі люди не нагромаджують багатства, не кохаються в речах, служать ідеалам. Крайньою формою такого служіння є образ Дон Кіхота.

Якщо ж духовні прагнення в людині поступаються тиранії прагнень матеріальних, то є підстави говорити про втрату людиною духовного стану.

По-друге, духовну людину завжди характеризує чіткий вектор її спрямованості, *певна динаміка*, вона завжди в дорозі до кращого і це особливо помітно на її вчинках. Вважається, що саме духовність людини є головним чинником нарощування енергії дії, допомагає їй перемагати труднощі, долати у собі кволість і хиткість.

По-третє, націленість на Високе і Святе, назустріч Богові та богоугодним ідеалам, прагнення досконалості завжди *благодійно впливають на розвиток таланту, здібностей, творчих сил людини*. Вона часто відчуває співучасть у своїй творчій діяльності Сили Вищої. Відсутність же духовності і схильність служити егоїстичним цілям виснажує творчі сили людини

[Бердяев М., 1990: 109], безпредметною стає її воля.

По-четверте, духовність озброює людину критерієм вибору цінностей. Якщо вона спрямована до Бога, то це дає їй „еталон Добра” і спонукає приймати ті цінності, які йому не суперечать, і відкидати все, що йому вороже.

По-п'яте, як підкреслює відомий французький філософ Мішель Малерб, духовний стан суттєво *розширює для людини можливості осягнення щастя*. Коло її радості і задоволень виходить за межі споживацтва. Духовне щастя іноді – це єдина можлива його форма для людини і відчуття його для неї часто сильніше, ніж радість достатку чи успіху у суспільстві. Це щастя сумісне зі справедливістю, воно має особливу природу [Малерб М., 1997: 593].

Люди, у свідомості яких домінує духовне начало, вельми помітні у суспільному середовищі. Вони схильні до релігійності, глибше відчують мистецтво і красу, в усіх речах бачать їх містичний бік, легко піднімаються над своїм „Я”, а тому здатні до розумного компромісу з іншими людьми, вміють уявити себе на місці іншої людини, схильні до творчості і оптимізму, принципи у протистоянні злу і відстоюванні вищих цінностей, часто відчують себе „білими воронами”. За певних умов вони і не ставлять собі за мету „виправити світ”, але ревниво оберігають від зла своє внутрішнє життя.

Відродження віри

Зв'язки людини з її Творцем є головною духотворною силою. Сучасне повернення нашого народу до віри в Бога є не що інше, як лише *повернення до норми*, до духовного здоров'я, до природовідповідного стану. Потребою віри, зрештою, пояснюється сьгодні масове релігійне всеядство. Бо якщо людина не вірить ні в що, то вона готова повірити в будь-що. І, власне, з цих позицій мусимо ставитися до сил, що протистоять християнізації нашого виховання. Заступаючи християнській вірі дорогу до душі дитини, не допускаючи, зокрема, вивчення релігії, ми тим самим звільняємо в її душі місце для віри в різні сатанинські ідеали, до яких дитина приходиться самотужки.

У цьому важкому поверненні до себе з певним недовір'ям ставимося до власної виховної християнської традиції, як до "застарілої", а тому все частіше озираємося на Захід, іноді з підсвідомим прагненням знайти там виправдання і своїм "матеріалістичним" (антихристиянським) поглядам. Проте поверхові спостереження тут можуть виявитися помилковими. То правда, що пересічний громадянин Франції чи США може назвати себе "невіруючим", що він трохи призабув свої духовні цінності і не дуже дбає про своє єднання з Богом. Але він не став і одвертим безбожником. А відтак, це не має прямого стосунку до виховання. Молодь тут виховується найперше на культурі, а в основі європейських культурних надбань лежить християнство. Воно повсюдно – в добре упорядкованих храмах, в літературі, в родинних звичаях, в способі мислення тощо і орієнтує виховні зусилля старшого покоління на християнські засади як на моральні і єдино прийнятні. Бо атеїзм у свідомості європейця завжди трактується як сатанізм, до котрого і "невіруюча" людина тут ставиться негативно. Зрештою, можна взяти до уваги і той факт, що освітні системи цілого ряду європейських держав у сфері виховання молоді дуже тісно співпрацюють з Церквою і практикують викладання релігії як обов'язкового предмета. Про це мова піде згодом.

Нарешті, очевидно, що заморська, імпортована духовність так само невідповідна нашій душі, як заморські фрукти нашому шлункові. Кожен народ витворює свою духовність власними силами і на власному ґрунті – щоб вона відповідала його характерові. І якщо в історії вона зазнає руйнування, то він мусить повертатися назад, до своїх витоків.

Завдання для самоконтролю

1. Що є головним джерелом мотивації моральної поведінки людини?
2. Що розуміється під терміном "опредмечення віри"?
3. Що є джерелом духовності? Дайте визначення поняття духовності.
4. Прокоментуйте функцію мистецтва у розвитку духовності людини.
5. Назвіть головні особливості людини духовного складу.

Розділ 17.

Системно-ціннісний підхід

до визначення змісту виховання і розвитку

Відповідно до сказаного у попередніх розділах зміст виховання і розвитку неможливо визначити як поняття абсолютне, незалежне. Він завжди узгоджується з духовним полем суспільства, яке у свою чергу визначається головним ідеалом, а також, зрозуміло, суспільним устроєм. Саме тому в цьому розділі ми розглядатимемо його виключно як складову системи.

Очевидно також, що зміст виховання і розвитку повинен мати виразну структуру, що має особливе значення у вирішенні практичних завдань, таких як розробка програм і планів виховної роботи, різних заходів тощо.

Усе це зумовлює потребу і чіткого висвітлення та обґрунтування системи цінностей, якою визначається зміст виховання та його напрямки.

Природа цінностей виховання і розвитку

Вважається, що виховання і розвиток будуються на досвіді народу, спираються на різні форми культури, на досягнення наук тощо. Проте в усіх цих чинниках завжди визначальне місце займають втілені в них цінності. Саме вони через культуру, через традиції, філософію, релігію тощо вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання: на що орієнтується молодь – на добро чи на зло? – на віру в духовні чи в матеріальні блага? – на культ сили чи на культ духу? Що береться за взірць – життя Христа, життя Павки Корчагіна чи Рембо?

Очевидно, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання і розвитку існує взаємна залежність. Цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи ставлять собі за мету прищепити молоді віру у прийняті цінності. Яку систему суспільство вибирає, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, в суспільстві. В дійсності, виховання – це не що інше, як "приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності" ["Вартості у процесі ...", 1992: 96]. У цьому сенсі обов'язок виховника – наблизити цінності до дитини, подавши їх у прийнятній для неї формі, розвивати їх у її свідомості ["Вартості у процесі ...", 1992: 3–4] і сприяти їх інтеріоризації з таким розрахунком, щоб вони ставали її діючим світоглядом.

Цінності мають ідеальну природу, тобто можемо стверджувати, що вони є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких вбачає сенс свого існування. Зрештою, вони (цінності) можуть трактуватися як в контексті життя всього суспільства, так і кризь призму життя окремої людини. Проте саме в

першому випадку вони слугують певним загальним "еталоном", на який виховання та розвиток орієнтуються.

Кожен народ протягом своєї історії виробляє свою систему цінностей, що віддзеркалює його характер, соціально-економічний стан, політичний устрій тощо. Радикальні зміни в житті народу завжди супроводжуються переоцінкою цінностей, що веде до зміни світогляду.

Водночас, цінності кожного народу мають свої пріоритети, особливо, коли йдеться про так звані суспільні цінності (societal values), на яких позначаються особливості культури різних суспільств. Так, за свідченням проф. Дж.Т.Футса, в системі вартостей американського суспільства надзвичайно цінуються: самодисципліна в праці, честолюбство, незалежність мислення, повага до людини, самоконтроль, суспільна відповідальність, порядність і чесність. Не важко відчувати, що на цьому виборі позначився вплив прагматичного світогляду і прагнення до матеріального успіху. Схильність студентів до таких вартостей всіляко заохочується. Водночас у східних культурах помітне місце займає конформізм, колективізм, покірність щодо влади тощо [Футс Г., 1993: 123–184].

Опредмечення цінностей

Ідеальна природа цінностей зумовлює те, що вони є найперше предметом визнання і віри. І це, очевидно, – одна з їхніх головних прикмет: цінності стосуються також тих найпотаємніших глибин людської душі, які не можна досягнути раціоналістичним мисленням. У певному сенсі вони репрезентують і стан духовності людини та суспільства, а відтак носять і містичний (ірраціональний) характер. Людина багато що сприймає на віру, на багато що просто сподівається, багато що любить – і все це далеко не завжди обґрунтовано.

Природа цінностей передбачає також їх опредмечення, тобто певне матеріальне втілення, що робить їх доступними для сприйняття, служить засобом їх передачі від людини до людини, засобом їх поширення. Можемо визначити щонайменше три головні форми такого опредмечення.

1. *Кодекси цінностей*, тобто в тій чи іншій мірі систематизований перелік їх у формі певних вербальних правил, вимог, законів, заборон, визначень тощо (Див. нижче). У християнській філософії таку функцію виконує "Катехизис". Був колись, як відомо, і т.зв. "Моральний кодекс будівника комунізму", хоча насправді моралі тут стосувалися заледве чотири пункти з дванадцяти.

2. Цінності опредмечуються у формі *якостей людської душі*, що презентується назовні певними вчинками, всією поведінкою людини. Власне, тоді ми говоримо про виховання прикладом і на прикладі. В широкому сенсі сюди віднесемо і міжнаціональні та соціальні стосунки окремих людей, їх груп та народів. Люди, громадські об'єднання і партії, держави тощо – завжди демонструють свою прихильність до тих чи інших вартостей, відстоюють їх і прагнуть їх поширення.

3. Нарешті, цінності втілюються в різних *формах культури*. Сфера такого опредмечення дуже широка і включає найперше: філософію, літературу, мову, мистецтво, релігію і Святе Письмо, традиції, втілені у звичаях та обрядах, державну і народну символіку, ідеологічні, моральні та правові джерела і чинники (конституцію, кодекси законів, міжнародні документи типу Загальної декларації прав людини тощо).

Як кодекси, так і моральні вчинки людей і, особливо, різні форми культури, власне, й стають самодостатніми чинниками виховання саме тому, що несуть в собі вартості. Зрештою, та обставина, що вони в більшості випадків опредмечені імпліцитно, "приховано", зумовлює два важливі для практики виховання моменти. По-перше, через предмет цінності часто засвоюються інтуїтивно, неусвідомлено для самої людини. Через це добра книжка, народні звичаї, картина чи музика виховують людину і без участі виховника, їхній вплив є самодостатнім. "Немає такої

книжки і такої науки, – пише К.Ушинський, – яка не зачіпала б хоч якоюсь мірою серця дитини, а від цих маленьких зачіпань утворюються рисочки, а з цих рисочок утворюються асоціації, а з цих асоціацій іноді складаються потім такі джерела схильностей і пристрастей, які вже неспроможна перебороти й доросла людина" [Ушинський К., 1983: Т. 1; 263]. По-друге, предметна "прихованість" цінностей часто призводить до того, що в організації виховання не завжди бачимо дійсний зміст предмета, а тому часто (іноді помилково) вдаємося до предмета не з тими цінностями і не того призначення, на які вказують нам наші цілі. Прикладом цього може бути сьогоднішній виховна функція свят: досі у нашій свідомості та практиці виховання співіснують образи Святого Миколая і Діда Мороза, свят Нового року і Різдва Христового, не розрізняємо понять "неділя" і "вихідний день". Ба, навіть намагаємося поєднати педагогічну спадщину А.Макаренка і Г.Ващенко. Тим часом, усе це носії різних систем цінностей.

Система цінностей та напрямки виховання і розвитку

Коли говоримо про цінності, то не можемо обійтись без їхньої класифікації. Нею передбачаємо вирішення двох проблем. З одного боку, йдеться тут про конкретизацію змісту виховання і розвитку, а з другого, – шукаємо обґрунтування їх напрямків. Обидві ці проблеми дуже тісно пов'язані і допускають різні підходи.

Комуністична педагогіка, як уже мовилося, орієнтувалася на певний перелік "виховань", який, однак, належного обґрунтування не мав. Іноді їх нараховували до 20 (напр. див. предметний покажчик [Сухомлинський В., 1976]). Таке видання як [«Педагогіка», 1986] орієнтувало увагу вчителя на виховання колективізму, комуністичного світогляду, атеїстичних та ідейно-політичних переконань, на моральне, фізичне та естетичне виховання тощо. Очевидно, що за кожним з таких "виховань" вбачалася ("писана" чи "неписана") група цінностей. Але за всіх випадків ми стикаємося з фактом певної невпорядкованості, кон'юнктурності та суб'єктивізму, що, зрештою, відповідно переноситься і на педагогіку сучасну.

Із сказаного випливає, що, приймаючи як успадковану загальну структуру виховання (Див. розділ 14), несподівано для себе виявляємо структурну неспроможність одного з його елементів. Це тим більше прикро, що, як вже йшлося, саме він – цей елемент – має пряму причетність до практики виховної роботи.

Неважко зрозуміти, що такий стан речей зумовлювався авторитарною природою комуністичного виховання. Зміст виховання не "припасовувався до людини", не узгоджувався з її потребами, а формувався ззовні, в кращому разі виходячи з потреб суспільства. Педагогіка готувала "виховне меню" на свій смак. І вже з огляду хоча б на це відчуваємо сьогодні потребу знайти все ж якесь обґрунтування структури змісту виховання і розвитку – достатньо чіткої і придатної до практичного застосування.

Оскільки вирішальну роль у визначенні "видів виховання" у минулому відіграв соціальний устрій, то з повним на це правом відштовхнемося від природи громадянського суспільства, до якого прямуємо. На відміну від тоталітарного ладу, воно надає людині широкі права і свободи та покладає на неї відповідальність за себе саму, а відтак спонукає її до того, щоб вона сама визначала свою модель поведінки і потрібні для життя якості. Не педагог, а дитина з її потребами є "замовником" і структури змісту (відповідної системи цінностей), і відповідних методів виховання.

Демократична педагогіка, таким чином, відкидає суб'єктивізм виховника, натомість орієнтуючись на визначення і вивчення тих сфер, у яких проходитиме життєдіяльність дитини та враховуючи те, які вимоги до людини ці сфери висувають. Вона покликана допомогти дитині

адаптуватися до них, засвоїти такі цінності, які забезпечать гармонію її поведінки і які виводяться з природної структури людського суспільства, що послідовно включає: людину – родину – громаду – націю (державу) – вселюдство. Шоста сфера стосується ставлення людини до *Природи* – власної і природи довкілля. Поведінка людини в кожній із цих сфер регулюється певною групою цінностей, і введення дитини у систему цих цінностей традиційно називаємо вихованням. Отож звернемося до цих сфер (див. схему 9).

Слід найперше відзначити, що попри всю очікувану структурну послідовність і чіткість системи цінностей, яка обслуговує кожен з названих рівнів соціального організму, зміст цих цінностей не однаковий, як, зрештою, неоднорідними є і ці рівні. Частина з них, яку прийнято називати *соціальними цінностями* (social values), стосується ставлення людини до інших людей і торкається родинного, громадського, національного і вселюдського життя. Сюди ж відносяться і цінності ставлення до природи. Це – сфера виховання.

Інша ж група "обслуговує" індивідуальне життя людини, забезпечує її особисту життєздатність, скеровану на удосконалення її життєспроможності. І хоча духовна сутність людини включає також цінності соціальні (етичну складову), є підстави говорити окремо і про її якості, які мають "егоїстичний" зміст, чисто індивідуальне призначення, а відтак і протиставляти їх цінностям соціальним (див. схему 9).

"Я" і моє "Над-Я". Не йтиме тут мова про вельми суперечливу концепцію З. Фрейда, радше про потребу скористаємось з близької йому термінології, обмежившись суто аксіологічною сферою. "Над-Я" трактуємо як вияв сумління людини.

Отже, найперше, з чим людина зіштовхується і має справу ціле життя, є її власне "Я". В тій ділянці все визначається потребою жити, виживати – спочатку за умов власної немічності, а згодом за умов конкуренції. Дитині відразу природно дається здатність заявити про себе – криком, плачем, а пізніше й іншими способами. І хоча десь у глибині душі – від Бога – людина істота моральна, у сфері особистого життя вона найперше егоїст, народжується егоїстом, виступає як людина індивідуальна.

Певною мірою егоїстом людина залишається впродовж життя. Інакше вижити не змогла б. Проте навіть у цій, здавалось би однозначно інтимній сфері, вона вимушена розпочинати і здійснювати свої вічні зусилля, спрямовані на подолання себе задля чогось. Нице, слабке, ледаче "Я", що прагне "полегшення", долається нашим "Над-Я", що орієнтується на розвиток і перемогу розуму, волі, життєвої підприємливості, на перемогу власної сили над власною слабкістю. Тут початок і джерела розвитку, цінності якого так само, як і цінності виховання, передбачають необхідність вибору, прийняття і відстоювання чогось одного і заперечення в собі іншого, що є антиподом першому. Цей вибір людина робить найперше у своїй душі, у своїй натурі – утверджуючи одне і пригнічуючи інше, долає своє "Я" задля свого "Над-Я".

Як вже мовилось вище, індивідуальне життя орієнтується на специфічну групу цінностей, що за своїм змістом відповідають поняттю "розвиток" (самоудосконалення людини). Вони розглядатимуться нижче (див. розділи 23-25).

(Який № схеми? 9 чи 10?)

Схема 9

Я і моя родина. З часом дитина починає усвідомлювати свої потреби і відчувати свою залежність від інших людей. До сфери суто внутрішніх – "чистого егоїзму" – долучається потреба співжиття з іншими людьми. І найперше це виявляється у стосунках дитини з членами власної родини. Розширення потреб власної життєдіяльності зумовлює необхідність йти на перші "жертви" на користь інших. Чи з власної волі, чи зі спонуки ззовні дитина вперше долає свій егоїзм і ділиться з братиком шоколадкою, погоджується вимкнути телевізор, бо бабуся нездухає,

допомагає мамі мити посуд тощо. Різним дітям ці перші кроки самоподолання даються неоднаково легко. Іноді цей природний "егоїст" навіть прибирання власного ліжечка вважає "посяганням на права людини". Але саме тут і бачимо початок становлення людини суспільної і, на думку К.Ушинського, саме цей етап у подоланні егоїзму стає вирішальним. Тут, власне, починається те, що позначаємо терміном "виховання".

Процес привласнення людиною сімейних цінностей триватиме все життя: людина або засвоюватиме і утверджуватиме їх у собі, або нехтуватиме ними, сприйнявши їх антиподи. Починаючи зі стилю стосунків у родині, що сприймаються нею дуже рано, – людина згодом осягне ще й мудрість співжиття дорослих у сім'ї, таємницю шлюбних взаємин і подружньої вірності, потребу піклування про власних дітей, доцільність гармонії в родинних стосунках, спільність інтересів, сенс багатодітності, здатність приносити вічну жертву на вівтар батьківства і материнства та ще багато інших понять і норм. Так упродовж всього життя відбувається "входження" людини в цінності сімейного життя, що й називаємо *вихованням для життя в родині* (виховання родинності).

Я і людська громада. Людина – єство соціальне, їй властивий суспільний інстинкт, і вона не може розвиватися поза суспільством. Як вже йшлося, сама поява людської спільноти, зокрема громади, ґрунтується на цьому інстинкті.

Специфіка громади, що відрізняє її від оточення родинного, полягає в тому, що в ній виразніше і категоричніше репрезентований характерний для суспільства тип міжлюдських стосунків, певні ознаки соціального устрою, найперше наявність чи відсутність рівності і свободи. Вже перший урок, на який потрапляє дитина, що пішла до школи, віддзеркалює ці стосунки. Вони можуть бути авторитарними або демократичними, давати простір для самореалізації дитини, або, навпаки, обмежувати її свободу, а відтак і гальмувати її розвиток, руйнувати її власні далекосяжні цілі і власні намагання.

Зміна соціального устрою суспільства, звісна річ, призводить до зміни всієї системи цінностей, а відтак і до перебудови суспільних стосунків. Тому і сьогодні перед вихованням постає нове завдання: сприяти становленню людини, орієнтованої на інакші, ніж дотепер, міжлюдські стосунки. Так, наш сьогоднішній тернистий шлях до громадянського суспільства, крім всього іншого, передбачає виховання людини, придатної до життя в умовах демократії. А звідси – доконечна потреба розкрити їй поняття цінностей громадянського суспільства, а відтак і сприяти тому, щоб вони були прийняті нею – розумом і вірою. До цих цінностей відносять: почуття свободи; пріоритет соціальної гармонії над класовою, расовою тощо ворожнечею; усвідомлення і відстоювання власних прав і свобод та визнання прав і свобод інших людей; пошана до Закону і рівність усіх перед ним; суверенітет особи; перевага ідеї громадянськості над ідеєю влади; самовідповідальність людини; рівність можливостей; повага до виборів як головного механізму демократії; толерантне ставлення до чужих поглядів тощо.

Для нашої сучасної педагогіки і практики виховання цей напрям видається "недостатньо обжитим". Завдяки багатозначності терміну "громадянин" його часом помилково ототожнюють з патріотичним вихованням, що ніяк не пов'язане з типом суспільного устрою і орієнтується не на ідеали демократії, а на національну ідею. Насправді, до поняття "громадянське виховання" в сенсі, про який тут ідеться, близько стоїть термін "цивільне виховання".

Я і моя Батьківщина. Потреба національної самоідентифікації людини є вродженою і природовідповідною. Національне, як і всі інші антропологічні особливості людини, розвивається в ній протягом всього життя. Від стану першого – стихійного вияву національних ознак, від власної симпатії до барв свого прапора, до рідної мови і пісні, до своєї території і свого клімату тощо людина поступово приходить до усвідомлення і потреби відстоювання власних прав на національно-етнічну та державну самоідентифікацію. Цим визначається і

система цінностей патріотичного виховання. У нашому випадку сюди увійдуть: українська ідея; державна незалежність; конструктивна участь у державотворчих процесах; почуття гордості за свою державу і відповідальність за неї; відчуття національної гідності; історична пам'ять; пошана до національних символів, до Конституції, до національної культури, мови, звичаїв; протидія антиукраїнській ідеології тощо.

Я і вселюдство (де "немає ні елліна, ні єврея"). Цінності такого рівня часто називають "загальнолюдськими", хоча навряд чи цей термін можна вважати вдалим, бо за ним може приховуватися і добро, і зло; їх правомірніше називати абсолютними і вічними. Це – рівень моралі. Категорії її дійсно мають вселюдський зміст і вселюдське розуміння, хоча в ряді випадків спостерігаємо і певну специфіку у трактуванні цих категорій, що зумовлюється впливом національної культури.

У європейському світі мораль має переважно християнське трактування. Джерелом абсолютних, вічних цінностей і моральним Авторитетом є Бог. До них відносять: віру, надію, любов, сумлінність, правду, справедливість, доброту, чесність, гідність, милосердя, прощення, красу, свободу, нетерпимість до зла, служіння, оберігання життя, мудрість тощо. В людині відчуття таких цінностей є вродженим, але воно може бути розвинутим або недорозвинутим, "приглушеним".

Потреба морального виховання сама собою є очевидною. Суперечливим залишається лише місце моралі в ієрархії цінностей. Християнство, а відтак і європейська культура, асоціюючи її з Авторитетом Бога, ставить мораль на перше місце, на вершину піраміди цінностей. Саме так і слід трактувати формулу "Бог і Україна", що відбиває сутність нашого виховного ідеалу. Дотримуючись моралі, людина служить Богові, а відстоюючи національні цінності, – своїй Батьківщині.

Я і Природа. Серед сфер, з якими людина має справу впродовж свого життя, є і такі, що розташовані на межі її духовного і матеріального світу, а відповідні цінності стосуються і духовного, і матеріального життя. У другій половині ХХ-го століття ці сфери і цінності заявили про себе особливо гостро. Найперше, це сфера стосунків Людини і Природи, що презентується двома аспектами: а) *ставленням людини до своєї власної природи* (до свого тіла) і б) *ставленням людини до природи-довкілля*. Ними – цими аспектами – сьогодні займаються дві порівняно нові науки і нові шкільні предмети – валеологія та екологія.

Обидва названі аспекти, звичайно, можна розглядати і окремо, коли йдеться про наукові дослідження. Проте педагогічні підходи, виховні завдання і цілі спонукають до трактування природи людини і природи-довкілля в єдності (див. нижче, розділ 22).

До ціннісних орієнтирів валео-екологічного виховання і самовиховання можна віднести: увагу до власного здоров'я; прихильність до спорту і фізичної праці; гарт організму; здоровий спосіб життя; дотримання правил гігієни; увагу до вимог власного сумління як запоруку здоров'я фізичного; усвідомлення своєї єдності з довкіллям, включаючи соціальне; дбайливе ставлення до всього живого на землі; розвиток здатності відчувати красу Природи; дбайливе ставлення до природних засобів життя і національних багатств; охорону довкілля і відразу до побутового нехлюйства, збалансованість утилітарного і духовного начал у господарському ставленні до природи тощо.

Якщо взяти до уваги також пропоноване тут розуміння понять "виховання" (ставлення до соціального середовища і до природи) та "розвиток" (самоудосконалення людини), то до першого з них віднесемо формування п'яти фундаментальних якостей людини: *моральності, патріотизму, демократизму, родинності та природосвідомості*. Група цінностей індивідуального життя має відношення до *розвитку*, певною мірою протиставляється соціальному та валео-екологічному вихованню і детальніше розглядатиметься нижче. Там же йтиме мова і про можливу класифікацію

цієї групи цінностей – на основі іншого критерію.

Видається, що цим і вичерпується перелік напрямків виховання. Бо багато з них, часто згадуваних у літературі, є або штучно виокремленими компонентами системи цінностей названих вище сфер життєдіяльності людини, або взагалі не належать до сфери виховання. Так, з точки зору застосованого тут системно-ціннісного підходу, поняття «трудового виховання» заступає розвиток працьовитості як риси характеру, потрібної самій людині. Поняття "естетичного виховання", що асоціюється переважно з виховною роллю мистецтва, – попри всю його популярність і поширення, є або розвиток людини (удосконалення здатності творити та розуміти мистецтво – це якість характеру), або ж йдеться тут про мистецтво як засіб виховання, такий самий як мова, що «опредмечує» і передає красу та інші цінності, слугує для них "упаковкою". В цьому разі правомірніше було б говорити про «виховання мистецтвом» (Г.Ващенко). В інших випадках йдеться тут про виховання духовне (Див. розділ 16). Далі. Так зване «економічне виховання» – це або володіння відповідною інформацією («знання»), а отже, взагалі ще не є вихованням, або ж мова йде про становлення в людині ощадливості, підприємливості та ініціативи, що теж є рисами характеру і т.ін.

Таким чином, запропонований тут системно-ціннісний підхід знімає потребу довільного трактування змісту виховання та розвитку і робить цей компонент у системі прозорим і однозначним.

Ідеологія в системі цінностей

Ідеологія є органічною складовою системи цінностей. Практика виховної роботи передбачає чіткий погляд і на її місце та функцію в цій системі.

Як відомо, в комуністичній та фашистській педагогіках ідеологія займала перше місце і підпорядковувала собі інші компоненти системи вартостей, включаючи мораль. Монопольне домінування ідеології зумовлювало тотальну заідеологізованість усього виховання. Сучасне українське виховання, орієнтуючись на наш виховний ідеал, пропонує суттєво інший принцип: перше місце у вихованні людини відводиться моралі, яка – від Бога і яка ґрунтується на абсолютних, вічних цінностях. Лише порядна (моральна) людина може і повинна брати на себе обов'язки громадянина, сім'янина тощо. В цьому разі можна говорити про певну "деідеологізацію" виховання, звільнення його від догматично-ідеологічного тиску.

Проте, цей принцип ще не вичерпує проблеми. Бо якщо статус ідеології, таким чином, «понижується», і вона більше не домінує над мораллю, то чи не означає це, що наше виховання: а) втрачає чіткі ідеологічні орієнтації; б) що у зв'язку з цим ми повинні толерантно і байдуже ставитися до будь-яких ідеологічних поглядів? На обидва ці питання система цінностей дає конкретну відповідь.

1. Приймаємо як аксіому, що жодна держава не обходиться без власної ідеології. Наша державність також має у своїй основі відповідну ідеологічну орієнтацію, яку приймає для себе як обов'язкову кожен, хто добровільно прийняв українське громадянство. Це ідеологія державності, що втілена в Акті проголошення незалежності України та в нашій Конституції. Вона орієнтує громадянина на активну участь у державотворенні, державозахисті, у зміцненні міжнародного престижу України тощо. Значення такої ідеології у виховних системах європейських держав є дуже великим. Таке ж місце вона мусить посісти і у нашому вихованні, бо без неї неможливе патріотичне становлення нашої памолоді.

Сплутування ж ідеології державності з ідеологічними доктринами різних партій чи окремих класів є фальшуванням дійсного стану речей, а часом і виявом політичного невігластва.

2. Допускаючи плюралізм вузькогрупових (партійних) доктрин і поглядів, наше виховання

виключає все те, що не відповідає прийнятій системі цінностей, а надто її головним ідеалам (моральності, національній ідеї тощо). Як буде видно далі, йдеться тут про чистоту нашого виховного ідеалу, зміст якого в служінні Богові й Україні. З одного боку, це означає потребу трактування всіх таких поглядів крізь призму абсолютних вічних вартостей (ідеалів добра, правди, справедливості, гідності тощо). Антигуманні ідеологічні доктрини, такі як доктрини про класову, расову, національну чи конфесійну ненависті, про боротьбу і кровопролиття на цьому ґрунті, котрі вже довели свою антилюдяну сутність – такі ідеології не мають права на виправдання плюралізмом і повинні повсюдно заперечуватися з позицій гуманізму.

А з іншого боку, всі можливі ідеологічні доктрини повинні оцінюватися крізь призму ідеології державності. Система цінностей допускає ідеологічні різнотлумачення, якщо вони йдуть у загальному річищі державотворчих процесів. Проте вона виключає як неприйнятні ворожі політичні доктрини, які суперечать цим процесам і носять очевидно деструктивний характер та призводять до руйнування Держави.

Кодекс цінностей виховання і розвитку

У цьому підрозділі пропонується примірний Кодекс цінностей, який стосується п'яти напрямків сучасного українського виховання. Порівняно з тим, що пропонується у першому виданні цього посібника, цінності індивідуального життя (цінності розвитку) виокремлені, репрезентовані ширше, а відтак і класифіковані на основі додаткового критерію, правомірність чого буде висвітлюватись в одному з наступних розділів.

Не вважаємо цей Кодекс досконалим, бо мовою взагалі неможливо вичерпати глибину ідей. Наводимо його тут найперше як ілюстрацію того, про що йшлося вище. Зрештою, якщо спільними зусиллями такий Кодекс довести все ж до рівня відносної досконалості, то він міг би слугувати основою для складання програм – найперше для потреб громадського виховання.

КОДЕКС ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

– ВИХОВАННЯ –

Абсолютні, вічні цінності

- | | | |
|----------------|----------------|-----------------------|
| • Віра | • Доброта | • Краса |
| • Надія | • Чесність | • Свобода |
| • Любов | • Щирість | • Нетерпимість до зла |
| • Гідність | • Співчуття | • Служіння |
| • Сумління | • Милосердя | • Обереганя життя |
| • Правда | • Прощення | • Мудрість |
| • Досконалість | • Благородство | • Справедливість |

Основні національні цінності

- Українська ідея.
- Державна незалежність України.
- Самопожертва в боротьбі за свободу нації.
- Патріотизм, готовність до захисту Батьківщини.
- Єдність поколінь на основі віри в національну ідею.
- Почуття національної гідності.
- Історична пам'ять.
- Громадянська національно-патріотична активність.
- Повага до державних та національних символів.
- Любов до рідної культури, мови, традицій.
- Повага до Конституції України.
- Підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові атрибутів державності.
- Орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства.
- Прагнення побудувати справедливий державний устрій.
- Протидія антиукраїнській ідеології.
- Готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу.
- Сприяння розвиткові духовного життя українського народу.

Основні громадянські цінності

- Свобода.
- Прагнення до соціальної гармонії.
- Відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості.
- Культура соціальних і політичних стосунків.
- Пошана до Закону.
- Рівність можливостей.
- Свобода слова.
- Пріоритет ідеї громадянськості над ідеєю влади.
- Рівність громадян перед Законом.
- Самовідповідальність людини.
- Права людини – на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність тощо.
- Суверенітет особи.
- Право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті, проведенні зборів, самовираження тощо.
- Готовність до захисту індивідуальних прав і свобод.
- Обов'язки, що випливають з прав і свобод інших народів.
- Повага до національно-культурних вартостей інших народів.
- Повага до демократичних виборів і демократично обраної влади.
- Толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним вартостям.
- Пошана праці як головного джерела суспільного добробуту.

Цінності сімейного життя

- Подружня вірність.
- Піклування про дітей.
- Піклування про батьків і старших у сім'ї.
- Пошана предків, догляд за їхніми могилами.
- Взаємна любов батьків.
- Злагода та довір'я між членами сім'ї.
- Гармонія стосунків поколінь у сім'ї.
- Демократизм стосунків, повага до прав дитини і старших.
- Відповідальність за інших членів сім'ї.
- Здоровий спосіб життя.
- Дотримання народних звичаїв, оберігання традицій.
- Гостинність.
- Сімейна відкритість щодо суспільного життя.
- Багатодітність.

Валео-екологічні цінності

- Увага до власного здоров'я.
- Прихильність до спорту і фізичної праці.
- Гарт організму в процесі сімейного і громадянського виховання.
- Здоровий спосіб життя і протидія згубним звичкам (алкоголізму, наркоманії, палінню тощо).
- Дотримування правил гігієни в особистому, родинному, громадському житті, на виробництві тощо.
- Прихильне ставлення до профілактики захворювань.
- Увага до умов безпеки праці та охорони здоров'я громадян на виробництві.
- Самоусвідомлення і переживання своєї єдності з Природою.
- Любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі.
- Відчуття краси природи як Божого творіння.
- Обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі.
- Дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств.
- Збалансованість раціоналістично-наукового (утилітарного) і духовного начал у господарському ставленні до природи.
- Оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі.
- Участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху "зелених".
- Охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства.

– РОЗВИТОК –

Цінності життєспрямованості і мотивації життєдіяльності

- Домінуюча життєва мета.
- Визначеність життєвих пріоритетів.
- Підпорядкованість повсякденних цілей головній меті (цілеспрямованість).

- Гармонія головної мети і виду діяльності.
- Духовні сили, спрямовані на діяльність.
- Прагнення до реалізації життєвої мети.
- Стійкість намірів досягнути головну мету.
- Зосередженість на обраних пріоритетах і цілях.
- Духовне ставлення до мети і життєвих пріоритетів.

Цінності сфери усвідомлення змісту, мети і процесу діяльності

- | | |
|---|------------------------------------|
| • Розум. | • Уява, фантазія. |
| • Мудрість. | • Пам'ять. |
| • Здібності, талант. | • Спостережливість. |
| • Евристичне мислення. | • Світогляд. |
| • Творча активність,
винахідливість. | • Стійкість поглядів і переконань. |
| • Самостійність мислення. | • Навички і звички. |
| • Увага. | • Здоровий глузд. |

Цінності реалізації процесу діяльності

- | | |
|-------------------|----------------------------------|
| • Воля. | • Витривалість. |
| • Рішучість. | • Самодисципліна і самоконтроль. |
| • Мужність. | • Самостійність у діяльності. |
| • Наполегливість. | • Самовпевненість. |

Цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності

- | | |
|---|-----------------------------|
| • Внутрішня свобода. | • Точність. |
| • Амбітність. | • Культ доброго імені. |
| • Ідеалізм. | • Самокритичність. |
| • Самоповага. | • Надійність у партнерстві. |
| • Оптимізм, бадьорість,
життєрадісність. | • Правдомовність. |
| • Твердість слова. | • Принциповість. |
| • Почуття гумору. | • Добре здоров'я. |
| • Ощадливість. | • Енергійність. |
| • Урівноваженість. | • Послідовність. |
| • Комунікабельність. | • Працьовитість. |
| | • Підприємливість. |

Чистота і гармонія цінностей у системі виховання і розвитку

Першим і найголовнішим обов'язком людини щодо себе самої і системи виховання щодо неї є вироблення духовного стрижня особистості, вектора її загальних прагнень (Див. схему 9). "Найважливіша мета життя не економічна, не соціальна, а духовна", – пише М. Бердяєв [Бердяєв Н., 1995: 319]. Вище ми вже визначили це поняття як скерованість людини до Високого і Вічного.

Наявність його в людині і суспільстві засвідчує стан здоров'я і не тільки духовного. Відсутність цієї інтимної, але фундаментальної реальності веде до кволості, слабкості, втрати рівноваги і навіть до духовної смерті.

Побуває думка, що духовність є найвищим щаблем в ієрархії цінностей. У певному сенсі так воно і є. Але – це не відокремлена сфера життєдіяльності людини, не щось "автономне", а те, як людина ставиться до всіх сфер власного життя, з чим вона приходить до цінностей різних рангів у ієрархії. Духовність "розлита" по всій системі, виявляє себе в усіх сферах як стратегічний орієнтир. Без духовності не мислимо собі справжньої моральності, справжнього патріотизму, дійсної демократії, родинності, сили характеру тощо.

Чи не найголовнішою функцією духовності є забезпечення *чистоти системи* цінностей, що, звичайно, залежить не лише від наявності і визначеності, але й від природи ("змісту") головного ідеалу. Бо саме він і є джерелом духотворним.

У цьому сенсі принципове значення має здатність людини розрізнати духовність, джерелом якої є Бог, і духовність ("псевдодуховність"), що йде від віри в щось, що не є Богом. Людина є вічним богошукачем і здатна придумувати собі різних богів. У християнській системі виховання знаходимо місце лише Богові Любові і Добра. Духовність лише з такого джерела здатна вшляхетнювати поведінку людини. А відтак, лише глибинне усвідомлення Бога як свого Вищого Авторитету і джерела чеснот оберігає свідомість людини від егоцентризму, окультизму, сектантства, чаклунства тощо.

Вибір Вищого Авторитету – вибір природи духовності – відіграє також й іншу важливу функцію в системі: забезпечує її *однорідність*. Відомо, що в розумінні норм поведінки, змісту цінностей у різних народів, суспільних груп і окремих людей завжди існує помітна і небезпечна різниця, що часто заводить їх на манівці.

Духовність з її націленістю на Вищий Авторитет обмежує ці блукання та оберігає суспільство і людину від орієнтації на лише їм вигідні правила, від підпорядкування цих правил поведінки власним егоїстичним цілям. А тому, як би не відрізнялись ці правила у різних народів, епох і окремих людей, всі вони завдяки духовності об'єднуються в одне – "як різні ступені сходження до однієї мети, ...до порогу Царства Божого" [Лосській Н., 1991: 96]. Саме завдяки духовності і її джерелам, в системі діють доцентрові сили, які зберігають її однорідність і захищають від егоїстичних поглядів окремих людей.

Єдність завжди сфокусовує увагу людини на тій ідеальній сутності, яка висловлена у Кодексі християнської моралі – в Десятьох Заповідях Божих. Жоден із компонентів системи не повинен суперечити змістові інших складових.

Чистота і гармонія системи цінностей виховання, а отже, його змісту, забезпечується також *рівновагою* між структурними компонентами системи (Див. схему 9). Жоден із них не повинен перебільшувати свої функції, виходити за свої природні межі, домінувати над іншими, піддаватися особливому наголосові.

Комуністичне виховання було прикладом домінування ідеології в системі. Історія інквізиції та хрестових походів, сучасний мусульманський екстремізм є виявом домінування релігії, що веде до фанатизму. Толстовство є прикладом дисгармонії в бік моралізаторства – крайня його форма зумовлювала нігілістичне ставлення до інших ярусів цінностей. Фашизм – це завжди домінування національної ідеї (ідеї расової винятковості) над всім іншим. Сучасній американській, зрештою, частково і європейській системам виховання властиві надмірні відхилення в бік прав людини, що часто затіює її обов'язки щодо родини, громади, нації, веде її до нехтування соціальними обов'язками тощо, і загалом – до деградації.

Рівновага компонентів системи, натомість, породжує гармонію, що у процесі виховання входить у свідомість людини і сприяє формуванню в ній моделі гармонійної поведінки.

Розклад і деградація системи, власне, і розпочинаються тоді, коли в її структурі зростає домінування якогось аспекту, що часто провокується і зовнішніми обставинами. Наприклад, домінування націоналізму, як правило, провокується приниженням нації іншими народами. Наддомінування моральності може бути зумовлене і злом, що оточує людину, бажанням "втекти від цього". Навіть відоме роздвоєння особистості є наслідком такого впливу зовнішнього світу.

Нарешті, чистота і гармонія системи досягається шляхом дотримання закону природного ієрархізму, коли чітко враховується взаємозалежність різних груп цінностей. Так, особисте повинно постійно узгоджуватися з родинним, суспільним, національним і вселюдським. У соціальній сфері тут діє часто тепер ігнорований закон демократії, який інтереси більшості ставить вище інтересів меншості. Людина може вважати себе суверенною, лише виконавши свої обов'язки перед тим, що вище неї. Бо права має не тільки людина. "Свої права" має також сім'я, громада, нація, вселюдство. Вони повинні реалізовуватися збалансовано. Відповідно різну вагу має і зло, вчинене внаслідок ігнорування різних вимог. Найбільшим злом у системі є зрада моралі, а після неї – зрада Батьківщини. Нижче цього рівня є "зрада партії", у якій людина досі перебувала. І найменшим злом у системі є "зрада" власних інтересів.

Певні відхилення в рівновазі та ієрархізмі системи цінностей спостерігаються, зрештою, доволі часто, але коли вони переважають, то людина чи суспільство стають на шлях екстремізму. Близькими до гармонії системи цінностей в сучасному світі є суспільства Австрії, Голландії, Великобританії, Швеції, Канади, Австралії та ін. Цим вони завдячують своїй схильності до консерватизму, що є надійним оберегом духовності.

Зауважимо попутно, що орієнтація на ієрархізм суспільного організму як на підставу класифікації цінностей потребує застереження: *не він (механічно) визначає зміст і перевагу одних ярусів і груп над іншими*. Бо нерідко рацію має меншість і навіть одна людина у суперечці з групою. Так само, і вимоги одиниці супроти групи можуть бути необґрунтованими. Ми запозичуємо тут лише структуру. Система ж цінностей є самодостатньою, і її гармонія забезпечується не ззовні, не самою структурою, а за рахунок орієнтації на зміст Головного Ідеалу, що виступає гарантом „моральнісних вимог справедливості”, індикатором того, що є добро і що є зло. Вище робить всіх „одним” (Ів. 17. 21), і воно вказує „де й коли її (людини – О.В.) бажання є незаконними, де й коли вони суперечать благові її ближнього й благові загального” [Юркевич П., 1993: 222].

Таким чином, запорукою чистоти, цілісності, рівноваги, ієрархізму та гармонії системи виховання людини слугує Вищий Авторитет, якщо вона в нього вірить. "Усе, чим людина, як людина, може і повинна бути, – пише К.Ушинський, – виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього і в основу всього, вкоренити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини. Це негасимий світоч, що йде вічно, як вогняний стовп у пустині, попереду людини і народів і за цим повинен прямувати розвиток усякої народності ("служіння Богові й Україні!" – О. В.) і всяке справжнє виховання, що йде разом з народністю" [Ушинський К., 1983: Т. 1; 101–102].

Слід підкреслити, що гармонія цінностей і стабільність їх системи, з одного боку, визначається станом суспільної свідомості, а з другого, – впливає на цей стан. Як вже згадувалось, такій ситуації сприяє здоровий консерватизм. Стабільність духовного життя, підтримувана традицією, сприяє гармонійному самостановленню людини, що приречена діяти, прагнути, здобувати, перебудовувати тощо світ, а водночас змушена також в чомусь обмежувати себе, долати у собі щось нижче задля чогось вищого і важливішого. На все це вказує система цінностей. Вона спонукає людину підніматися сходинками духу, прагнути, а не втрачати при цьому рівновагу. Таким чином чистота, однорідність, рівновага та ієрархізм системи цінностей стають

якостями натури людини. І, навпаки, "в усій поведінці єства, що відірвалось від Бога, і такого, що егоїстично порушило правильне співвідношення цінностей, з'являються душевні вади і відповідно душевні страждання і так само тілесні вади і тілесні муки" [Лосскій Н., 1991: 63]. І ці вади можуть бути не лише вадами окремої людини, вони можуть бути і вадами суспільними.

Завдання для самоконтролю

1. Що таке "цінності виховання" та які форми "опредмечення" їх ви знаєте?
2. Чим визначається ієрархія цінностей в українській виховній традиції?
3. Яке місце в системі цінностей нашого сучасного виховання посідає ідеологія?
4. Що таке "гармонія" та "дисгармонія" в системі цінностей?

ЗМІСТ ВИХОВАННЯ

Розділ 18.

Моральний аспект змісту виховання

Повернення моралі

Більшовицька ідеологія завдала великої шкоди всій традиційній системі цінностей нашого народу. Проте, найбільших деформацій зазнала мораль, сенс якої був зведений до поняття "правила поведінки" і яка посідала вельми скромне місце в комуністичній педагогіці. У системі вартостей тут завжди домінувала ідеологія, від засвоєння якої вівся відлік всякого виховання.

Сьогодні очевидно, що таке ідеологізоване виховання не відповідало ні нашій виховній традиції, ні природі нашого народу: християнські етичні вартості він завжди ставив на перше місце, про що засвідчує наша етнопедогогіка, а також дослідження в тій ділянці та наукова спадщина тих педагогів, які не зазнали утисків більшовизму. Через це становлення засад сучасного українського виховання передбачає повернення до нашого традиційного погляду на мораль. Насамперед, поняттю "комуністичної моралі", яка за висновком Г.Ващенко, є мораллю класової ненависті, протиставляємо мораль добра, що покликана не псувати, а поліпшувати людину.

З традиційно-християнської точки зору сутність морального виховання полягає в тому, що людина розвиває і утверджує в собі природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі і в навколишньому житті. "Виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед очима лежав ясний шлях добра", – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1983: Т. 1. 99]. Це виховання зорієнтоване на засвоєння людиною абсолютних, вічних норм співжиття, які носять універсальний, вселюдський характер і являють собою вияв людяності. Попри деяку расову, культурну чи національну специфіку – ці поняття, що складають зміст моралі і моральності, – у своїй основі є однаковими для всіх людей і народів.

Мораль є предметом етики, за висловом Івана Франка, – науки "останньої і найвищої". "Етика, – пише він, – вчить людину жити по-людському – вона завжди і скрізь керує її кроками, вона переробляє її звірячу природу, робить її м'якшою, і таким чином робить її здібною до щастя не тільки внутрішнього (задоволення собою), але і суспільного, яке спирається на поєднанні праці усіх людей і на братерській взаємній любові" [Франко І., 1960: 49].

На думку деяких дослідників [Фоутс Г., 1993: 130], моральність людини позначається на трьох головних сферах її життя: на стосунках з іншими людьми, на її моральному здоров'ї (чисте-нечисте сумління) і на стані її духовного життя, її стосунках з Богом, коли людина знаходить або втрачає духовну рівновагу.

На педагогічному рівні розрізняють знання моральних принципів ("знання моралі") і схильність (чи несхильність) поводити себе відповідно до них. Принципові розходження комуністичного і християнського виховання стосуються другої частини цієї тези. "...Ми можемо, – пише американський педагог Дж.Фоутс, – навчити молодь моральної поведінки і визначити правила і закони, що передбачають зовнішній контроль для того, щоб спонукати її до відповідних вчинків. Проте, успішне моральне виховання включатиме відношення цього виховання до складніших питань – мети і сенсу життя. І якщо ця мета і сенс з'ясовані в людині, мотивація і внутрішні цінності, необхідні для зміцнення моралі, придуть самі собою" [Фоутс Г., 1993: 131].

Особливістю християнського трактування моралі є також те, що вона мислиться найперше як

система ідеалів, які втілюються в кодексах, у стосунках людей і культурі. Ідеал як аксіологічне поняття є тим (умовним) недосяжним "взірцем", на який змушена орієнтуватися і до якого змушена прагнути людина, якщо вона хоче досягти чогось суттєвого. Ідеал підноситься над буденністю, він не заземлений у конкретне життя, але лише прагнення до нього вберігає людину від моральної деградації в стосунках конкретних і повсякденних.

У дорозі до ідеалу людина долає себе. До цього її спонукають різні чинники – зовнішні і внутрішні – але найперше віра в ідеали і прагнення наблизитися до них. Вважають, що людській душі властиве від природи прагнення до довершеності (К.Ушинський).

Очевидно, що такий підхід до моралі не узгоджується з тим її трактуванням, яке досі характеризувало нашу педагогіку. Теорія моралі, що ґрунтується на матеріалізмі, на думку К.Ушинського, є нікчемною і хисткою. У тій ділянці, зрештою, маємо кілька принципових позицій, які потребують детальнішого розгляду.

Питання походження моралі

Як відомо, комуністичні ідеологи виходили з того, що мораль створена людиною, що вона є втіленням її практичного досвіду. Такі погляди дозволяли з мораллю не церемонитися. На велику загрозу подібного підходу вказував ще К.Ушинський у своїй полеміці з тодішніми матеріалістами: якщо мораль від людини, казав він, – то вона (людина) може і змінювати її, поводитися як з власністю [Ушинський К., 1983: Т. 6. 195]. Так мораль втрачає свою дієвість і силу. Історичний досвід довів обґрунтованість поглядів К.Ушинського. Комуністичний підхід до трактування проблеми походження моралі знайшов своє практичне вираження в тому, що вона дійсно повсякчасно "уточнювалася" відповідно до потреб ідеології, держави, на замовлення вождів, а відтак і на замовлення буфетниці, як це сталося з нами в 60–70-ті роки. Мораль "від людини" – стає повією для всіх.

Існує також інша точка зору, відповідно до якої джерелом моральності людини є Бог. Не варто сперечатися з приводу того, чи отримав Мойсей на горі Синай дві кам'яні плити із Заповідями Божими. Немає сенсу також задумуватися, що було з мораллю до Мойсея. Натомість зважимо на той загальновідомий факт, що людині властиве вроджене почуття моральності. В попередніх розділах уже йшлося про це. За висловом Е. Канта, початком моральності є "Моральний закон в мені"; за значенням і за певністю існування він може бути поставлений поряд із "зоряним небом наді мною". Людині властива здатність оцінювати свої вчинки, вважав П.Юркевич. Вона то схвалює, то не схвалює себе і "не перестає *виносити собі вирок* за ці вчинки, чи то засуджуючи, чи схвалюючи їх у своєму сумлінні". Тварина позбавлена *моральної* здатності ставити себе на місце іншого, а іншого – на своє місце", а тому власні вчинки не оцінює, а лише задовольняє свої потреби [Юркевич П., 1993: 185–186, 191].

Вродженість почуття моральності визнавав і постійно підкреслював К.Ушинський. "На честь людській природі, – писав він, – слід сказати, що немає такого серця, в якому не було б безкорисливо добрих поривів" [Ушинський К., 1983: Т. 1. 99].

Цікавими у цьому зв'язку є міркування Євгена Сверстюка. Він засвідчує, що навіть гебісти в концтаборах не могли абсолютно звільнитися від моральних законів і наче вели з в'язнями торг за відступ від них. "Людина у вічному полоні Законів того Бога, якого вона часом зневажала і зреклася..., – пише він. – Вся безбожна система в найчорніші дні агонії зовні дотримувалася Божих понять, лише намагалася наповнити їх іншим змістом... Яка моральна сила панує над людьми, якщо їй підлягають також ті запеклі, які відвернулися від моралі в ім'я абсолютної влади..." [Сверстюк Є., 1993: 103-105].

Вродженість схильності людини до моральності, прагнення правди і краси, навіть жертвості

задля добра – є надто поширеною, щоб її не помічати в людях. "Людина має розумний дух, який так само вимагає задоволення, як і шлунок" [Юркевич П., 1993: 193]. Саме від того люди переважно помірковано добрі, правдиві і гарні, що в душі людини, на "кухні бажань" постійно горить світло – живе дух бажання добра, правди і краси... Психологія наполегливо вивчає причини негативних вчинків людини, її гріха, але не може пояснити, чому люди роблять добро, чому чинять чесно, часто несучи через це матеріальні втрати. Віра у схильність людини до невігідного їй добра є тою точкою, у якій християнсько-демократичне виховання протистоїть вихованню авторитарному: *наша мета не у "руйнуванні" бажань чинити зло, а в розвитку вроджених прагнень творити добро*. Людина не повинна керуватися страхом, зазнавати насильства і тому поводитися морально. Вона керується лише власними бажаннями, які провадять її до добра, їй властиве переживання морального обов'язку, і це є завжди свідченням потягу людської природи до морального добра, на чому і повинна ґрунтуватися етика [Войтило К., 1991: 29–60]. *Вважається, що етика взагалі є практичним зовнішнім висновком із самосвідомості людини, котра є вродженою і йде від Бога*. "Належне", з одного боку, безпосередньо дане людському духові, в усій своїй абсолютності живе в ньому і говорить всередині його самого і, з другого боку, – з'являється людському духові як сутність трансцендентна – об'єктивна, ззовні звернена до нього і така, що вимагає від нього послуху" [Франк С., 1992: 83]. Нарешті, підсумково тут звучать слова К. Ушинського: "...начало моральності не відоме нам і не може бути відоме; бо моральність людська полягає тільки в прагненні до цього невідомого начала, але однак захоплює її (людину – О.В.) і де б воно не проявлялося, в мистецтві, в істині чи в моральності – воно кличе людську душу вперед і вперед" [Ушинський К., 1983: Т. 6. 189–190].

Сказане вище дає підстави зробити важливі для педагогіки висновки.

1. Походження моралі є такою ж таємницею, як і походження самої людини. Водночас наявність в людині вічної потреби бути моральною, що часто навіть всупереч корисливому розуму, спонукає її до добра, засвідчує "небуденність" джерела моральності, поєднаність його з самою духовною сутністю людини. Очевидно, що моральності властиві ті самі витoki, що й релігії та мистецтву [Ушинський К., 1983: Т. 6. 230–231], а відтак за самим Законом Моральності відчувається Вища Сила.

2. Глибина моральності людини визначається її ставленням до Бога. Людина здатна і готова визнавати і відстоювати мораль лише в тому разі, "якщо в моральній вимозі ми усвідомлюємо голос, що йде з глибин буття... Якщо немає Бога, то немає сенсу слухатися моральних вимог" [Франк С., 1992: 24]. Саме такий висновок зумовив також емоційне визнання К.Ушинського: "Ні, з матеріалізму моральності не виведеш, і ті, хто додержується цього вчення, повинні визнавати і всі наслідки, що з нього випливають" [Ушинський К., 1983: Т. 6. 193].

3. Традиційно-християнське розуміння походження і сутності моралі відповідає природі самої людини як єства, що повинно "само себе пересилити", "переборювати", "підніматися над собою" [Франк С., 1992: 76]. Людина у своїй слабкості потребує, щоб моральні правила були накладені на неї Авторитетом, Наставником, Шанованим Батьком. "Людська душа за своєю природою потребує виховання – душа дорослого не меншою мірою, ніж душа дитини; все наше життя є вихованням і самовихованням" [Франк С., 1992: 367]. Але ця реальність сприймається людиною не як "диктат" з боку Бога, не як потреба виконувати чийсь волю, а як неминуча основа її власного життя [Франк С., 1992: 84]. Поза цією єдністю людського єства з Богом моральності не існує.

Трактування моралі

У справі морального виховання принципового значення набуває не стільки формулювання правил, уявна структура моральних законів чи їх кодекс, скільки те, як ми до моралі ставимося. Як уже говорилося, християнство має тут свою чітку позицію: мораль і моральні закони дані нам Богом і розглядаються як ідеали – абсолютні, чисті, недоторкані, вічні та недосяжні, їхня функція не в тому, щоб людина знала правила поведінки, а в тому, щоб у них повірила, прийняла і взяла за основу власного життя. Мораль у християнській філософії трактується як така, що має силу божественного закону. "Християнство вчить моральної непохитності і не розуміє гнучкості людини на вимогу минутих обставин", – пише Євген Сверстюк. До таких вічних вартостей (ідеалів) відносять доброту, любов, справедливість, правду, гідність, чесність, красу, сумління тощо. Всі вони зводяться, як відомо, до двох Головних Заповідей Любові.

Матеріалістична (комуністична) філософія також не відкидала понять добра, любові, чесності, правди тощо. Проте філософська кухня вождів пролетаріату застосовувала щодо них своє особливе, так зване "класове" (релятивістське) трактування. Як уже згадувалося, комуністичні ідеологи виходили з того, що мораль є витвором людини, не виводиться з Абсолюту, а обмежується лише формулюваннями правил поведінки, дуже залежних від історичних умов життя людей. Таким чином, з моралі знімається імунітет недоторканності, чистоти, вічності, божественності. Вона зводиться до рівня практичного буденного мислення, а відтак підпорядковується інтересам ідеології, зокрема концепції класової боротьби. "Наша мораль, – писав Ленін, – підпорядкована повністю інтересам класової боротьби пролетаріату" (III з'їзд Комсомолу). Подібним чином висловлюється і Максим Горький: "гуманізм пролетаріату передбачає ненависть до ворогів робітничого класу...". Головним аргументом на підтвердження цього підходу був факт, що в минулому різні класи і групи людей (рабовласники, феодали, капіталісти) використовували мораль у власних інтересах. З цього загалом незаперечного факту робився несподіваний за своїм цинізмом висновок: це не злочин проти моралі, а норма, яку ми, "пролетарі", повинні теж прийняти. Таким чином, був побудований місток між аморальністю і нормами поведінки так званої "радянської людини". Аморальність зводилась у ранг закону суспільного життя. Це, зрозуміло, зумовило швидку деградацію моралі, котра повністю підпорядковувалась волі вождів. Саме так і виник згадуваний вже термін "комуністична мораль", яка все дозволяла і практично реалізувала "необхідне на ділі сполучення терору з вихованням мас" (В.Ленін).

"Логіка" тлумачення вічних ідеалів добра була на диво простою. То правда, що існують моральні істини, – твердили ідеологи комунізму, – але вони відносні. Це означає, що ви можете дотримуватись їх залежно від обставин. Ви можете любити людей, але ні в якому разі не можете поширювати свою любов на людину, багатшу від вас, тобто на "класового ворога"; можете бути справедливим, але не ставитись справедливо до тих, хто має інші погляди. Якщо людину оголосили "ворогом народу", вона відповідно до "класового" трактування моралі не має права на повагу, нормальний суд, правовий захист. Масові вбивства за присудом "трійок" і без суду виправдовувалися саме цим дійсно ленінським трактуванням моралі. Нормальна мораль втратила силу закону. Людину відлучено від віри в ідеал, в Абсолют, від віри в Бога, що, на нашу думку, було найбільшим злочином ХХ ст., бо вже опісля заподіяне зло пояснювалося і виправдовувалося саме цим, "класовим" розумінням моралі.

Таким чином, релятивізм висуває на п'єдестал віри групі, "класові" егоїстичні інтереси і намагається шляхом фальшування моралі підпорядкувати поведінку людини виключно їм. Синтезом цих інтересів було примарне поняття "світлого майбутнього". Якщо ж людина втрачала віру і в нього, тоді вона залишалася з мораллю "на самоті" і чинила так, як їй вигідно.

Різниця між християнським і комуністичним (релятивістським) поглядом на мораль добре ілюструється відповіддю на цілком конкретне питання: чи можна одній людині чинити зло задля добра іншої? Чи можна вбивати людей задля світлого майбутнього людства? Християнин на ці питання дає тільки одну відповідь – негативну. Зло не забезпечує ліквідацію зла і не має права називатися добром. Хоч люди часто спотворюють мораль і використовують у власних цілях, все це – злочин проти Бога і проти моралі, а тому заслуговує на осуд. Комуністична філософія на поставлене вище запитання завжди давала і дає позитивну відповідь: задля "добра" одного класу можна знищити інший клас. І зло (зокрема, вбивство) перестає трактуватися як зло, а, навпаки, сприймається як добро.

Зрештою, релятивізм є великою загрозою для моралі не лише в нас. Він – явище глобальне, вселюдське і з'являється повсюдно там, де послаблюється духовний компонент свідомості людини і суспільства. Сприяє цьому і спроба тільки секулярної інтерпретації моральних засад. Така загроза моралі існує повсюдно і завжди, бо релятивізм – зручна форма виправдання ("вигідного для людини") зла. Як відзначає К.Войтила, всіляка розбіжність моральних і правових законів, з одного боку, і вимог Закону Моральності в людині, з другого, зумовлюється відстанню людини від свого Творця, рівнем її вміння "прочитати" Закон в собі, усвідомити і підпорядкувати йому свою натуру" [Войтила К., 1991: 39). Натомість наближення законів зовнішніх до вимог внутрішнього голосу – веде до гармонії людини і суспільства. Відступ людини в бік релятивізму, від категоричної вимоги власного сумління зумовлюється також егоїзмом зовнішньої "матеріальної" людини: кожен прагне застосувати закони моралі в своїх егоїстичних цілях.

Як відомо, комуністична ідеологія пішла шляхом не "стихийного" релятивізму, чим грішить весь світ. Оголосивши моральні приписи "відносними" ("класовими"), вона відкрито стала на його бік. У цьому – одна з головних відмінностей традиційно-християнської і більшовицької систем вартостей. Перша з них спонукає людину піднятися над собою, друга – опуститися нижче від себе, до тваринного стану.

Оцінюючи в контексті цих міркувань завдання сучасного українського виховання, переконуємося в необхідності рішучого відходу від так званої "класової моралі" і повернення до трактування понять добра як понять вічних, ідеальних, неосяжних і недоторканих. А відтак на відміну від комуністичної педагогіки, традиційно-християнське виховання кладе мораль в його основу як чинник першої і найбільшої ваги. Лише моральне благо поліпшує людину і збуджує в ній приспані духовні можливості. "Моральне удосконалення – головний і центральний акт людської природи: всі інші шляхи удосконалення ведуть до нього і тільки з його допомогою стають досконалістю в повному значенні цього слова", – пише К.Войтила. Будь-яке нормальне виховання розпочинається з моралі і з віри в моральні богоугодні ідеали. Людина одержує право відстоювати інші вартості – національні, громадянські, сімейні, особисті – лише моральними засобами.

Цінності морального виховання

Зміст морального виховання, як вже мовилося, складають абсолютні вічні цінності, що мають вселюдський характер. У християнстві вони репрезентовані найперше двома головними Заповідями Любові, Десятьма Заповідями Божими, а відтак і цілою системою вимог, пропозицій і заборон, які включає в себе Катехизис.

В історії філософії абсолютні вічні цінності були предметом багатьох дискусій. Сократ і Платон рішуче відкидали релятивізм і чітко визначилися в тому, що: а) абсолютні цінності існують і б) при цьому деякі з них важливіші, ніж інші. Зокрема, Платон до абсолютних цінностей відносив справедливість, чесноту, мудрість. На відміну від релятивістів, які вважають, що ці поняття витворені людьми і повинні трактуватися відповідно до обставин, абсолютисти

(ідеалісти) вважають їх універсальними, вічними, недосяжними, недоторканими. Вони або створені Богом, або є законами природи, такими, наприклад, як земне тяжіння, рух, магнетизм тощо.

У цій праці відстоюємо точку зору, що *лише визнання факту існування вічних, абсолютних ідеалів та прищеплення дітям віри в них можна вважати надійною основою побудови системи сучасного українського виховання*. Не існує іншого шляху духовного видужання людини, а без цього не матимемо і здорового суспільства. Знання "загальнолюдської моралі" без віри в морально-етичні ідеали видається порятунком ненадійним.

Проблемним залишається питання ієрархії морально-етичних ідеалів. Будь-яке з понять, перелічених у першій групі кодексу вартостей, має універсальний характер, і шляхом певних рефлексій можна довести "його найбільшу важливість". Саме з огляду на це їхнє визначення, сам перелік, послідовність розташування тощо мають умовний характер, і в різних авторів кожен з ідеалів у шкалі цінностей може посідати різне місце.

Ідеали добра та їх антиподи. Неможливо дати вичерпний перелік цих вартостей. Серед найчастіше згадуваних довільно назвемо такі: доброта, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, прощення, досконалість тощо. Як уже йшлося, вони опредмечуються в кодексах, в культурі і у властивостях людської душі. В останньому випадку вони виявляють себе через стосунки між людьми. Для розуміння природи абсолютних цінностей суттєве значення має вираховування саме третьої форми їх функціонування. Якщо система ідеалів є для людини лише орієнтиром, а кодекс та культура – засобом їх осмислення, то у сфері людської душі цінності стають ареною боротьби добра і зла, антагонізму двох різних систем, протистояння антиподів вартостей. Цій сфері властива нестійкість, мінливість. Залежно від стану віри, кожна така властивість душі може утверджуватися й прямувати до Абсолюту або ж коливатися чи навіть деградувати, а відтак переростати у свій антипод. Так, доброта може перерости в жорстокість, чесність – у нечесність, справедливість – у несправедливість, щирість – у лукавство і т.п.

Початком деградації цінностей як властивості душі є втрата віри та прагнень досягати ідеалу, зневіра, "зупинка" в дорозі до нього. Це – сумнів, з якого і розпочинається в людині аморальність: від сумніву – до компромісу, від компромісу – до визнання неминучості зла, від нього – до визнання доцільності зла ("облагородження зла"), а звідси – і до самоутвердження людини в злі як у "життєвій нормі", коли пригнічене і заглушене сумління перестає турбувати нас. Всяке нагадування про сумління тепер уже сприймається вороже, як зазіхання на душевний комфорт, через що злі люди ненавидять добрих, а в наш час трактують їх як "білих ворон" і готові зробити з ними те, що колись зробили з Христом.

Абсолютні, вічні цінності та їх антиподи є втіленням боротьби добра і зла, що пронизує все життя людини і суспільства. Такого висновку доходять всі релігії, більшість філософських доктрин, гуманістична культура, народна творчість тощо. Вищий Авторитет – Бог – сприймається і як втілення Добра, і як його опора. Сили зла асоціюються з поняттями антихриста, сатани, князя п'їтьми. Перспективи протистояння двох сил у різних філософських концепціях трактуються по-різному, проте в більшості випадків утверджується надія на остаточну перемогу добра над злом. Будучи антиподами, добро і зло обіцяють винагороди людині, але самі ці винагороди є різними. Добро забезпечує гармонію душі. Сили зла підкуповують людину, обіцяючи передусім матеріальну вигоду: користь, тілесну насолоду, неробство тощо – "блага", які врешті-решт призводять до деградації людини, зокрема духовної – через "матеріалізацію" свідомості.

Добро і зло в людині принципово різняться ще одним важливим моментом. Зло завжди готове завдати удар добру. "Обман і сила – ось зброя злих", – каже Дайте. Воно завжди має тактичну перевагу, бо не зважає на закони моралі. Зла людина лише реалізує свої прагнення. Добра людина за своєю природою не готова ні до нападу, ні навіть до оборони тими методами,

котрі застосовує зло. Добро мусить стати "трохи злом", щоб належно оборонити себе.

Віра, надія, любов. Віра, надія, любов мають виняткове значення і особливу функцію в природі людини: вони формують душу, через них у неї входять всі інші добрі якості. З їхньою допомогою людина дозріває до єднання з Богом.

Як вже йшлося, *віра* – це прийняття чогось без застережень, без сумнівів, це дар Божий, який нагромаджується в людини, що прагне до свого Творця і надає перевагу благам духовним. Водночас, як й інші властивості душі, віра не є почуттям стабільним, бо може піддаватися сумніву, занепадати, переходити в безвір'я (нігілізм). Багато важливих засад нашого життя ґрунтуються на вірі, людина має природну потребу в щось вірити. Наявність цієї потреби не можна довести, як доводять теореми. Але нам важко уявити собі людину, яка ні в що не вірить.

Віра в ідеали не дається легко, вона досягається тяжкою працею душі, її напруженням. Людина народжується з прагненням віри, тому часто кажемо: "довірливий, як дитина". В перші місяці та роки життя людська істота сприймає все з "відкритою душею", і не випадково могутнім носієм віри в добро є ті елементи народної культури, з якими дитина зустрічається найперше – пісня, казка, звичаї, обряди тощо. Вони не випинають зло, не поетизують його, як це робиться в сучасних бойовиках, їм властиве вічне свято перемоги добра, правди, справедливості, а отже, і торжество віри в них. Саме в ранньому дитинстві душа людини найбільше проймається вірою.

Звичайно, з часом наповнена вірою дитяча душа зазнає нелегких випробувань, зокрема, в підлітковому віці, але якщо фундамент цього почуття міцний, вона цей іспит витримає.

Віра переростає в *надію*, складає її основу. Без віри в ідеали надія зазнає краху. Глибоко віруюча людина не впадає в песимізм і зневіру. Вона покладається на силу справедливості, зберігає спокій, бадьорий настрій, радість. Надія – це рівновага душі, її стійкість. Відчай і зневіра є великою бідою для людини і навіть гріхом. Тому надію в християнстві трактують як чесноту. Вона є основою оптимізму, вічним джерелом якого є не лише глибоке розуміння життя, а й звичайні, буденні приязні взаємини в сім'ї, на роботі. У вчителя чи викладача більше шансів набратися оптимізму, ніж у лікаря, котрий кожен день чує стогін хворих. Дитина надіється на маму, свою сім'ю, на доброту своєї школи, народу, всього світу. Надія – теж вроджене почуття, і воно залишає людину останнім. Життя без надії – пекло, згадаймо напис над відомим витвором фантазії Дайте.

Ознакою душі є також здатність людини *любити*. Любов діяльна і вимагає жертвовності. Не заперечуючи втіх і радощів земних (тілесних), християнство все ж ставить їх на друге місце після втіх духовних. Данте у "Божественній комедії" назвав любов "зародком всякої чесноти". У християнському розумінні любов переборює індивідуальне, вона антигоцентрична. Любов безкорисливіша, ніж справедливість.

Любов, що втілена у двох головних Божих заповідях, виголошених у Нагірній проповіді Христа, є основою повноцінного виховання, мудрості, самодисципліни і життєвої сили. "Серцевиною всього, – писав Бертран Рассел, – є проста і старомодна річ, річ настільки проста, що мені майже соромно згадувати її через побоювання насмішок, якими мої слова зустріне розумний цинік. Те, що я маю на увазі, – вибачте, що нагадую це, – є любов, християнська любов або співчуття. Якщо ви відчуваєте це, ви розумієте сенс існування, у вас є вказівка до дії, причина для хоробрості, необхідність душевної чесноті" [Фоутс Г., 1993: 29]. На думку американських психологів (С.Чесса, Г.Кемпбелла, А.Томаса та ін.), лише любов може врятувати як дорослих, так і дітей. Зокрема, Г.Кемпбелл доводить, що саме через любов відбувається задоволення і розвиток емоційних потреб людини.

Любов трактується як почуття, внутрішнє бажання, що має різні ступені сили. Натхненне вірою і надією, бажання любові спонукає до зближення з предметом любові, ненависть – до віддалення. Любов – *сила творча і життєстверджуюча*, від неї все добре на землі. Ненависть і страх мають руйнівний характер. Вони є першопричиною всіх головних вад людини – лукавства,

брехливості, боягузтва, підлості, заздрості, зрадливості, підозрілості тощо. Лише любов'ю може людина перемогти в собі ці вади.

Природний шлях виховання передбачає тяжку дорогу людини від дитячої сліпої віри в добро, надії на добро і любові до добра, нав'язаних батьками і сприйнятих як щось незаперечне, – через кризи, сумніви, через суперечки й випробовування, через власні пошуки правди в людях, у житті, книгах – до міцного світогляду, що ґрунтується на стійких переконаннях. Міцно засвоєна віра надає сил і спонукає до дії, надія – просвітлює життєву перспективу, а любов веде людину до єднання з ідеалом.

Сумління, правда і справедливість. Сумління – серцевина душі, воно виконує функцію "цензора", індикатора добра і зла, а тому завжди безкомпромісне. Воно – "емоційний вартівий переконань", – пише В.Сухомлинський . Сумління ґрунтується на правді. Любов, чесність, милосердя, гідність і т.п. – все готове до компромісу, до примирення зі своїми антиподами. Сумління і правда заважають їм це робити. Вони завжди на межі між добром і злом, і цю функцію виконують повсюдно.

Сумління людини виступає і як повноважний представник Абсолюту Добра, Бога. Голос сумління для віруючої людини завжди є голосом Божим. Е. Кант називав сумління суб'єктивним принципом відповідальності за свої вчинки перед Богом. Воно озивається в нас добром або неприємним відчуттям. "В думках наших, – писав К.Ушинський, – ми можемо самі себе обманювати, але почування наші скажуть нам, що ми таке: не те, чим би ми хотіли бути, а те, що ми є насправді" [Ушинський К., 1983: Т. 2.; 326].

Страх докорів сумління, а ще більше сором перед власним сумлінням, є для людини важливим сигналом захворювання душі, сигналом, який наказує їй зупинитися, бо душа потрапила в небезпеку. Від сорому і докорів сумління за здійснений колись вчинок стискається серце, людина "меншає", занепадає у власних очах. "Звітувати перед своєю совістю значно важче, ніж перед іншою людиною" (К.Ушинський). Прикладом цього є доля Юди, який не зміг пережити докорів сумління і покінчив життя самогубством. У людині домінує не лише любов до себе, кожен негативний вчинок викликає в ній ненависть до себе самої. Біль сумління – це найбільш праведний біль, і треба дуже багато зусиль виховника, щоб його викликати у дитині. Без цього болю не буває сумління.

З ідеалом сумління і правди тісно пов'язане почуття справедливості. Воно теж ґрунтується на вірі в правду і є вродженим. Загальновідомо, що діти мають загострене почуття справедливості. Вони приймають суворість щодо себе, але вона обов'язково повинна бути справедливою. Це почуття в них ще не зіпсуте ерозією релятивізму. Лише згодом старші навчать дитину трактувати справедливість не як недоторканий ідеал, а як "відносну моральну категорію", з якою можна поводитись як тобі заманеться.

Орієнтація на ідеал справедливості – дуже важлива у вихованні, тому в давнину цей ідеал називали "чеснотою чеснот". Часом взагалі видається, що всі проблеми виховання зводяться до проблеми справедливості, краще б сказати, несправедливості, бо саме її найчастіше допускаємо щодо наших дітей, учнів у школі, людей навколо нас.

Наша сучасна свідомість втратила віру і притупила почуття сумління. Ми не завжди оцінюємо власні вчинки через призму понять добра і зла, а радше, користуємося прагматичними підходами: "безпечно – небезпечно", "вигідно – невигідно", "приємно – неприємно", "хочеться – не хочеться", "варто – не варто" і т.п. У цей спосіб стирається межа між добром і злом, між правдою і брехнею. Більшовицька філософія, як уже згадувалося, взагалі таку межу відкидає. Але для виховання немає нічого страшнішого, ніж її відсутність, бо за таких умов зникає функція сумління і почуття правди. І якщо вони не працюють, то й не розвиваються. У певному сенсі людина перестає бути людиною. Ось чому "першим і найбільш успішним засобом у вихованні буде

збуджування потрібних почувань, радості і смутку, уявлень про добро і зло" (А.Горохович).

Визнання правди, що є межою між добром і злом, – єдина "аксіома духовності, моральності, педагогіки. На ній тримається вся людяність в людині. Якщо я вірю, що така межа є, то всі інші засади моральності та духовності можна довести; якщо я цю аксіому не приймаю, то, на жаль, всі розмови і докази марні, – все лише тінь" [Соловейчик С., 1989: 233].

Гуманізм

Гуманізм – це система ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і фізичного та духовного розвитку. Історія, проте, знає чимало кривавих періодів, коли людей масово і без суду розстрілювали, прикриваючись саме ідеалами гуманізму, та ще й "вищого гатунку". У більшовицькій філософії сформувалося також поняття "нашого" і "їхнього" гуманізму. При цьому поняття "нашого", "соціалістичного гуманізму" увібрало в себе ненависть до інакодумства та культ сили, нібито конче потрібний для побудови "світлого майбутнього".

Християнський і соціалістичний гуманізм. В основі християнського гуманізму лежать згадані вище дві заповіді любові: "Люби Господа Бога всім серцем твоїм, всією душею твоєю, всією силою твоєю, і всіма помислами твоїми" та "Люби ближнього твого, як себе самого". На перший погляд, ідея безкорисливої любові до ближнього начебто не має прямого зв'язку з першою заповіддю. Але насправді це її опора і фундамент. Бо якщо Бог є втіленням ідеалів добра, то саме відданість їм, любов до них, готовність жити згідно з цими ідеалами є передумовою любові до ближнього. У цьому сенсі правомірним буде стверджувати, що чим людина ближча до Бога, тим вона ближча до людей, які її оточують.

Варто зауважити, що фашистська ідеологія відкидала лише другу заповідь любові. Перша формально зберігалася, оскільки створювала фашизмові образ ідеології цивілізованої, європейської. Комунізм пішов далі, не маскуючи своєї сутності під християнство: у своїй антилюдській ідеології він заперечував саму віру в Бога. Все "відносне", – твердили комуністичні ідеологи, – а отже, немає і не повинно бути вічного прагнення людини до ідеалів добра. В цей спосіб повністю відкидалася морально-етична захищеність людини, заперечувалися самі основи гуманізму. Бо якщо і я, і більшість людей навколо мене – гуманісти, тобто вірять у вічні християнські цінності, то я і всі інші люди почуваємо себе більш-менш захищено і надійно. Якщо ж усі ми втратили зв'язок з ідеалами добра, з вірою в них, то таким чином перетворюємося в потенційних ворогів самим собі. І тоді єдиною силою, котра врятує нас всіх від самих себе, регулюватиме наші стосунки, стає влада тирана, сила "згори". Тому "законодавцем моралі" на довгі роки став партійний керівник: відбувається тотальна деградація моралі.

Відродження суспільства пов'язане з очищенням поняття гуманізму. Головною рушійною силою в процесах оновлення є людина, а тому – величезної ваги набуває процес її гуманізації, тобто відродження поваги до неї, її духовності, морально-етичних засад життя, прав. Сутність процесу – у відході від культу сили та реабілітації абсолютних вартостей, котрі складають "золотий фонд" справжнього гуманізму. Боротьба за їх утвердження є складовою філософії та політики нашого державотворення.

Слід відзначити, що християнський гуманізм у європейській культурі трансформувався в гуманізм соціальний. В його основі – ідеали лібералізму і рівності людей, що йдуть від поняття їхньої рівності перед Богом. Як і націоналізм щодо етносу, так і гуманізм стосовно людини є реакцією на підневільне становище. Гуманізм – *це найперше піднесення людини, визволення її з рабства і забезпечення їй умов для повноцінної самореалізації.*

Проте ідеологія гуманізму має також інше обличчя, коли він стосується людини, яка вже

здобула свободу і володіє правом рівності. У такому разі гуманізм приводить людину до самозвеличення і втрати нею відчуття присутності Вищого Авторитету, Бога – до антропоцентризму і самозосередженості. Цей прометеїзм нерідко межує з атеїзмом або й зливається з ним. Людина сьогодні витісняє Бога навіть в енцикліках пап. Самозадоволений раціоналізм підтримує в людині високу думку про себе і штовхає її до найстрашнішого гріха – гордині, відчуження її від своєї сутності.

Любов до ближнього. Чи не найважчим для засвоєння компонентом душі є любов до ближнього. Християнин розв'язує це питання на основі віри: любов, чесність, доброта, справедливість тощо є тими ідеалами, які він все життя намагається утверджувати в собі та в навколишньому світі. Він любить усіх. Людині з матеріалістичним мисленням важко змусити себе полюбити вбивцю, злодія, дармоїда. Однак тут не йдеться про тотальну любов. По-перше, почуття любові взагалі не може бути зреалізованим до кінця. По-друге, не можна ні любити, ні навіть терпіти зло. Воно передбачає осуд, і це – вимога моралі. По-третє, в найгіршій людині є зло і якісь зерна добра. А це означає, що нам може не вистачити сил полюбити бандита чи дармоїда, але добра душа, засуджуючи зло, знайде в ньому і щось добре. І це добре намагатиметься побачити в кожній людині і саме за це полюбити її. Людина – завжди таємниця, і до неї треба ставитися дуже обережно. Це намагання побачити добро в кожній людині є основою любові до всіх. Вважають, що наша душа вимірюється саме тим, наскільки вона навіть в найгіршій людині вміє відшукати елемент добра і за це полюбити її. Таким чином, простежуємо тут певну роздвоєність предмета і почуття щодо нього – ненавидіти в людині зло і любити добро. Задля тієї краплі добра, котру помічаємо, мусимо допомогти людині переборювати в собі зло, мусимо її розуміти і справедливо, милосердно, шануючи її гідність, ставитися до неї. Активна позиція щодо зла полягає саме в цьому.

Таке намагання є тяжкою працею для душі, і через це так нелегко змусити себе любити людей. Всі ми християни, але бути християнином зовсім не те саме, що бути добрим самарянином. У цьому сум'ятті ми часто бачимо світ і людей лише в одному кольорі – чорному або білому. Християнська філософія, однак, бачить усе в розвитку – від чорного до білого. Любити людей – означає допомагати їм долати цей шлях.

У проблемі ставлення до людини, що скоїла зло, є ще й суспільний аспект: якщо людина виховується зовнішнім середовищем, пристосовуючись до життя, яке твориться суспільством, то закон справедливості вимагає вбачати у її злочині також частку вини самого суспільства, членом якого є кожен з нас. Людина – індивідуальна, завжди повинна відповідати за свої вчинки, але існують також "вчинки суспільства", його реальний моральний стан, і воно теж повинно нести відповідальність за скоєний людиною злочин. Ця обставина, серед інших повинна братися до уваги при вирішенні проблеми смертної кари. Не почуттям помсти, а потребою зупинити зло керується християнин у своєму ставленні до злочину. Тому стосовно вбивць граничним заходом можна вважати довічне ув'язнення.

Завдання для самоконтролю

1. Як ви розумієте вислів "ідеал як чинник самоподолання і саморегуляції людини"?
2. Порівняйте християнське і комуністичне трактування проблеми походження моралі.
3. Яке місце посідає мораль в комуністичному і традиційно-християнському вихованні?
4. Чому злі люди не люблять добрих?
5. Зіставте особливості християнського і так званого "соціалістичного" гуманізму. Чи завжди гуманізм – благо?
6. Як ви ставитесь до скасування смертної кари?

Двозначність терміну "національне виховання"

В основі виховання будь-якого народу лежить природна потреба у самозбереженні, самовдосконаленні, самостверженні, *шляхом розбудови власної держави*. Через це будь-яке виховання завжди має бути національним. Навіть комуністичне виховання, про яке йшла мова вище, попри декларований повсюдно "інтернаціоналізм", мало свої національні, переважно "великоруські" особливості і виконувало щодо національних меншин "Союзу" функцію їх поросійщення. Повсюдно у вихованні діє, отже, усвідомлення, що "... виховання, коли воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним" (К.Ушинський).

Історична можливість нашого народу розбудувати власну державу (що стало можливим після розпаду Радянського Союзу) зумовлює потребу глибокої перебудови системи виховання у напрямку створення саме національного виховання. Воно повинно бути глибоко пройняте національним духом – не від почуття ненависті і ворожості щодо сусідів, а від любові до рідної землі. Стоїмо в дійсності лише на початку становлення такої національної системи виховання.

Питання національного виховання і, отже, побудови його системи ґрунтовно розглядалося на Першому українському педагогічному конгресі (1935) у Львові. Воно було визначене як "виховання для потреб нації": "... національне виховання значить те саме, що творення нації" [«Перший український...», 1938: 234]. Зміст національного виховання і характер його методів впливають з історичних умов і потреб нашого народу. Підкреслювалося також, що національне виховання – це не стільки засвоєння знань, скільки *участь* дитини у духовному, культурному та господарському розвитку свого народу, у творенні культурних вартостей.

Зрештою, у трактуванні самого поняття "національне виховання" вже тоді виявила себе певна двозначність. По-перше, воно розглядалося як явище *багатоаспектне*, що охоплює мораль, виховання громадянина-патріота, релігійне, господарське та фізичне виховання, виховання сім'янина, виховання характеру тощо. Всі ці аспекти мають національний відтінок і національну орієнтацію, бо кожен народ дещо по-своєму трактує мораль, по-своєму ставиться до громадських справ, до свого господарства, до родини, має навіть власну систему фізичного виховання тощо. По-друге, під терміном "національне виховання" Конгрес розумів також певні "концентровані" зусилля, спрямовані на розвиток *національного самоусвідомлення* української дитини, плекання в ній етнічних прагнень, певні спеціальні заходи, зорієнтовані на такі дещо вужчі, але важливі для нації цілі.

Двозначність цього терміна характерна і для нашого часу і, як видається, вона вносить деяку дезорієнтацію у розуміння самого його змісту. Виникає, отже, потреба розрізнити два поняття національного і відповідно визначитися з термінологією.

По-перше, це національне виховання, що впливає з основ державності і відповідає процесам державотворення. Повертаючись до поглядів К.Ушинського, таку багатоаспектну систему виховання доцільно називати українським вихованням. Воно стосується всіх громадян України, незалежно від їх етнічного походження, і висуває до них однакові вимоги. Загальнонаціональне виховання піднімається над вузько-ідеологічним світоглядом. За висловлюванням В.Яніва, таке: "...виховання – бувши релігійним і християнським – не може вже бути конфесійним, а бувши патріотичним і державницьким, не сміє бути ідеологічним і якимсь конкретним партійно-політичним спрямуванням" [Янів В., 1969: 806–816, 970–981).

По-друге, – національно-етнічне виховання нашого народу, під яким розуміються виховні

зусилля, спрямовані на відродження природовідповідного національного самоусвідомлення української дитини. Водночас виховання дітей представників національних меншин в Україні може теж мати певні етнічні особливості, зокрема, культурно-мовні, що реалізуються як в сімейному, так і в громадському вихованні. Саме цього виховання і повинен стосуватися термін "національне виховання". Близько до нього стоять термін і поняття "патріотичне виховання". Звідси випливає, що, коли вся пропонована тут теорія виховання стосується українського виховання, то цей розділ відповідно трактуватиме проблеми специфіки національно-патріотичного виховання як його аспекту.

Нація і національна ідея

За визначенням Г.Ващенка, нацією вважають єдність поколінь людей – сучасних, минулих і майбутніх. Націю творить спільність походження (крові), території, мови, культури, традицій. Але особливо він вирізняє *свідомість своєї окремоті*, що є категоричною передумовою її існування [Ващенко Г.1994: 97]. Нація має свої особливості – фізичні, психічні, свої здібності та нахили, вдачу і призначення на землі. Вона втілює в собі духовну спільність, що витворилася на основі історичної долі та спільного прагнення людей до самореалізації. Нація розвивається у просторі та в часі і охоплює різні верстви суспільства. Цементуючою її силою є національний дух, відчуття успіхів і кривди, яку їй завдають інші народи, а також воля жити вільно і самостійно. "Що б не говорили утопісти, – писав К.Ушинський, – але народність є досі єдиним джерелом життя народу в історії. Через особливість своєї ідеї, що вноситься в історію, народ є в ній історичною особистістю. До цього часу весь розвиток людства ґрунтується на цьому поділі праці, і життя історичне підлягає з цього погляду загальним законам організму" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 100].

Людське суспільство завжди мало і має національну структуру: як і в усій природі, тут діє закон самовизначення виду. Нація, отже, – категорія природна. Вона виявляє себе сукупністю тих "родо-видових ознак", які вирізняють народ з-поміж інших народів. Тому природним є прагнення кожного народу мати свою державу, бо лише за цієї умови можливий нормальний розвиток національного життя.

Українська національна ідея, що утверджується у свідомості народу з допомогою культури, ідеології, освіти тощо і сьогодні виступає визначальним чинником нашого державотворення. Анатолій Погрібний вбачає в ній дві великі функції: *інтеграційно-творчу* ("згуртовує, об'єднує, збирає до купи, зцементовує в одне ціле – націю...") і функцію "корисного стриму", бо "перейнятість індивіда національною ідеєю зрідні перейнятості, сказати б, вище духовним, божественним началом", а це і оберігає людину від корумпованості і мафіозності, від крадіяства, від злочинів тощо. [Погрібний А., 1999: 16].

Національні ознаки народів простежуються дуже давно, їх мали вже стародавні греки і римляни, єгиптяни, ассирійці, євреї, перси, скіфи, інки, етруски, кельти та інші народи, які рано виявили свою історичну активність і заявили про свою окремішність, а деякі з них вже пішли в небуття.

Визначальною передумовою розквіту творчих сил нації, як і окремої людини, є свобода. Народ, позбавлений свого національного обличчя, не може розкрити свій потенціал. Поневолення людини і народів неминуче призводить до застою творчих сил, що й трапилося з народами колишньої більшовицької імперії. Лише панівна нація мала тут шанс для власного розвитку, та й то неповноцінного з національної точки зору, бо витратила свої сили на жандармські функції. "Національне рабство, – писав Г.Ващенко, – затримуючи культурний розвиток народу, разом з тим

робить життя його тяжким, сумним, позбавленим радості. Навіть тварина в неволі нудьгує, мучиться і часто хворіє, хоч би вона й мала досить їжі і чистого повітря. Тим більше нудьгує в рабстві людина" [Ващенко Г. 1997: 75].

Зауважимо принагідно, що після розвалу СРСР українська нація проголосила свою незалежність, проте процес фактичного і повного звільнення ще не завершено з огляду на глибинне руйнування її духовних і моральних засад, що відчуваємо, зокрема, в ділянці поросійщення.

Нація приходить до свого самоусвідомлення на основі віри в національні ідеали. Головним для нас є ідеал України – образ досконалого державного буття, який об'єднує українців, що можуть стояти і на різних позиціях у своєму виборі методів для досягнення цієї мети. Зовнішнім виявом ідеалу України є передусім Гімн, Герб і Прапор.

Ідеал України спонукає до боротьби за свободу і незалежність української нації – державну, політичну, економічну, культурну, духовну, моральну і т. п. У свідомого українця прагнення до цього ідеалу стає надійним орієнтиром всього життя.

У дещо ширшому історичному контексті ідеал України розглядається як українська ідея – ідея державності та соборності. Кожна нація існує для того, щоб витворити інститут незалежної держави, яка має забезпечити людині природовідповідний шлях власного саморозвитку, можливість вишталтувати себе, відтворити у собі образ і подобу Божу. В усі часи українська ідея була для нашого народу інтегруючою силою. Вона спонукала козаків до подвигів та до великої жертвовності, гартувала волю і шліфувала світогляд наступних поколінь борців за нашу свободу, зокрема, в часи світових воєн, коли воскресала надія на визволення. Українська ідея завжди була цілющим джерелом для нашої культури, мови, звичаїв. Саме її стійкість спонукала чужинців визнавати нас і устами Вольтера сказати: "Україна завжди змагала до незалежності".

Національна ідея в своїх загальних вимірах постає як синтез національних цінностей і опредмечується в кодексах (наприклад, "Декалог націоналіста" та ін.), в культурі і в світогляді українського народу.

Нарешті, вона може розглядатися як на національно-етнічному, так і на державному рівнях. І хоч ці рівні протиставляти не можна, все ж є підстави сподіватися, що вона матиме вирішальне історичне значення саме на рівні державності. Ось чому головним завданням сучасного українського виховання в цій ділянці є сприяти становленню в дитини державницького світогляду і громадянського патріотизму.

Дух нації

Як і всі інші суспільні організми у загальній ієрархії (людина – родина – громада – нація – вселюдство), нація функціонує у двох іпостасях – духовній і матеріальній.

Дух нації, що тотожний поняттю "дух народу" – народжується з появою самої людської спільноти, яку називаємо народністю чи етносом. Він забезпечує їй цілість і єдність, а водночас виступає як вияв універсального закону природи – її ієрархізму, що пронизує все, створене Богом. У всі віки дух нації лежав в основі природної прихильності людини до власного народу. Ця прихильність (любов) вічна і на ній ґрунтується відчуття Батьківщини.

Дух нації забезпечує народові стійкість – навіть у важких історичних обставинах. "Народ може від сильних утисків змінити зверхні ознаки своєї національності, але ніколи не змінить ознак внутрішніх, духовних" [Антонович В., 1991: 212]. Так само і Д.Чижевський пише, що "народна душа" – це сполучення надісторичних та історичних елементів. Перше з них, на його думку, не піддається змінам. Дух допомагає виживати національній мові, оберігає національну культуру, підтримує традицію.

Історія, зрештою, дає можливість зробити і таке суттєве зауваження: сила національного духу дуже зростає і стає непереможною, якщо він (дух нації) поєднується з ідеалом релігійно-духовним. Навіть дуже несприятливі історичні умови не можуть здолати народ, якщо він керується таким національно-релігійним ідеалом. Прикладом такої єдності духу є, зокрема, єврейство, чеченці у їх боротьбі з Москвою, ірландські патріоти – з владою Великобританії та ін. Матеріальним втіленням духу нації є сам народ, його культура, мова, ідеологія, побут, звичаї, форми поведінки окремих членів спільноти тощо. Це – "обличчя національного духу". В історії людства таке "опредмечення" часто змінювалося і в різні періоди набиало різних форм. Залежно від історичної долі нації і волі самого народу, воно може бути гармонійним чи бунтарським, "оксамитним" чи жорстким, гуманним чи кровопролитним, – по-різному виявляти себе в стосунках людей, у культурі. І якщо дух нації – вічний, по-своєму автономний, підпорядкований вищим законам, то форми його "опредмечення" зумовлюються історичними обставинами і особливостями життя народу. Немає сумніву, наприклад, що трактування вічного духу нації в середні віки було не таким, як у XX столітті. Зокрема, очевидно, що перехід європейських народів до громадянського суспільства і відчуття ними власного розкріпачення у XVII–XVIII ст. призвело до їх активного національного самовираження, зокрема й в культурі. На цю обставину, до речі, посилаються комуністичні ідеологи. Помилково ототожнивши дух нації і цей її історичний вияв, вони поспішили оголосити націю явищем "історичним", "тимчасовим". Правда, однак, полягає в тому, що дух нації виявляє себе впродовж всього історичного життя народу, яке, зрештою, й має свій початок та свій кінець (М.Бердяєв, Г.Ващенко).

Дух нації є основою національної самосвідомості людини і національного виховання. Він повинен бути присутнім у всьому, що оточує дитину, та йти в єдності із зовнішньою національною атрибутикою. Будь-яка спроба чи навіть намагання підмінити національний дух формальними предметами (вигляд одягу, "національні страви" тощо) є політичним лукавством і фальшуванням сутності національного виховання.

Цінності національно-патріотичного виховання

У попередніх розділах уже говорилося про природу цінностей і про їхню роль у вихованні. В ділянці розвитку національного самоусвідомлення української дитини йдеться про систему ідеалів, до прийняття яких і до віри в які виховник приводить своїх вихованців. Як і в інших сферах виховання, він спирається на різні форми опредмечення національних ідеалів: на кодекс національних цінностей (їх перелік), на українську культуру, філософію, мову, звичаї, правові джерела, на символіку, на приклади самопожертви українців задля свободи Батьківщини тощо.

За сучасних умов національне виховання дітей і молоді набуло особливої гостроти й актуальності. Воно втілює і віддзеркалює в собі процес національно-етнічного відродження української нації, як, зрештою, й інших поневолених і зросійщених колись етносів, що живуть в Україні – поляків, євреїв, татар та ін. Національне виховання передбачає визнання національних вартостей як визначальних. До них належать: українська ідея, що втілює в собі прагнення до державності та соборності, патріотизм і готовність до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних та національних символів та до Гімну України, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидія антиукраїнській ідеології, прагнення до розвитку духовного життя українців тощо.

Серед названих вище національних цінностей сьогодні на особливу увагу заслуговують *відродження національної (історичної) пам'яті та національної гідності*.

Кожна людина, як і кожна нація, розвиваються у просторі і часі. І те, куди вони рухатимуться у перспективі, задається лінією їхнього розвитку у минулому. Якщо бачення цієї лінії (вектора руху) немає, то людину чи націю можна легко повернути куди завгодно. Якщо ж таке усвідомлення є, якщо воно стійке, то всупереч труднощам і людина, і нація розвиватимуться в продовження заданого історією напрямку, своєю історичною дорогою. Так діє національна (історична) пам'ять. Стає, отже, зрозумілим, чому так наполегливо нас її позбавляли, і чому повернення історичної пам'яті – справа неабиякої ваги для долі нації. До чинників відновлення історичної пам'яті належить усе, що відбиває історичний шлях нашого народу, його боротьбу за волю аж до сьогоднішнього дня, його злети і поневіряння в ярмі чужинських народів. Таку інформацію у школі несуть історія, література, народна творчість, музичне і малярське мистецтво, історія культури тощо.

Жахливим засобом етноциду було формування в людини почуття національної меншовартості, що водночас культивувало повагу до "старшого брата", навіювало переконання в перевазі інших народів над нами. У самому слові "малороси", яким нас називали недруги, є щось зневажливе. Український характер і наші традиції постійно були предметом гумору і висміювання. І хоч українець дуже часто був свідомий своєї духовної переваги над поневолювачами, виражати і розвивати її змоги не мав. Це й сприяло виробленню почуття покривдженості, комплексу неповноцінності. Як зауважує з цього приводу І.Гончаренко, затиснуті у підсвідоме почуття не зникають, а лишаються там силою, що нас постійно турбує. Комплекс чужої кривди б'є по нас самих. Це почуття приводить до висновку, що ми не здатні жити самостійно і потребуємо "опікуна".

Метод духовної експансії чужинців був жахливо простим: позбавити український народ всіх ознак культурної самостійності, всіх цінностей, які визначають його обличчя, а що "не забирається" – примусити забути. Цьому сприяла та обставина, що історична доля змушувала нас працювати на інші народи, бути їхніми інтелектуальними донорами. Духовна експансія триває і досі – зокрема шляхом навмисного поширення російськомовної літературної та музично-пісенної продукції, часто низькопробної і спеціально здешевленої.

Важливим завданням національного виховання сьогодні є сприяти тому, щоб наша людина позбулася цих плям зі свого минулого. Бо з *гідності, а не з інформованості розпочинається національне відродження*. У відновленні історичної пам'яті та національної гідності серед інших чинників велике значення має висвітлення правдивої історії, науки, культури та освіти українського народу, очищення замулених джерел нашої спадщини.

Не завадить ще раз і чесно прочитати історію наших сусідів, які досі творили її, спираючись на чужі здобутки. Сучасному українцеві іноді важко позбутися страху, щоб хтось не зробив йому докір у недостатньому демократизмі чи "інтернаціоналізмі". Головним аргументом тут має бути усвідомлення того факту, що ми ніколи не намагалися загарбувати чужих земель. Жоден російський цар не помер в українській в'язниці, тим часом як більшість українських гетьманів та інших борців за волю закінчували своє життя в Сибіру та в російських тюрмах.

Нарешті, не варто зловживати нагадуванням, але і не слід забувати, з чієї вини у ХХ столітті було замордовано, змороно голодом чи розстріляно щонайменше 20 мільйонів найкращих українців-патріотів – молодими, що не залишили потомства. І досі ніхто не попросив за це пробачення.

Велике значення у відновленні почуття національної гідності має розширення сфери застосування української мови як повноцінного засобу наукового спілкування, перехід до неї у сфері інформатики та викладання технічних наук у вищій школі. Цій же меті сприятиме

усвідомлення нашого місця в процесі державотворення, ставлення до нас європейських народів, а також активність українських політиків на світовій арені, успіхи наших спортсменів тощо.

Іншу надзвичайно важливу групу вартостей складають наші ідеали, цілі й наміри, пов'язані з практичними потребами *державотворення*. Маємо тут низку проблем, розв'язання яких не потребує героїзму чи якоїсь одноразової жертви, не обмежується активною участю у вічах і зборах. Натомість відчуваємо потребу, щоб пересічний громадянин вірив у нашу державу і повсякденно орієнтував свої зусилля на її розбудову – на тому робочому місці, на яке поставила його доля. Якісна праця – селянина, робітника, вчителя, лікаря, представника будь-якої професії – реальний внесок у цю справу.

Таким же внеском є дбайливе ставлення до державного майна, розкрадати яке нас учили багато років. Для морально здорового суспільства чесно працювати і не красти є нормою, дотримання якої повертається людині загальним добробутом її народу. Для нас таке ставлення до праці і державного майна усвідомлюється як жертвність, бо бачимо, що навколо нас люди нормальної моралі не дотримуються.

Практичні зусилля, спрямовані на становлення нашої державності, є похідними від патріотизму. Патріот не виконує свою роботу будь-як, не нищить природу, не збагачується нечесним способом, бо все це завдає шкоди його Батьківщині. За висловом І Франка "наш голосний, фразеологічний та в більшій частині неширий, бо ділами не потертий патріотизм мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутному народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею" [Франко І., 2004: Т. 3; 573]. Він свято оберігає її моральний престиж. Такі міркування, звичайно, можуть здатися наївними, романтичними. Але насправді це лише свідчення того, що між нами і справжнім, врешті-решт нормальним, патріотизмом існує ще велика відстань. Цілі покоління наших людей були виховані в дусі відчуженості від рідної землі та національного самозречення.

Націоналізм, шовінізм

та "інтернаціоналізм" – світогляд і почуття

Навряд чи варто протиставляти тут, наприклад, національний світогляд і національні почуття, хоча, зрозуміло, що їхня природа є різною. Світогляд ґрунтується на самоусвідомленні людини, на її способі мислення, на її інформативному досвіді. Почуття бере свій початок глибоко в душі людини, а відтак започатковується її природою. Світогляд – це те, що людина знає, бачить і розуміє, почуття – це ставлення людини до цього. Неабияке значення має тут і віра у відповідну систему ідеалів, що утверджується в людині на основі її інтелектуального і духовного досвіду. З цього випливає, що світогляд, почуття і віра – завжди в єдності, завжди доповнюють себе, а тому, говорячи про одне з них, матимемо на увазі також інші складові мотивації поведінки людини.

Віра в національні ідеали, надія на їх досягнення, любов до України зумовлюють розвиток цілої гами специфічних національних почуттів. На цьому ґрунті глибоко усвідомлюється і переживається підневільне становище нації, несправедливість чужинців до неї, формується почуття націоналізму і, відповідно, націоналістичний світогляд. *Націоналізм – це реакція пригнобленої нації на своє поневолення*. Він є формою самозахисту, і спричиняє його не сама нація, а ті, хто кривдить її, від кого вона зазнає утисків. Націоналізм – не "річ в собі", а певний спосіб політичного мислення, спровокований конкретними історичними умовами. Немає шляхетнішої цілі, а ніж віддане служіння пригнобленій нації. Навіть вихідці з іншого народу, іншої крові вважали за честь відстоювати права поневолених націй (Дж. Байрон, В.Вишиваний та ін.). Якщо нація ще виборює незалежність і право бути вільною та рівноправною серед інших націй,

націоналізм часто може набувати войовничого, активного характеру. За визначенням Г.Вашенка, націоналіст поважає права інших людей на любов до свого народу. Але, коли якийсь народ визискує його націю, знущається над нею, то націоналіст вступає в боротьбу з гнобителем і, зрозуміло, не може мати до нього добрих почувань [Вашенко Г., 1956: 295–358]. Умови несправедливості виправдовують право самооборони, а там, де боротьба, там і зло.

Ситуація змінюється, коли нація стає державною, почуває себе повноправною на своїй землі, панує в державі. За таких умов націоналізм суворіше узгоджує свою сутність з духом абсолютних ідеалів справедливості, правди тощо і переорієнтовує її на потреби державотворення і державозбереження. Не перестаючи любити свою націю, українець підпорядковує власні зусилля громадянсько-патріотичним, державницьким цілям, що є вищим щаблем політичного мислення. Сучасний український націоналізм, залишаючись головною ідеєю незалежності української нації, водночас відстоює засади міжетнічної злагоди в Україні, орієнтацію на цінності демократії, утвердження української держави в контексті міжнародного життя тощо.

На окрему увагу заслуговує проблема шовінізму. Він виявляється найперше в тому, що якийсь народ чи його керівники поважають і шанують лише себе і з презирством ставляться до інших народів, не визнаючи їхнього права на самобутність. Яскравий приклад – фашистська ідеологія з її концепцією поділу націй на вищі., котрим належить право повноцінного життя, і на нижчі ("унтерменші"), що підлягають експлуатації і навіть винищенню.

Російський шовінізм бере свій початок з ідеї "третього Риму", згідно з якою Москва нібито покликана керувати іншими народами. Московські політики, навіть так звані "демократи", часто демонструють прагнення до поширення свого впливу на інші народи. Сьогодні у цей процес включено й економічні чинники.

Варто зауважити, що імперський статус росіян не сприяв повноцінному розвитку і російської національної свідомості. Російська нація певною мірою "розчинилася" в інших народах, ослабила себе, і це сьогодні відчувається особливо гостро.

На особливий розгляд заслуговує тепер і поняття так званого "інтернаціоналізму". У перекладі з англійської мови international означає "міжнаціональний". Проте в комуністичній ідеології він означав фактично "безнаціональний" ("наднаціональний") і повинен був втілювати відому тезу про те, що пролетарі нібито не мають батьківщини. Проте, руйнуючи все національне чужих підневільних народів, російські комуністи на його місці утверджували цінності "великоруські" – російську мову, культуру, мистецтво тощо. Лукавство поняття "інтернаціоналізму" підмітив ще Іван Франко. "Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеями раді би покрити свої змагання за панування однієї нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими "вселюдськими" фразами прикривати своє духовне відчуження від рідної нації" [Франко І., 2004: Т. 2.; 416]. Цим лукавством користуються і сьогодні: саме носії шовіністичного російського світогляду відстоюють тепер в Україні "ідеали інтернаціоналізму". В цьому понятті і в терміні з усією очевидністю проглядається тенденція до панування російської культури над культурами інших народів. І байдуже, як його називати.

Патріотизм

Життя і становище нації значною мірою залежить від патріотизму її представників, що формується з раннього дитинства шляхом засвоєння національних вартостей. Цей процес спочатку є стихійним, а потім переростає у свідому любов до Батьківщини. Справжній патріот любить Батьківщину, не відвертаючись від неї через те, що їй нічим заплатити йому за це і що її народ не досяг рівня культури, характерної для європейських суспільств. А головне – патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його

добробуту, розбудови культури і господарства. Він захищає честь своєї держави, примножує її багатства.

Патріотичне почуття українця є емоційним аспектом національно-державницького світогляду. Вважають, що воно включає: почуття належності до своєї самостійної Держави – України, повагу до історії свого народу, до своєї культури, мови, любов до рідної природи, неприйняття всього антиукраїнського тощо. Найвищою формою патріотизму є почуття, що сягає рівня жертвності, коли для блага Батьківщини людина готова терпіти муки і навіть іти на смерть. "Ніхто більшої любові не має, як хто свою душу поклав би за друзів своїх" (Євангеліє від апостола Івана 15: 13).

Проблемам виховання громадянина-патріота велику увагу приділяли К.Ушинський, Г.Ващенко, С.Русова, І.Огієнко та інші українські педагоги. Зокрема, К.Ушинський підкреслював, що справжня любов до Вітчизни є наслідком громадської (на її користь) праці людини.

Можна виділити щонайменше три різновидності патріотизму.

Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм започатковується природою як відчуття родо-видових ознак народу, що є вродженими. Ці ознаки розвиваються повноцінно, якщо дитина виростає у національно свідомій і національноорієнтованій сім'ї, навчається в українській школі.

У цьому сенсі неабияке значення має вивчення рідної мови, власної історії, літератури, українознавства, українського мистецтва, рідних звичаїв тощо.

Територіальний патріотизм – ґрунтується на любові до того місця на землі, до місцевості, ландшафту, клімату тощо, де людина народилася. На думку Г.Ващенка, є всі підстави вважати, що любов до рідного краю в першу чергу ґрунтується на ранніх дитячих переживаннях, захопленнях. Для людини, як, зрештою, і для деяких інших живих істот, рідним стає все те, що вона сприймає найперше, найраніше.

У 1935 році, виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі, В.Пачовський підкреслював велике значення вивчення географії в школі як чинника виховання територіального патріотизму. Цей предмет покликаний сприяти зародженню "свідомості своєї території". На його думку, дитина змалечку повинна в'язати себе містичними узами з рідною землею [«Перший український...», 1938: 107]. Відомо також, що і К.Ушинський, настоюючи на необхідності спрямовувати школу "до народності", серед головних чинників тут поруч з мовою називає географію і навіть ставив її вище історії [Ушинський К., 1954: Т. 2. 223].

Варто зауважити, що у свідомості представників національних меншин почуття територіального патріотизму відіграє неабияку роль. Певна етнічно-національна "ущемленість", що є неминучим наслідком проживання на території не свого етносу, компенсується усвідомленням, що цей край є все ж для мене рідним і близьким. Покинувши його, така людина почуватиме за ним ностальгію, незважаючи на те, що етнічно він не є їй рідним.

Державницький патріотизм. Якщо остаточною метою нації є побудова власної держави – її державне самовизначення, то головною метою виховання є розвиток у наших дітях державницького світогляду і державницького почуття – того вищого патріотизму, який ґрунтується на державній ідеології і пов'язується з поняттям *громадянськості*. Різні люди і різні народності на нашій землі йдуть до цього патріотизму різними дорогами, але приходять до спільного. В ідеалі – до нього повинні вести й етнічний та територіальний чинники, хоча етнічний патріотизм має тут значення вирішальне.

Державницький патріотизм пом'якшує і згладжує не тільки природні міжетнічні протиріччя, але й тертя, пов'язані з майновим станом окремих людей. Він має об'єднувальну силу.

Зрештою, маємо чимало випадків у нашій історії, коли вихідці з інших етносів ставали навіть активними борцями за волю України, приносили на вівтар нашої державності своє життя і навіть оголошувалися українськими націоналістами (С.Русова, В.Вишиваний, М.Хвильовий, У.Кравченко, В.Антонович, О.Теліга та ін.).

Грунтовний аналіз історії боротьби українського народу за своє визволення та причин поразок у цій боротьбі свідчить, що важливим негативним чинником тут була все ж недостатня любов до Батьківщини, егоцентризм наших керівників та частини населення. Завжди у нас з'являлися брюховецькі, барабаші, кочубеї, маланчуки, за якими, на жаль, йшла і частина народу, що за довгі роки поневолення втратила почуття національної гідності.

Антиподом патріотизму є також відкрите ренегатство. Будучи раз вчиненим, воно спричиняє появу в людини докорів сумління, а тому вона намагається довести його "нормальність", обґрунтувати "доцільність". Так з'являється "філософія ренегатства", коли носії національної зради прагнуть показати, що вони теж "відстоюють ідею".

Як відзначають автори "Виховання громадянина" [Ігнатенко П. та ін., 1997: 46], ще гіршими є перевертні, що сповідують світогляд яничарства. Вони не просто зрікаються рідного, але більше, ніж будь-хто ненавидять його: зневажають рідну культуру і мову, глузують над усім, що нагадує їм про рідний народ і українську державність.

Процес становлення національного самоусвідомлення

У розвитку національно-патріотичної свідомості дитини та зрілої людини можна виділити щонайменше три етапи, які накладають на цю свідомість певний відбиток, збагачують її зміст.

Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення є першоосною, корінням патріотизму. Сприяння усвідомленню етнічної приналежності дитини розпочинається з перших днів її життя в сім'ї, якщо ця сім'я відзначається національними особливостями і національним побутом – з материнської мови, колискової пісні, бабусиної казки, з участі дитини у народних звичаях і обрядах, із засвоєння народної пісні, з причетності до процесу народної творчості тощо. Діти дошкільного віку беруть участь у народних життєвих діях (вертеп, колядування, віншування, гаївки, розмальовування писанок, тощо). Традиції, звичаї та обряди мають глибокий вплив на виховання, і не тільки національне, оскільки вони завжди підтримуються силою громадської думки і періодично повторюються. У сім'ї і в школі діти засвоюють шанобливе ставлення до видатних українських історичних і культурних діячів, повагу до ідеалів, за які вони боролися, беруть участь у вшануванні їхньої пам'яті. У ранньому дитячому віці формується культ рідного дому, сім'ї, рідного села, культ предків.

Неабияке значення в процесі усвідомлення етнічної приналежності має рідна мова, якій до певного часу не повинні заважати інші мови. Через неї дитина засвоює національний спосіб мислення, характерні для нього категорії та образи, ставлення до моральних цінностей тощо. Перефразовуючи відомі рядки В.Симоненка, через мову дитина здійснює своє "святе синівське право з матір'ю побуть на самоті".

У ранній період свого життя – в сім'ї – дитина знайомиться з національними та етнічними символами. Йдеться не тільки про державний герб і прапор, про герби різних українських земель чи природно-географічних районів, а й про історичну атрибутику – гетьманську, козацьку, стрілецьку (булава, бунчук, пернач тощо). Виразником душі українця є також калина, верба і вишня, писанка, вишиванка, іноді сопілка, бандура. Привласнення таких символів, використання їх у своєму житті, одязі тощо є формою громадянського самовираження людини.

Нарешті, саме в перші роки свого життя дитина формує в собі почуття власної "містичної єдності" з територією, на якій народилася, з околицею, яку пізнала вперше, з характерним кліматом тощо.

На етапі етнізації свідомості формується те, що Г.Ващенко називав "стихійним патріотизмом". В основі його лежать у першу чергу навички. Людина, живучи довго серед певного оточення, так зживається з ним, що воно стає ніби частиною її" [Ващенко Г., 1997: 67]. На психіці людини позначається клімат і навіть температурні умови та вид харчування. Вона органічно зростається з довкіллям, природою, життям найближчих людей, з характерними формами господарювання. І таке почуття – любов до всього, що оточує людину – може іноді набувати високого напруження [Ващенко Г., 1997: 67].

Етап національно-політичного самоусвідомлення. За нормальних умов цей етап припадає переважно на підлітковий вік, коли дитина з лона сім'ї і школи переходить у громадське середовище. Процес її загальної соціологізації передбачає усвідомлення свого "я" як частки суспільного організму, що має національно-політичний характер. Під впливом усвідомлення соціального життя, вивчення історії та культури народу юнак задумується над долею своєї нації, над тим місцем, яке вона посідає серед інших націй, робить вибір щодо потреби і методів відстоювання її свободи.

Етап національно-політичного становлення юнака пов'язаний з його громадською активізацією, з усвідомленням політичної ситуації, у якій живе і розвивається нація. В цей час відбувається приєднання підлітків до молодіжних, громадських та політичних об'єднань і організацій, котрі своїми програмами і діяльністю впливають на процес їхнього національного і громадянського самовизначення ("Пласт", "СУМ", "Січ" тощо).

Проте головним і певною мірою навіть ритуальним моментом національного самовизначення юнака чи юнки є *прийняття ними громадянства*. Це особливо значуще для представників національних меншин. Вони вирішують для себе, чи земля, на якій живуть, відповідає їх духовним запитам, чи ні. І цим визначається їх визнання або заперечення громадянства. Бо, прийнявши його, вони не тільки входять у певні права, але й беруть на себе конкретні патріотичні обов'язки – утверджувати, захищати і зміцнювати Українську державу. Це повинен бути чесний вибір.

Зауважимо, однак, що тут на підлітка іноді чигає і певна небезпека, яка полягає у переоцінці місця нації в контексті історії та в сучасному політичному житті, що може призвести до зневаги представників інших національностей. Становлення національного духу ґрунтується не на ворожості до інших націй, а лише на любові до рідного краю, рідного народу. Цей дух повинен сприяти розумінню інших людей, котрі теж люблять свою націю.

Етап державницько-патріотичного самоусвідомлення. Якщо націоналіст любить свою націю, то патріот любить свою Батьківщину. Ця загальнопоширена думка вказує на те, що патріотизм (громадянськість) є ширшим поняттям, ніж націоналізм. Він є виявом любові та поваги до своєї держави як головної мети національної боротьби і може трактуватися як рівень державницько-патріотичного самоусвідомлення.

Зрозуміло, що передумовою успішного становлення такого державницького патріотизму є, з одного боку, почуття причетності до своєї нації, бо немає патріота, який би не любив свій народ; а з другого – необхідна наявність власної держави. За будь-яких умов націоналізм повинен поєднуватися із визнанням всіх прав людини і прав народів, відповідати їм. Власне, це і підносить любов до нації на вершину державницького патріотизму як категорії загальнолюдської. Так патріотами України стають не лише українці, а й представники інших національностей, що живуть у нашій державі. Поняття "національного" виходить тут за рамки етнічності і сягає рівня державності. Так, наприклад, термін "нація" (nation) вживається у назві "Організація Об'єднаних

Націй" і т.п.

Таким чином, слово "українець", як і слова "француз", "німець", "росіянин", може позначати щонайменше три поняття: а) людину, причетну до свого етносу; б) людину, яка усвідомлює себе часткою нації та поділяє з нею її долю; в) громадянина своєї держави, у даному випадку – України. Саме в останньому випадку ми говоримо: "американець українського походження", "француз польського походження" тощо. Із розвитком державницької самосвідомості нормальним стане вживати словосполучень: "українець російського походження", "українець єврейського походження" тощо.

Названі вище етапи громадянського становлення людини відповідно позначаються на самому *змістові* її національної свідомості, спричиняються до формування її специфічних аспектів: етнічного, національно-політичного, державницько-патріотичного. Є підстави вважати, що саме наявність цих аспектів у світогляді людини вказує на його зрілість.

Український виховний ідеал

Основним орієнтиром у системі виховання будь-якого народу є вироблений ним виховний ідеал – особливе уявлення про те, якою повинна бути людина (К.Ушинський, Г.Ващенко). Це уявлення народ втілює у своїй пісні, в літературі, в казках і переказах, у своїй народній педагогіці. "Ідеальна людина" – завжди наділена найкращими якостями душі народу.

Переломні епохи завжди характеризуються потребою виразного бачення виховного ідеалу. Відомо, що він переглядався і в часи реформації, Французької революції, становлення американського прагматизму, фашизму, більшовизму. Таку переломну добу переживаємо і ми тепер, тому гостро відчуваємо потребу мати відповідний ідеал виховання.

Український виховний ідеал втілюється у нашій традиції. Ним, як вважає Г.Ващенко, "треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільше відповідає психології народу та його призначенню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих митців і письменників, що стали духовними проповідниками свого народу" [Ващенко Г., 1994: 104]. Теоретичне обґрунтування українського виховного ідеалу започатковане К.Ушинським і розвинуте у педагогічній творчості Г.Ващенка, зокрема у його відомій праці "Виховний ідеал".

В основу своїх поглядів на ідеал українського національного виховання Г.Ващенко поклав закони віри в ідеали добра, намагання творити добро і відстоювати його на землі. Вихована на цих засадах людина у своїй поведінці керується вірою, утверджуючи її навколо себе і в самій собі: вона будує Царство Боже на землі.

Водночас людина народжується і живе як єство соціальне, у конкретному національному середовищі, належить до певної спільноти, що вирізняється серед інших спільнот особливим енергетичним полем, своєю мовою, культурою, зв'язками з минулим, звичаями і обрядами і яка зветься нацією. Саме звідси, з походження людини, починається для неї поняття свого етносу, народу, нації. Звідси її коріння.

Таким чином, ідеал українського виховання ґрунтується на двох головних цілях: служіння Богові та служіння своїй нації. Бог – це абсолютна Правда, Любов, Справедливість, Краса тощо. Нація – земна спільнота, в житті якої повинні реалізуватися її власні та вселюдські вартості. У контексті сказаного в попередніх розділах Бог і Україна – є поняттями, які складають вершину системи вартостей і певною мірою визначають зміст ярусів, які розташовані нижче. У педагогічному сенсі виховний ідеал – *це людина, яка служить Богові і Україні*.

У своєму трактуванні виховного ідеалу Г.Ващенко спирається на виховну традицію українського народу, на етнопедагогіку. Водночас прямо чи опосередковано його погляди впливають з наукових засад духовних наставників наших, філософів, педагогів, поетів –

Володимира Мономаха, Івана Вишенського, Петра Могили, Г.Сковороди, К.Ушинського, П.Юркевича, Т.Шевченка, І.Франка та ін. Така орієнтація приводить Г.Ващенко до категоричного протиставлення ідеалу українського національного виховання, з одного боку, більшовицькій його моделі, а з другого, – націонал-соціалістичній педагогіці з її проповіддю культу сили і зневаги до людини. Виходячи з реалій нашого часу, український виховний ідеал мусить бути протиставлений також різним варіантам прагматичного (антропоцентричного) виховання, яке "заземлює" людину, розв'язує руки демонічним силам у ній, веде її до деградації.

Розроблений Г.Ващенко ідеал українського виховання є синтезом вселюдського і національного. Однак, застерігає педагог, поняття Бог і Україна міняти місцями не слід [Ващенко Г., 2000: 265]. Цей ідеал відповідає українській виховній традиції та потребам сучасного виховання. Він втілений у конкретних історичних постатях та літературних образах – Святослава Хороброго, в княжих дружинниках та лицарях пізніших наших змагань, в українській сім'ї, в інтелігентності українського селянина. Шляхетні елементи цього ідеалу знаходимо в народній творчості, в мистецтві, у християнських засадах життя нації.

Суттєвим доповненням до теорії ідеалу українського виховання є концепція козацько-лицарського виховання, розроблена українськими педагогами, найперше Юрієм Руденком (м. Київ) і втілена у практику шкільного виховання В.Каюковим (м. Кіровоград). Повноціло вона викладена у Програмі Всеукраїнської організації "Молода січ" ("Освіта, № 7-8; 19-20, 1999).

Національне як чинник виховання

Почуття національного є чи не найбільшою вартістю людської душі. Таку тезу послідовно відстоював К.Ушинський, уся творчість якого, як зрештою і М.Гоголя, є свідченням невмирущості національних почуттів. Саме національна ностальгія змушує великого педагога майже в кожній праці повертатися до проблеми народності. Звертаючись до історії європейських держав, він відзначав певну духовну єдність, якою вони характеризувалися в середні віки і яка завершилася спалахом класицизму з його багатими культурними надбаннями. Але, починаючи з цього періоду, через звільнення від феодально-деспотичних відносин, "ставши одним з елементів державного і народного життя, громадське виховання пішло у кожного народу своїм особливим шляхом, і тепер кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 46]. На думку К.Ушинського, на виховній системі кожного народу позначаються його історія, традиції, характер. І як не можна жити за стандартами інших народів, так і не можна виховувати за чужою педагогічною системою, якою б стрункою і продуманою вона не видавалася. Кожен народ щодо цього повинен випробувати власні сили, бо "в душі людини риса національності корениться глибше за всі інші" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 97].

До речі, К.Ушинський не заперечував і певної орієнтації на чужі зразки, але вважав це безпечним лише тоді, коли основи громадянської освіти твердо закладені самим народом. Не можна і не треба запозичувати чужого характеру. Лише відчуття своєї окремішності, національного характеру робить запозичення доцільними. Великий педагог дійшов висновку, що загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії. "Німець, англієць, француз, американець, – писав він, – вимагають від виховання не одного і того ж, і в слово "виховання" кожен народ вкладає різні поняття. Ця різниця, не виявляючись виразно, проте проглядається в багатьох особливостях, іноді дрібних, але характеристичних, які показують напрям громадського виховання у кожного народу і ту невисловлювану мету, до якої прагне і яка визначила самі його форми" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 75].

З міркувань К.Ушинського щодо ролі почуття національного у вихованні варто виділити два, котрі мають фундаментальне значення для сучасності.

По-перше, *почуття національного є вродженим*, воно вічне і властиве кожній людині. В цьому сенсі воно наближається до поняття ідеалів моралі ("Моральний Закон в мені"). Як і сумління, це почуття є даром Божим і помирає в людині разом з нею. Воно має глибоке генетичне вкорінення в психіці індивіда і проявляє себе підсвідомо навіть тоді, коли зазнає кровного змішування з чужорідними елементами. Навіть "хабарник", що підточує, як черв'як, сили батьківщини, співчуває її славі та її горю", – пише К.Ушинський [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 100]. Це спостерігаємо, наприклад, у масовому вияві емоцій під час футбольної гри з командами інших держав, де національні інстинкти спрацьовують не лише у "націоналістів". Бо на біологічному рівні національне в людині є виявом універсального закону родо-видового поділу, що стосується всіх організмів у природі. Національне є природовідповідним.

По-друге, зважаючи на стійкість і органічність почуття національного в людині, К.Ушинський радить виховнику *взяти його за основу виховання*, трактувати як опору, яка не зрадить. "Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми зовемо народністю, – писав він. – Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини і могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому і сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняте тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 99]. Заперечуючи можливість "універсального" ("наднаціонального") виховання, К.Ушинський вказує і на механізм дії національного почуття: "народність сама перемагає: вона паралізує одні прагнення, висуває вперед інші і переробляє по-своєму універсальні плани виховання" [Ушинський К., 1983: Т. 1.; 92]. Згодом цю істину повторить і В.Сухомлинський: "Тільки людина, особливо зацікавлена долею Вітчизни, – писав він, – по-справжньому розкривається як особистість, по-справжньому дорожить своєю честю, гордістю, гідністю сім'ї, свого роду, імені" [Сухомлинський В., 1976: Т. 2; 228–229].

Українській виховній традиції, як і сучасному вихованню, властиве глибоке поєднання почуття моральності і національного, причому настільки глибоке, що іноді окремих їх розгляд здається некоректним. Це помітно вже в княжу добу, в творах Луки Жидяти і Кирила Туровського, а особливо у "Повчанні Володимира Мономаха": християнська мораль тут повсюдно подається крізь призму національних традицій. Бог і Батьківщина трактуються як найвищі ідеали і головні чинники виховання.

Послідовними прихильниками визначальної ролі почуття національного у вихованні були видатні педагоги Європи. Школа і все виховання повинно виростати з народної психології з традицій, зі світогляду – таку тезу відстоювала С.Русова. Професор Я.Кузьмів, виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі 1935 р. у Львові, так визначив місце національного виховання: треба "вводити і при звичаювати молоде покоління до чинної і творчої участі в рідній, а даліше через неї також у вселюдській культурі. Народ тільки тоді розвине свою особовість, коли стане на службу вселюдським ідеалам. Одначе основою і остаточною метою стане все ж особовість народу" [«Перший український...», 1938: 234].

Українське патріотичне виховання і національні меншини

У вирішенні проблеми патріотичного виховання дітей – вихідців з національних меншин – українська педагогіка керується заповідями Г.Ващенко. "...Треба пам'ятати, – писав він, – що на теренах України живуть і інші народи. З ними нам доведеться співпрацювати, а це можливе

лише за умов справедливого ставлення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушуються законні права інших народів" [Ващенко Г., 1994: 177]. Ця принципова позиція закладена і в нашій Конституції та в спеціальному Законі про національні меншини.

Очевидно, що виховання нашої молоді в душі українського патріотизму може стикатися з природним протиріччям між потребою бути лояльним громадянином держави, основу якої складає титульна нація, і бажанням національної громади (росіян, поляків, євреїв тощо) якнайповніше реалізувати себе в національно-етнічному відношенні. В педагогічному сенсі фокус цього протиріччя зосереджується переважно навколо трактування групи українських національних вартостей: які з них і наскільки є природно обов'язковими для всіх громадян?

Найперше, як ми вже казали, мусимо відкинути звичне нам поняття так званого "інтернаціоналізму", яке передбачає денационалізацію і поросійщення як титульної нації, так і національних меншин. Кожен громадянин має сьогодні можливість і повинен в етнічному відношенні самовизначитися – так, як це прийнято в усьому світі і як це з увагою трактували будівничі нашої освіти в 1917 – 1918 роках. Прагнемо бути букетом квітів, а не оберемком сіна.

Сказане, зокрема, означає, що серед так званих "російськомовних" громадян розрізняємо етнічних росіян і зросійщених етнічних українців, поляків, болгар, румунів та ін. Виховна політика держави щодо них мусить бути різною. Ніхто не повинен "українізувати" в етнічному сенсі росіян, наприклад. Наші намагання повинні спрямовуватися у тій ділянці на *знеросійщення* поневолених раніше народів, які склали національні меншини в колишньому СРСР, бо повернення до власного коріння є соціально справедливим і природовідповідним процесом. Кожна людина має позбутися ганебних наслідків довговічного національного поневолення і віднайти свою власну втрачену сутність. І це зовсім не стосується етнічних росіян.

Звідси запрошується висновок, що для етнічного українця – незалежно від того, якою мовою він тепер користується, – прийнятними і морально обов'язковими є всі вартості українського національного виховання. Що стосується представників національних меншин – росіян, поляків, болгар та ін. – то вони повинні мати право і можливість реалізувати свої власні національно-культурні потреби: користуватися рідною мовою, дотримуватися своїх звичаїв, а за умов компактного поселення, – вчити своїх дітей у школі з рідною для них мовою. Таке право закріплюється в Конституції України і підтримується державою. Проте воно: а) не повинно суперечити інтересам титульної нації, для якої ця земля є єдиною територією державного самовизначення, і б) повинно узгоджуватися зі статусом *громадянина*, якщо представник національної меншини українське громадянство приймає. Держава Україна є Батьківщиною для всіх громадян, які живуть на її території, проте це не повинно обмежувати права титульної нації на власний державницький та національно-культурний розвиток. Стосунки між етнічними українцями і етнічними неукраїнцями (національними меншинами) реалізуються як цивілізовані стосунки між чемним господарем і чемним гостем. Добрий господар робить усе, щоб гість почував себе, як удома, але й гість повинен шанувати вартості і звичаї дому, де його приймають, і не нав'язувати йому свої уподобання. Ми "...за українську Україну, у якій неущемлено почувалися б усі національні меншини, але цілковито розкуто, вільно, саме як господарі держави, як корінний народ, почувалися б українці зі своєю мовою, культурою, національною освітою" [Погрібний А., 1999: 11].

Прагнучи власного етнічного самовизначення, національні меншини мусять орієнтуватися і на кінцеву мету українського виховання, що ґрунтується на ідеології української державності – становлення громадянськості і державницького патріотизму. Бо всіх членів суспільства об'єднує обов'язок громадянина і спільна держава є для них найбільшим добром. Лояльна щодо національних меншин українська держава має право очікувати, що за свою гостинність вони

відплатять їй повагою до її культури, мови тощо. Крім того, із статусу громадянськості випливає, що всі громадяни мали б знати державну мову, бо на державному рівні всі вони є українцями, незалежно від свого етнічного походження, а відтак державна мова – головний чинник консолідації суспільства.

Якщо спроектувати цей погляд на систему українських національних вартостей, то представник національної меншини повинен до частини з них (національно-культурних вартостей) ставитися з повагою, а ту їх групу, яка стосується державності, – приймати як обов'язковий орієнтир, до якого в кінцевому рахунку йде все українське виховання. Не кожен може бути українським націоналістом, але кожен повинен виконувати обов'язки громадянина. З цього випливає, що виховання молоді, яка репрезентує національну меншину, повинно поєднувати в собі орієнтацію на обов'язки громадянина України, уважне ставлення до власних національно-культурних (етнічних) потреб та повагу до національних особливостей корінної нації.

Слід відзначити, що природний демократизм українців сприятливо впливає на вирішення міжетнічних стосунків в Україні. Українці – нація, пройнята християнським духом терпимості, прощення, і ми розуміємо народи, котрі хочуть зберегти свою віру, своє місце в історії. Справжньому патріоту при високому почутті власної гідності чужа дріб'язкова чванливість, почуття зверхності над іншими народами. Саме на таких засадах здійснюється національно-патріотичне виховання дітей – представників усіх народностей в Україні. Очевидно, що воно буде завжди проходити на тлі природної суперечності, яка визначається ставленням національних меншин до Української держави. Головними чинниками, котрі виступають носіями таких настроїв і прагнень, є сім'я, а за умов компактного поселення національних меншин – громада. Власне ставлення – сім'ї і громади – до української нації, держави тощо позначається на характері національного виховання таких дітей. З одного боку, громадянська лояльність батьків щодо держави передається дітям, а з другого, – саме національною активністю батьків і громади визначатиметься прагнення дітей до засвоєння своїх культурно-національних вартостей.

На побутовому рівні в тій ділянці стикаємося іноді з певними конфліктами. По-перше, дуже часто позбавлення колишніх культурних і політичних привілеїв, якими користувалися росіяни, трактується як порушення прав людини. Тут потрібні елементарна чесність і почуття справедливості. По-друге, нині ще живуть ті люди, народи, зокрема й українці, які на своїй землі зазнавали кривди і несправедливості, депортацій і ув'язнень лише за те, що любили свою Батьківщину. І їм важко позбутися відчуття жалю і змусити себе шанувати тих, хто знущався над ними і за це сьогодні бере пенсію більшу, ніж вони. Так виявляється "емоційне тертя" між представниками різних національностей, що, однак, ніяк не можна ототожнювати з державною політикою в Україні.

Завдання для самоконтролю

1. Яким є головне прагнення нації і чим воно зумовлене?
2. Що таке "дух нації" і якими є форми його виявлення? Чи існують підстави вважати, що нація – категорія історична?
3. Що таке ідеологія державності і чи вважаєте ви, що її визнання є обов'язковим для громадянина України?
4. Порівняйте поняття "націоналізм", "шовінізм", "інтернаціоналізм", "космополітизм". Назвіть головні різновидності патріотизму.
5. Охарактеризуйте послідовність становлення державницько-патріотичного самоусвідомлення

українця.

6. Що означає формула "служіння Богові і Україні"?

7. Яким є головний принцип стосунків громадян України, що репрезентують титульну націю і національні меншини?

Розділ 20.

Громадянський (цивільний) аспект змісту виховання

В основі громадянського суспільства лежать ідеали демократії. Ідеологія цього суспільства бере свій початок у давніх культурах, зокрема в грецькій. Проте своїм розвитком – на ґрунті християнства – вона завдячує середньовіччю, в надрах якого формувалося поняття релігійного, природного і звичаєвого права. З цієї епохи бере свої витoki європейський парламентаризм. Водночас на становленні громадянського суспільства позначилися соціальні та інтелектуальні надбання епохи Відродження, що сприяли формуванню понять природних прав і політичної рівності громадян. Певний внесок у розвиток цього суспільного устрою здійснили американська та французька революції.

У другій половині ХХ-го сторіччя спостерігалось швидке поширення демократії на всіх континентах. Вважається, що це природовідповідний процес, зумовлений духовним розвитком суспільств та людини, і що до засад демократії рано чи пізно прийдуть всі народи. Цей процес зумовлює появу не лише демократичних державних устроїв, але й становлення нової людини – вільної, самовідповідальної, сильної, творчої. Сьогодні на шляху до такого суспільства опинився і наш народ. Перехід до нього ставить вимоги щодо виховних зусиль родини, школи, громади. І ті вимоги настільки суттєві, наскільки глибинні зміни прогножуються у нашому суспільстві.

Свобода як потреба і як обов'язок громадянина

Торкаючись філософських засад виховання, К.Ушинський постійно і наполегливо підкреслював велике значення свободи як чинника становлення людини і суспільства. Фундаментальною тезою у його поглядах було визнання *вродженості почуття свободи*. Вона – сама сутність нашого духу і впливає з природної потреби забезпечувати людську життєдіяльність. Людині властива вроджена схильність самій визначати напрям свого життя, творити його, вважав він. У цих поглядах К.Ушинський спирався на європейську філософську думку, зокрема на погляди Е. Канта, який виділяв у людині дві природжені пристрасті: статевий нахил і нахил до свободи. Один – виходить із потреб тіла, інший – з потреб душі. Зрештою, К.Ушинський одночасно визнавав, що почуття свободи як у людині, так і в суспільстві може бути розвинутим, або й не розвинутим – завдяки відповідному способу життя. Виховання і життя, на його думку, може сприяти становленню вільної людини, але може також формувати рабів і деспотів – найчастіше таких, у душі яких рабство і деспотизм зливаються в найогиднішу суміш [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 334]. Рабство взагалі дволике, воно поєднує в одній людині і жертву, і наглядча, а відтак стає головним джерелом і самоприниження, і сваволі. Рабу приємно познуватися над іншим, що дуже помітно в психології нашого чиновництва, частини працівників міліції тощо. Рабсько-деспотичні якості характеру можуть формуватися в дитині з перших років життя, якщо вона виховується в умовах відсутності свободи. В такому разі потреби виживання, на

думку К.Ушинського, сприяють розвитку рис шахрайства і розпусти. Бо "чим менша свобода у людини або у народу, тим більше змушується вона до фальшивої, уявної діяльності і тим нещасливішою вона стає, тому що не живе серйозними інтересами, що впливають з душі... Психологія ясно вказує на неминучий закон, що цілковитий раб завжди або шахрай, або розпусник, а найчастіше те і те разом" [Ушинський К., 1954: Т. 6.; 349].

Глибина рабського стану людини, зрештою, вимірюється не тим, наскільки її змушують діяти проти власної волі, а тим, наскільки вона погодилася з цим своїм становищем, наскільки прийняла рабство, змирилася з ним. На певному ступені поневолення людина-раб стає навіть прихильником рабства, намагається відстоювати його, "цілувати руки поневолювачам". Формується феномен самопоневолення, "звичка бути рабом". Тоді зовнішня свобода не сприймається людиною, бо вона не бачить в ній сенсу. В одній із своїх праць, К.Ушинський спирається на вислів Брауна, який тут теж варто навести: "Хто може терпіти рабство, не обурюючись проти нього, той уже не гідний свободи, і коли б деспотія (домашня, громадська або шкільна) спричиняла тільки це зло душевного падіння, без інших зол, що їх вона породжує безпосередньо або не безпосередньо, то й тоді деспотизм навряд чи заслуговував би менше ненависті, ніж заслуговує він тепер від людей, які знають, чим здатна стати вільна людина і якою жалюгідною істотою є справжній раб" [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 334].

Рабство стосується як людини, так і всього суспільства. Проте, як відзначає С.Франк, у кінцевому рахунку і рабство, і прагнення до свободи йде від окремої людини, бо вона є єдиним двигуном суспільного життя і нічим не можна замінити спонтанне джерело сил, яке йде від духу окремої людини [Франк С., 1992: 115]. Сформоване на рабстві тоталітарне суспільство не може трактуватися як громадянське. С.Франк визначає його як фактичне панування диких звірів над лінивими і заляканими домашніми тваринами [Франк С., 1992: 116]. Перехід від тоталітарного до громадянського суспільства – це найперше *відмова від рабства і пізнання та прийняття свободи*.

Другою фундаментальною тезою у поглядах К.Ушинського на свободу є те, що вона має для людини сенс *лише у поєднанні з її діяльністю*. Сама собою ("у чистому вигляді") свобода не тільки не потрібна, але й шкідлива та небезпечна – як чистий кисень, вилучений з повітря. Поза діяльністю вона стає "фальшивим маяком людського життя" [Ушинський К., 1954: Т. 6.; 361]. К.Ушинський підкреслює, що прагнення свободи, будучи прагненням душевним, у своїх витоках пов'язане, йде в парі з прагненнями до свідомої вільної діяльності. Прагнення свободи завжди мусить мати своє призначення і свою допоміжну щодо діяльності функцію, "свою справу" [Ушинський К., 1954: Т. 6.; 349]. Навіть межі свободи визначаються потребами діяльності. Якщо свободи більше, ніж людині потрібно, то це вже на шкоду їй самій [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 332–333].

На врахуванні моменту єдності прагнень свободи і прагнень діяльності в людині побудований механізм її уподібнення до тварини, яке здійснюють тоталітарні режими: людину просто позбавляють потреб і можливості власної самостійної діяльності. І оскільки бути бездіяльною, "лінуватися", мати якнайбільше "вихідних" тощо є природним бажанням її тіла, то людина з таким станом легко погоджується. А коли відпадає потреба прагнень і вільної діяльності, то автоматично відпадає і потреба свободи. Бо "...свобода є законна дочка вільної, невтомної праці" [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 333]. У такий спосіб і в нашому суспільстві історично виробився механізм творення раба – через звільнення людини від інтенсивної праці, від потреби вільної діяльності.

У ранньому дитинстві – все вирішують батьки, звільняючи водночас дитину від її прямих обов'язків: виконують за неї домашні завдання, "підштовхують" до фальшивої п'ятірки, збирають за дитину металобрухт чи макулатуру, "полегшують" її життя в класі з допомогою подачок учителям тощо. У школі – на уроці – вільнодіючою істотою є лише вчитель, у той час як дитина

тижнями, роками сидить без діла. Не набагато інакша ситуація і у вищому навчальному закладі. Потреби, а відтак і можливості вільної діяльності, була позбавлена кожна "радянська людина", бо її виживання – бодай жебрацьке – забезпечувала держава. То для чого їй свобода? Маємо, отже, і досвід: *аби зробити людину рабом, досить позбавити її потреби турбуватися про себе, – "полегшити їй життя"*.

Як вже йшлося вище, рабство визначається двома крайностями – безмежною покорою і безмежною сваволею. Обидві вони ведуть – і раба, і деспота – "до помийної ями цілковитого скотства" [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 332]. У цьому сенсі *переорієнтація людини на активну вільну діяльність є єдиним шляхом віднайти гармонію і полюбити свободу*. Почуття свободи добре розвивається саме в народів діяльних, активних, "які немовби шукають небезпеки, труднощів, перешкод, щоб подолати їх..." [Ушинський К., 1954: Т. 5.; 333].

Із сказаного вище випливає ще одна важлива для нашого часу і для нашого виховання думка: *свобода особистості – не тільки її природжене і первинне право, але й її суспільний обов'язок*. Такий висновок пов'язаний з тим, що лише за умов свободи, лише прийнявши свободу, людина здатна повноцінно виконувати всі інші свої обов'язки. Всяка відмова від свободи – рівнозначна самогубству, але це також гріх, який людина змушена спокутувати. Зрікатися свободи – означає відмовлятися від відповідальності, на що права людина не має.

Громадянське суспільство і держава

Так звана "радянська людина" дотримується погляду на суспільство і громадські інститути як на придатки до державної машини, яка у її свідомості володіє абсолютною силою і владою, а відтак трактується як єдиний чинник інтеграції суспільства. Свій власний статус така людина вбачає найперше у певній "державній функції" – як "коліщатка" чи "гвинтика" цієї машини. Такий погляд на стан речей дуже імпонує сучасному державному чиновникові. Він ототожнює поняття "держави" і "влади", а всяку незгоду з владою трактує як "опір державі". Це дає йому можливість насаджувати у свідомості людей поняття "недоторканності" і власної влади. Таким чином на себе чиновник переносить всездозволеність колишнього парткерівництва і зухвало користується нею. І буде користуватися до того часу, поки йому суспільство це дозволяє.

Громадянське суспільство відділяє себе від апарату держави і певною мірою протистоїть йому. Воно, як відомо, ґрунтується на ідеях лібералізму і *на пріоритетності громадської ідеї над державною*. Ця ідея, що є виявом духу громади, знайшла своє формулювання в працях Дж.Локка, Ш.-Л. Монтеск'є та ін. філософів. Держава і державний апарат тут трактуються як витвір суспільства з метою захисту прав та свобод людини і народів.

При цьому слід розрізняти державу як атрибут зовнішнього самовизначення народу, як вияв його незалежності, потреба в чому ніколи не ставиться під сумнів, і апарат чиновників, державні органи, які цю державу обслуговують і репрезентують як ззовні, так і в середині. І, власне, ці органи трактуються як такі, що діють з волі громади, в її інтересах і в окреслених законами межах. Через це громадськість може і повинна протистояти владі, якщо вона таким функціям не відповідає, чинити опір і навіть боротися з нею. Так реалізується спонтанне людське життя, "дух громади", що веде до розподілу влади, до балансу владних прав і можливостей, до дійсної участі людини в управлінні.

Перебудова свідомості людини передбачає її психологічну переорієнтацію – від домінування "вертикальних зв'язків" (погляд "вверх" і "вниз") їй випадає перейти до зв'язків "горизонтальних", на яких будуються різноманітні громадські об'єднання: партії, громади, спілки, асоціації, союзи, фонди, конгреси тощо. На таких психологічних засадах повинно будуватися і місцеве громадське самоврядування.

Таким чином, через подолання відчуття власної залежності від "верхів" і відмову від диктату щодо "низів" – шляхом формування "почуття ліктя", пошуків однодумців – відбувається процес структурування суспільства, без чого воно залишається лише "народом" чи "населенням", а в очах чиновника, – отарою, стадом.

Альтернативність ознак громадянського суспільства, з одного боку, і держави, з іншого, зовсім не означає їх взаємовиключення. Громада і держава потребують одне одного і не можуть існувати одне без одного. Вони є двома різними боками одного і того ж цілісного організму, їх єдність і реалізує в собі євангельську істину: Боже Богові, а кесарево кесарю (Рим., 13, 7). Громадянське суспільство протистоїть як диктатурі держави (тоталітаризму), так і анархізмові, бо держава є інститутом суспільству необхідним.

Такі зміни у свідомості людини сьогодні видаються неминучими і фундаментальними, якщо йдеться про нашу інтеграцію у європейське суспільство. Демократизація людини – це не "дозвіл" ззовні, а внутрішнє усвідомлення своїх прав і свобод, а відтак, і відповідальності. Сприяння становленню нової людини з громадянським мисленням – одне з найважчих стратегічних завдань українського виховання як антиподу виховання комуністичного, "класового". При цьому доводиться брати до уваги, що "кайдани поневолення не так легко скидаються, вчорашні раби не можуть одразу перемінитися на вільних громадян, та й колишні несвідомі отари людей не стануть одразу свідомим громадянством. Для такої великої зміни потрібний не тільки час... Потрібне виховання, що тільки й має змогу дати нам нове громадянство..." [Русова С., 1994: 12-43].

Долання "домінанти влади", культу держави, всевладності адміністративної машини у власній свідомості – дійсно нелегкий процес і, на жаль, ми стоїмо лише на його початку. Не менше, ніж закони, нашому суспільству потрібне сьогодні плекання громадянина – впевненого у своїх силах, з розвинутим почуттям гідності. Цьому сприятиме і засвоєння букви та духу Конституції України, стаття 55 якої проголошує: "Кожен має право будь-якими незабороненими законом засобами захищати свої права і свободи...". На цьому шляху з прав окремих людей складаються права всіх громадян у їх ставленні до держави, яка завжди репрезентується наділеним владою чиновником.

Громадянське суспільство і соціальний прогрес

Міфологізоване мислення, сформоване на вічному очікуванні "світлого майбутнього", дещо викривлено сприймає вартості і саму сутність громадянського суспільства. Очевидно, що це – не ідеальне суспільство, бо таких суспільств взагалі не існує. Епітети "добрий" чи "поганий" взагалі не придатні для оцінки громадянського суспільства. Зіставляючи його образ з нашим суспільним досвідом життя при соціалізмі, мусимо сказати собі лише таке: громадянське суспільство – *це інакше суспільство*, яке ставить до людини цілком інші вимоги. Насправді ці вимоги є значно вищими, ніж вимоги соціалістичного суспільства, і, власне, за рахунок цього, глибше і якісніше реалізуючи себе, людина в громадянському суспільстві домагається більшого, розвивається інтенсивніше, одержує більші господарські і культурні результати, а з нею удосконалюється і само суспільство.

Громадянське суспільство за своєю природою являє собою *єдність, що ґрунтується на волі свободних громадян і на їх готовності до співпраці*. Як підкреслює С.Франк, це не зовнішній засіб задоволення потреб окремих людей, а саме форма громадської співпраці. У цьому суспільстві кожна людина займає своє природовідповідне місце у суспільній ієрархії, виконує властиву їй функцію і саме на цьому місці реалізує своє право на рівну гідність. "Демократія – не

влада всіх, а служіння всіх. Не хижацьке, корисливе чи владолюбне бажання всіх людей чи "народу" бути господарем і розпорядником своєї долі, державним володарем життя, ... а почуття обов'язку активної співпраці всіх у загальному служінні правді" [Франк С., 1992: 124].

Зрештою, таке філософське визначення громадянського суспільства ще не розкриває його дійсної глибинної і суперечливої сутності. Оскільки воно ґрунтується на свободі людини і народів, то це, природно, зумовлює конкуренцію. Як зауважує Г.Ващенко, філософською засадою цього суспільства є визнання того, що "вільно діючі сили природи (включаючи сюди людину) завше приходять до кращого". На жаль, реалізація цієї благородної ідеї через конкуренцію веде до жахливої експлуатації людини людиною, до величезної майнової нерівності, а звідси і до класової ворожнечі. І саме ця обставина спонукає до висновку, що капіталізм і соціалізм – це не "кращий" і "гірший" лад. Вони просто різні. Але якщо соціалізм вигідний слабким, лінивим і тим, хто стоїть біля розподілу благ (і через це неминуче веде до застою і занепаду), то капіталізм зручний сильним і працьовитим, а тому стимулює розвиток суспільства. Він змушує людину напружуватися, реалізовувати в собі все, що дала природа, і таким чином виживати. Через це він (капіталізм) видається часом важким, жорстоким щодо слабких та лінивих.

За цих умов, як зауважує Г.Ващенко, конкуренція не завжди призводить до перемоги кращих – "частіше перемагають не мудріші, а бистріші, не справедливіші, а підступніші" [Ващенко Г., 1997: 402–403].

Г.Ващенко відзначає також, що сучасне громадянське суспільство (капіталізм) призвело до морального погіршення людини, до її духовного падіння. Філософія утилітаризму і прагматизму стала сприятливим ґрунтом для проростання антропоцентризму. І, власне, на ній лежить відповідальність за моральне падіння сучасної людини [Ващенко Г., 1997: 409]. У цьому сенсі середньовіччя, якому був характерний "дух високого пориву від землі, від грубої матерії до Неба...", стояло вище, ніж деякі сучасні суспільства [Ващенко Г., 1997: 402]. Середньовіччя вірило в провидіння, а тому почувало себе оптимістично і спокійно. Такі настрої сприяли розвиткові духовної культури і заважали розвитку культури матеріальної. "Ставлячи на перше місце в житті високі духовні цінності, людина і в собі цінила, в першу чергу, свою духовну природу, що розглядається як образ Божий [Ващенко Г., 1997: 403].

В цілому, отже, Г.Ващенко не ідеалізує сучасне громадянське суспільство європейських країн. Він відзначає, що погляд сучасної людини спрямований до землі. "Мета її – не високі духовні блага, а блага матеріальні, гра, насолода відчуттєвими радощами і вигодами життя" [Ващенко Г., 1997: 404]. Погоня за цими радощами і благами, власне, й зумовлює жорстоку боротьбу і конкуренцію. В свою чергу це спричиняє засилля раціоналізму, природознавчих і математичних наук. Натомість сильно підупала цінність духовних благ, честі, сумління, гідності. В підступному вчинкові, що досягає мети, сучасна людина в багатьох випадках вбачає вияв розуму, перевагу над іншими. Нерідко в суспільстві пошаною користуються такі люди, діяльність яких повністю суперечить засадам моралі. І це характерно не лише нам, але й дозрілим демократіям Заходу.

Сказане вище дає, таким чином, підстави зробити висновок, що жоден із соціальних устроїв – ні соціалізм, ні капіталізм – у своїх "чистих варіантах" не витримують критики і не забезпечують надійний захист людині – перший тому, що веде до тотальних злиднів (прикладом сьогодні є Північна Корея), а другий – тому, що за умов конкуренції зумовлює розвиток егоїзму і класового розшарування. Проте шанс стати багатим, забезпечити матеріальний добробут і матеріальний прогрес має суспільство громадянське. Воно ж має і матеріальну можливість допомогти людині слабшій. Так званий "шведський соціалізм", на який часто із заздрістю поглядаємо, побудований не на "пролетарських", а на громадянських цінностях.

На шляху до гармонії громадянського суспільства

Як відомо, в минулому було чимало спроб змінити вектор історичного розвитку людства і таким чином "ощасливити" його. Такі спроби породили і низку своєрідних концепцій суспільного розвитку.

Так, ідеологи фашизму і комунізму, як, зрештою, й інших тоталітарних режимів, відстоюють тезу про закономірність і неминучість боротьби, яка нібито є головним двигуном історії. Вона трактується як фактор позитивний, що в кінцевому підсумку веде до добра. Зокрема, більшовицька ідеологія орієнтує на так звану "класову боротьбу", на революцію. Мета цієї боротьби – знищення класу експлуататорів і становлення диктатури "трудящих".

У свою чергу фашизм таким "об'єктивним" законом історії вважає боротьбу окремих людей і народів за право бути провідною силою. Є щось від таких поглядів і в сучасному російському шовінізмі. Сильна нація і сильна людина, відповідно до таких поглядів, повинна йти до своєї мети шляхом поневолення і знищення слабших. Наслідком такої боротьби має бути панування сильних. В обидвох випадках обґрунтовується доцільність боротьби і заперечуються пріоритети моралі.

Ідеологіям класової чи міжнаціональної боротьби і ненависті громадянське суспільство протиставляє ідеал суспільної гармонії та практику толерантного ставлення до інших політичних, етнічних чи конфесійних поглядів. Як і будь-які інші ідеали, він не може бути здійснений до кінця, але саме визнання його і прагнення до нього орієнтує людину і суспільство до злагоди та до хоча б відносної єдності. Це означає, що воно (громадянське суспільство) орієнтується *на еволюційний шлях розвитку* – не тільки як головний, але й як природовідповідний. Ці засади відкидають ненависть і жорстокість, війни і революції – як стратегію і тактику сил зла, хоча застосування сили в обороні добра, зокрема, в обороні батьківщини від ворога, не виключається. Звідси конфлікти і колізії, характерні для будь-якого суспільства, включаючи класові і міжетнічні, повинні вирішуватися, виходячи з пріоритету ідеалів добра, справедливості, правди, сумління тощо. На думку Г.Ващенка, духовна криза в сучасних європейських суспільствах дуже заважає реалізації такого погляду на речі. А тому, гостро критикуючи як комунізм та фашизм з їх канібалізмом, з одного боку, так і капіталізм з його бездуховністю і прагненням до матеріальної наживи, з другого, він доходить висновку, що майбутній суспільний лад не буде ні капіталістичним, ні комуністичним – "він буде якимсь іншим" – пише він. "В ньому має бути забезпечена справжня, а не номінальна свобода людини; в ньому не мусить мати місця експлуатація і поневолення в будь-якій формі, чи то в формі економічного примусу, чи то в формі терору. Життєвий рівень людини майбутнього мусить бути високим і то не лише з боку матеріального, а й духовного. В основу стосунків між людьми має бути покладена не конкуренція і нещадна боротьба, а пошана людської гідності й висока християнська мораль". Таке суспільство він називає "неодемократією" [Ващенко Г., 1997: 406].

Слід відзначити, що ідея "капіталізму з людським обличчям" видається більш життєздатною, ніж ідея такого ж соціалізму – хоча б тому, що перший стимулює розвиток сил і здібностей людини та суспільства і цим робить можливим втілення такої ідеї, тим часом як соціалізм – веде до занепаду і стагнації, бо орієнтує людину на дармовий комфорт і лінивість. Сьогодні ідея "капіталізму з людським обличчям" знаходить не тільки ідеологічних прихильників, але й частково практичне втілення в ряді "поміrkованих" суспільств, зокрема в Європі (Австрія, Голландія, Швеція та ін.).

На думку Г.Ващенка, в побудові такого суспільства *ключову роль має відіграти виховання*, що

кладає в основу ідею свободи і всіх інших громадянських вартостей [Ващенко Г., 1997: 405]. Має залишитися в силі гасло Руссо, що треба виховувати вільну людину, себто повноцінну творчу особистість, але водночас виховання повинно враховувати, що, крім прагнень до добра і правди, людина має потяг і до зла та егоїзму. "Отже, покладатися у вихованні на стихію, зводити його виключно до розвитку було б дуже небезпечним і для окремої людини, і для суспільства" [Ващенко Г., 1997: 405]. Відповідно таку прогнозовану систему виховання Г.Ващенко називає системою "педагогічного неолібералізму" [Ващенко Г., 1997: 406].

Повертаючись до практичних завдань сучасної української педагогіки, мусимо визнати, що серйозної роботи з навчання і прищеплення нашим дітям громадянських вартостей в офіційній освіті ще й не розпочато. За цих умов наша молодь осягає ці вартості стихійно, здебільшого шляхом спостережень за практичним життям, з випадкових розмов, із закордонних фільмів тощо. Складність громадянського виховання поглиблюється тим, що деякі із засад демократії і тепер – в умовах начебто "демократичного ладу" – зазнають наруги, нехтування, а відтак і використовуються з метою реставрації тоталітаризму і шовінізму. Дискредитація демократії здійснюється, на жаль, у судочинстві, в охороні громадського порядку, у сфері привласнення матеріальних благ тощо. Не готові до громадянського виховання і наші вчителі та батьки.

Водночас очевидно, що громадянські вартості і громадянське виховання не можна ні замінити законами, ні нашвидкуруч ("революційно") насадити в людині зверху. Це засвоєння – процес довгий, який вимагає напруги, старанності і терпеливості з боку кожного, кого це стосується.

Громадянські вартості в українській традиції

Громадянські вартості виробляються і засвоюються суспільством протягом всієї його історії, але остаточно формуються в процесі переходу від феодально-деспотичного укладу життя до стосунків природної рівності. Вони віддзеркалюють і регулюють ставлення людини до людини та людини до суспільства і держави. І якщо національні вартості відбивають прагнення нації до свободи, самовираження і державності, незважаючи на те, про який суспільний устрій ідеться, то громадянські вартості відбивають сучасні прагнення нашого народу позбутися диктатури людини над людиною і побудувати державу правову, де все регулюється законом, і де кожна людина мала б змогу повноцінно реалізувати себе.

Український народ дуже рано, раніше від деяких інших народів, відчув прихильність до громадянських (демократичних) цінностей і вже в середні віки був їх "експортером" навіть у Західну Європу. Він завжди дотримувався віри в ідеали добра і намагався переносити їх на своє суспільне життя. Про це переконливо свідчать наші правові джерела: "Руська правда", "Литовський Руський статут" та кодекс "Прав, по котрим судиться". Наші правові норми заперечували кару смерті та невільництво, з пошаною ставилися до цінностей родинного життя. В цьому контексті і демократична конституція Пилипа Орлика не була винятковістю.

Не зайвим буде навести і свідчення відомого мислителя XIX ст. П.Куліша: "...Не жалюгідний народ приєднався у XVII ст. до Московського царства. Він переважно складався із характерів самостійних, гордих усвідомленням своєї людської гідності; він у своїх нравах і поняттях зберігав і зберігає начало вищої громадянськості; він дав Росії безліч енергійних діячів, вплив яких сприяв розвитку державної сили російського народу" [Куліш П., 1989: Т. 2; 476].

Самоуправління українських громад має дуже давню традицію. На загальному сході обирали старосту села (війта), десятських та ін. Демократизм таких громад найповніше втілювався в організації Запорізької Січі та Гетьманської влади.

Українська історія знає багато інших форм громадської організації, співпраці, взаємодопомоги – чумацькі валки, артілі, толока, супряга тощо. З дитинства в людині формувалося переконання в доцільності громадської співпраці. В очах громади трудова допомога тим, кому це необхідно, була почесною справою, і людина сприймала свій обов'язок під впливом громадської думки. Хоч траплялися й винятки, коли окремі громадяни не сприймали цю громадську мораль і провадили життя за принципом "моя хата скраю", зокрема, коли йшлося про життя політичне.

Сторіччя неволі, а особливо роки більшовицького режиму, глибоко позначилися на стані нашої ментальності – сформувалося нище почуття меншовартості, прагнення відчутти над собою "міцну руку", а відтак і бажання хоча б трішечки побути "такою рукою" для інших. Уроки демократії для нас видаються сьогодні дуже нелегкими.

Базові цінності сучасного громадянського суспільства

Виховати громадянина означає ввести його в систему цінностей демократії. Ця система виводиться з сутності громадянського суспільства як усієї сукупності суспільних стосунків, що не є державними, не контролюються державою і перебувають поза сферою її впливу і регламентації. Громадянське суспільство – це звільнена від держави царина спонтанного самовияву вільних індивідів, їх добровільної організації. В цьому сенсі воно – самодостатнє і втілюється у приватному житті, у приватній власності, в ринкових стосунках, у вільному обміні духовними, політичними, моральними і релігійними вартостями. Європейські громадянські суспільства будуються на волевиявленні громадян і мають своїм загальним орієнтиром традиційно-християнську систему вартостей. Але в цій системі, як уже говорилося, є й специфічні ідеали і норми, що відбивають внутрішню сутність демократичного устрою. В їхній ієрархії чільне місце посідають права, свободи і обов'язки людини; рівність громадян, зокрема і перед законом; самовідповідальність; верховенство закону над волею людини; суверенітет особи; етнічна, соціальна, расова, конфесійна тощо толерантність; повага до демократичних виборів і до демократично обраної влади як вияв відповідальності виборця; прагнення до соціальної гармонії; культура соціальних стосунків тощо. Всі ці та інші вартості демократії втілюються в культурі, в стосунках людей, складають основу демократичного виховання молоді, що розпочинається вивченням їх змісту і завершується вірою у відповідні ідеали і готовність їх відстоювати.

Засвоєння демократичних вартостей сучасною дитиною означає, крім всього іншого, ще й відкритість європейській культурі, без якої навіть над найрозумнішою людиною тяжітимуть "уривчастість, невиразність, неповнота, однобічність, недовершеність відомостей і понять..." [Ушинський К., 1954: Т. 1; 278].

Еволюція суспільств постійно зумовлює певне уточнення вартостей, що цілком природно. Проте серед них є і такі, що вважаються засадними вже протягом довгого історичного відрізка часу. Зупинимось на деяких з них детальніше.

Рівність громадян. Ідея рівності громадян в історії дуже часто була ареною гострих суперечок. Це пояснюється схильністю різних класів і суспільних груп людей трактувати її по-своєму.

По-перше, ідея рівності розглядається через призму споживчих, переважно матеріальних потреб людини. Відповідно до цих поглядів усі люди повинні бути рівними при розподілі благ. Це – "розподільча демократія", її, загалом, і дотримувався більшовизм, але реалізувати її ж вимоги до кінця не зміг, бо вона вимагала певної скромності та обмежень і від керівної еліти, а еліта цього ніяк не хотіла.

"Розподільча демократія" добре узгоджується з люмпенською ментальністю. Вона стимулює в людині лише споживацькі прагнення і була розрахована на експлуатацію села, проїдання корисних копалин та іншої сировини. На відміну від ідеалістичних гасел французької революції ("Рівність, свобода, братерство") російський більшовизм висунув гасла, розраховані на задоволення матеріальних прагнень: "Хліб, земля, мир".

По-друге, ідея рівності трактується і крізь призму рівних можливостей самореалізації. Цей підхід передбачає вирішальну участь людини у творенні благ і в самозабезпеченні ними, що, звичайно, зумовлює і певну нерівність у споживанні. Як людина зуміє працювати, що зможе винести на ринок праці (силу, кмітливість, винахідливість, старанність, талант тощо), такою буде її заробітна платня, а звідси і все інше. Ця рівність вигідна сильним і працюючим. Саме так трактується рівність у громадянському суспільстві.

В основі такого рішення проблеми рівності лежить погляд на людське суспільство як на цілісний організм, що, як і все у природі, має ієрархічну будову. Воно (суспільство) не є однорідною купою окремих частин, а система, яка функціонує у своїй цілості. Множинність тут підпорядковується єдності, а тому структура суспільства має завжди форму *пірамідальної ієрархії*. Всяке суспільство є олігократією, владою меншості над більшістю. Режим відрізняється лише тим, як керівна меншість створюється: шляхом узурпації влади чи волею більшості громадян, за спиною народу чи самим народом. Нарешті – чи народ може поміняти людей, які складають правлячу меншість, чи він такої можливості не має. Так функціонують суспільства демократичні і суспільства тоталітарні. В цьому сенсі революції, які начебто намагаються встановити "рівність", звичайно, лише перекидають, руйнують піраміду і в цей спосіб формують нову, такої ж будови пірамідальну ієрархію.

У ієрархічній структурі суспільства кожна людина займає своє природовідповідне місце. І мірилом правильності суспільного устрою є не те, наскільки цей устрій задовольняє побажання, заздрісні посягання і користолюбство кожної людини, а в тому, наскільки він забезпечує правильний ієрархізм, тобто дійсно ставить людину на те місце, яке відповідає її достоїнствам і здібностям. Зауважимо принагідно, що саме тут демократичні устрої дають "збої", бо не завжди виграють розумні і чесні.

Зважаючи на сказане вище, соціальна рівність розподільчого типу взагалі неможлива, як неможливо встановити фізичну чи розумову рівність між людьми. Класовий підхід до вирішення цієї проблеми послаблює шанси цього закону, веде до виродження здорового ієрархізму, усунення його, але ще ніколи в історії до рівності не приводив. "Як люди завжди не рівні за своїми фізичними і душевними якостями, так вони не рівні за своїми соціальними становищами, за своїми правами і обов'язками" [Франк С., 1992: 118].

Демократія рівних можливостей лежить в основі громадянського співжиття людей. Вона визнає, що спроба "рівняти" людей у сфері розподілу і споживання призводить до занепаду суспільства, втрати ним продуктивності і життєздатності. Такі спроби не мають під собою ніяких об'єктивних законів, а є лише тотальним виразом заздрості, бажання, щоб інший не став вище, ніж я, і не мав більше від мене. Як уже йшлося, ставлення до слабких у такому суспільстві регулюється моральними законами, через механізм гуманітарної (добровільної) допомоги з боку громадськості і держави.

Варто відзначити, що багаторічна орієнтація свідомості на "розподільчу демократію" глибоко позначилася на нашому світогляді, зумовила формування споживацьких настроїв і зруйнувала почуття самовідповідальності та вміння користуватися свободою.

Повага до приватної власності. Людина реалізує себе не лише через своє тіло, але й спирається на те матеріальне середовище, у якому живе. Основу його складає приватна власність, яка є категоричною передумовою духовно-тілесного буття людини. Вона є реальною

економічною основою її свободи і фундаментом громадянського суспільства. Володіння власністю є також здійсненням природного абсолютного права людини, обов'язковою умовою її нормального життя і свободи. В широкому суспільному сенсі – власність є основою громадянських засад співжиття людей. "...Право особистої власності є абсолютно необхідна і невід'ємна основа суспільного життя, поза якою таке життя взагалі не мислиться" [Франк С., 1992: 143].

Не може бути вільною людиною, яка, незалежно від своїх старань і кваліфікації, за свою працю отримує лише стільки, щоб їй вистачило на прохарчування – до наступної зарплати. Праця – найдорожчий товар і, винісши її на ринок, людина повинна мати таку заробітну платню, котра дозволяла б їй і нагромаджувати кошти, відкладати про запас, а в цей спосіб формувати свій "фонд" приватної власності. За таких умов людина намагатиметься поліпшувати й удосконалювати свою працю і цим підвищувати її ціну, а отже, і власний прибуток. Це й стає передумовою її життєвої незалежності, захищеності, самовпевненості, а відтак і збагачення всього суспільства.

Людині з розвинутим почуттям приватної власності чужі споживацькі настрої і заздрість. Натомість вона виявляє бережливість, ощадність, акуратність і менше задивляється на "чуже". Власність веде і до розвитку працьовитості та поваги до чужої праці.

Повага до приватної власності як передумови прав і свобод – ознака вільної людини; натомість тяжіння до громадської чи так званої "колективної" власності засвідчує наявність рабської психології і небажання жити лише за свій рахунок, брати на себе тягар свободи. Така людина часто схильна забрати щось у когось, вкрасти, розподілити. І вона знаходить виправдання таким діям у сумновідомій формулі: "експропріація експропріаторів".

Нарешті слід зауважити, що сьогоднішня драма нашого старшого покоління в тому, що воно не має власності, і що, фактично, ніколи її не мало. Ці мізерні заощадження, які "тепер десь поділись", в дійсності ніколи – і за часів існування Союзу – цінності не мали, бо не забезпечувалися ні золотом, ні товарами, ні життєздатною економікою. Розвал Союзу лише легалізував те, що насправді вже було – завдяки "мудрій" політиці комуністів.

Самовідповідальність людини. Суспільні обов'язки – лише частка того, що людина повинна платити за право бути вільною. Насправді ж найважчою і незвичною ношею для сучасної нашої людини є її здатність відповідати за власне життя. Життя в неволі привчає в'язня до тяжких умов, але воно – відносно безтурботне. Так звана "радянська людина" звикла вимагати, щоб "хтось їй щось давав" – квартиру, "безплатне" лікування, дешеві харчі, допомогу на старість тощо. При цьому не прийнято було задумуватися над тим, звідки і за чий рахунок все це береться. Так нівелюється природне для людини почуття самовідповідальності, а повернення до неї в сучасних умовах видається їй великою бідною.

Людина громадянського суспільства про себе повинна турбуватися сама. Вона, як білка, котра на відміну від свійської тварини, має повну свободу, але сама відповідає за власне життя: ні від кого не залежить і ні від кого нічого не вимагає, не просить. У цьому сенсі вона істота самовідповідальна. Безтурботне життя – в неволі – часто видається комфортним, але воно руйнівню впливає на душу людини, на її характер: вона стає немічною і лівною. Становлення почуття самовідповідальності – навпаки, процес болісний, і сьогодні він є однією з головних причин психологічного дискомфорту людини. Ситуація нагадує випадок, коли б людина довгі роки купалася і умивалася лише в теплій воді, а їй раптом запропонували б стрибати в ополонку; їй це зробити важко, хоча іншим людям крижана вода видається нормальною і робить їх здоровішими.

Почуття самовідповідальності веде до розвитку в характері людини рис підприємливості, ініціативності, творчості тощо. І коли такі риси стають характерними для більшості людей, то

суспільство має шанс досягнути господарського успіху і добробуту. Воно стає життєздатним.

Громадське і особисте. Людина створена для спільного життя з істотами собі подібними. Ця соціальна сутність глибоко вкорінена в ній і не в її волі – жити в соціальному середовищі, чи ні. Потребу бути з людьми людина носить з собою навіть тоді, коли її з ними розлучають. Схильність до об'єднання закладена в людині самою природою. Людська особистість не може розвиватися і удосконалюватися поза суспільством.

Ця суспільна сутність людини зумовила і потребу її самоусвідомлення в тій ділянці. Як відомо, виховання громадянина було предметом уваги ще в стародавній Греції (Сократ, Платон, Аристотель та ін.). Вже тоді як центральне визначилося питання стосунків людини і суспільства. Платон виходив з пріоритету інтересів суспільства. Але при цьому він переносив це протиріччя у площину поняття людини і обґрунтовував ідею гармонії у самій людині, де сходяться особисте і громадське начала.

Трактуючи далі цю ідею, Аристотель розрізняв відповідно добродетель людини і добродетель громадянина. Він визнавав рівність громадян, і в цьому контексті позитивно звучало його визначення, що громадським обов'язком є добре владарювати і добре підкорятися. Ці ідеї, як відомо, втілювалися в політичному житті Афін: громадяни мали право обирати і бути обраними, займати посади, володіти майном, бути суддями, мали бути законослухняними, а отже, поважати і права інших тощо.

У давні часи, зрештою, зароджуються і дві крайності, які позначилися на всій історії стосунків людини і суспільства.

З одного боку, – це зневажливе ставлення до інтересів власної держави та зосередження уваги на людині з її особистими потребами. Чимало носіїв таких поглядів маємо і серед наших сучасних політиків, які згадують про Конституцію України лише тоді, коли їм вигідно. Це – *космополітизм*, що близький до анархізму, коли особисте ставлять над суспільними правами, декларується свобода людини від громадських обов'язків, а звідси й ідея вільного виховання, досягнення людиною гармонії лише з собою і з природою. У педагогіці подібний світогляд репрезентований іменами Ж.Ж.Руссо, Л.Толстого та ін.

З другого боку, – стосунки людини і суспільства вирішуються в контексті авторитарності громадського устрою – однобоко, з акцентом на *пріоритети суспільного начала* – часто до такої віри, що інтереси людини до уваги не беруться (Згадаймо Маяковського: "Єдинця – вздор, єдинця – ноль..."). Таке трактування властиве тоталітарним режимам. Проголосивши головною ідеєю нації, фашисти повністю підпорядковували їй людину. Комуністична ідея теж зорієнтована на "щастя всього людства", задля чого приносились у жертву мільйони окремих людей. Таким чином, центральним стає поняття безликого "колективу" ("трудового колективу" тощо), долю якого визначає керівник, що начебто діє від імені держави і суспільства. Такий керівник протиставляє себе масі, дивиться на неї згори. Це позначилося і на партійному лексиконі: "людський фактор", "нагодувати народ" тощо.

Громадянське суспільство вирішує проблему особистого і суспільного на ґрунті рівності та на балансі прав, свобод і обов'язків людини. Воно, зокрема, ревно оберігає особистість, але водночас вимагає від неї і дотримання обов'язків щодо суспільства та держави. Одиниці, які складають суспільство, мають право на свою окремішність "і всі спроби відібрати їх і урівняти в суспільному житті слід називати тоталітаризмом" [Войтило К., 1991: 29–60]. До речі, звідси йде тенденція стандартизувати дітей у класі, зокрема із допомогою "єдиної державної форми", єдиних підручників тощо.

Схильність і потребу людини бути істотою суспільною всіляко підкреслював К.Ушинський. Своє розуміння людини у суспільстві він виводив з тези про їхню єдність: "Суспільство – це єднання самотійних особистостей, у якому за принципом поділу праці сила суспільства

збільшується силою кожного й сила кожного – силою суспільства" [Ушинський К., 1954: Т. 6; 340]. Але водночас, він застерігав від того, щоб дитина "розчинялася" в колективі, втрачала свою самобутність, бо "...людина, яка не вносить у суспільство своєї самостійності, дорівнює нулю, що стоїть з лівого боку цифр..." [Ушинський К., 1954: Т. 6; 339].. Він виходив з того, що кожна людина вірить, любить, ненавидить, надіється... по-своєму. Колективний (стадний) характер таких почувань характеризує пролетарську комунальну свідомість.

Підхід до людини як до єства унікального веде до підвищення її статусу: людина – найбільша соціальна цінність, що й записано у нашій Конституції.

Верховенство права і правова свідомість. Єдиною і необхідною гарантією свободи є закон. Його верховенство має свою основу найперше у правовій свідомості суспільства, її відсутність, з іншого боку, – є передумовою нехтування законами, а звідси і правової незахищеності людини.

Як відомо, в тоталітарних суспільствах теж існують закони. Проте вони часто мали і мають у нас досі волонтаристський характер і підпорядковуються панівній ідеології. Існував навіть термін, правдоподібно, введений В.Ульяновим – "революційна правосвідомість", тобто "судить так, як вам підказує ваш революційний світогляд". А оскільки кожен суддя намагався довести, що його світогляд – найреволюційніший, то і вирок виносився жажливі і нічим не обґрунтовані. Відомо також, що навіть існуючі більшовицькі закони ігнорувалися партійними функціонерами, діяло так зване "телефонне право", коли вирок виносився виключно за вказівкою партійного вождя.

Багатолітнє життя в такій атмосфері сприяло формуванню в наших людей правового нігілізму, коли громадянин не відчуває поваги до закону і робить усе можливе, щоб його не виконувати, ставить свої інтереси над законом. А в результаті все це створює ситуацію загальної незахищеності людини, яка свій останній "порятунок" повинна бачити у волі партійного керівника (сьогодні це може бути воля якогось рекетира тощо). Ідея побудови правової держави полягає, отже, не тільки в тому, щоб виробити і прийняти правильні закони, а й у тому, щоб сформувані в свідомості сучасної людини повагу до них.

У громадянських суспільствах закони ґрунтуються на загальнолюдських ідеалах і мають абсолютну, самодостатню силу, їм змушені підпорядковуватися й ті, хто стоїть при владі. Всі громадяни рівні перед законом. Культ закону стоїть на сторожі прав і обов'язків людини. У Сіла існує навіть вислів: "Ми – країна законів, а не людей".

Права, свободи і обов'язки людини. Права і обов'язки людини визначаються фактом її свободи, яка "є онтологічною першоосновою людського життя" (С.Франк). Природа свободи така, що людина не може користуватися нею для власного неконтрольованого життя. Вона дає лише право на діяльність, що регулюється також світоглядом людини. В кінцевому рахунку свобода виступає передумовою прав і обов'язків людини, як право на власну саморегуляцію: "...справжня свобода накладає й обов'язок – і чим більша перша, тим більші й другі..." [Вашенко Г., 1997: 407].

Найголовнішим природним правом людини є право на життя, на волю, на гідність. Усі інші права деякі дослідники вважають похідними. Гарантом прав і обов'язків людини є конституція правової держави, що відповідає міжнародним документам, зокрема Загальній Декларації Прав Людини та ін. Права та обов'язки є зворотними сторонами одного і того ж механізму правового регулювання стосунків між людьми і утвердження їхньої рівності: керуючись власною волею, людина реалізує власні права, але водночас визнає і свої обов'язки, які впливають автоматично з прав інших людей. Наприклад, чужі права на приватну власність зумовлюють мій обов'язок їх поважати. Права завжди передбачають готовність людини до самообмеження, саморегламентации.

Обов'язки людини можна тлумачити двояко. Так, їй можна необґрунтовано приписати певні правила поведінки щодо інших і силою змусити їх виконувати. Таке усвідомлення власних

обов'язків призводить до становлення рабської свідомості. Водночас, вимоги до людини можна сформулювати також, виходячи зі справедливого тлумачення прав інших, що стають її обов'язками.

Одним із найголовніших для людини є також право відстоювати власні права, спираючись на закони і моральні засади суспільства. Багато декларованих прав мала "радянська людина", проте права боротися за свої права вона не мала – навіть на папері, а це означає, що всі решта прав виглядають як милостиня партійного вождя. Так воно й було на практиці з нашими путівками на курорт, з нашими квартирами, з нашим лікуванням тощо.

Громадянське суспільство, зокрема такого типу як у США, дуже ревниво оберігає права і свободи людини, що часто-густо веде до антропокрації, коли ці вартості гіпертрофуються і трактуються в системі вартостей як головні, іноді доводяться до абсурду. У більшості держав з традиційно-демократичним устроєм молодь відчуває значущість громадянських прав і свобод ще в колі сім'ї, а відтак навчається користуватися ними в школі, в товаристві. Існують навіть відповідні навчальні предмети, які інтерпретують конституційні права і обов'язки майбутніх громадян, вчать користуватися ними.

Серед прав і свобод людини помітне місце посідає право обирати владу. Школа виховує дитину не для себе і не для держави, а для суспільства, свідомого своїх прав і свобод, і не останнє місце посідає тут усвідомлення того факту, що джерелом і запорукою цих прав і свобод є "головна рада" народу – парламент. Він, як і весь механізм формування влади за допомогою демократичних виборів, є важливим елементом демократії. Право вибирати владу на основі загальності утвердилося в Європі протягом XIX-XX ст. і стало сьогодні також елементом культури. Звідси й бере свій початок згадуване вище поняття відповідального виборця, формування якого є одним з головних завдань громадянського виховання в більшості демократичних суспільств. Право вибирати владу, на думку відомого економіста і політолога Пітера Л.Бергера, складає сутність демократії. "Демократія – це політична система, в якій уряди утворюються за допомогою більшості голосів, відданих під час регулярних і добровільних виборів" [Бергер П., 1997: 87].

Особливе місце у системі цінностей громадянського суспільства займає *свобода слова*, що стосується як одержання інформації, так і можливості людини висловлювати власні думки. Ця свобода гарантується конституціями демократичних держав, законами про засоби масової інформації тощо.

Ставлення до праці. Може здатися дивним, що саме "суспільство трудящих" сприяло формуванню в "радянській людині" рис лінивства, культу пільг і т.зв. "вихідних", схильність "виснути на плечах" суспільства – менше старатися, а більше одержувати. Вона (людина) не потребувала також ніколи думати про якість праці і про якість того продукту, який виробляла. Йшлося завжди лише про кількість. В останні десятиліття "соціалізму" розхлябаність у праці стала нормою. Це не заважало жити – хоча б сяк-так.

Варто також зауважити, що і наша Конституція (ст. 43), гарантуючи право людини на працю, не ставить ще перед нею належних вимог чи застережень: не просто право працювати, але й обов'язок виявляти щодо праці необхідні старання і компетенцію.

Ринкові стосунки докорінно змінюють ситуацію. Вони змушують людину дивитися на свою працю цілком інакше. За нових умов успіх забезпечують дві речі: а) висока якість вироблюваного продукту, який мусить мати добрий товарний вигляд і б) продукт, який людина виробляє, мусить мати якомога нижчу ціну. В іншому разі праця пропаде марно. І це може стати навіть передумовою втрати права на працю. Звідси, дбаючи про свою власну вигоду, про свою винагороду за працю, людина мусить міняти своє ставлення до неї: вона мусить приймати високі вимоги до себе, намагатися працювати якнайкраще, високоякісно, бо лише така праця комусь

потрібна. А крім того, кожна людина змушена думати і про те, щоб технологія її праці була якнайраціональніша, бо в цьому – можливість здешевлення продукту. Столяр сам має дбати про те, щоб його рубанок був гострим, а вчитель мусить сам думати про те, аби методи його роботи були якомога ефективнішими і т. п. Всі ці вимоги, зрештою, стосуються як людини, так і всього суспільства. Народ, який не хоче думати про ці прості речі, не може бути матеріально забезпеченим.

Громадянське самоврядування. Однією з суттєвих ознак зрілого громадянського суспільства є тенденція до певної децентралізації влади і залучення громад до участі у самоуправлінні. Ця тенденція вже у давнину вела до розвитку інститутів *муніципального самоврядування*, якому центральна влада делегувала і досі делегує значну частину власних управлінських повноважень у сфері освіти, охорони здоров'я, комунального господарства, послуг, охорони правопорядку тощо.

Звичайно, функціонування таких самоврядних інститутів передбачає умови політичної зрілості самих громад, віру в те, що органи влади існують для того, щоб служити людям, а не навпаки і готовність громадян свої права відстоювати [Колодій А., 2002: 230–240]. На розвиток структури самоврядування останнім часом спрямовує свої зусилля наша нова влада.

Усі такі поняття, на перший погляд, стосуються економіки. Але вони є також категоріями педагогічними, бо не працюватимуть, якщо не стануть елементом свідомості і характеру людини – через виховання і самовиховання. З самого дитинства і на все життя в громадянському суспільстві людина вимушена орієнтуватися на власну працю і на її якість, а не на кількість. А це й цілком інший спосіб мислення, інший вектор намагань: робити гарно і дешево, а не багато і абияк.

Завдання для самоконтролю

1. Що для людини свобода – право, розкіш, потреба, обов'язок чи тягар?
2. Що означає пріоритет громадянської ідеї над державною?
3. Порівняйте вимоги, які ставив до людини наш колишній "соціалістичний" лад і які ставить до неї громадянське суспільство.
 4. Яке суспільство – соціалістичне чи громадянське – має більший шанс захистити немічного, стати суспільством "з людським обличчям"?
 5. Чи можна довести, що цінності демократії беруть свій початок у християнстві?
 6. Що виражає поняття "самовідповідальність" людини?
 7. Як в громадянському суспільстві трактується поняття індивідуального і суспільного?
 8. Прокоментуйте взаємозалежність прав, свобод та обов'язків людини.

Родинний аспект змісту виховання

Сім'я як елемент суспільного організму

Сім'я – найстійкіший елемент людського суспільства. Вона розвивається в просторі (рід) і в часі (родовід), а тому об'єднує в собі покоління минулі, сучасні й майбутні. До функції сім'ї М.Стельмахович відносив: відтворення і продовження роду, організацію домашнього господарства, збереження і передачу наступним поколінням духовних і матеріальних цінностей, а також життєвого досвіду, вмінь і навичок працювати тощо. За його поетичним визначенням, вона – "святий вузол", "життєвий осередок", "святиня людського духу", "найбільша вихователька" і додамо – великою мірою – спасителька нації, бо кістлява рука етноциду, якого ми зазнавали з боку своїх сусідів, доходила до глибин родинного життя в останню чергу. В кінцевому наслідку сім'я – джерело продовження життя нації, морально-духовного і фізичного. І саме звідси йде переконання, що станом сім'ї визначається і стан суспільства.

Кожна людина бере свій початок від сім'ї. Тут відбувається її перше становлення як особистості, пізнання і засвоєння нею норм моральності, розвиток почуттів, волі і характеру. Для дорослої людини сім'я є джерелом психологічної рівноваги, рятує від жаху самотності, забезпечує відчуття свого місця і значущості, підтримує у важку годину.

Головною ознакою сім'ї є шлюб, але сам він – лише початок її. Справжню сім'ю характеризує також наявність дітей. Як суспільний інститут родина має свою довгу історію та свої регіональні особливості, про що детально дізнаємося з відомої праці М.Стельмаховича [Стельмахович М., 1996]. Вона є предметом вивчення ряду наук, зокрема етики, педагогіки, психології, демографії, юриспруденції, економіки, медицини, архітектури тощо.

Сім'я користується статусом соборності і недоторканності, що ґрунтуються на автономії її фізичного і духовного буття. Ніяка зовнішня сила, і тим більше держава, не має права безпосередньо втручатися в таємницю і в природний механізм родини. Спроба "одержавлення" родинного життя і функцій сім'ї, що випливала з ідеології більшовизму, зокрема "конвеєризацію" виховання дітей, виявилася для родини згубною, такою, що веде до її розпаду.

Сучасні умови життя сприяють, на жаль, певному звуженню сімейного кола, обмежуючи його рамками нуклеарної сім'ї, яку складають переважно лише батьки і діти. Багато молодих людей не знають свого родоводу, часто не відають, де могили дідів, а то й батьків. Усе це – наслідок погоні людини за технічним комфортом, а нерідко – суспільних лихоліть і труднощів виживання. Типовим явищем стала людина без роду.

І все ж, незважаючи на факт певної еволюції родини, – і не тільки в нас – вона залишається універсальною реальністю, де відбувається народження і перша едукація дитини. Сім'ю об'єднують не тільки гени, але й єдиний спосіб життя, харчування, характер діяльності, середовище, іноді навіть спільні захворювання, система цінностей, віра, форми поведінки тощо. У певному сенсі людину взагалі не можна розглядати ізольовано, поза родиною. І, власне, на тій підставі Всесвітня організація охорони здоров'я вибирає родину як основний (стратегічний) напрям охорони здоров'я людини (Див. "Здоров'я мира", – Март-апрель, 1995). А Міжнародна конференція з проблем народонаселення і розвитку (Каїр) підтвердила, що розвиток людства з особливим наголосом на ролі родини є головною передумовою його соціальної та економічної стабільності.

У педагогіці сім'я може розглядатися з двох точок зору. По-перше, як "молекула суспільного організму", яка дає життя людині і виховує її відповідно до вимог суспільства. Отже сім'я – це *інститут суспільного виховання*, що може бути протиставлений інститутам виховання громадського (дошкілля, школа тощо). І сімейне, і громадське виховання орієнтуються на всю систему вартостей, тобто прагнуть прищепити дитині певні моральні та суспільні погляди і сприяти виробленню відповідної поведінки. В цьому сенсі сімейне виховання трактується як складова всього сучасного українського виховання.

По-друге, під терміном "сімейне виховання" часто розуміють лише зміст виховання, що впливає з *потреб створення і зміцнення самої родини*. Іноді його ще називають "підготовкою людини до сімейного життя". Головним предметом уваги такого виховання, його орієнтиром є специфічні цінності, на яких ґрунтується життєдіяльність родини. Характерною ознакою цього поняття виховання є те, що воно здійснюється не лише в сім'ї, але й іншими інститутами виховання – школою, Церквою, культурно-молодіжними організаціями, пресою, радіо, телебаченням тощо. В останніх випадках – не завжди в позитивному сенсі.

Цим двом аспектам сімейного виховання відповідають і два виховні ідеали, які не варто протиставляти, але і які все ж не слід повністю ототожнювати. Українське виховання в сім'ї орієнтується на наш традиційний виховний ідеал, що втілює в собі поняття служіння Богові і Україні. Що стосується виховання, яке впливає з потреб побудови міцної родини, то, безумовно, орієнтиром тут можна вважати образ "ідеального сім'янина", людину, яка приймає і послідовно у своїй поведінці реалізує вартості родинного життя. В основі народного ідеалу української сім'ї, як вважав М.Стельмахович, лежить прагнення створити родину щасливу, здорову, багатодітну, міцну, дружну і т.п.

Слід проте зауважити, що протиставлення цих понять сімейного виховання є лише умовним, бо в природі відповідні процеси пов'язані. Дослідники підкреслюють, що всяке родинне виховання переноситься на суспільство. Г.Ващенко вважав, що стародавній Рим тримався на міцній сім'ї, бо "любов до родини стала за основу високого патріотизму, пошана до батьків і старших – за основу дисципліни в громадському житті і у війську, вихована в родині працездатність – за основу працездатності в громадському й державному житті, родинна мораль – за основу громадянської моралі" [Ващенко Г.,1997: 106]. На його думку, розклад імперії і римського суспільства почався з розкладу родини [Ващенко Г.,1997: 106]. Ця істина і спонукає нас звернути велику увагу саме на *виховання сім'янина*, бо воно, ведучи до зміцнення родини, є запорукою і повноцінного національного виховання. І, власне, українська сім'я мусить також стати головним інститутом виховання. А звідси – завдання суспільства і держави – всіляко сприяти саме її зміцненню шляхом матеріальної підтримки та забезпечення умов для її духовного відродження, а відтак і підвищення відповідальності батьків за виховання дітей (перед Богом, законами, народом, власним сумлінням). Особливої ваги за цих умов набуває піднесення культурного рівня батьків, зокрема їх етнопедagogічна освіченість.

Враховуючи сказане вище, в цьому курсі до поняття сімейного виховання ми звернемося двічі: в даному розділі мова йтиме головним чином про виховання, що впливає з потреб побудови міцної родини, а роль сім'ї як інституту українського виховання взагалі – буде розглядатися згодом.

Двоєдина природа родини

Спроби будувати родинне виховання, трактуючи людину і сім'ю лише через призму фізіології, психології чи соціології, – приречені на провал, бо цими науками вивчення людини не вичерпується. Звідси і ущербність деяких наукових досліджень, навіть нашого часу, котрі

порятунок родини вбачають, головним чином, у поширенні статевої освіти, а при цьому повністю ігнорують духовні засади сім'ї. Є підстави вважати також, що і провал так званого "статевого виховання" в школі, спроби якого робились, починаючи з 1983 року, зумовлений саме тим, що відповідні заходи не мали під собою ніякого духовного підґрунтя. Вони орієнтувалися на людину лише як на "високоорганізовану тварину", а звідси й вульгаризація самої статевої проблематики. До того ж очевидно, що знання карного кодексу ще не робить із злочинця порядної людини, і що взагалі не знання і навіть не розум, а внутрішня духовна сутність визначає поведінку людини, включаючи статево.

Згадані прорахунки у сфері родинного виховання тим більше прикрі, що в характері нашого народу природою закладено схильність надавати перевагу чуттєво-духовному над раціональним і матеріальним. Як вже йшлося, його душа завжди носила теократичний характер (І.Мірчук, В.Янів, О.Кульчицький).

Родина – проміжна ланка між людиною і суспільством. І так само, як і вони, вона намагається піднятися над своєю емпіричною природою, "відшукати себе" в духовній реальності. В цьому прагненні – духовне самовизначення родини. Всі форми стосунків між її членами – шлюбні, стосунки поколінь і родичів тощо – мають зовнішній фізичний вияв, але їм властива і духовна основа, пов'язана з Великою Таємницею людського буття. Лише в сім'ї можуть поєднуватися і реалізуватися всі типи любові – від чисто біологічної до жертовно-духовної (любов-ерос, любов-філію і любов-агапе). У прагненні досягнути цю повноту – духовне призначення людини. "... Не статєва пристрасть творить шлюб і сім'ю – вона може їх лише руйнувати, а статєве почуття, з самого початку стримуване і одухотворене ідеальним почуттям любові, аскетизмом стриманості, моральним поєднанням подружжя і членів родини" [Франк С., 1992: 102]. Як відзначає далі С.Франк, в глибині всіх емпіричних, земних і утилітарних зв'язків, між членами родини існує містична реальність певних моральних зв'язків, певний поклик до близькості – таїна родини – незалежно від того, чи вони усвідомлюються релігійно, чи лише на побутово-родинному рівні: таємниця шлюбу, зв'язку дітей і батьків, таємниця кровного зв'язку. Це – *духовне ядро родини*, у якому її здоров'я, стабільність, успіх у досягненні свого призначення. Духовні сили об'єднують родину [Сухомлинський В., 1977: Т. 5; 437].

Потреба побудови родини є природною і не залежить від самої людини. Родина – це завжди і радість, і клопіт, вона окрилює і обмежує, але людина чує потребу в ній. Бо це – обов'язок, виконання якого покладене на людину Богом, духовне ядро родини зароджується в людині у процесі її власного духовного розвитку.

Деякі родинні цінності дитина засвоює дуже рано. Вона ділиться іграшками з молодшим братчиком, допомагає бабусі, відмовляється від цікавої телепередачі, якщо в хаті хтось хворий, винесе сміття із спільної кухні тощо. Коли людина стає дорослою, вона повинна йти на інші, важчі акти самообмеження. Особливо це помітно, якщо настає пора будувати власну родину. Досвід дитинства тут виявляється дуже корисним. Закони вірності спонукають людину обмежувати своє приватне життя, приносити жертву і пізнавати радість народження власних дітей, а відтак виконувати непрості обов'язки догляду за ними; дбати про спільні засоби життєдіяльності, готувати їжу для інших, заробляти потрібні кошти тощо. Все це – самоподолання, яке не видається важким людині, що несе в собі духовну потребу такої поведінки. В умовах родинного співжиття це подолання егоїзму індивідуальної людини веде до злиття зусиль і прагнень об'єднання в одне ціле. Так у родині з'являється спільне бажання йти до власного призначення, до досконалості, прагнення ідеалу, утворюється родинна атмосфера ("аура"), а в ній і духовне ядро. За цих умов духовні сили родини складають вже не звичайну суму доданків, а щось вище, те, що психологам відоме як "додаткова енергія": люди, котрі зі самозреченням складають власні зусилля в одне ціле, завжди виявляють, що їх спільна енергія – *щось*

більше, ніж сума енергій окремих людей. У цьому процесі особливо виразно відчувається двоєдина природа родини. Вона, як і окрема людина, складається з матеріального, біологічного, з одного боку, і духовного, містичного, астрального – з іншого. *Здатність людини долати себе задля власної родини, жертвувати собою, орієнтуючись на ідеали родинності, є взагалі головною і категоричною передумовою стабільності сім'ї.* "Розлучатися поспішають передусім егоїсти", – пише В.Сухомлинський [Сухомлинський В., 1977: Т. 5; 380]. Жити в шлюбі – це найперше уміння керувати, управляти своїми бажаннями, уміння поступатися часткою своїх бажань [Сухомлинський В., 1977: Т. 5; 380]. Відсутність такої здатності є перша і цілком достатня причина розвалу сім'ї.

Зрештою, духовність людини не єдиний чинник, котрий впливає на стан родини. Має тут значення і вдалість вибору партнера, і справедливість у моральних, побутових та майнових відносинах, матеріальні умови життя родини і ще багато інших чинників. Усі вони можуть ослаблювати родину, але лише за однієї умови: якщо духовність поступається першим місцем у свідомості людини і нею оволодівають інші прагнення. За всіх обставин духовність родини має здатність "згладжувати" гострі кути і допомагати людині долати труднощі. Саме на таких засадах будували родину наші предки: життєві труднощі і невдачі їх теж не минали.

Таким чином, життєздатність і сила родини – найперше у розвитку її духовних основ, у здоров'ї її духовного ядра. Не глибоке пізнання фізіології шлюбу і загалом не стільки раціональна культура, скільки духовний розвиток членів родини і ставлення їх до своїх природних обов'язків вирішують долю сім'ї – як чинник першої ваги.

Деякі традиційні особливості української родини

Витоки української сім'ї простежуються на нашій території ще з доби раннього палеоліту (приблизно 200 тис. років до Христа), а на думку М.Грушевського, чіткі форми сімейного союзу в Україні виразно виступають в індоєвропейську епоху. Хліборобське життя стародавніх українців впливало на родинний устрій. Осідлість, стабільний прибуток від праці на землі, чим переважно займалася жінка, робили *матір головною особою родини* і надовго закріпили тут елементи матріархату.

З давніх-давен українка вирізнялася почуттям власної гідності та завжди була берегинею сімейної моралі. Візантійський письменник і цісар Маврикій (582-601) засвідчує, що "їхні (наших предків – О.В.) жінки бувають чесні понад міру, а багато їх вважають смерть чоловіка за власну, й радо самі себе гублять, не вважаючи свого вдовицтва життям..." [Січинський В., 1946: 16]. Наша жінка не терпіла невірності свого чоловіка. На відміну від російської сім'ї, де протягом віків допускалося навіть так зване "снохацтво" (співжиття свекра з невісткою), і де жінка зазнавала постійних принижень від деспотизму чоловіка, стосунки в українській родині будувалися на визнанні *рівноправності* чоловіка й жінки. Їхні взаємини характеризувалися певним демократизмом. Діалог Одарки і Карася з опери "Запорожець за Дунаєм" ілюструє цей момент дуже вдало: їхню "сварку" пронизує почуття рівності, добрий гумор і взаємна любов. У традиції створення сім'ї в Україні існував звичай, коли дівчина сама сваталася за парубка: приносила в хату хліб, ставила на столі й мовчки чекала відповіді від батьків свого обранця.

Рівноправність стосунків виявила себе також у правах жінки на майно, зокрема, на так звану "материзну", що не характерно для ряду інших народів, де повним власником є лише чоловік. Не поодинокими були випадки, коли жінка ставала навіть номінальним головою ("Чоловік підпирає один кут хати, а жінка – три"). Вважають, зрештою, що емансипованість української жінки пов'язана не лише із залишками матріархату в українському характері, а й часто з вимушеною відсутністю чоловіка вдома (визвольні війни, козакування, чумацтво тощо).

Жінка часто повинна була брати на себе відповідальність голови сім'ї і виконувала чоловічу роботу.

Українська сім'я радо відкривала себе *впливові соціально-духовної культури*, користувалася громадським захистом. З цього приводу маємо цікаві свідчення Павла Алепського (1654 р.). Він пише: "Ми помітили прегарну рису, що нас дуже дивувала: всі вони (мешканці Козацької землі. – О.В.) за малими винятками, навіть здебільшого їх жінки та дочки, вміють читати та знають порядок богослужби та церковний спів" [Січинський В., 1946: 39].

Справа одруження – творення сім'ї – у наших предків мала не лише особистий, а й громадський характер: на підбір пар впливали, зокрема, парубоцькі та дівочі кола (громади), громадська думка, звичаєві норми тощо. Чоловіка, згідно з цими нормами, вважали самостійним лише після одруження. Довге парубкування не схвалювалося, а до тих, хто взагалі не одружувався, ставилися зневажливо.

Участь громади у формуванні молодого сім'ї відбивалась також в оцінці морального стану родини молодого й молоді. Репутація сім'ї цінувалася часом вище, ніж її майновий стан. Шлюб практично повсюдно освячувався Церквою, кульмінацією чого була взаємна клятва вірності молодих. Винятковими були шлюби, коли чоловік і жінка "жили на віру", тобто не приносячи такої клятви в церкві. За всіх цих випадків родинна мораль підносилася до рангу громадської.

Як засвідчує М.Стельмахович, українцям з давніх-давен був властивий культ домашнього вогнища, *культ Роду*. Вони мали у своєму пантеоні навіть божества, які опікувалися родиною – Рід і Рожаницю. Людина не мислила власного щастя без сім'ї, без домашнього вогнища – "Без сім'ї – нема щастя на землі".

Культ роду був відлунням того, що ми сьогодні називаємо генетичним кодом, покликком крові. Окремі роди виділялися як "знатні", до них висувалися особливі вимоги, зокрема моральні і патріотичні. "Знатні роди" в історії народів були їх репрезентантами, носіями їх кращих особливостей. Честь роду зобов'язувала людину поводитися високоморально, бути взірцем для інших. Дуже цінувалася пам'ять про предків і їхні вчинки, від покоління до покоління передавалися матеріальні предмети, залишені ними, – рушники, особисті речі, зображення тощо, ретельно доглядалися могили предків.

Виявом поваги до родини і її єдності були храмові свята, коли члени роду, навіть дальші родичі, які жили в інших селах, збиралися бодай раз на рік – на "храм" – за спільним столом, обмінювалися відомостями про своє життя і так відновлювали духовну єдність роду.

Потяг до збереження цілості сім'ї і роду позначився також і на інших святах та обрядах, особливо в обряді Різдва Христового.

Споконвіків наш народ дбав про фізіологічне здоров'я роду, зокрема, ще з давніх-давен суворо заборонялися шлюбні стосунки внутрішньородового характеру.

Українська родина відрізнялася *особливостями свого побуту*. Іноземці, які відвідували Україну, неодноразово відзначали охайність української сім'ї. Так, лікар Готліб Гмелін у своїй "Подорожі по Росії" (1770-1780) писав, що українці "люблять і пильнують чистоти, для того і в найпростіших хатах у них значно краще, ніж у найбагатших дворян у росіян". Подібне спостереження у 1812 році робить Едвард Даніель Кларк. Порівнюючи українців з мешканцями Московії, він відзначає, що перші "чистіші, запопадливіші, гостинніші, побожніші та менш забобонні".

Іншою особливістю української родини був і, зрештою, залишається природний потяг до естетизації побуту, прикрашування свого житла, знярядь праці, матеріальних предметів, пов'язаних з обрядами і звичаями (рушники, писанки тощо). Естетизм українки виявлявся особливо в оригінальному покрої та орнаменталі її одягу, детальний опис якого у XVII ст. з підкресленою симпатією подають У. Вердум, Петре, згаданий вже Г.Гмелін та ін.

Завдяки певному здоровому "консерватизмові" у побуті українська родина з повагою ставилася до народних звичаїв і обрядів, дотримувалася законів гостинності. І хоча весь її побут не був ідеальним, бо то правда, що наші предки часом мали схильність і до безтурботного пияцтва, іноді до чвар чи інших вад, загалом організація побуту сприяла духовному зміцненню сім'ї, орієнтувала людину не лише на земне, але й на Високе і Вічне.

Ціннісні засади української родини

Попередньо сказане, а також дані деяких спеціальних досліджень дають підстави зробити певні висновки, що стосуються бодай головних ціннісних орієнтацій української родини в минулому.

Українська сім'я будувалася на засадах *духовності, віри, релігійності*. Це стосується і дохристиянських часів – людина жила в тісному єднанні з ласкавою до неї Природою і намагалася збагнути її таємниці. Християнство лише посилювало природні духовні нахили українців. За М.Стельмаховичем, українська родина рано набрала свого "космічного удохотворення" (батько – "місяць", мати – "світла зоря", діти – "зіроньки"). Народна традиція облагороднювала союз між батьками, що втілювалося в образі богині Лади. І навіть самі назви "няня", "ненька", "ненья", "нянько", а також "мама" пов'язані з іменами богів [Стельмахович М., 1997: 129–132].

Як уже йшлося, духовно-релігійному розвитку людини сприяли релігійні свята та обряди, яких родина завжди дотримувалася і які повторювалися щорічно. На різдвяну Святу вечерю збиралася вся сім'я, поминали померлих, згадували відсутніх, спільно молилися перед початком вечері. Актом гуманістичного виховання був звичай, за яким діти носили Святу вечерю бабусі, хрещеним батькам, родичам, бідним сусідам. Та й колядування мало глибокий виховний сенс – залучення дітей до духовності шляхом прямої участі у звичаєвому дійстві. Таке виховне значення закладено у театралізованому вертепі, де возвеличувалося добро і засуджувалося зло. Писанкарство також задовольняло і розвивало духовно-творчі потреби і можливості дітей, молоді. Виховну роль відігравали ритуали хрещення, весілля, похорону.

Українська родина будувала своє життя *в тісній єдності зі своїм народом*. Батько був оборонцем землі, на яку часто зазіхали неситі сусіди. Любов до Батьківщини, до рідної землі, до віри пронизувала всі ділянки родинного життя. Ненав'язливе, через колискову пісню, народну думу, через дитячу молитву за Україну, а найперше з розповідями про жертівні і героїчні вчинки тих, хто боровся за нашу незалежність, входило в душу дитини і дорослого юнака почуття патріотизму, любові до рідного краю. Це також об'єднувало батьків, весь рід – на основі єдності громадських прагнень. Сім'ю єднала і спільність національно-культурних зацікавлень, часто спільна участь у національно-визвольній боротьбі. Виживаючи за умов постійного жорстокого етноциду, будучи ізольованою від елітарної культури, яка зосереджувалася у столицях метрополій (Варшаві, Петербурзі), українська родина творила свою народну культуру – казку, пісню, танок, а надто плекала рідну мову. На цій основі утверджувалося почуття етнічної окремішності, яка допомагала зберегти свою автентичність, а водночас сприяла і єднанню родини.

Вище відзначалося, що українській родині завжди був властивий *демократизм* стосунків – як вияв певної природної доброти, що характеризувала натуру її членів. Ця риса нашої сім'ї простежується вже з кінця IV століття у житті давніх предків слов'ян – антів (росів). Як і духовність, їх демократизм розвивався під впливом певних природних чинників – поміркованого клімату, спокійного краєвиду, багатой і врожайної землі тощо. Нашим предкам здавна була властива відсутність вродженої агресивності, яка була притаманна деяким нашим сусідів. Вони виявляли схильність до розуміння інших людей, сприймали світ серцем, вміли ставити себе на

місце інших, виявляли гостинність до чужинців. Ці, власне, риси і зумовили в Україні ранню появу егалітарного (рівноправного) шлюбу.

Демократизм стосунків в українській родині переносився і на виховання дітей. І якщо згодом тут, у сім'ї, з'явилися деякі дискримінаційні щодо дитини і жінки елементи, то цим ми завдячуємо швидше православної догматиці, для якої ці елементи були характерними.

В українській родині з давніх-давен діяв *закон опіки*. Він також впливав з природної доброти українця і поширювався на старших у родині, безпомічних, інвалідів, сиріт тощо. Як засвідчують історики, будуючи Січ чи просто оселю, козаки завжди найперше споруджували шпиталь і школу. Мандруючи по Україні (1654 і 1656), Павло Алепський звертає увагу на те, що тут священники вчать сиріт та не дозволяють, щоб вони тинялися вулицями [Січинський В., 1946: 39]. В іншому місці він зазначає, що " в козацькому краю в кожному місті та кожному селі побудовані доми для бідних і сиріт. Хто туди заходить, дає їм милостиню, – не так, як у молдавським або волоським краю, де вони юрбою ходять по церквах і не дають людям молитися" [Січинський В., 1946: 39].

У родині культ опіки виражався великою повагою до старших, а також готовністю членів сім'ї допомагати хворим і немічним. Високу опікунську відповідальність щодо дітей відчували як рідні, так і хрещені батьки, які на випадок смерті перших брали на себе опіку над похресниками.

Будучи від природи нацією осідлою, переважно сільськогосподарською, наші предки високо ставили в родині чесноту *працьовитості*. Вони душею відчували істину в тому, що неробство породжує найгірші вади характеру людини, і що людина може бути щасливою лише в праці, а тому від самого народження повинна готувати себе до цього щастя. В родині ніколи не було ситуації, коли дитина нудьгує і не знає, куди себе подіти. В давній українській родині схильних до лінивства не любили, висміювали і змушували до праці: вже в ранньому дитинстві хлопчик чи дівчинка повинні були доглядати домашніх тварин, допомагати батькові чи матері в домашній роботі.

Фізична праця була також важливим чинником розвитку сили та збереження здоров'я дитини. Хлопчиків рано готували до оборони рідної землі: вони змалку їздили на конях, вчилися володіти зброєю. Все це давала праця, яка, таким чином, відіграла і велику функцію охорони здоров'я.

Життя української родини будувалося на засадах *природовідповідності*, які втілювалися у звичаєвому праві та в громадській моралі. Людина природно прагнула сімейного щастя, а тому молоді завжди намагалися створити сім'ю здорову і дружну. "Де згода в сімействі, де мир і тишина, щасливі там люди, блаженна сторона ...", – так виразив це прагнення І.Котляревський. Звідси і культ подружньої вірності, що проходить лейтмотивом в усій історії нашої культури. Українці завжди виділялися у світі моральною чистотою і стриманістю [Ващенко Г., 1997: 109]. Громада і сама родина зважала на неписані закони, що стосувалися вікової зрілості та психологічного здоров'я молодих, їх обопільної згоди, заборони кровозмішування тощо. В практиці родинного життя втілювалася природна тенденція до багатодітності, здорового способу життя тощо.

Природовідповідно будувалося і родинне виховання дітей. За важкою щоденною працею батькам ніколи було спеціально займатися "вихованням": діти виховувалися самим життям. Пізніше В.Сухомлинський назве це мудрою системою педагогічних поглядів працьовитих людей: "Працюємо разом з ними, з дітьми – ось мабуть, і все виховання" [Сухомлинський В., 1977: Т. 5; 444]. Свій обов'язок – у процесі спільної праці – виконувала Природа. Поєднуючись з духовністю і релігійністю, праця змалку привчала людину пізнавати світ не тільки розумом, але й серцем.

Природовідповідний характер носило і виховання любові до рідної культури. Рідне є природним. Так трактувалося засвоєння рідної пісні, казки тощо, а надто рідної мови. Наші

предки підсвідомо сприймали істину, висловлену згодом К.Ушинським про те, "...що зовсім не байдуже для духовного розвитку дитини, якою мовою вона говорить в дитинстві" [Ушинський К., 1954: Т. 1.; 272]. Рідну культуру і мову дитина "сама брала" в родині, як, зрештою, і всі інші цінності, в процесі практичного життя "як губка" вбирала все, що бачила і чула вдома. Дитина, вихована в нормальних родинних умовах, не уявляла собі майбутнього життя поза сім'єю, формувала в собі духовну потребу в ній. Шляхом практичного засвоєння таких чеснот як любов до батьків, родинна злагода, почуття кровного зв'язку, згуртованості всіх членів родини, духовний потяг до рідного дому, до рідної культури і мови, вона виробляла прагнення і природну потребу творити свою майбутню сім'ю за зразком тієї, з якої вийшла сама.

Слід, зрештою, зауважити, що такими рисами наша сім'я володіла в минулому. Бо вже починаючи з епохи Катерини II, під впливом феодально-деспотичних стосунків у Російській імперії та російського менталітету в українську родину проникають також елементи деспотизму. Свого часу, аналізуючи зміст "Слова о полку Игоревім", не дуже прихильний до українства В.Белінський на ці обставини вказує досить виразно. Він пише: "Слово о полку Игоревім несе на собі відбиток поетичного і людяного духу Південної Русі, яка ще не зазнала варварського ярма татарщини, чужих грубощів і дикості Північної Русі... Є щось тепле, шляхетне і людяне у взаємних стосунках діючих осіб цієї поеми. Все це, повторимо, відгукується Південною Руссю, де і тепер ще так багато людського і благородного у сімейному побуті, де стосунки статей ґрунтуються на коханні, а жінка користується правами своєї статі. Все це не властиве ("противоположно") Північній Русі, де сімейні стосунки є грубими, жінка – різновидність домашньої худоби, а любов у шлюбі – річ зайва..." [Белінський В., 1900: Т. 2; 359].

Дискримінація жінки шляхом "вирівнювання" її прав на важку чоловічу працю, насаджування феодального культу "старшого", а згодом і гіперопіки над дітьми – всього цього зазнавала наша родина і в епоху більшовизму.

Деградація родинного життя і виховання

Не підлягає сумніву, що сучасний занепад нашого родинного виховання є прямим наслідком деградації духовних засад суспільства. Людина і родина є частиною природи. Вони індивідуальні лише тілом. Душа їхня належить до одного загального духовного поля і якщо "хворіє" поле, то хворіє і душа людини та родини.

Занепад сімейного життя помітний сьогодні в багатьох "цивілізованих" державах, і він теж є виявом загальної духовної кризи. І все ж криза родини в нашому суспільстві є специфічною і значно глибшою – найперше через навмисне руйнування її духовних засад, до чого більшовицький режим виявляв особливий хист. У 30-40 роки повністю зруйновано економічну основу сім'ї – її господарство. Винищено кращих хліборобів, що любили свою землю і створювали міцні сім'ї, дискредитовано любов до села і сільського господарства. Апогеєм тієї чорної справи був штучно створений голодомор, який довів українську, від природи християнську родину, до відчаю і людоїдства. Руйнування родини, масові розстріли "класових ворогів" зумовили численне безпритульність дітей і потребу державної "конвейеризації виховання", що пізніше й стало гордістю радянської педагогіки, створеної А.Макаренком.

У широкому фронті руйнування сім'ї помітне місце займала також іржа комуністичної ідеології, яка сіяла штучну ("класову") ворожнечу між дітьми і батьками (Павлик Морозов та інші), між рідними братами, підняла на п'єдестал культ доносів, аморальність, моду на шлюбні розлучення.

Друга світова війна лише посилила ці руйнівні процеси, залишивши вдруге велику масу дітей без родини і родинного тепла.

У західних областях України ситуація стала жахливою, коли масу родин було депортовано до Сибіру, де вони мусили жити в злиднях, холоді і голоді, хвалити за це радянську батьківщину, а в перспективі віддати свій інтелект Росії. Лише перед війною такої долі зазнали близько півтора мільйона людей. В 50-60 роки тільки в Івано-Франківській області було знищено до півсотні сіл [Стельмахович М., 1996: 34].

Нарешті, більшовизм залишив після себе і "спадщину", яка продовжує руйнувати українську родину: моральну і духовну понівеченість людини, розвалену і безнадійно відсталу економіку, радіацію і недолугу "хімізацію" тощо. Все це працювало на "соціалізм", але проти людини, а тому – і проти родини.

Руйнування духовних засад родини здійснювалося одночасно з насадженням войовничого атеїзму, у зв'язку з чим в адміністративно-партійному порядку переслідувалися родини, що вдавалися до ритуалів хрещення дитини, шлюбів у церкві, похоронів за участю священника. Робилися також спроби все це підмінити штучними сурогатами "радянської обрядовості", пиятикою і "мідними трубами". Додаймо до цього підтримувану і заохочувану партією штучну міграцію молодого населення – "комсомольські будови", "цілину", "БАМ", "пошуки довгого карбованця" тощо. Все це сприяло руйнуванню бажаної для родини осідлості, формуванню психології перекотиполя, для якої "адреса – не дім і не вулиця...".

Сьогодні наша родина вийшла з минулого обезкровленою, понівеченою, нежиттєздатною. До недавнього часу вона була позбавлена своєї природної економічної основи – приватної власності, і не користувалася навіть колишньою злиденною підтримкою держави. Це поглиблювало процес її пролетаризації. Внаслідок одержавлення системи виховання родина успадкувала відчуженість батьків та дітей, що дуже послабило її внутрішній духовний організм. У брежнєвську епоху на ґрунті тотальної корумпованості суспільства буйним чортополохом проросла гіперопіка батьків над дітьми, хабарництво – від садка до інституту, – у якому пряму участь беруть і діти та молодь, нігілізм, апатія, розгубленість. Усе це хвороби сучасної нашої родини. Дослідники з різних галузей наук засвідчують, отже, наявність тут кризи і ознак глибокої деградації. А надто, коли йдеться про місто, де особливо сильно відчуваються й сучасні планетарні руйнівні щодо сім'ї чинники: антропократичні прагнення, посилення міграції, погоня за матеріальними благами тощо.

Криза сім'ї виражається, зокрема, у зростанні кількості розлучень. Сьогодні соціологи констатують, що вдалою є лише кожна четверта новостворена сім'я. Починаючи з 80-х років, на десять шлюбів припадає три розлучення, а в містах – на два шлюби – одне розлучення [Кравець В., 1995: Т. 1.; 48]. Різко падає число новонароджень, у чому теж перед веде місто.

Спеціальними дослідженнями (Там само) виявлений також тісний зв'язок між станом сучасної родини та еволюцією поглядів у суспільстві. На її стабільність впливають:

- лібералізація поглядів на сексуальне життя, що втілюється, зокрема, у так званому "масовому мистецтві" (фільми, телепередачі тощо);
- легковажне ставлення у суспільстві до подружньої зради, невірності тощо;
- примиренність з фактами проституції, порнографії і т.ін.;
- втрата уваги до дівочої цнотливості ("вступати в шлюб незайманою – не модно" і т. ін.);
- індиферентне, а то й поблажливе ставлення до покритки;
- сприймання як норми сімейних конфліктів, сварок, розлучень тощо;
- негативна установка щодо сімейного життя, що виробляється в дітей як наслідок негативного досвіду матері чи батька, нерідко дуже "дбайливо переданого"; сприяє цьому і власний досвід життя дитини у нестабільній, схильній до конфліктів родині;
- споживацькі установки, якими наше "матеріалізоване" суспільство особливо часто наділяє дівчаток: "мій чоловік має забезпечити мене всім необхідним", – це часто і стає головним

критерієм добору партнера, а кохання і духовні потреби стають другорядними;

- батьківська гіперопіка, коли батьки, а найчастіше мати, розглядають свою дитину як власність, грубо втручаються в її особисте і навіть сімейне життя, провокують незгоди, що часто веде до розлучень; сім'я розпадається лише тому, що зять не подобається тещі, а невістка – свекрусі;

- мода "пожити для себе", "погуляти на свободі", егоїзм;

- елементарні прогалини у громадському та культурному вихованні, невміння самостійно вести господарство і розпоряджатися сімейним бюджетом;

- черствість чи надмірна м'якість у родинному вихованні, нездоровий спосіб життя, пияцтво, злослів'я тощо;

- матеріальні труднощі, які особливо даються взнаки через нашу непідготовленість давати собі раду в нових умовах, а також рівень домагань, який значно перевищує наші можливості;

- зміщення соціальних ролей у традиційних стосунках чоловіка і жінки: чоловік помітно фемінізується, а жінка – маскулінізується, що позначається і на переоцінці вимог, і на взаємних претензіях.

Таким є далеко не повний перелік тих зловісних чинників, якими можуть руйнуватися сьогодні подружні стосунки. Очевидно, що всі вони йдуть від суспільної свідомості. Скажемо більше: сучасне суспільство як щось цілком нормальне сприймає навіть вигадки про "відмирання родини", про "сексуальну революцію", про "вільне статеве партнерство", про "безшлюбні комуни" тощо. Надмірна увага до сексуального життя стала сьогодні серйозною бідною планетарного рівня – такою як схильність до алкоголю, наркоманії, СНІД. Але й це ще не все. Видається, що сучасна науково-технічна революція (чи не надто багато революцій?) підвела до можливості "виробляти дітей" з клітини донора на фабриці, як бройлерів, ставити "дітовиробництво" на конвеєр. Усе це дає підстави сумніватися, що згадане є прогресом цивілізації. Швидше йдеться тут про її загибель. Водночас усвідомлення цього факту стає найпершою передумовою виживання людини і суспільства. За таких умов повернення до духовності набуває характеру імперативу. Це однозначно визначають, зокрема, педагоги США (Декларація "Освіта – 2000"), які все більше уваги приділяють саме духовному розвитку дитини.

Зрештою, якщо уважно подивитися на наведений вище перелік бід нашої родини, то стає цілком очевидним факт, що всі вони мають одне спільне джерело: *втрата людиною духовного ґрунту під ногами і відхід від основних морально-етичних засад життя*. Вона то підносить себе до рівня божества, то опускає себе до рівня тварини. Весь процес деградації родини і людини, хоч і супроводжується так званим "прогресом" технічного життя, насправді означає для неї лише процес наближення до свого тваринного начала. Людина перестає дивитися в небо. Все, що закладено культурою в її душу в минулому, вимивається з неї. Втрачаються мораль, сором, цнотливість, жертівність, потреба служіння іншим. Великого поширення набуває сьогодні духовна хвороба антропоцентризму, культу людини, яка не хоче і не може обмежувати свої матеріальні потреби і в погоні за їх задоволенням готова перестати бути людиною.

Можна заперечити і тим, хто пояснює такий стан справ виключно економічними труднощами чи неучтвом і безкультур'ям. Наші предки не жили в розкошах і не були грамотнішими, ніж сучасна людина. Але *вони були інакшими* – найперше тим, що їхня моральність мала тривку духовну основу.

Очевидно, що статева розпуста – той головний ворог родини – не є також неминучим наслідком технічного прогресу. За даними В.Кравця, у 1989 році 65 відсотків дівчат до 20-ти років у Швеції не мали статевого досвіду, в той час як у нас його має половина молодих людей уже в 16 років. Було б також грубою помилкою вважати, що в технічно розвинутій Європі сім'я розпадається повсюдно. За даними М.Стельмаховича від двох третіх до трьох четвертих (за

різними дослідженнями) громадян тут все ж тримається за традиційну сім'ю. Великою мірою це стосується народів, що мають стійкі традиції: Голландія, Швеція, Великобританія, Норвегія, Австрія, Німеччина та інші. Це засвідчує факт, що нормальне сімейне життя можливе і за умов високого технічного розвитку суспільства. Але воно неможливе за умов глибокого морально-духовного занепаду.

Повернення до традицій

Якщо описаний вище "діагноз" хвороби сучасної української родини в головному правильний, то звідси можна зробити два висновки:

1. Оздоровлення родини – невід'ємний компонент оздоровлення всього суспільства, як, зрештою, і навпаки: тут маємо взаємну залежність.

2. Якщо повернення нашої родини до здоров'я і стабільності лежить через самоподолання людини, то його категоричною передумовою є відродження її духовності та ідеалізму.

Ці висновки вказують на напрям і наших педагогічних пошуків. Найперше - *це повернення до традицій національного виховання добільшовицької епохи*, які, зрештою, подекуди діяли "підпільно" весь час, особливо у західних областях України. "Настав час, – писав М.Стельмахович, – коли необхідно якнайрішучіше повернутися до української родинної педагогіки..., до відродження традиційного статусу родини з її непорушним авторитетом, подружньою вірністю, любов'ю до дітей і відданістю святому обов'язку їх виховання" [Стельмахович М., 1997: 129–132).

У часи кризи людина і народ завжди оглядаються назад, до своїх витоків і ставлять собі природне запитання: а чи туди ми йшли? Чи узгоджували ми свої дії із заповідями предків, що втілені в традиції? Як буде видно далі, в традиції не знайти нам відповіді на всі питання, але вона здатна вказати нам на природовідповідний для нас вектор історичного руху. Сучасній педагогіці випадає усвідомити, що ці давні джерела відродження існують, і що їх зміст треба прочитати наново, з відстані сьогодення, ретроспективно.

До такого висновку спонукає нас аналіз самого процесу розвитку людської культури. Як відомо, людство будує її таким чином, що кожне покоління, засвоївши працю батьків, добудовує свій вищий "поверх". На душі кожного покоління позначаються впливи того, що робили батьки, діди і прадіди. В культурному сенсі людина переживає етапи своєї еволюції подібно до того, як вона переживає в утробі матері етапи своєї біологічної еволюції. Вона, отже, не може будувати свою свідомість лише на основі культури, створюваної її власним поколінням. Вона завжди складає одне ціле із своєю культурною традицією. І якщо на якомусь "поверсі" цієї вічної будови трапляється аварія, якщо нове покоління відчуває і усвідомлює, що батьки будували "не за тим планом", збудували не те, що слід, то на його долю випадає важке завдання демонтувати наслідки невдалої праці предків, звирити свої наміри з традицією і йти далі. Частині нашого народу такі наміри і таке ставлення до більшовицького періоду нашої історії видається прикритим, болючим і неприйнятним. Проте, якщо цього не усвідомимо і не зробимо рішучих кроків у перебудові життя, весь будинок буде лихоманити, він не стоятиме надійно. Бо збудований за неприродовідповідним проектом.

Традиції закріплюють і утверджують також цінності родинного життя, передають їх у "звичаєвій упаковці" від покоління до покоління. В.Сухомлинський порівнює традиції із скарбничкою, "куди кожне покоління кладе свій маленький коштовний внесок" [Сухомлинський В., 1977: Т. 1; 410]. Цим визначається велика сила і вага традицій, які втілюють єдиний розум і досвід народу. Прогресивний суспільний поступ категорично передбачає збереження природного в природі та людського в людині – через спадкоємність поколінь. Серед цих цінностей є вічні й

непорушні засади, які перевірені часом. Лише невігласи можуть вважати їх "пережитком минулого". Європейські народи, які виділяються сьогодні відносним моральним здоров'ям (Голландія, Австрія, Швеція та ін.), попри свої господарські і технічні досягнення, ревно оберігають і свої родинні традиції. Як зауважував М. Стельмахович, культ минулого, культ традицій у них пов'язується з поняттям "консерватизму" – як чогось стабільного, стійкого, надійного, як уособлення давнини, яку треба шанувати [Стельмахович М., 1996: 11]. Відомим є "консерватизм" англійців. Це, насамперед, оберігання і передача молодим поколінням вічних засад нормального стабільного життя, що ґрунтується на вірі і праці, і який може протистояти морально-деструктивній силі науково-технічного прогресу. Родина виступає тією молекулою суспільства, де його консерватизм виявляє себе з найбільшою силою.

І все ж, незважаючи на однозначність і переконливість наведених вище висновків щодо важливої ролі традицій, у проблемі родинного виховання дещо вимагає спеціального розгляду. Це зумовлене тим фактом, що коли докорінно змінюється обличчя і структура суспільства, його мусить враховувати і родина. Закріплені в звичаєвих традиціях погляди на виховання будувалися колись на тій системі вартостей, яка відповідала тодішньому життю. Найперше це стосується громадсько-політичного світогляду, який передбачає глибокі зміни, виховання характеру, що повинен відповідати вимогам нового життя. Виховуючи чесну, працьовиту і патріотично налаштовану людину, чи відчували наші предки таку, як сьогодні, гостру потребу виховувати керманців економіки, банкірів, капітанів підводних човнів, офіцерів своєї армії тощо? Чи готували ми наших дітей до роботи в державному апараті, в дипломатичному корпусі і т.п.? Очевидно, що попри всю духовну силу нашої виховної традиції, без чого сучасне виховання не побудувати, не все в ній задовольняє наші сучасні потреби, найперше державотворчі, а відтак родинні та особисті. Звідси випливає категорична потреба вже на родинному рівні поєднувати духовну силу традиції з потребами, на які вказує час.

Актуальні завдання сучасного родинного виховання

Як впливає зі сказаного вище, специфіка завдань сучасного українського родинного виховання зумовлюється трьома історичними обставинами.

По-перше, особливостями суспільного життя в процесі переходу від авторитарно-патерналістичної формації до громадянського суспільства. Як і колись в історії всіх європейських народів, так і в нас тепер, виникла потреба в адаптації людини і сім'ї до нового способу життя. Людина вимушена з дитинства звикати до думки, що їй самій треба за себе відповідати, на себе покладатися і що вона сама повинна вирішувати свої життєві проблеми, а для цього їй потрібні: свобода, сила волі, розум тощо. У європейській родині такий погляд на власну перспективу передається дуже рано дітям від батьків. До таких умов мусить звикати і наша родина та, з огляду на них, берегти свою цілість.

По-друге, сучасні виховні завдання української родини визначаються специфікою посткомуністичного морально-духовного, етнічно-національного, психічного та фізичного стану людини. Вона вийшла з цього режиму понівеченою, духовно спустошеною, знесиленою, заляканою, охлялою, безхарактерною, а тому агресивною. Цей стан, звичайно, стосується найперше дорослої частини населення. Але – це батьки, і необхідність їх власної духовної реанімації ускладнює швидкі зміни у вихованні дітей. Зміцнення родини, яку складуть колись діти, мусить розпочинатися з оздоровлення вже існуючої батьківської сім'ї.

По-третє, надто несприятливою є також духовна атмосфера, яка поширюється на наше суспільство шляхом бездумних культурних запозичень – кіно, телебачення тощо. Сьогодні

українська родина, якщо вона хоче зберегти себе на власних автентичних моральних засадах, мусить виявити силу і здатність протистояти тому чужому культурному контекстові, який у своїй основі має філософію антропоцентризму – оспівування культу сили, нормальності вбивства, прагнення тілесних насолод тощо. Не тільки дитина, але й вся родина потребує сьогодні оборони проти цієї шкідливої антигуманної інформації, що руйнує екологію душі.

Названі три обставини сьогодні протидіють руйнівню родинному вихованню, в різних випадках їх вплив то послаблюється, то посилюється.

Морально-духовне оздоровлення родини. Кожна родина, як і нація, є живим організмом, який мусить розвиватися матеріально і духовно. То очевидно, що розвиток розуму і сили волі є сьогодні передумовою виживання нашої родини і нашого народу. Але правда і те, що духовне спустошення заважає сучасній людині можливо найбільше і як важка інфекційна хвороба передається дітям. І це замкнене коло необхідно розірвати саме в родині, бо вона, володіючи суспільною автономією, може створювати мікрооази духовності і в такий спосіб сприяти відродженню моральності суспільства. В тій ділянці великою опорою для родини повинна стати Церква, яка, хоч і не є сьогодні організмом здоровим, усе ж вказує дорогу до Бога.

Таким чином, найпершим завданням молодих батьків, незалежно від їхньої освіти і культурного рівня, є створення в родині атмосфери моральності, а отже, іти самим туди, куди ми хотіли б привести наших дітей. Сьогодні це вельми нелегке завдання. Бо в минулому, якщо дитина спитала б свою матір, як їй вести своє життя, то не посвячена в мудрість сучасної цивілізації сільська жінка сказала б: "Живи як Бог велів, і Він тобі допоможе". Сучасна мати не готова до цього, але вона до такої готовності прийти мусить: орієнтувати свою дитину на важке, небезпечне, але чесне життя.

Національно-етнічне відродження в родині. Людина, як будь-яка жива істота чи навіть рослина, має свої природою визначені видові ознаки. Вони носять спадковий (вроджений) характер, і повноцінний розвиток виду можливий лише тоді, коли всі, визначені природою якості організму, розвиваються вільно і повноцінно. Національне в людині є, власне, сукупністю таких ознак, без яких людина є інвалідом духу, так само як дерево, якщо обірвати його листя і понівечити крону.

Національні ознаки (цінності), як вже йшлося, втілені у характері людей, у національному світогляді і поведінці батьків. З цими ознаками дитина вперше зустрічається в родині. Національна атмосфера в ній повинна йти назустріч вродженим етнічним потребам дитини – з допомогою колискової пісні, через образи рідної хати, рідного подвір'я, рідної криниці, рідної вулиці тощо. Все це мусить діяти в унісон з вродженою природою людини. А надто це стосується мови. Вкотре вже повертаємось до поглядів К.Ушинського: "Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя і силу з рідної груді рідного слова", – пише він [Ушинський К., 1993: Т. 1; 270]. Рідна мова пояснює людині життя, дає своє філософське, духовне і естетичне його трактування. Воно є найкращим тлумаченням природи і дійсності, що оточує дитину.

Як і в ділянці морально-духовного життя, національно-етнічне виховання йде найперше від батьків і вбирається дитиною найчастіше незалежно від їхньої волі. Проте, прагнення батьків оточити дитину відповідними предметами побуту, що відповідають національним естетичним поглядам, запропонувати їм одяг, що має національні особливості, показати відповідну картину чи фільм, повести до музею, прочитати книжку українського письменника, допомогти вивчити свій родовід і пізнати рідний край, спонукати протистояти жажливій космополітизації, яка насаджується сьогодні замість так званого "інтернаціоналізму", – все це обов'язки батьків. А знайти місце всьому цьому в душі дитини – обов'язок родини.

Демократизація родинного життя. За роки довголітньої неволі нашого народу, незважаючи на демократичну природу українця, в наші родинні стосунки проникли елементи деспотизму. Це

виражається найперше в тому, що батьки часто-густо нехтують природними правами дитини, її гідністю і рівністю з усіма членами родини. Дуже часто наші сучасні батьки трактують свою дитину як власність. Вони бережуть її так само, як тільки що куплені меблі, їх страшно обурює, коли хтось зачепить їхню власність. Для інших батьків дитина – форма власного престижу та самовираження, особливо, якщо вона здібна. Опікуватися дітьми до глибокої старості стало модою і переросло сьогодні в гіперопіку, коли батьки вирішують за дітей усе – що в школі вивчати, до якого інституту поступати і за кого заміж виходити. За цих умов гине духовність і демократизм стосунків у родині, а відтак такий стиль життя передається наступним поколінням через дітей і внуків, зумовлюючи масовий інфантилізм. Навіть найдорожчу річ не пошкодуємо купити нашій дитині, але її права самій придбати цю річ – не визнаємо. Не поважаючи волі самої дитини, ми тим самим позбавляємо її можливості формувати в собі дуже сьогодні потрібне почуття самовпевненості і самовідповідальності, що є ознаками демократизованої, вільної людини. Бо якщо людину, а тим більше малу дитину, постійно трактувати як щось нижче, то вона з часом і сама приходиться до висновку про себе як про єство другосортне. Сучасна тотальна інфантильність молодого покоління є наслідком цього виховання в родині і в школі.

Паралельним "продуктом" такого виховання, зрештою, є і риси деспотизму, феномен "дідівщини", що розпочинається з відчуття нерівності в родині, виливається в побутовий деспотизм підлітків у своєму середовищі, а відтак переноситься і у власну родину: "Виховуватиму свого сина так, як мене виховував батько", – каже такий домашній деспот.

Демократизм родинного виховання не означає, що воно віддається стихії. Г.Ващенко радить тут іти "середнім шляхом", уникаючи крайностей цілком "вільного виховання" (Ж.Ж.Руссо) і виховного деспотизму, подібного до того, що рекомендує "Домострой" російського протопопа Сільвестра. Доцільно "уникати зайвої суворості і непотрібних кар і в той же час не покладатись на природу, а розумно керувати дітьми, рахуючись з їхніми природними нахилами і здібностями" [Ващенко Г., 1997: 125]. Не намагатись будь-що творити дитину на власний копил, а бути для неї джерелом, з якого вона питиме всі цінності, включаючи демократичні, а відтак "коли бажаєш бути святинею в очах твоїх дітей, то нехай і вони будуть святинею в тобі" (П.Куліш). Бо найпершою умовою виховання поваги до батьків є гідна поведінка самих батьків. Звідси К.Ушинський радить батькам якомога менше звертати увагу дитини на себе саму, розширювати її права на вибір і постійно включати в діяльність. З самого свого народження дитина відповідно до своїх можливостей повинна бути і почувати себе рівноправною з усіма членами родини, жити життям родини, її радостями і прикрощами, знати труднощі виживання, вміти ошадливо ставитися до родинних грошей і брати участь у плануванні витрат, разом з усіма вирішувати, що таке найперші потреби родини, знати як кошти заробляються, вчитися жити ошадно, берегти особисті і спільні речі, звикати до звичайного, не конче багатого, вбрання, харчування, розкішного житла тощо. Людина повинна любити комфорт, але лише той, що створюється її власним зусиллям. В іншому разі вона все життя гостро сприйматиме протиріччя між власними можливостями і власними домаганнями.

Виховання працьовитості. "Лінощі – вада не тільки дітей: дорослі люди і цілі нації платять їй багату данину", – пише К.Ушинський. Він трактує працю як єдине доступне кожній людині щастя. Звідси загальновідома істина, висловлена ще грецьким мудрецем про те, що неробство є матір'ю всіх вад людини.

Гармонія сучасного родинного життя дуже часто порушується, власне, схильністю до неробства, безтурботністю батька чи матері або й їх обидвох. Заздрісне прагнення багатства часто має в своїй основі приховане бажання звільнитися від потреби праці. Ось чому К.Ушинський вважає, що "виховання, коли воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя... Виховання повинно розвивати в людині звичку й любов до праці; воно

повинно дати їй можливість відшукати для себе працю в житті" [Ушинський К., 1952: Т. 5; 393].

Загальна нелюбов або й любов до праці, лінивість чи працьовитість, зневага чи пошана до так званої "чорної праці" – передається малій дитині від батьків. І ті батьки, які готові купити для дитини звільнення від праці, за допомогою хабара домогтися гарної незаслуженої оцінки в школі, які звільняють дитину від самостійного виконання домашніх завдань, позбавляють власну дитину перспектив щастя.

Дитина при звичається або не при звичається до праці. Разом з повсякденною участю в ній дитина набуває почуття пошани, потягу, а відтак і любові та жадоби праці. Людині властиво звикати до діяльності, і шанси на це в ранньому дитинстві особливо великі. Навіть відпочинок не повинен бути простим униканням праці. Після діяльності розумової найкращим відпочинком є праця фізична (заняття спортом, робота в саду, майстрування тощо). "Найбільш потрібно, – пише К.Ушинський, – щоб для виховання стало неможливим те лакейське проведення часу, коли людина залишається без праці в руках, без думки в голові; бо саме в ці хвилини псується голова, серце й моральність". Негативна звичка марнувати час, відчувати його "зайвість" і ламати голову "де себе діти" є наслідком бездіяльності в ранньому дитинстві. "Можливість праці і любов до неї – найкраща спадщина, яку може залишити своїм дітям і бідний, і багач". Із сказаного вище випливає, що прагнення і вчителів "полегшити" дитині навчання, "розжувати" все, "посолодити для дітей гірку пілюлю знань" – є великою помилкою у вихованні.

Водночас не виправдовує себе також намагання деяких батьків зробити з своєї дитини "вундеркінда", звільнивши її від обов'язків домашніх, природних і записавши їх натомість до різних модних шкіл і секцій, що нерідко веде до перевантаження та виснаження, найперше тому, що таким чином порушується природність розвитку дитини. На думку К.Ушинського, дитина повинна залишатися дитиною, навіть, коли мова йде про розумовий розвиток.

Виховання характеру. Детальніше про виховання характеру мова йтиме нижче. Тут зупинимося на цій проблемі лише тому, що в родині характер започатковується і наявність його в самих батьків – є запорукою міцної родини.

Як зауважує П.Біланюк, не розум, а почування побуджують до чину, а вони якраз в ранньому дитинстві найінтенсивніше й розвиваються. Підкреслюючи аналогічну думку, К.Ушинський вказує на те, що родинне життя за певних умов може виявитися для розвитку характеру особливо сприятливим. Потрібно лише, щоб воно не було надто вузьким для дитини, але щоб за межами його були чинники, що спричиняють опір її зусиллям, передбачають необхідність їх долання, що в свою чергу є джерелом радості і спонукою до повторення дії. В подоланні труднощів характер і виробляється. "Таке життя являтиме безліч прикладів удачі, невдачі, успіху та неуспіху, залежних від самої дитини, а це найкращі засоби, щоб зосередити почуттєві маси уяви в один сильний характер" [Ушинський К., 1954: Т. 5; 323–324].

Для сучасного родинного виховання, особливо в містах, характерно, коли батьки, захоплюючись інтелектуальним розвитком своїх дітей, недооцінюють потребу розвитку саме характеру. "Вундеркінди" дуже рідко розвиваються рівно і нормально. Якщо дитина виявляє якісь особливі здібності в певній сфері, то для таких випадків К.Ушинський радить приділяти більше уваги іншим сферам розвитку особистості, зокрема, фізичній культурі й фізичній праці, тілесній втомі, прогулянкам на свіжому повітрі, холодним купанням тощо. Такі заходи утримують організм у рівновазі і зміцнюють контроль волі над організмом. Рівновага духовного, душевного, нервового, з одного боку, і фізичного – з другого, є запорукою розвитку повноцінного. К.Ушинський взагалі негативно ставився до ситуації, коли батьки вимагають від дитини лише "великих знань", чим, до речі, грішить і наша школа. Таке виховання забезпечує розвиток голови і цілковите безсилля характеру. "Часто, спостерігаючи подібний характер, бажаєш щиро, щоб він якнайменше знав і був менш розвинений, тоді, можливо, буде з нього

більше пуття", – пише він.

На думку К.Ушинського розумне родинне виховання виключає також усе, що зумовлює надмірне подразнення і збудження організму, зокрема, в харчуванні (кава, прянощі, міцний чай, спиртні напої тощо), в іграх (азартні ігри, а сьогодні – надмірне захоплення комп'ютерними іграми та телебаченням тощо). Натомість він радить розвивати в дитині розважливість і ясну свідомість замість імпульсивності і неконтрольованості; вміння чітко висловлюватися, виконувати посильну самостійну роботу. З раннього віку від дитини слід вимагати акуратності у виконанні завдань, сприяти зміцненню її волі і через діяльність передавати їй владу над собою.

Сьогодні спостерігаємо жадливий дефіцит характеру, відчуваємо власну охлялість, зумовлену "безтурботністю" життя при "соціалізмі". Ця немічність є однією з вагомих причин нестійкості родини – через нездатність батьків дати собі раду у важких умовах. У цьому сенсі наші діти і внуки не повинні повторювати нас: їм необхідно бути сильними, а, отже, – *характерними*. Актуальним для нас сьогодні залишається заклик Василя Пачовського: вивести покоління не "паралітиків з блискучими очима", великих духом, а силою малих (Леся Українка), а "виховати нове покоління, що замінить чутливість і пасивність та змінливість через недостачу національного світогляду – на твердість, рівновагу і активність в повній вірності ідеї нашого життя в кожному ділі й на кожному кроці..." ["Перший український...", 1938: 92].

"Українська душа" і сімейне виховання. Якщо характер започатковується в родині, то саме тут можемо шукати і добрі та негативні риси нашої національної вдачі. Тут зупинимось лише на одній проблемі, що особливо стосується родини – на фемінізації виховання. Як відомо, дослідники української душі звертають увагу на те, що в традиції української родини досі наявні залишки матріархату. Образ матері глибоко западає в душу дитини. Вона – берегиня і домашнього вогнища, і віри, і мови. Натомість батько постійно залишається наче на відстані і сприймається лише як джерело "влади". Через це жіночий елемент дуже позначається на характері нашої дитини, звідси наш ліризм, лагідність і наша "кордоцентричність" (О.Кульчицький). Навіть образи наших провідників характеризуються певною м'якістю, добротою та піклуванням і меншою мірою аскетизмом, суворістю і рішучістю.

З типу нашого виховання в сім'ї виводяться і деякі інші риси українського характеру, зокрема бунтарство проти власної влади, анархізм і прагнення "рівності для всіх", неготовність визнавати авторитет іншого (в тому числі і творчий) над собою, егоцентризм, схильність радше до сільського, ніж до міського життя тощо. Б.Цимбалістий доходить висновку, що все це залежить від "духу родини", "Національний характер впливає прямо зі способу і роду виховання, яке отримує людина з перших своїх років" [Цимбалістий Б., 1992: 80]. Специфічною причиною перерахованих вище рис нашого характеру деякі дослідники його вважають, власне, домінування жіночого елемента в сім'ї. А тому, хоча воно і не є виявом якоїсь історичної вади, бо таке буває і в інших народів, все ж *збалансування участі чоловічого і жіночого (батьківського і материнського) елементів у вихованні видається доцільним*, особливо зважаючи на практичні потреби державотворчих процесів сьогодні. Йдеться, звичайно, не про занепадання розвитку чуттєво-духовного в дитині (за роки більшовицького режиму воно і так найбільше руйнувалося), а про доповнення нашого характеру компонентами волі і раціоналізму. Вважають, що наближення батька до дитини, особливо коли їй 3-4 роки, сприяло б вирішенню цієї проблеми.

Питання переваги жіночого виховання над вихованням батьківським (чоловічим) не вирішується і в нашій школі. Так, у 1990-91 н.р. чоловіки (без директорів) склали лише 20 відсотків усіх наших учителів.

Проблема участі жінок і чоловіків у вихованні дітей має ще й інший аспект. Як уже йшлося, не тільки в нас, але й в інших суспільствах спостерігається зміщення в соціальних ролях жінки і чоловіка: чоловіки – фемінізуються, жінки – "маскулінізуються". Це послаблює і до того

недостатню участь чоловічого елемента у вихованні. Наші молоді батьки дуже часто виховують своїх дітей "по-жіночому".

Фемінізація виховання призводить до того, що в сім'ї і в школі дитині все важче зустріти прийнятний для себе взірць чоловічої поведінки. Вчителька не може бути таким взірцем для хлопчика. Йому потрібен еталон чоловічий. На думку В.Кравця, хлопець, який в дитячі роки не одержав необхідного чоловічого виховання, заздалегідь прирікається на млявий, астеничний розвиток, на зайві злами і тріщини в характері [Кравець В., 1995: 65].

Ця ситуація спонукає до певних заходів, спрямованих на оберігання автентичності понять "мужності" і "жіночості". Не можна зраджувати природі. Суспільство потребує і чоловіків, і жінок – такими, якими їх створила природа. Коли жінка буває до кінця жінкою, вона становить більшу цінність, ніж тоді, коли грає роль чоловіка – до такого висновку прийшов ще Ж.-Ж.Руссо.

Завдання для самоконтролю

1. Чому сучасна родина є переважно нуклеарною?
2. Розкрийте поняття "родина як інститут суспільного виховання". Що означає виховання родинності?
3. Як традиційно-християнська стратегія виховання трактує природу родини? В чому головна передумова стабільності сім'ї?
4. Назвіть головні особливості української родини в минулому та вкажіть на їх витоки. Яка з цих особливостей видається вам найбільш значущою?
5. Прокоментуйте залежність стану родини від морального здоров'я суспільства.
6. Чи можна вважати матеріальний добробут достатньою передумовою оздоровлення родини?
7. Розкрийте основні завдання сучасного родинного виховання.

Розділ 22.

Валео-екологічний аспект змісту виховання

Єдність людини і природи

Людина не є витвором природи. На думку В.Вернадського, вона – сама природа, частина її. В цій єдності людина пов'язана, зрештою, і з живою, і з мертвою природою, настільки, що без них існувати не може. Вона мусить постійно одержувати їжу, повітря, матеріально-енергетичні ресурси для свого життя тощо.

Про тісну єдність між людиною і природою та про глибокий вплив природи на людину свідчить велика (расова) різниця між народами. "Індус, китаєць, бурят, швед, італієць і т. ін. – це різні типи людини, чітко позначені рисами, залежними від природи, серед якої вони жили й живуть", вважав Г.Ващенко [Ващенко Г., 1997: 67]. І саме на таких поглядах – щодо єдності людини і природи – будуються сьогодні не тільки природоохоронні, але й здоровоохоронні концепції. Зрештою, на невизнанні межі між людиною і природою формується також сучасне поняття довкілля, куди відносять усі фізичні, психологічні, соціальні і естетичні елементи, які потрібні для здоров'я – чиста вода і чисті продукти харчування, повітря, житло, наявність зелених масивів, необхідна тиша, нормальне соціальне оточення тощо. Головним, отже, стає принцип трактування середовища в природній та антропогенній цілості. "Людина повинна зрозуміти, – писав

В.Вернадський, – що вона не є чимсь випадковим, незалежним від довкілля (біосфери чи ноосфери) вільнодіючим природним явищем. Вона репрезентує неминучий вияв великого природного процесу, що закономірно триває протягом щонайменше двох мільярдів років" [Вернадский В., 1989: 67].

Порушення людиною принципу єдності з природою є головною небезпекою її виживання. З якогось часу, розвиваючи свою господарську самовпевненість, людина *протиставила* себе природі, що згодом виразилося відомим гаслом: "Нам не варто чекати милостей від природи, наше завдання – силоміць взяти їх у неї". За цих умов людина почала ставитись до природи, як до свого ворога, якого треба "змусити", "завоювати", "знищити" і від якого треба взяти все, що тобі заманеться.

Формуванню такої споживацької свідомості сприяв і раціоналістичний, відчужений від людини, характер точних наук у ХХ столітті, різні концепції яких намагалися подробити світ на "об'єкти" і розкласти на споруджені ними полиці. Цьому світогляду, як відомо, В.Вернадський протиставляє *натуралістичний* погляд, що розглядає всю природу у єдності, не виключає людину з неї і робить її "присутньою" у процесі будь-якого дослідження. Саме тут знаходимо і витoki сучасної ідеї гуманізації точних наук.

Розрив між людиною і природою не був характерним для науки у минулому. Навпаки, людина відчувала свою близькість до Природи і свою єдність з нею, що позначилося на деяких релігіях, де тварин трактують і досі "як наших молодших братів". На думку В.Вернадського, натуралістичний погляд повинен зблизити знову гуманітарне і фізико-математичне пізнання.

У широкому сенсі примирення людини і природи є сьогодні *єдиним* шляхом для вирішення головних екологічних і здоровоохоронних проблем. Проте це примирення не може ґрунтуватися лише на простому регулюванні утилітарно-господарської діяльності людини, а будуватися на збалансованості фізичного й духовного сприймання і буття її та природи. Людина вкорінена у два начала – матеріальне і духовне. Перше – пов'язане з біологічними потребами, що не виходять за межі потреб усіх живих організмів і які можуть трактуватися як матеріальні: харчування, дихання, забезпечення житлом, одягом тощо. Друге – втілює в собі цивілізованість людини, процес і наслідок її "олюднення", відхід від суто тваринної природи, що передбачає також усвідомлення нею потреб такої поведінки, яка була б зручною не лише їй, але й іншим, а також природі. Ця двоєдність людини зумовлює потребу засвоєння фактично *двох систем цінностей – тих, які регулюють поведінку у різних сферах суспільного буття, і тих, що визначають ставлення до матеріального середовища, з яким поєднане тіло людини, її матеріальне існування і матеріальна діяльність*. Досьогочасні системи цінностей, наприклад, та, що відбита в Катехизисі, зорієнтовані переважно на зміст одного способу життя людини – духовного, а звідси і морального, соціального тощо. У другій половині ХХ століття все актуальнішою стає також система цінностей, що відбиває стосунки людини і природи. Зрештою, й протиставлення цих систем є досить умовним, бо духовність людини – її ідеалізм – невіддільна і позначається як на її суспільному, так і на матеріальному житті. З цього випливає, що і догляд за здоров'ям людини і догляд за здоров'ям природи мають в собі багато спільного. І навіть більше. Природа завжди є виразником і духовного, вона носій духовних цінностей і в цьому сенсі виступає також як чинник виховання людини. Такими поглядами зумовлена і проблематика цього розділу. Вона вирішується в трьох площинах: а) проблеми, що стосуються здоров'я самої людини; б) проблеми, що відбивають стосунки людини і природи; в) проблеми, що трактують процеси становлення природоохоронної свідомості людини (освіти, виховання) та вказують на загальні виховні можливості самої природи.

Людина – "споживач природи"

Єдність людини і макроприроди позначається на тому, що вони поділяють і добро, і зло, здоров'я і хвороби, розквіт і занепад. І якщо людина, будучи універсальним інтелектом (В.Вернадський), не дбає про свою власну природу, то, отже, не дивно, що вона так само ставиться і до макроприроди. Глобальне потепління, кислотні дощі, парниковий ефект, руйнування озонового шару, міський смог, забруднення вод, заневищення землі нафтопродуктами та відходами від їх спалювання, отруєння продуктами і викидами хімічних заводів, пересичення ґрунтів пестицидами й гербіцидами, деформація і нищення гумусу, порушення природного балансу між землею, водою, полями, лісами, повітрям – усе це найочевидніші симптоми хвороби нашої Великої природи. До них, зрештою, слід додати епізодичні, але все частіші техногенні й природні катастрофи тощо. Проте, якщо вдуматися, то ці "захворювання" Макроприроди є наслідком діяльності людини у її гонитві *лише за матеріальним комфортом*, бо для душі науково-технічний прогрес не дає нічого.

Процес "захворювання" Макроприроди, звичайно, має глобальний характер, але ми тут, як завжди, попереду.

Природа нашої землі була завжди до людини прихильною – своєю родючістю, кліматом, краєвидами, чистими ріками і озерами, лісами, флорою і фауною тощо. Тому наші предки, не відаючи про космічні кораблі і систему Internet, жили у єдності з Нею, формувалися як природолюбів. Багато від цього ставлення українця до Природи позначилося і на його характері. Науково-технічний прогрес значно змінив ці стосунки; сильний вплив на них здійснила також специфіка нашого життя за умов комуністичного режиму. Гігантоманія і свідомо-хижацьке ставлення до землі призвели до знищення Степу, Дикого поля, Дніпра. Недолугі плани "меліорації", зумовлені низькою продуктивністю колгоспного господарства, створення так званих "водосховищ", що заболотили і поховали під собою великі масиви найкращого у світі чорнозему; підпорядкування нашого господарства імперським ("союзним") структурам, що призвело до появи численних низькопродуктивних хімічних, металургійних та гірничих монстрів, чорнобильська катастрофа – все це логічний наслідок не просто господарювання, а господарювання чужої щодо природи людини, матроса з маузером.

Проте, найгірше, що залишив після себе комуністичний режим в тій ділянці, – "корозія гумусу духовного" (П.Кононенко), відчуження людини від Природи, від власної землі, яка стала нічиєю. Людина стала "перекотиполем", не вкоріненим у власну територію. На нашій землі запанував "всесоюзний експлуататор" землі, який не рахувався з природою, а відтак десь підсвідомо ненавидів її та переніс це північне вороже силове ставлення до довкілля на беззахисну природу України.

Так, глобальний господарський (науково-технічний) прогрес взагалі, і наше "господарювання", зокрема, призвели до того, що "людина й природа стали антагоністами" [Кононенко П., 1994: 105], а Україна в цьому контексті – ще й пограбованою світовою старчихою, що зависла над прірвою [Кононенко П., 1994: 104]. І все це – не від Бога, а від самої людини, яка в погоні за міфами та матеріальним ілюзорним комфортом забула про Нього.

Чорнобильська трагедія вдарила по здоров'ю нашого народу, але й примусила схаменутися та обмежити свою самовпевненість тих, які задля "прогресу" всього людства готові були його погубити. Життя спонукає нас задуматися глибше над перспективами – куди йдемо і чого варте суспільство, якщо його доля вирішується кастою злочинців. Неволья руйнує здоров'я і людини, і природи. Сучасний стан нашої природи є, отже, більшою мірою наслідком нашого підневільного життя.

Мусимо визнати, що й решта людства в цій ділянці зайшла надто далеко. Оптимістичним тут можна вважати лише факт, що природа завжди готова сама себе відновити і оздоровити та

відродити. Вона не вимагає спеціальних зусиль людини, вона лише просить пощади. Як справедливо зауважують дослідники "...не треба занадто опікувати природу, бо це зменшує її внутрішні сили. Природа може сама відновлюватися і примножуватися..." [Ігнатенко П. та ін., 1997: 53]. Але їй треба дати шанс. І шадити її повинна найперше наука: вона покликана замінити своє хижацьке ставлення до природи – на партнерське. А відтак і кожна людина – шляхом виховання і "олюднення" повинна повернутися до неї обличчям як до частини себе самої.

Людина і її власне здоров'я

Переживаємо процеси звільнення людини і відродження її душі та тіла.

Повернення до ідей гуманізму передбачає відродження культу здоров'я і фізичної краси людини, гармонійного розвитку. Слабкість і немічність негативно впливають на свіжість мислення, на почуття, волю. Дбати, щоб у здоровому тілі була здорова душа (*mens sana in corpore sano*), – радив ще знаменитий римський сатирик Ювенал. А в епоху Просвітництва Ж.-Ж. Руссо знову повертається до цієї думки: чим слабше тіло, тим більше наказує, а чим воно сильніше, тим слухняніше є духові.

Сьогодні здоров'я перестає бути лише "справою держави" – сама людина повинна дбати про це, бодай тому, що лікування хвороб передбачає значні матеріальні витрати. Здоров'я більше не "даруватимуть" – його треба плекати самому ще змалку. Звідси і потреба виховання в дітей уміння доглядати за власним здоров'ям – вести здоровий спосіб життя, займатися спортом, дотримуватися правил гігієни, уникати шкідливих для здоров'я звичок і вчинків тощо.

Здоровий спосіб життя, як вважають, це – поняття і соціальне, і моральне, і педагогічне. "Пізнай себе" і "сотвори себе" – такими були гасла древніх, що впливали не лише з їхньої мудрості, але й з самої природовідповідності життя людини. Неосвіченість і байдужість щодо свого здоров'я, повна "відчуженість" від нього, неувага до свого тіла, психіки, духу, розуму тощо – все це надбання однобокої цивілізації і "хлівного" способу життя, що в кінцевому результаті ведуть людину до деградації.

Поширення здоровоохоронної культури набуває сьогодні дуже актуального значення. Лише вона може допомогти людині відслідковувати "передхворобні" стани, що виявляють себе не стільки больовими відчуттями, скільки через настрої, незадоволенням собою і навколишніми людьми. Ніхто, крім самої людини, не може краще зауважити такі стани. Сучасна світова медицина все більше утверджує думку про те, що здоров'я забезпечується не лікуванням, а вчасним попередженням хвороб. Добре відомі також міркування російського фізіолога І.Павлова з приводу того, що людина могла б жити до 100 років, якби вона своєю нестриманістю, своєю непорядністю, своїм злочинним ставленням до власного організму сама не вкорочувала свій вік. Чинить вона це через байдужість, безхарактерність, але часто також через відсутність у ній здоровоохоронної культури.

Види здоров'я

Можна говорити про різні види здоров'я: а) фізичне, що визначає повноцінне і правильне функціонування організму; б) психічне, що зумовлює рівновагу і нормальне протікання психічних процесів; в) духовне - як прагнення до ідеалу, що є головним джерелом сили і енергії людини. З певною мірою умовності до видів здоров'я можна віднести також правове здоров'я, що засвідчує ставлення людини до правових норм суспільства, та соціальне, від чого залежить безконфліктна взаємодія з довкіллям. Як засвідчують дослідження, стан усіх названих видів

здоров'я у наших дітей, як і стосовно всього нашого суспільства, дає серйозні підстави до занепокоєння.

Маємо переконливі статистичні дані про наявність порушень у сфері фізичного здоров'я. Соціальний розвиток школярів вирізняється агресивністю, відчуженістю дітей від батьків, грубістю у спілкуванні тощо. Помітні відхилення спостерігаються в психічній і, особливо, в духовній сферах, де зазнали глибинної девальвації поняття честі, сумління, доброти, терпеливості.

Між різними аспектами (видами) здоров'я існує тісний і прямий взаємозв'язок: хвороба фізична часто є чинником дисгармонії психічної, емоційної і соціальної. За даними деяких досліджень, у половини хворобливих дітей спостерігаються проблеми з вихованням. Серед породжуваних фізичним нездоров'ям явищ – схильність до наркотичних речовин, алкоголю, куріння, лихослів'я, статева розпуста, брутальність у поведінці. Нервово-психічне навантаження, посилене зовнішніми чинниками, призводить до п'ятикратного збільшення показника вживання наркотичних речовин (тютюн, алкоголь, наркотики). За даними тих же досліджень 21 % п'ятикласників виявляють схильність до куріння, 17 % – до алкоголю. Ці дані, зрештою, особливо вражають у старших класах: 57 % учнів курять, 56 % – вживають алкоголь. В ряді сфер суспільного життя спостерігаємо сьогодні і поширення правового нігілізму, про що даних маємо в достатку [Оржеховська В., 1997: 88–191].

Педагогічне середовище, як і родинне, може розвивати прагнення дитини до самоудосконалення, до зміцнення свого здоров'я або навпаки – заважати його становленню. Реальність така, що в школі сьогодні діти втрачають здоров'я. Бо, як вже мовилось, жоден європейський народ не ставиться до здоров'я своїх дітей так безжалісно, як ми, силуючи їх годинами, днями, тижнями, місяцями і роками сидіти непорушно за партою і вдавати, що їм усе тут цікаво. Відповідно до проведених досліджень, простудні захворювання, гіпертонія, міокардити, гастрити, коліти, вегетосудинні дистонії, астения, виразкова хвороба, сколіози, кіфози, а також безліч психічних, соціальних, духовних, правових тощо відхилень – усе це наслідок несприятливого режиму роботи школи: поза всяким сумнівом він ослаблює організм і знижує його відпирність. Нерідко і прямої шкоди здоров'ю дітей завдають невідповідні меблі, освітлення тощо. В свою чергу, перераховані захворювання часто є причиною негативних зрушень у поведінці дітей (Там само).

Великої шкоди здоров'ю наших дітей завдають і методи навчання у школі, що передбачають "тихосидіння", яке не компенсується відповідними рухами на перервах і на уроках руханки. Так, у 14-22% школярів порушена постава, 18% – погіршений зір, у 38% – зайва вага, у 2% – підвищений тиск [Оржеховська В., 1997: 88–191]. Серед причин такої ситуації дослідники називають погіршення матеріального стану, зниження можливостей займатися фізичною культурою і, водночас, – психоемоційні перевантаження. Як виявляється, "при вступі до школи рухова активність дитини знижується наполовину і з кожним навчальним роком її дефіцит зростає" [Оржеховська В., 1997: 88–191]. Навіть у дітей з відносно повноцінних сімей відсутні яскраво виражені прагнення бути здоровим.

Головні чинники догляду за здоров'ям

Здоров'я не можна сприймати як щось кимсь дане задарма. Це само собою зрозуміло. Про здоров'я людина повинна дбати свідомо і докладати відповідних зусиль, аби ці прагнення здійснилися. Тому *першим і головним чинником, що вирішує долю і стан здоров'я, є воля самої людини*. У так званій Оттавській хартії зміцнення здоров'я (1986) підкреслюється, що охорона здоров'я – це турбота про себе самого і про тих, хто оточує тебе. До навичок, що забезпечують

здоровий спосіб життя і саме здоров'я, відносять також *вміння приймати рішення, критично мислити, підтримувати добрі стосунки з навколишніми людьми, здатність давати собі раду в різних життєвих ситуаціях тощо*. Ряд зарубіжних авторів, які досліджували шляхи зміцнення здоров'я, відзначають велику залежність стану здоров'я від самосвідомості людини і можливості її самореалізації, стану її громадських зацікавлень тощо. Звідси – природний висновок, що здоров'я і здатність вести здоровий спосіб життя формуються як компонент цілісного гармонійного і міцного *характеру* людини. Деякі особливості поведінки людини вказують на це з особливою очевидністю, наприклад, рухливість, урівноваженість, координованість рухів, самоопанування при зустрічі з невідомим тощо. І саме глибинним поєднанням здоров'я людини і її характеру зумовлена однозначність твердження, що здоров'я мусить стати найперше *предметом власної уваги і власної волі*. Людина повинна навчитися володіти власним тілом і бути господарем свого інтелекту та своєї поведінки. Безхарактерна особа виявляє у догляді за своїм здоров'ям певну байдужість і нехіть. Дуже часто навіть профілактичні вимоги лікарів сприймаються неохоче і з обуренням. Тим часом різні заходи підтримки фізичного стану вимагають не лише згоди, але й волі, витривалості, наполегливості. Ці чинники, як відомо, іноді здійснюють "диво", повертаючи до життя безнадійно хворих та інвалідів.

Легковажність щодо власного здоров'я – це не завжди наслідок заклопотаності, це часто вияв звичайних лінощів чи байдужості. Ось чому охорона здоров'я – це також проблема *педагогічна*. Такою вона постала вже на Першому українському педагогічному конгресі 1935 року, де ставилося питання виховання в людині відповідальності за своє власне здоров'я та здоров'я інших людей ["Перший український...", 1938: 117].

Серед зовнішніх чинників охорони здоров'я дитини слід назвати найперше *сім'ю, школу і місце праці молоді*.

Фізичне здоров'я – на основі вроджених даних – зміцнюється або руйнується вже в перших стосунках з матір'ю, з близькими. Рівний, добрий психологічний клімат у родині сприяє становленню повноцінної психіки дитини. Гартування і обтирання холодною водою, розумний стиль одягу, рухові вправи і масажі тощо – все це надійні і корисні засоби, до яких може вдатися мати. Народна педагогіка і народна творчість, якщо до неї уважно придивитися, підказувала матері такі засоби (наприклад, "Кую, кую чобіток...", що, фактично, є масажем рефлексогенних зон п'яток тощо). Вже в перші роки життя у процесі рухових вправ дитина відчуває м'язове задоволення (повзання, перекидання тощо). З 2-3 років життя дитині прищеплюють певні гігієнічні навички. Далі буде вихід у природу і спілкування з нею, на чому постійно наголошували Г.Ващенко, С.Русова, В.Сухомлинський та ін. З цього спілкування дитина черпає і своє здоров'я, і вчиться любити саму природу.

Серед чинників охорони здоров'я дітей все ж ідеальним вважають школу. Доведено, що інвестиції, вкладені в охорону здоров'я через школу, є найбільш вигідними. У школі маємо можливість здійснювати імунізацію, додаткове введення мікроелементів, статеву освіту, домагатися відповідності харчування і медогляду, протистояти вживанню тютюну та наркотиків, попереджувати СНІД тощо. Школи розвинутих країн сприяють охороні здоров'я також шляхом широкої освітньої роботи – валеологічної, економічної тощо.

Зрештою, найпершим завданням нашої сучасної школи є хоча б не шкодити здоров'ю дитини. З цією метою школа повинна здійснити бодай кілька суттєвих заходів.

1. Перебудувати стиль і методи організації процесу едукації – найперше шляхом відмови від традиційних форм і режиму діяльності на уроці, коли діти сидять практично нерухомо протягом всього уроку, весь день, тижнями і місяцями, а вчитель "навіює" їм знання. Тут немає інтенсивної праці дитини, але є дуже шкідливе для здоров'я сидіння за партою без руху. Доцільний, отже, перехід до такого стилю діяльності, коли учень може самостійно

виконувати навчальні завдання (задачі) у стані повної свободи: не тільки сидячи нерухомо, а й стоячи, ходячи, якщо дозволяють умови, – лежачи "по-домашньому" на долівці, застеленій килимом. Дитина повинна мати змогу самовільно змінювати позицію. Зменшення учнів у класі сприяло б вивільненню потрібної для цього площі.

2. Школа повинна розвантажити від зайвої інформації свої навчальні плани і програми. Йдеться про значне скорочення інформативного навчання, про інтеграцію навчальних предметів, щоб загальна кількість їх становила 7-10 у початкових класах і 10-12 – у старших, як це характерно для європейських шкіл.

3. Сучасна українська школа повинна повернутися обличчям до фізичної культури та до вимог гігієни, про що мова піде окремо.

Нарешті, стан здоров'я людини залежить від того, якою працею вона зайнята і в яких умовах працює. Тут значення мають багато чинників: матеріальні умови, гігієна і безпека праці, стосунки з керівництвом та оточуючими людьми тощо.

Особливу вагу у підтримці здоров'я має те, що іноді називають "груповим мікрокліматом". Якщо він будується на стосунках егоїстичних, лише матеріальних, то це часто призводить до конфліктів, заздрості, інтриганства, страху і непевності у собі, а все це – сприятливий ґрунт для розладу здоров'я – навіть фізичного. Навпаки, якщо у середовищі працюючих людей панує гуманізм, інтелігентність, духовність, коли вони об'єднані якоюсь вищою метою, то тут пануватиме оптимізм, гарний настрій, почуття гумору, віра в себе і в сенс власної праці. Це – запорука доброго здоров'я.

Фізична культура і здоров'я

Потреба руху є в людині вродженою. Саме вона змушує чемну на щойно скінченому уроці дитину гасати коридорами, стрибати, зчиняти галас, тікати і доганяти тощо. Це – ще дитина, і потреба руху в ній не заглушена. Вона діє стихійно. Проте, пройде час, і доросла людина, що пройшла у школі каторгу "тихосидіння", зруйнує в собі цю потребу руху. Навіть одержавши можливість для відпочинку в русі після виснажливих лекцій, вона не скористається нею. Це відчувається під час навчання учителів на курсах підвищення кваліфікації: вони нарікають на те, що довго сидіти важко, але на перерві не встають. Подібне спостерігається вже і в старшокласників.

Потреба руху – це здорова потреба, а відсутність її засвідчує про нездоровий спосіб життя. Як зауважував С. Гайдучок ["Перший український...", 1938: 181] стародавні греки розробляли систему фізичних вправ, йдучи за покликом природи. Потреби руху вони навіть нормували державними законами (Лікурґ у Спарті, 880 р. до Хр.; Солон в Афінах, 594 р. до Хр. та ін.). Платон закликав до рівномірного виховання духу і тіла та вимагав допустити до фізичних вправ і жіноцтво.

Наше ставлення до фізичної культури за комуністичного режиму було специфічним. У школі на неї відводилося 1–2 години на тиждень. Особлива ("державна") увага зосереджувалася на пошуках рекордсменів, а звідси і "нормативоманія": йшлося про традиційне плекання стандартизованих "бійців революції" і використання фізкультурних досягнень з метою прославлення "досягнень соціалізму". Таким чином, фізичне виховання слугувало не потребам організму кожної дитини, а потребам ідеології і намірам партії. Це було очевидним свідченням, що фізична культура може трактуватися і як засіб реалізації природної потреби людини в русі – як запорука її особистого здоров'я, і як засіб підготовки народу до боротьби за панування над іншими народами або самооборони. Сьогодні ми також стоїмо перед вибором свого шляху у фізичному вихованні. Зокрема, доходимо висновку, що воно повинно приносити ще й радість та задоволення,

а особливо – впливати на формування характеру, про що мова піде у наступних розділах. Світовий досвід переносить акцент на фізичну культуру як чинник розвитку всіх форм активності школярів. Прищеплення спеціальних навичок і одержання великих "результатів" – мета другорядна. Головне завдання – *загальний гармонійний фізичний розвиток дитини*. У цьому зв'язку спеціалісти радять також: а) використовувати національні особливості фізичного виховання кожного народу (національні ігри тощо); б) поєднувати фізичне виховання з іншими шкільними предметами (ігрові моменти на уроці, піші екскурсії тощо). Ці чинники теж зорієнтовані на повноцінний стан серцево-судинної та респіраторної систем, фізичної сили, рухливості суглобів, витривалості, будови тіла та постави. Згадуваний уже С.Гайдучок у виступі на Першому українському педагогічному конгресі відзначав, що фізичні вправи ("руханка") випростовують поставу, зміцнюють організм, роблять обличчя свіжим, а око ясным; несміливі діти з їх допомогою досягають сміливості, відвагу і завзяття, здобувають перевагу над лінивими, відчують самовпевненість. Фізичні вправи сприяють вихованню духу, бо постійна напруга веде до успіхів, а розслабленість – до занепаду ["Перший український...", 1938: 117].

Як уже йшлося, потреба заняття спортом наштовхується на заклопотаність сучасної людини і на відсутність належних умов (спортзалів, спортобладнання тощо), а водночас і на природну ледачість людини, якій не під силу долати себе – вставати раніше, намагатися стрибнути вище, гартувати своє тіло холодною водою тощо. Заважає також певний загальний скептицизм і зневажливе ставлення до активного спорту. Тим часом, у світі чинник суспільної психології – суспільної прихильності до спорту – вирішує дуже багато. Дитина теж "ліпить" себе в цій атмосфері, беручи приклад з батьків і старших. Там, де вони займаються спортом, спонукати дитину до нього не треба. Суспільства, де вірять у життєве значення спорту, є загалом здоровіші і розумніші, ніж ті, де ним не займаються.

Сказане вище спонукає зробити кілька суттєвих висновків.

1. Масові заняття спортом повинні бути справді масовими і давати кожній дитині змогу виконувати доступні їй вправи протягом усього заняття. Фізкультура мусить стати руханкою (забави, групові вправи, індивідуальні одночасні вправи на тренажерах, спортивні ігри для всіх тощо). Це сприяло б підтримці тону життєдіяльності учнів, нормальному їх розвитку та профілактиці захворювань. Конче потрібні щоденні заняття фізичною культурою, бодай у позаурочний час. До речі, ми сумніваємося, чи варто фізкультуру взагалі вважати навчальним предметом в академічному сенсі. Це – форма активного відпочинку. І вона має працювати на здоров'я, розвиток та на задоволення фізіологічних потреб дитини, а отже, стати елементом загальної культури.

2. Потрібна методично-концептуальна перепідготовка вчителів фізкультури, яка орієнтувала б їх на нові завдання школи, а також різке збільшення їхньої кількості завдяки масовій підготовці у педагогічних навчальних закладах спортивних інструкторів (як додаткової спеціальності). Не кожен вчитель повинен бути майстром спорту, але любити спорт, мати певну методичну підготовку і слугувати прикладом ставлення до спорту – може і повинен кожен.

3. Конче – в міру можливості – необхідно розширювати спортивну матеріальну базу школи: будувати спортивні зали, спортмайданчики, кімнати здоров'я, обладнані індивідуальними засобами тренування. З цією метою доцільно використати практично будь-який вільний куток, коридор, рекреаційні площі, розмістивши у них зручні й привабливі тренажери, щоб діти мали можливість покористуватися ними навіть під час перерви.

4. Фізкультура і туризм у школі, раціональне харчування та методико-гігієнічний нагляд повинні стати предметом постійної пильної уваги адміністрації школи.

Глибока перебудова суспільства можлива лише шляхом виховання нового (свідомого нових завдань) покоління. Саме тому так важливо, щоб відповідальність за власне здоров'я формувалася в молоді з дитинства – з сім'ї та школи. Звичайно, у часи великих скрут найпершим обов'язком суспільства є нагодувати і забезпечити дитину притулком, особливо, сироту. І лише після цього, зрозуміло, можна говорити про здоров'я. Проте завжди людина має справу з гігієною життя і праці.

Проблеми гігієни ставились активно галицькою педагогікою 30-х років. За школою тут визнавали головну роль: вона повинна була закладати основи всієї санітарної праці і оздоровлення побуту ["Перший український...", 1938: 30]. Така орієнтація видається доцільною і сьогодні. Щоденне перебування дитини у сім'ї і школі дає можливість широко застосовувати метод приучування, що для прищеплення дитині корисних гігієнічних навичок має вирішальне значення. Цей метод ґрунтується на особливостях фізіології: якщо дитину невтомно, щоденно і послідовно спонукати до виконання певних гігієнічних дій, наприклад, до руханки вранці, до миття рук, нормальної посадки за партою тощо, то це дасть набагато більше користі, ніж голослівні розповіді і рекомендації. У цей спосіб формується звичка гігієнічної поведінки, що є, як відомо, "другою натурою". Існує, зрештою, переконання, що гігієни і уваги до власного здоров'я до певного віку треба навчати лише практично ["Перший український...", 1938: 117]. Саме в дошкільному віці виробляється життєвий ритм, що включає момент харчування, прогулянок, сну, забав, схильності до порядку і чистоти тощо. Ці моменти поєднуються з процесом становлення характеру, що пізніше виліється у витривалість, чіткість, підприємливість, ініціативність. Все це – предмет найперше сімейного виховання.

Звичайно, гігієнічне виховання в школі дасть добрі наслідки, якщо сам педагог має віру і волю щодо нього. На жаль, такі якості сучасного вчителя є дефіцитними. Потрібна, отже, переорієнтація загального світогляду вчителя – з функції інформацієдавця на функцію організатора діяльності дитини і носія прикладу, "еталону" бажаної гігієнічної поведінки. За таких умов шлях плекання дитиною свого здоров'я лежить через: а) засвоєння мінімуму інформації про природу організму та способів його удосконалення і б) багаторазовості застосування здоровоохоронних знань на практичному рівні. На такому підході повинні також будуватися відповідні програми для студентів, які готуються до роботи в школі.

Переорієнтація свідомості людини із "стихійної" боротьби проти своїх захворювань на плекання власного здоров'я за участю самої особи є глобальною тенденцією нашого часу. Вона спирається і на досягнення медицини, але також і на загальний розвиток культури. В останні часи ця тенденція зумовила появу і спеціальної згадуваної вже науки - *валеології*. Повсюдно ця переорієнтація свідомості розпочалася ще в першій половині ХХ століття (там само). Проте в нас за комуністичного режиму вона носила суто формальний характер, бо людина була, хоч і на мізерному, але на "повному" державному утриманні. До того ж, ця переорієнтація передбачала наявність у людині волі і характеру, а ці якості в ті часи були вельми дефіцитними.

Торкаючись сфери здоров'я, не можна оминати *гігієни статевого життя*. Із низки проблем тут виділимо бодай одну – проблему абортів. Певною мірою вона є прихованою, і лише медики володіють жахливими даними: на сто вагітностей сьогодні припадає до 95 абортів. Важко заперечити, що такий жахливий стан має фатальне значення для всієї родини і для її репродуктивної функції.

З одного боку, якщо людина істота двоєдина – має тіло і душу, – то і "продовження її" вже в зародку – має таку саму природу. Сучасні дослідження спонукають до визнання, що зародок людини від самого зачаття в тілі матері є автономним, володіє власним електромагнітним полем, втілює в собі окрему матеріальну і духовну сутність (т.зв. "ембріональні поля"). Звідси руйнування

зачатого життя в тілі матері є вбивством живого організму і підлягає під категорію гріха.

Важко бути тут категоричним, бо і гріх християнин вимушений іноді брати на себе, коли опиняється перед вибором між злом меншим і злом більшим. Таким є вчинок аборту, який може бути виправданий лише загрозою смерті матері, але ніколи його не можуть виправдати менш значущі обставини, а надто бажання уникнути відповідальності за власний безхарактерний вчинок.

З іншого боку, оскільки зародок органічно все ж поєднаний з материнським лоном, то таке вбивство вражає теж і її фізичне тіло (залишається виразка), і її духовну субстанцію. Руйнування започаткованого життя калічить і тіло, і душу матері, її лоно втрачає свої життєтворчі сили та орієнтації і засвоює тенденцію до смерті, прагне її наближення, стає носієм "фантому смерті", що позначається на її власному здоров'ї (передчасні онкологічні жіночі захворювання) та на здоров'ї пізніше народжених дітей. Існують навіть припущення, що цей фатальний вплив організму жінки поширюється на здоров'я чоловіка, який живе з нею. Катастрофічні дані про те, що на 450 тисяч доношених вагітностей народжується до 160 тисяч дітей з вродженими, часто несумісними із життям вадами, не слід пояснювати лише екологічними умовами. Логічним буде й інше припущення: розгнуждане статеве життя, що супроводиться *негативним ставленням до можливого зачаття*, є у своїй основі протиприродним і руйнує саму репродуктивну функцію як жінки, так і чоловіка.

Із сказаного випливає, що природа людини вимагає справедливості і потребує, щоб розум керував нею, опікувався нею. Ця потреба втілена у християнській філософії догляду за тілом, зокрема, у дотриманні постів, у вимозі вести себе завжди стримано, в культурі працьовитості тощо. Саме такий стиль життя веде до перемоги духу над тілом, але ця перемога дається легше, якщо тіло здорове.

У пошуках джерел здоров'я

Природа пропонує людині великий ресурс здоров'я, але він функціонуватиме лише за умови його нормального застосування і раціонального тренування. У багатьох країнах світу школи пропонують спеціальні предмети, що стосуються догляду за власним здоров'ям (США, Австралія, Канада, Японія та ін.). Існує така рекомендація викладати валеологію ("валео" – бути здоровим) і з боку МОН України нашим школам. Проте інерція мислення, невпорядкованість змісту освіти, відсутність справжніх фахівців у тій справі, а найбільше – відсутність духовного ґрунту в суспільстві для таких заходів дуже заважають.

Вельми помітним і вартим уваги арсеналом засобів оздоровлення тіла і душі володіє християнство. Серед пропонованих ним чинників звернемо увагу на піст, що має, зрештою, під собою дохристиянську філософію. Бо ще Гіпократ, що спирався на досвід минулих віків, серед цілющих заходів називав: голод, рослинні харчі, ніж хірурга і "як останній" – вогонь. Метою посту було очистити тіло до такої міри, щоб у ньому могла запанувати душа. Навіть Христос відповідно до традиції постив перед своїм Великим подвигом – 40 днів.

За рекомендаціями більшості релігій під час посту пропонується уникати харчів тваринного походження, а часом відмовлятися і від іншої їжі, крім води і фруктових та овочевих соків. Українські монахи в XVII столітті у їжу вживали біб, сушені на сонці оливки, цибулю та іншу городину, двічі на день з'їдали по шматку хліба, а в понеділок, середу і п'ятницю їли лише один раз. Особливо стримано щодо харчів монахи вели себе під час великого посту (40 днів перед Великоднем), коли вони їли один раз на два дні.

Дотримання постів є важливим елементом юдейського віросповідання. Постійно практикуваний піст передбачає виключення м'яса, птиці, риби, яєць, але від посту звільнялися

хлопці до 13-го – і дівчата до 12-го року життя, а також вагітні жінки і матері, що годують грудним молоком немовлят. Людина, яка постить, зміцнює свою духовність, наближається до Бога. У такому стані легше просити ласки Божої, прощення тощо.

Варто відзначити, що юдейський календар передбачає пости, які пов'язані із значними, здебільшого трагічними датами в історії єврейства. Цим релігійна практика посту веде не лише до єднання з Богом, але й до утвердження національного самоусвідомлення людини.

Велике значення мають пости і в ісламі. Найважливішим із них є "Рамадан". Тут теж підкреслюється його фізичне, духовне і релігійно-національне значення: саме він – цей піст – виділяє мусульман серед інших спільнот світу. "Рамадан" триває один місяць і має відповідні приписи (не їсти від сходу до заходу сонця тощо).

Як засвідчують дослідники, у деяких народів Південної і Середньої Америки ще до ХІХ століття голодування застосовувалося (навіть проходили змагання на випробування голодом) як чинник виховання молоді. Вважалося, а зрештою це згодом підтверджено і серйозними дослідженнями, що піст є корисним як для здоров'я, так і як засіб виховання волі. Зокрема, поширеними є рекомендації постити (нічого не їсти) протягом одного дня. При цьому рекомендується споживати лише воду – до 1 літра, або соки – моркви, буряка, яблук тощо [Зошук С., 1984].

Про голодування як засіб очищення і оздоровлення тіла існує, як відомо, і велика кількість медичної літератури, а також джерел, що відбивають народний досвід і народну філософію у цій сфері.

"Нова модель здоров'я і хвороби"

Слова, винесені у підзаголовок, є назвою книжки американського лікаря, прихильника альтернативної медицини [Вітулкас Д., 1997]. Пропонований у ній погляд на організм людини і на природу хвороби видається не тільки цікавим, але й безпосередньо стосується виховання і самовиховання, а відтак дає підстави висунути суттєву педагогічну гіпотезу, яку запропонуємо в кінці підрозділу. Отож, для початку – міркування доктора Дж.Вітулкаса.

Будова людського організму. Людський організм включає в себе три рівні структури: ментально-духовну, психічну і матеріально-фізичну. Вони складають цілісну систему, що прагне до чистоти, гармонії і рівноваги, що і є здоров'ям (див. схему 11).

Порушення гармонії і рівноваги є хворобою. Припускається також, що певний розлад гармонії може виникати і на якомусь окремому рівні, а відтак і "мандрувати" з одного рівня на інший. Оскільки названа праця стосується філософії медицини, то звідси і суто медичний висновок: будь-яку хворобу слід лікувати, виходячи з цілості організму, тобто зважаючи на всі стани людини – ментальний, емоційний і фізичний.

Схема 11.

Три рівні структури людини:
духовний (Д), емоційний (Е) і фізичний (Ф).

Зв'язок між рівнями системи має форму ієрархії, *вершину якої складає ментально-духовний рівень*. Пошкодження, пригнічення чи руйнування його веде до знищення всього людського в людині і зводить її до рівня тварини. Другу за важливістю позицію займає емоційно-психічний рівень і третю – наше фізичне тіло.

Ієрархізм пронизує і самі рівні структури людини, хоча він найбільш доступний для

вивчення у нашому тілі. За даними Дж. Вітулкаса, найближче до "центру" розташовані нервова та серцево-судинна системи, а найбільш віддалені від нього – слизові оболонки і шкіра.

Компоненти структури організму. Тіло є лише частиною людини. Воно найбільш доступне нашим відчуттям, а тому привертає найбільшій увазі. Правдоподібно, що саме цей рівень людини – її *фізичний компонент* – є дійсно найбільш вивчений, зокрема анатомією та медициною. Проте, саме таке вивчення поза системним баченням людини і зв'язків між рівнями у її структурі певною мірою знецінює вартість цих досліджень [Вітулкас Д., 1997: 81–82].

Емоційно-психічний план породжує і реєструє емоції у межах двох полюсів: любов – ненависть, радість – сум, спокій – тривога, довір'я – недовір'я, сміливість – страх, захищеність – беззахисність тощо [Вітулкас Д., 1997: 76]. Наші постійні відчуття дуже часто репрезентуються проміжними характеристиками між цими полюсами. Ознакою емоційного здоров'я є домінування рівноваги почуттів з перевагою позитивних емоцій, які, власне, й дають відчуття щастя. Навпаки, домінування негативних емоцій засвідчує відсутність здоров'я на емоційному рівні. Вони породжують відчуття нещастя.

Стійкі позитивні емоційні стани зумовлюють у людині також відчуття єдності і цілості власної натури, її спільності зі Всесвітом, з іншими людьми. Один з головних таких станів – любов – зближує і об'єднує людину з соціальним і природним довкіллям. Відповідно ненависть руйнує єдність і союзи, породжує почуття самотності та ізоляваності людини.

До емоційно-психічного плану автор відносить і підсвідомість та інтуїцію. Ця сфера психічного життя людини є вмістилищем і зосередженням негативних вражень, що часто керують нею. Здорова людина реагує на світ і не дозволяє відчуттям "вживатися" в її свідомість. Вони утримують її "чистою" і "легкою", що не сковує їхньої свободи.

Найвищою частиною *ментально-духовного рівня* (його "серцевиною") є, власне, духовність, зародки якої, бодай у "дрімотливому" стані, знаходяться в кожній людині, хоча не у всіх набувають розвитку. Вона (духовність) – резерв і джерело еволюції людини. Це місце в її структурі відає найпотаємнішими і незбагненими питаннями життя, зокрема, відповідями на такі з них: "Хто я?"; "Куди я йду?"; "Яка мета мого життя?"; "Що таке Бог?"; "Що таке істина?"; [Вітулкас Д., 1997: 71–72]. Навіть сама медицина (розвиток її зумовлений страхом смерті) є породженням цього компонента натури людини.

Позитивний розвиток духовного плану особистості веде до становлення в ній духовної свідомості, почуття гармонії. Негативні зрушення в тій сфері зумовлюють руйнування свідомості і хаос в морально-етичній сфері. "Коли ця духовність, – пише автор, – розвивається природним і здоровим шляхом, то людина переживає глибоке почуття примирення і наснаги на самовіддане служіння. Крім того, духовно розвинута людина переживає глибоке почуття душевного спокою. Проте, якщо духовність розвинута нездоровим чином, з'являються негативні якості, такі як зверхність, зарозумілість, самолюбство, неспокій і гнітюче почуття провини" [Вітулкас Д., 1997: 71–72].

Духовно-ментальний рівень може зазнавати руйнування як безпосередньо під впливом зовнішнього життя, так і шляхом невдалого медичного втручання, коли розлад на фізичному рівні придушують і тим самим "заганяють" хворобу глибше в структуру людини.

Нижчим рівнем ментального плану є процеси мислення – здатність порівнювати, розраховувати, синтезувати, аналізувати, розуміти, повідомляти, створювати і передавати ідеї, мислити абстрактно тощо.

Енергетика організму. Людина складає єдність з природою не лише їжею, повітрям, дією сонячного світла, температурно, але й постійним обміном енергіями зі своїм універсальним середовищем. Вона не лише виділяє різні види енергії, але й одержує їх ззовні, а з ними велику кількість необхідної для життєдіяльності інформації. Ця інформація сприймається людиною у

формі снів. Саме тому сон, правдоподібно, важливіший від їжі. Під час сну людина неначе "купається" в морі тонкої енергії (Дж. Вітулкас), яку іноді ще називають астральним світлом, біоплазмою, універсальною енергією тощо. Людина відчуває величезну потребу в такій енергії і поповнює її запаси за допомогою спеціальних рецепторів. Видається, що цей аспект єдності людини з природою – найменш вивчений.

Кожному компонентові структури організму властива своя енергетика. Найбільш вивченою є енергетика тіла: електрична, магнітна, теплова, кінетична тощо. Слабо або майже не вивченими є енергії ментальна та емоційна.

Люди з сильно вираженою ментальною енергією легко, чітко і успішно передають свої погляди іншим, впливають на них. Спостерігається, зрештою, і слабкість ментальної енергетики, що, зокрема, виражається нездатністю ефективно організовувати і передавати свої думки. Є люди, яким легко навіть "вгадувати" чужі думки чи бажання, що, як можна припустити, передається механізмами ментального спілкування.

Енергія емоційного рівня є більш очевидною. Сердита людина завжди виділяє енергію агресивності і войовничості. Якщо в гурті людей є двоє, що дуже ненавидять один одного, негативізм їхньої емоційної енергії відчувають також інші, навіть, якщо все відбувається в стані цілковитого мовчання [Вітулкас Д., 1997: 68]. Ще більш відчутною є передача статевої енергії, особливо коли спілкуються двоє закоханих. Любов однієї людини передається іншій за допомогою специфічної емоційної енергії. І, власне, ця – статева – енергетика сприяє почуттю молодості і бадьорості навіть, коли йдеться про людину віком старшу і втомлену.

Енергії, з допомогою яких організм на всіх рівнях спілкується з довкіллям, у кожному окремому випадку інші, мають іншу частоту вібрації. Важливо також відзначити, що одержувана ззовні і зсередини позитивна і негативна інформація може надходити окремими каналами, через один із трьох планів ієрархії, проте організм на неї реагує як цілісний, тотально. Наприклад, стресові емоційні стани можуть виявлятися також серцево-судинними, шкірними тощо реакціями.

Природа хвороби. Як уже говорилося, хвороба трактується як розлад рівноваги і гармонії організму. Будь-яке захворювання фізичного тіла спричиняє дискомфорт, приковує до себе увагу людини, "поневолює" її, веде до втрати почуття свободи. Звідси і поняття "здоров'я", зокрема фізичне, визначається як *свобода від болю*.

Емоційне захворювання характеризується *відходом від емоційної рівноваги*. Воно є виявом, з одного боку, крайності в будь-якій пристрасті, що орієнтує людину на застосування деструктивних методів (ревності, політичний екстремізм тощо), а з другого, – домінування негативу, особливо, коли він набирає гострих форм: апатія, гнів, глибоке незадоволення всім, ненависть, заздрість тощо. "Якщо хтось хоче дізнатися, наскільки він хворий на цьому рівні, належить визначити його негативні почуття... Рамки переліку таких почуттів визначають ступінь захворювання, негативу і нещастя, в яких він живе", – пише Дж. Вітулкас [Вітулкас Д., 1997: 76].

Оскільки емоції підтримуються враженнями, то їх захворюванню сприяють негативні відчуття і образи – сварки в родині, бійки, насильство, несправедливість, вбивство тощо – в тому числі і отримувані сьогодні з нашого "демократизованого" екрана. Зрештою, емоційно-психічний план, на думку автора трактованої тут праці, руйнується великою увагою медицини до фізичного рівня: лікуючи його, вона "заганяє" порушення рівноваги на вищий – емоційний рівень. Звідси неврози страху, фобійні неврози, депресії і т.п. – всі подібні психічні розлади, характерні для сучасних розвинутих суспільств, але менш характерні для тих суспільств, де медицина не так активно втручається у стан здоров'я.

Вважається, що сьогодні увага до емоційної сфери людини і її значення для стану здоров'я дуже занижена. Це стосується не лише медицини, але й культури та системи освіти і виховання.

Побутує, наприклад, фальшива думка, що виявляти свої емоції – ознака слабкості, а тому їх слід тримати у "сейфі" власної душі. Тим часом намагання в дитинстві задушити в собі потребу поплакати згодом обходиться людині дуже дорого.

Головним чинником ментально-духовного захворювання є *егоїзм*, що визначає собою ставлення людини до морально-етичних засад життя. Егоїзм спонукає людину до нехтування самообмеженням, спричиняє зародженню на духовному рівні, а відтак переміщенню на рівень емоцій таких рис душі як жадібність, ненависть, заздрість, цинізм тощо.

Стан здоров'я ментального рівня забезпечується і характеризується трьома параметрами: *ясністю, послідовністю і творчістю*. Виходячи з можливості творчого характеру будь-якої діяльності, Дж. Вітулкас визначає дві вимоги до неї: *а) ця діяльність повинна задовольняти потреби людини, в тому числі і її розвитку; б) вона повинна служити потребам інших людей в таких же цілях*. "Важливо, щоб людина була готова служити іншим такою ж мірою, якою вона готова служити собі. Здорова людина завжди враховує наслідки своїх дій для інших людей" [Вітулкас Д., 1997: 73–74].

Сьогодні у будь-якому суспільстві зустрічаємо багато людей, що прагнуть наживи, багатств – часто шляхом жорстоких вчинків. Водночас вони розтринькують свої багатства задля задоволення власних поверхових забаганок. Такі люди володіють ментальною ясністю і послідовністю. Але вся їхня "творчість" має егоїстичну мотивацію, вони духовно хворі, служать лише собі. І оскільки це явище є дуже поширеним, то можна говорити про духовну кризу нашого часу. Невпевненість, тривожність, поспіх, байдужість, поверховість, бездушність, конкуренція, агресивність, дратівливість, параноя, злочинність і т.п. – все це наслідки деформацій ментально-духовної рівноваги.

Зародження негативних почувань і почуттів пов'язані з відсутністю благородної мети в житті людини та потреби служіння їй. Бо лише наявність такої мети, зорієнтованої на добро інших, звільняє людину від егоїзму і породжених ним захворювань душі.

Егоїст – людина, яка зазнає великих мук, коли піддають сумніву її значущість і її досягнення. Скромна людина від цього не страждає. Жадібна ж важко переносить самі випадки втрати можливості збагатитися, нажитися. Тим більше їй важко, якщо реально зазнає матеріальних втрат. *"Чим сильніші егоїзм і самолюбство людини, тим більше в неї можливостей для психічного краху"* [Вітулкас Д., 1997: 99]. Натомість зразками міцного духовного здоров'я, якими захоплюємося, є життя святих, що зуміли подолати в собі егоїзм і підпорядкували себе служінню Богові та іншим людям. Людина, що наближається до такого стану, осягає спокій і щастя, хоча нерідко стає предметом негативного ставлення з боку інших, бо турбує їхнє сумління. Стан духовного здоров'я, отже, може бути осягнутий лише свідомими зусиллями людини, тим часом як стан здоров'я фізичного дається нам часто від народження [Вітулкас Д., 1997: 98]. Ментальне здоров'я – це свобода від егоїзму.

Звідси й оцінка існуючої системи едукації в сучасних суспільствах. "Наша система едукації, – пише Дж. Вітулкас, – підносить логіку і наукові успіхи за рахунок моралі й етики. Лише незначна кількість навчальних програм передбачає уроки моралі і етики – предмети, які повинні, як належить, домінувати в наших думках. У результаті цього, наша система едукації мимоволі заохочує обман" [Вітулкас Д., 1997: 74].

Таким чином, за Дж. Вітулкасом загальне визначення здоров'я є таким: здоров'я – це свобода від болю у фізичному тілі, стан благополуччя; свобода від пристрасті та негативу на емоційному рівні, що виражається динамічним станом безтурботності і незворушності; свобода від егоїзму в ментальній сфері, що веде до повного єднання з Істиною. Здорова людина поєднує в собі риси любові, мудрості, правди і творчості.

Педагогічна гіпотеза. Якщо викладені вище погляди на структуру організму прийняти як

ймовірні, а звідси визнати тісний зв'язок і тісну залежність фізичного здоров'я людини від її ментально-духовного стану, то це дає підстави висловити відповідну педагогічну гіпотезу: загальне здоров'я людини великою мірою залежить від змісту і характеру її виховання та самовиховання.

На філософському рівні залежність здоров'я від морально-етичних засад людини визнавалася завжди. "... Моральність не є низкою правил, а є життям, і до того ж цілком нормальним і тому вона впливає або може справляти цілющий вплив навіть на наше фізичне існування", - пише П.Юркевич. На його думку, "моральна мужність, душевна звитяга відбиваються у нашому організмі як фізична міць" [Юркевич П., 1993: 214–215]. На можливість домінування душі над тілом вказували ще філософи античності. К.Ушинський вважав, що ця влада душі людині дана від природи [Ушинський К., 1954: Т. 5; 278], і що цей факт "ніхто пояснити не може". [Ушинський К., 1954: Т. 5; 273]. До речі, з його міркувань випливає також, що ця "влада душі над тілом дає нам змогу не тільки руйнически, але й рятувничо діяти на здоров'я тілесного організму..." [Ушинський К., 1954: Т. 5; 273]. Таким чином, у сформульованій тут гіпотезі втілено давно відому істину. Поза всяким сумнівом вона є дуже актуальною саме для нашого часу. І не стільки на світоглядному, скільки на практичному рівнях: виховання доброї, гуманної, творчої людини, здатної до само подолання, є вихованням людини здорової.

У цій гіпотезі ми можемо йти далі і простежити процес і механізм саморуйнування сучасної людини. Для цього варто повернутися ще раз до поняття специфічно людського в людині. Як відомо, вона здатна розрізняти добро і зло, а відтак має вроджену "симпатію" і потяг до добра та творчості, трактує їх як чисто людські чесноти і як свій обов'язок. Водночас людина відчуває також відразу до зла і руйнації. Це – стан норми, її здоров'я. "Будь-яка здорова в основі своїй людина буде намагатися творити, а не руйнувати" (Дж.Вітулкас).

Проте добро і творчість не завжди вигідні: добро вимагає втрат, зокрема матеріальних, а творчість – зусиль. А тому людина часто робить те, що не любить, і нехтує тим, до чого схильна її душа. Людину завжди роздирає протиріччя між не вигідним добром і вигідним злом.

На сторожі добра в душі людини стоїть сумління. Навіть невинний злочинець має його, і воно завжди нагадує йому про себе, коли він має намір робити, або коли робить зло. Сумління завжди протестує проти зла, але ми, часто приваблені кінцевим результатом, усе ж робимо його. За цієї ситуації стає очевидним, що *людина дуже часто діє проти власної природи, душить своє сумління, ігнорує його, заганяє у підсвідомість і цим, зрозуміло, зумовлює глибинну деформацію своєї духовної сфери*. Нагромаджуючись у підсвідомості, нереалізовані добрі сили душі порушують духовну рівновагу людини. Образно кажучи, "душа страждає", бо людина пішла не за її покликом.

Морально-етичний негатив, що нагромаджується в душі, трансформується у негатив емоційний, а цей у свою чергу – у негатив тілесний. Стикаємося, очевидно, тут з моментом *саморуйнування людини, ініційованим на духовному рівні*.

Як уже згадувалось, боротьбу добра і зла в душі людини, механізм "придушення" можна повернути і на позитив виховання. На думку К.Ушинського, злі нахили можна теж заганяти у несвідомий стан і цим самим розвивати позитивні якості душі. Як видається, саме тут, на морально-духовному рівні, людина володіє інструментарієм впливу на зміцнення власного здоров'я, їй належить свідомими зусиллями, власною волею оволодіти примхами своєї фізичної природи і зосередитися на розвитку духовних чеснот душі.

З цих позицій можемо також дати не тільки педагогічну, але й медичну оцінку сучасним чинникам культурного впливу на людину, чинникам її виховання. "Ми повинні зрозуміти, – пише Дж.Вітулкас, – що свідомість споживає ідеї і виростає на них, і якщо сприйняті і виношені свідомістю ідеї фальшиві і руйнівні, то людина фактично "сприймає отруйну їжу", яка в кінцевому рахунку підірве духовний план її існування. Це начебто хтось весь час харчувався

відходами: кінцевим результатом було б руйнування його фізичного тіла" [Ушинський К., 1954: Т. 5; 74].

До нових засад спілкування з Природою

З гармонійності виховання випливає і гармонійне ставлення до природи. Ще не було екологічної загрози, коли С.Русова вказувала на те, що національна школа повинна вирости на своєму природному ґрунті, з власного усталеного життя, у єдності з рідною природою. Так формувалося поняття *краєзнавства*, що втілювало не лише потребу географічного пізнання довкілля, але найперше природний досвід людини, що впливав з її життя і праці. З'являється поняття рідної природи, а звідси й розуміння, що "з лона рідної землі, з нив, лісів і вод батьківщини можна не тільки брати все потрібне для життя, але й треба щось дати, вертаючи їй через освіту, піднесення громадського життя, народної культури. В цьому круговому обороті з батьківщини та до батьківщини саме й виявляється громадський свідомий обов'язок, який лежить на кожному громадянину..." [Русова С., 1933: 27]. Не важко зрозуміти, що таке виховання вело б до дбайливого, господарського ставлення до природи, до розвитку *природосвідомості*. На жаль, сучасна ситуація засвідчує щось протилежне. При цьому фактичне теперішнє ставлення нашої людини до неї є не тільки і не стільки наслідком технічного розвитку господарських потреб, скільки виразом хижацько-споживацьких вимог до природи, коли в неї намагаються брати все ("бо це земля не моя"), але нічого не віддавати. Колосальні спустошення лісів на теренах Прикарпаття, особливо у післявоєнні роки (як, зрештою, і тепер) – це однозначно рух в один бік: лише від землі до людини, але ніяк не від неї до землі.

Трактуючи цю проблему, мусимо, зрештою, усвідомити, що не існує можливості вороття в минуле. Людина звикла до матеріального комфорту, її господарсько-техногенна діяльність сьогодні поширилася не лише на Землю, але й на Космос. За цих умов виникла категорична потреба, щоб людина все ж усвідомила себе в контексті природи і навчилася регулювати свою діяльність, *що можливе лише на шляху самоподолання*, і таким чином забезпечити власне виживання. Іншого шляху не існує, якщо йдеться про те, щоб шанс на це зберегти. Не від почуття сентиментальної любові до матері-природи, а від необхідності вижити, людина змушена переглянути свої стосунки з нею – як на світоглядному, так і на практичному рівнях. Виховання таких поглядів і становлення такої поведінки складає сьогодні глобальну педагогічну проблему. Педагоги США, наприклад (див. Декларацію "Америка 2000 – стратегія освіти"), постійно пропонують виховувати в дітях благоговіння перед життям в усіх його формах. Цей глобально-громадський аспект виховання пропагується особливо енергійно. Поділяємо також думку, що екологічне самоусвідомлення стосується всього населення і поведінки не окремої людини, а цілого людства. З огляду на це проблема екологічного виховання є пріоритетною не лише для батьків та вчителів, але й таких серйозних організацій як ЮНЕСКО та ЮНЕП. Видається, що через прийняття ідеї єдності і партнерства з природою людина повинна сформувати у своїй свідомості *екологічну домінанту*, яка регламентуватиме всю її поведінку.

Сьогодні можемо констатувати, що екологічній проблемі вже приділяють серйозні уваги в Європі. Про це свідчить, зокрема, проведення ряду спеціальних конференцій та заходів на урядових рівнях. Особливе місце тут відводиться засобам масової інформації, які покликані впливати на свідомість населення. Школа тут теж посідає одне з перших місць. Розробляються заходи щодо удосконалення технологій, законодавства, змісту освіти тощо.

Конференція ООН з питань навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (1992) відзначила в різних країнах тенденцію до перегляду однобоких "технократичних" поглядів на

розвиток цивілізації. Все більше головним предметом уваги стає не техніка, а людина, її едукація та фізичне і моральне здоров'я.

Аксіологічну основу глобальної переорієнтації людини складає філософія повернення до духовності, що лежить в основі християнства та близьких до нього релігій. Ця філософія констатує можливість триєдиного підходу до природи: а) *утилітарного*, що диктується потребою матеріального життєзабезпечення; б) *естетичного*, що передбачає сприймання природи як носія прекрасного; в) *духовного* - погляд на природу як на творіння Вищого Розуму. Ці підходи стосуються як природи людини, так і поняття Макроприроди, яка її оточує. Як відзначає К.Ушинський, людина любить природою і відчуває її таємничість тому, що це вроджена потреба і властивість її душі, "печать тієї майстерні, з якої ця душа вийшла; якщо ж ця печать лягла на клаптик матерії, то на печаті накреслено слово "Бог"! [Ушинський К., 1954: Т. 6; 171].

Відмова від суто технократичного прийняття світу, повернення до духовності зумовить таку перебудову стосунків людини і природи, у контексті яких утилітарне, естетичне і духовне діяло би збалансовано, виражало б тенденцію до єдності і гармонії. За цих умов – екологічне може трактуватися як гармонійне, нормальне. Людина не створює тут якогось штучного поняття: вона усвідомлює лише те, що підказується реальністю. Відчуття істини, прагнення до неї – взагалі не вноситься ззовні, а лише розвивається життям, природою, релігією, мистецтвом [Ушинський К., 1954: Т. 6; 170].

Природа – не засіб і не об'єкт для використання. Вона – самодостатній суб'єкт, з яким людина взаємодіє і спілкується як партнер, за тими законами, у яких відбиті її духовні і матеріальні потреби. Але щоб здійснювати повноцінно партнерські стосунки - як з навколишніми людьми, так і з природою – *людина мусить завжди враховувати не лише свої, але й їхні потреби, а, отже, вміти поступатися чимсь*. Екологія - не зелені деревця і не милі річечки. Це проблема збереження життя людини на землі - через самоподолання на основі пріоритету духовності. "Цивілізація і культура, - пише П.Кононенко, - можуть як взаємно доповнюватися, так і ворогувати. Еволюція цивілізації засвідчує: *міра речей – духовна культура...*" [Кононенко П., 1994: 118].

Пізнання довкілля

Глобальна потреба у свідомій переорієнтації людини – обличчям до природи – зумовлює значущість також екологічного виховання: довкілля сьогодні стає все сильнішим чинником, від якого залежить здоров'я людини. Екологічне виховання розпочинається в сім'ї та школі і триває ціле життя, але за всіх випадків розпочинається з екологічної едукації. Основи її у нас заклали Г.Сковорода, В.Вернадський, В.Сухомлинський та ін. Сьогодні вже започатковано процес створення різних екоосвітніх структур, у тому числі і на державному та на академічному рівнях. У 1991 році утворено Міністерство охорони навколишнього середовища України. В державно-освітніх документах (наприклад, в Національній доктрині розвитку освіти) вже йдеться про потребу розвитку екологічної освіти, про "подолання екологічного невігластва і технократизму", з'являються заклади, які готують фахівців з екологічної освіти. Інформація природозахисного характеру вводиться до програм з усіх навчальних предметів і всіх навчальних закладів.

Дослідження у сфері екологічної освіти, що також є виявом уваги до відповідної проблематики, дають підстави сформулювати серед інших і такі завдання: *дати дітям знання про природу, виховувати в них бажання системно пізнавати її і вміння бережливо поводитися у природному середовищі*.

Значну допомогу в організації екологічної освіти можна одержати шляхом вивчення зарубіжного досвіду: в тій ділянці окремі народи досягали навіть практичних результатів. Початком цієї освіти можна вважати публікацію 1864 року праці А.Торо, Р.Емерсона та ін.

"Людина і природа". Сьогодні екологічну ситуацію у зарубіжних державах висвітлює велика кількість спеціальних видань.

Система екологічної освіти в зарубіжних країнах має як формальний характер (навчальні заклади), так і самодіяльний (громадські рухи, клуби, фонди, музеї тощо). У більшості випадків ця освіта охоплює конкретні потреби і особливості регіонів. Проте за всіх випадків вона передбачає засвоєння групи цінностей, що відображають ставлення людини до себе і до навколишнього середовища. Зміст екоосвіти трактується досить широко і торкається життя та діяльності самої людини, її морально-етичних орієнтацій тощо. Характерним для зарубіжної освіти є не стільки критичне ставлення до науково-технічного прогресу, скільки акцентування розумної взаємодії людини і довкілля. Звідси центральною вважається проблема виховання особистості, яка співпрацювала б з природою на основі відчуття власної причетності до неї, в дусі турботи про природу. Шляхом осмислення значущості довкілля тут намагаються прищепити дітям почуття відповідальності і обов'язку перед природою.

Екоосвіта будується на міжпредметній основі – як безперервна. Вона втілюється в предметах трьох циклів: *природознавчого* (знання природи, енергетики тощо); *суспільно-політичного* (значущість екології, формування громадської позиції в справі охорони довкілля тощо); *гуманітарного і художньо-естетичного* (розвиток чуттєво-екологічної сфери ставлення до природи, гуманізму та любові до флори і фауни тощо). Безперервність екоосвіти охоплює всі сфери суспільного життя – родину, школу, працю і відпочинок, професійну підготовку тощо.

До засадних принципів екоосвіти відносять також поєднання теоретичних знань та практичного "спілкування" людини з природою. Тут простежується ідея В.Вернадського, який бачив найкращим таким шлях пізнання природи, коли людина якомога частіше залишається наодинці з нею, виходить за межі свого подвір'я, посидить над річкою чи озером, в тиші ночі, коли з поля її зору зникають створені огорожі урбанізації, коли людина одна в степу чи горах. У такі моменти, вважав він, людина спілкується з природою особливо змістовно, відчуває свою близькість і єдність з нею, усвідомлює себе її частиною. І саме це є надійною дорогою до "почуття шляхетного жалю" до Природи (В.Вернадський).

Нарешті, слід відзначити, що справі екоосвіти сьогодні сприяють як національні, так і транснаціональні природоохоронні рухи і громадські, здебільшого молодіжні організації: Грінпіс, "Екологія і світ" (Крим), Екоправо, Еколого-культурний центр Бахмат (м. Артемівськ Донецької області), "Зелений світ" (Київ), Карпатська школа (Україна – Польща), "leap" (СНД – США), Клуб "Компас" (Київ), "Мама – 86" (Київ), Молодіжне екологічне об'єднання "Гея" (Севастополь), "Дерево життя" (Словаччина – Україна), Товариство Лева (Львів), Українська молодіжна екологічна ліга (УМЕЛ) та ін [Швед М., 1997].

Природа - виховник людини

Моральне здоров'я людини ґрунтується найперше на гармонії її сумління з собою, з Богом і з довкіллям. Як уже йшла мова в попередніх розділах, ця гармонія можлива лише на основі повернення людини до *духовних засад* життя, коли в природі вона може побачити друга, до якого можна завжди звернутися і поділитися власними думками і почуттями.

У людині дуже рано започатковується поділ на "Я" і "не-Я", коли пізнання світу виходить за межі простого відчуття. І саме тут також бере початок духовне трактування світу. І "Я", і "не-Я" одержують у свідомості дитини як матеріальний, так і духовний образи: з одного боку, все має для неї конкретно-утилітарне значення, а з другого, – сприймається і трактується як чуттєве, містичне, що через віру, надію, любов адресується душі, а згодом втілюється в доступних їй елементах релігії, філософії, мистецтва. Між людиною і природою існує духовний зв'язок. "Коли

ви бачите, - пише П.Юркевич, - що квіти у вашому саду в'януть, вас охоплює якесь почуття, що схоже на жаль: ви не хотіли б, щоб і це життя страждало... Так уже нежива природа породжує у вас своїми враженнями почуття не лише егоїстичні, але й моральні" [Юркевич П., 1993: 208]. Так, власне, зароджуються основи того, що згодом зможемо назвати і здоровими стосунками людини та природи. Тут – у перші роки життя – вирішується головна проблема здоров'я природи шляхом усвідомлення дитиною своєї не тільки матеріальної, але й духовної єдності – людина вчиться бути "сином природи" (П.Кононенко).

Ідея єдності матеріального і духовного лежить в основі різних (далеко не завжди християнських) концепцій самоудосконалення людини, втілюється у народній та альтернативній медицині, в багатьох народних обрядах тощо. За всіх випадків вона спонукає людину шанувати природу (свою і довкілля), приборкує хижацько-споживацькі інстинкти – значно краще, ніж наукові знання.

Природа – не лише партнер, не лише годувальниця, але й велика вихователька людини. "Вона – це й материнське лоно, в якому формується не лише фізичний, а й духовний генотип людини. Більше того – духовний генотип суспільств і культур, націй і вселюдства. Бо природа – не тільки всеосяжна матерія, джерело Буття, а й безсмертний Дух, горнило Свідомості" (П.Кононенко).

З давніх-давен природа ставила до людини певні вимоги – своїм кліматом, рельєфом, погодою, оточенням. З ними людина змушена була рахуватися, пристосовуватися до них. Впливаючи на форми соціального буття, на звички тощо, природа таким чином визначала процес *становлення національного характеру*.

П.Кононенко підкреслює, що людина завжди була активною істотою, сама міняла себе шляхом власної праці, але характер цієї діяльності визначався найперше Природою. Природне оточення належить до числа визначальних чинників становлення характеру людини – поруч зі спадковістю, впливом сім'ї тощо. Розглядаючи залежність людини від природи, П.Кононенко звертає увагу на той факт, що Україна репрезентує єдність помітних природних контрастів, що стосуються клімату, температур, опадів, рослинності, рельєфу, тваринного світу, способу виробництва тощо, що в підсумку визначало помітне розмаїття характерів, а відтак і долі українців. Своя природа лежить в основі характеру українця-таврійця, своя – волинянина, своя – гуцула [Юркевич П., 1993: 121–123].

Простежуючи далі процес зародження і розвитку духовності в людині, П.Кононенко доводить, що природа є також *джерелом морально-етичних та духовно-естетичних ціннісних орієнтирів* людини [Юркевич П., 1993: 128], в чому він вбачає вияв універсалізму, як поєданого розмаїття і цілісності природи. Ба, більше: в кінцевому результаті, природа через людину стала матір'ю освіти й науки, культури й мистецтва, бо спонукала людину до самопізнання [Юркевич П., 1993: 130].

Плекаючи людину, природа постійно нагадувала їй про існування Бога, спонукала до порозуміння з Ним. А в середні віки вона сама (природа) була проголошена Богом (пантеїзм). Національні символи українця – блакитне (спокійне небо над нашою землею) і жовте (врожайне пшеничне поле) – це дух української природи і дух поєданого з рідною землею українця. Єдність людини і природи втілює матерію буття і дух, розум і віру, досвід і пам'ять. Водночас розрив людини з природою, відчуження від неї, хижацьке ставлення до природи – завжди супроводжується втратою духовності, руйнуванням віри в Абсолют і втратою відповідальності перед Ним.

Таким чином, прагнучи захисту через виховання людини, природа сама є великим виховником. К.Ушинський вважав, що вона є одним із головних чинників виховання – поруч зі самим життям, наукою і релігією її вплив позначається не лише на духовній природі людини, але

й на її зовнішності. Вона є вічним носієм великого таїнства нашого буття і настійно спонукає нас підняти очі до Неба. Споглядаючи природу, ми задовольняємо свої духовні потреби. "Море, зірки..., – пише К.Ушинський, – говорять нам *про безмежну мудрість, безмежну могутність, вічність...* Як тілесний голод робить хліб їжею, так духовний голод робить природу високою" [Ушинський К., 1954: Т. 6; 170].

На велику виховну функцію природи вказує Г.Ващенко. Саме споглядання природи – зоряного неба, степів і гір, тваринного і рослинного світу, людини з її розумом і почуваннями – все це наводить на здогадку про існування Вищої сили, яка цим усім опікується. Звідси, до речі, і гіпотеза про те, що від самої близькості до ласкавої природи бере свій початок християнська природа українців – нації хліборобів. Вважають, що навіть наше язичництво було близьким до християнства – завдяки природі.

Природа є очевидним джерелом патріотизму, який розпочинається з "прихильної реакції душі дитини на навколишнє середовище" [Маланюк С., 1933: 203–211]. В одному з розділів уже йшла мова про те, що перші сприймання дитини і перша прихильність її до Батьківщини має два джерела: етнічне (мова, пісня, мистецтво, звичаї тощо) і рідна природа – "територія", що пов'язана з обставинами зовнішнього життя, – рідна хата, вулиця, околиця, флора і фауна рідного краю, краєвиди тощо. А надто великий вплив має "зрощення" людини з тими елементами довкілля, які викликають чи викликали приємні відчуття. Раніше існували навіть спеціальні розділи педагогіки, які вивчали виховні вартості окремих місцевостей [Маланюк С., 1933: 205]. Сюди відносили специфічні сторони громадського, господарського і культурного життя (особливості краєвиду, расові відмінності, звичаї, місцеву архітектуру, характер виробництва, історію, народну творчість тощо). "Як перший предмет треба назвати географію", – пише С.Маланюк [Маланюк С., 1933: 207]. При цьому він радить вивчати її з якомога більшою участю самої дитини, що діє у рідному природному географічному середовищі [Маланюк С., 1933: 207]. Пізнання "чужого", віддаленого повинно відбуватися на основі зіставлення його зі своїм, близьким і рідним. Це особливо виховує любов до рідного краю. Розвиваючи ці ідеї, В.Пачовський відзначав, що усвідомлення рідної природи, території, свого краю і бажання мати для них власну владу перетворює людність в активну патріотичну силу. "Отже земля, – каже він, – є основою до утворення власної держави і зросту нації. Тому мусимо пізнати свій рідний край, тобто географію рідної землі, щоб досягнути свідомість своєї території, щоби зв'язати себе містичними узами прив'язання до рідної землі..." ["Перший український...", 1938: 107].

Природа є великим *виразником Краси*. Природовідповідне – завжди естетичне, бо так сприймається. Потворне, навпаки, є наслідком порушення гармонії, наслідком екологічної шкоди і руйнування, що йде від егоїзму людини. "Спонтанність" природи – завжди гарна; нагромадження сміття і господарський безлад навколо нас – завжди потворні. Людина може зикати і до краси, і до потворного, до створеного нею бруду навколо себе, але природа завжди намагається підказати їй любов богоугодну. Здорова природа не виражає огидного, а тому ознакою здоров'я людини і природи є краса. Нас неприємно вражає, коли, мандруючи "живим" ще лісом, ми раптом натикаємося на залишки технічної безгосподарності – покинуті сталеві троси, залишки тракторних гусениць, чорні плями від нафтопродуктів. Таке безладдя не є красою. До структурних елементів краси природи дослідники відносять розмаїтість кольорів, форм, звуків, запахів, симетрію, пропорцію, ритм та аритмію, гармонію та дисгармонію, текстуру поверхні тощо.

Природа впливає на стан суспільства, родинні стосунки, а надто на *характер* людини. Ставлячи до неї свої вимоги, природа спонукає людину бути добрішою, кращою, час від часу застановлятися над власним буттям і регламентувати його відповідно до голосу Божого. Нерідко природа й підвищує свої вимоги до людини. Створює їй певні перепони і труднощі, але й в цьому випадку для неї це повертається благодаттю: така людина і нація стають сильними і

підприємливими. Прикладом цьому є японці – велика нація, що завдяки вимогливості власної природи на клаптику землі стала сильною, розвинутою і характерною.

Виховання в школі уваги до власного здоров'я і до здоров'я довкілля – справа не лише одного якогось предмета або вчителя. Всі предмети – так само, як вони виражають цінності моральні, національні, громадські і т. ін., – повинні нести також цінності ставлення людини до власної і спорідненої з нею навколишньої природи. Вагоме слово тут мають сказати рідна мова, природознавство, географія (про що вже йшлося), анатомія, малювання, уроки ручної праці, а надто – валеологія та екологія. Проте, все це почне діяти лише за умови, коли вчитель і підручник будуть нести відповідний світогляд. Як і все інше виховання, валеологічне та екологічне виховання може бути планованим (системним), і принагідним ("випадковим"), виходячи з життєвих обставин від потреби мити руки перед їдою – до рятування пораненої людини чи боротьби за збереження зелених насаджень, над якими піднялася рука "патріота" науково – технічного прогресу.

Завдання для самоконтролю

1. Прокоментуйте залежність і єдність здоров'я природи та здоров'я людини.
2. Хто несе головну відповідальність за здоров'я людини? Назвіть основні види здоров'я людини та чинники її оздоровлення.
3. В якому напрямку повинно йти переосмислення ролі фізичної культури в житті людини і суспільства?
4. Який зміст вкладається в поняття "увага до власного здоров'я"?
5. Що складає основу оздоровлення екологічної свідомості людини - широка екологічна освіта чи відродження духовного ставлення до природи?
6. Прокоментуйте функцію природи як чинника розвитку духовності в людині, її патріотизму, естетичних почуттів тощо.

Розділ 23.

Концептуальні основи педагогіки розвитку

Самовизначення педагогіки розвитку

Демократизація суспільного життя, що у різних народів відбувалася у різні історичні епохи, неминує веде і до демократизації педагогіки, що орієнтується на соціальне замовлення. Показником цього є *ставлення до індивідуальності*. В умовах авторитарно-патерналістичного соціального устрою у суспільній свідомості домінує колективне начало, поняття "маси", яку педагогіка на замовлення влади ("трону") покликана "виховувати" – всіх і однаково. Саме поняття "виховання" стає всеосяжним. Така орієнтація веде до нехтування потребами і можливостями окремої людини. "Можна вважати фактом, – писав В.П.Вахтеров, – що у поневоленних народів деспотична влада ні про що так не дбала, як про те, щоб перетворити населення у розсіяний людський попіл" [Вахтеров В., 1987: 331]. Натомість за умов демократизації суспільства і становлення конкурентного середовища педагогіка починає дбати про *розвиток* (удосконалення) і тих рис в людині, які можуть забезпечити їй індивідуальний успіх у практичному житті. І тут, звичайно, не йдеться про прогресивні гасла, а про цілісну філософію і технологію формування самодостатньої особистості.

Такі намагання демократизуватися через повернення до індивідуальності педагогіка часто виявляла у минулому. Прикладом цього можуть бути погляди Дістервега і Дьюї, а надто К.Ушинського („Спроба педагогічної антропології”), В. Вахтерова ("Основы новой педагогики") і Г.Ващенко („Виховання волі і характеру”) та ін. Таке ж можна сказати і про галицьких педагогів міжвоєнного часу. І хоча у їх працях традиційно застосовується переважно термін „виховання”, в дійсності часто йдеться тут не про *ставлення (відношення) людини до чогось* (до людей, до сім’ї, до природи), а про *удосконалення чогось у самій людині*, до розвитку і здатності її взаємодіяти зі світом – незалежно від того, як вона до нього ставиться.

У цьому зв'язку мусимо торкнутися і питання стосунків педагогіки та психології. Бо, зосереджуючи увагу на індивідуальності, як цього вимагає і наше сучасне життя, педагогіка тим самим неначе втручається у сферу, яка традиційно вважається „канонічною територією” психології, котру вважаємо монополістом на розуміння психічних явищ у людині. Трактуючи цю проблему, виходимо з переконання, що в педагогіки і в психології завдання різні. Психологія – наука "описова" чи "пояснювальна"; вона має свій предмет і ним є не навчання чи виховання, а психіка людини. Щодо педагогіки, то її завдання нагадує функцію терапії щодо людського тіла. Вона не може обійтись без анатомії, але панівною („вирішальною”) наукою в лікарні є все ж медицина, яка ставить собі за мету щось поліпшити, змінити в тому, що вивчає анатомія.

Крім того, педагог потребує бачити людину в цілості – не лише її психіку, але також її духовні, соціальні та фізичні функції і можливості, до чого психолог вдається не завжди. Звідси й потреба педагогіки трактувати психічні явища самостійно, у *власному* ракурсі бачення і так, щоб психічне явище вписувалося у систему педагогічного мислення, бачити його крізь призму критерію педагогічної придатності. Воно повинно бути репрезентоване достатньо компактно, зручно для практичних цілей. Немає підстав піддавати сумніву право психології, образно кажучи, „вивчати слона з лупою в руках”, але педагогіка часто потребує бачити його „з відстані”, у єдності всіх ознак.

Таке ставлення педагогіки до психічних фактів намагався утвердити К.Ушинський згадуваною вже працею з педагогічної антропології [Ушинський К. 1954: Т. 1; 210]. Він

відмовляється від прямих запозичень з психології [Ушинський К. 1954: Т. 1; 211] і намагається взяти з неї тільки те, що йому здавалось безсумнівним і правильним. Бо „в педагогічній діяльності немає ніякої змоги діяти за параграфами психології, як би добре вони не були вивчені” [Ушинський К. 1954: Т. 1; 215].

Таким чином, надалі мова йтиме про *педагогічне трактування і педагогічне застосування психологічних понять*, а отже, про спробу представити поняття „розвиток” як *предмет педагогіки*. Зважаючи саме на це, ми шукатимемо опору у спадщині тих авторитетних педагогів, творчості яких притаманний, власне, такий підхід до даних психології (К. Ушинський, Г. Ващенко, Я. Ярема, В. Янів, П. Каптерев та інші).

Розвиток як предмет педагогіки

У попередніх розділах цієї праці ми неодноразово визначали поняття розвитку як *удосконалення* духовних, психічних, соціальних і фізичних функцій та можливостей людини. І все ж у цьому розділі потребуємо ще раз повернутися до того визначення і дещо його конкретизувати.

Розвиток і виховання. Традиційно існувало і досі дає про себе знати широке розуміння терміну "виховання" "як формування людської особистості" [Ващенко Г.], (т.4, с.326). Не заперечуючи право на існування такого визначення, ми, проте, виходимо з того, що на тлі сучасних завдань нашої педагогіки такий зміст терміну видається надто неконкретним і не забезпечує вияв різниці між *ставленням* людини до світу (мораль, патріотизм, демократизм тощо) і її *спроможністю до діяльності* – рівень інтелектуальних, вольових тощо можливостей.

Як вже йшлося, домінування широкого тлумачення терміну „виховання” бере свої витoki з того часу, коли людину виховували для потреб трону чи на замовлення вождя. Вона повинна була стати слухняною, але не потребувала відповідати за своє життя, про неї дбала „влада” і, власне, у такому широкому розумінні змісту виховання можна було акцентувати на тих цінностях, які були вигідні „замовникові” (слухняність, працьовитість, колективізм тощо) та ігнорувати і затримувати становлення рис небажаних: творче мислення, вольові якості, ініціативність, підприємливість тощо. Все це виявлялось не просто зайвим, але й ворожим щодо влади. Для прикладу візьмемо проблему виховання характеру. Демократична педагогіка (К.Ушинський, Г.Ващенко та інші) завжди підкреслювали у характері ті якості, які засвідчують індивідуальну спроможність людини до успішної діяльності. Натомість А.Макаренко, не наважуючись відкинути цю проблему взагалі, писав: „в поняття характеру я вкладаю весь зміст особи, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання. Геть усю картину людської особи...” (Вибрані пед. твори. Статті, лекції, виступи. –Київ – Харків, 1947. –С.69). У таке широке і дуже неконкретне визначення можна, отже, „втиснути” що завгодно, начинити його ідеологією, колективізмом, конформізмом тощо – всім, крім головного і небезпечного для влади – розуму, прагнень, вольових якостей, підприємливості тощо.

Звідси виникає потреба розвести і протиставити поняття *ставлення* людини до середовища – з одного боку, – і її *здатність* впливати на нього (діяльнісну спроможність), – з другого. Це означає, що з традиційно широкого поняття "виховання" ми повиннівилучити те, що належить позначати терміном "розвиток" ("удосконалення") і утвердити це поняття як окрему, самодостатню

мету педагогіки. Виховання стосується поведінки людини у суспільстві і природі, тим часом як розвиток визначає якість її діяльності.

Розвиток і навчання. Свою довгу історію має і відстежування „межі” між розвитком і навчанням. Так, Г.Ващенко вирізняє в історії освіти європейських держав два підходи до навчання. З одного боку, – увага до змісту (сучасною мовою кажучи – до *інформації*). А з другого, – точку зору, відповідно до якої головним „продуктом” навчання має бути розвиток так званих „*формальних здібностей інтелекту*”: здібність логічно мислити, гнучкість думки, її широчінь і ґрунтовність тощо [Ващенко Г., 2000: 117]. Цей двоякий підхід до навчання зберігається і досі.

Зауважимо попутно, що сам Г.Ващенко, як представник педагогіки першої половини ХХ століття, виступає за розумний баланс між одержанням учнями певної суми наукових знань та „вихованням” (радше сказати б розвитком) „формальних здібностей „ інтелекту” [Ващенко Г., 2000: 117]. „Без наукових знань, – пише він, – сучасна людина не може мати якоїсь поважної ролі в культурній діяльності суспільства, а без розвинених формальних здібностей інтелекту вона зможе лише використовувати засвоєні культурні здобутки попередніх поколінь і не зможе рухати культуру вперед, для чого потрібні розвинені творчі здібності інтелекту: логічне мислення та творча фантазія” [Ващенко Г., 2000: 117–118]. Свого часу російський педагог В.П.Вахтеров, декларуючи палку прихильність до педагогіки розвитку, ішов далі і вважав нормальним, що нова педагогіка "не дасть йому (учневі – О.В.) повні знання, що вичерпують сучасну науку, але ... привідчинить завісу, яка приховує знання, вкаже шлях, а головне – збудить розумовий голод в дитині" [Вахтеров В., 1987: 362].

Практично такі ж погляди на цю проблему висловлював і Я.Ярема – виразник „модерної школи” в Галичині міжвоєнного часу (дуже вже подібного до часу нашого). „Модерна школа, – писав він, – модерна щодо форми і змісту, має своїм безпосереднім завданням не тільки дати молодій людині тривку і вартісну освіту, але й виховати її на працерадісного та працездатного, продуктивного члена свого суспільства” (Як. Ярема.– С.118). На його думку, „школа може постачати суспільство корисних і цінних членів, коли братиме до уваги індивідуальні природжені потенції людини й розвиватиме та удосконалюватиме їх до природної межі індивідуального розвитку” (Там само). Пізнаємо в цих настановах наше сучасне популярне гасло щодо особистісно орієнтованого навчання. Бо то час висуває гасла, а час, як вже мовилось, був подібним до нашого.

Можна навести ще чимало різних міркувань, які приведуть нас до висновку, що *навчання* як засвоєння інформації і *розвиток* як удосконалення діяльнісних сил людини – речі різні, і що за певних умов повинні трактуватися не як рівнозначні: розвиток стає *метою*, а *інформованість* – засобом її осягнення – як дрова і вогонь у печі.

Педагогічне розуміння розвитку. Традиційно у нашій педагогічній літературі застосовується визначення розвитку як поняття, що означає „*послідовні кількісні зміни свідомості та поведінки особистості...*” (Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. // Світ виховання. – № 4 (5), 2005. – С. 7–30). Таке визначення, запозичене з психології, можна вважати правильним, але для педагогіки воно занадто загальне, бо під поняття „*зміни свідомості і поведінки*” можна підвести все, що завгодно – і зміни в інформованості, і зміни у вихованості, ба, навіть регрес у свідомості і поведінці особистості. Будь-який урок і будь-який виховний захід вносить зміни, але далеко не кожен з них в дійсності забезпечує *розвиток* у педагогічному сенсі. Адекватне щодо потреб педагогіки визначення мусить конкретизувати поняття розвитку до такої міри, щоб учитель міг твердо сказати, чи він у нього на уроці відбувається, чи ні, і чи його педагогічні зусилля забезпечують прогрес.

Потреба і можливість розвитку з’являються там і тоді, де і коли можливості організму неспроможні без зусиль забезпечити досягнення поставленої мети. Таку ситуацію можна трактувати як протиріччя між потребами і можливостями. Але, якщо йдеться про реальний процес,

що має й фізіологічну основу, то мусимо говорити про наявність тут *ситуації стресу*: опинившись перед труднощами і бажаючи домогтись мети, організм вимушений *мобілізувати додаткові зусилля*, що супроводиться напруженням, яке, проте, повинно вести не до виснаження, а до підвищення, посилення енергетичного потенціалу. Так відбувається пристосування організму до нових обставин. В дійсності розвиток є процесом, а розвинутість – наслідком *адаптації функцій організму до змінених зовнішніх умов (підвищених вимог)*. Цілком можливо, що неминуче при цьому посилення одних функцій відбувається за рахунок обмеження інших. Наприклад, якщо зусилля свідомості зосереджені на розвитку мускулатури (культуристи), то це зовсім не означає, що таким чином забезпечується і розвиток інтелекту. У навчальній діяльності стресовий стан спостерігається тоді, коли людина намагається вирішити навчальну задачу, але відразу („легко”) зробити це не може. В цьому випадку мозок людини „просить” в організмі додаткової підтримки (більше кисню та інших чинників, які несе кров), через що, власне, часто і червоніють дитячі щічки. Це – формальний, зовнішній показник розвитку. Наявність напруження – головне свідчення того, що розвиток на уроці забезпечено, в кожному разі – розвиток психічних функцій.

Звичайно, стресова ситуація повинна відповідати природнім можливостям організму. Трактуючи стрес широко, як реакцію організму на різноманітні подразники, відомий теоретик цієї проблеми Г.Сельє вважає, що ця реакція розгортається трьома фазами: "фаза занепокоєності", "фаза резистентності" і "фаза виснаження". Продуктивними для організму є перша і друга фази. Резистентність сприяє нарощуванню сил організму. "Фаза виснаження" – ослаблює його. З цим маємо справу і на уроці. В одному випадку дитина зміцнює і розвиває свій розум та волю, а в іншому – стрес веде до зламу, розчарування і податливості, але це вже стосується технології, до якої вдається вчитель. Отож, *в людині розвивається те, що працює на межі можливостей і прагне більшого, йде далі*. „Як для того, щоб утворити широкий і сильний розум, треба багато спостерігати і думати, тобто жити розумово, так само для того, щоб нагромадити велику кількість матеріалу для сильного характеру, треба якнайбільше почувати, бажати, діяти, тобто, інакше кажучи, жити практично” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 448].

Таким чином, за природовідповідних умов людина формується у трьох вимірах: вона *забезпечує себе інформацією (навчання), формує своє ставлення до світу і до себе самої та удосконалює можливості власної життєдіяльності*. І якщо вчитель хоче виразно бачити процес розвитку на уроці, то мусить вирізнити це поняття від навчання і виховання, а відтак побачити конкретно, що саме прагне розвивати.

Як підсумок сказаного, наведемо міркування В.Яніва: "... Як виховний ідеал маємо дати ідеал *повноцінної людини*, – повноцінної, отже творчої, індивідуальності із власним поглядом на світ, із бажанням впливати на долю світу, із бажанням змагатися з іншими людьми та їх випереджувати, із внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх, – причому ці питання і завдання повинні бути якнайскладніші та найтрудніші, щоб вони побуджували до якнайзусильнішої праці" [Янів В., 1969: 980].

Етнопсихологічний аспект розвитку людини

Як і з точки зору спадковості, так і з точки зору дії зовнішніх чинників, характер окремої людини складається найперше як характер національний [Ушинський К., 1954: Т. 1; 273]. Певні риси його передаються від батьків до дітей і, якщо середовище посилює їх, то розвиток характеру йде нормально. „Тілесні основи народного характеру передаються так само спадково, як і тілесні основи характеру індивідуальної людини; вони так само змінюються і розвиваються протягом історії під впливом історичних подій, як і характер індивіда під впливом його індивідуального життя; але, звичайно, ці зміни народного характеру відбуваються куди повільніше” [Ушинський

К., 1954: Т. 1; 232].

Досліджуючи стан розумового виховання нашої молоді, Г.Ващенко теж наголошує, що в тій ділянці до уваги слід брати особливості національного характеру, бо „інтелектуальні властивості народу міцно пов'язані з темпераментом, побутом і політичним станом. Темперамент обумовлює темп думання, повільність або швидкість його, глибину або поверхневність і, нарешті, переважне спрямування думки або на зовнішній світ, або на внутрішні переживання” [Ващенко Г., 2000: 118]. На його думку, корисні особливості інтелекту українців слід розвивати, а шкідливі – усувати і замість них плекати кращі.

Інтровертність. Серед національних особливостей нашої натури назвемо найперше ту, що в нашій історії відіграла, можливо, найбільшу роль, і визначену вище як „переважна спрямованість думки”. Дослідники одногосно визнають, що вона – наша думка – спрямована переважно на власне внутрішнє життя, і це дає великий шанс нашому народові породжувати таланти, але заважає практичному успіхові. Це – *інтровертність*, яку Г.Ващенко характеризує як схильність до меланхолізму. Вона, на його думку, зумовлює повільність і глибину реакцій на подразнення, породжує схильність до філософствування тощо [Ващенко Г., 2000: 118]. Детальніше цю рису нашого народу розглядали й інші психологи, зокрема, Я.Ярема (Див. його працю „Українська духовність у її культурно-історичних виявах”). Спираючись на вчення Юнга, він вбачав у психіці українців значний вияв інтровертності, що зближує нас з народами Індії, але протиставляє народам екстравертного типу (стародавні римляни, сучасні американці), яким властиві практицизм, прагнення впливати на зовнішній світ, розвинутий суспільний інстинкт тощо. У цій класифікації європейці віднесені до категорії гармонійно розвинених народів, у яких обидві "крайності" (інтровертність і екстравертність) репрезентовані в поміркованих пропорціях.

Досліджуючи витoki нашого типу психічного розвитку, Я.Ярема вказує на природні чинники (сприятливі географічні і кліматичні умови, однорідність краєвиду, урожайність землі, що не вимагало підприємливості тощо) та на вплив візантійської культури. Проте головним серед чинників, котрі формували наш характер, він вважав нашу історію: безкінечні лихоліття та поразки в боротьбі за свободу спричиняли потребу втечі від світу і самозаглиблення, характерним виявом чого був сковородизм. Інтровертність посилювалася багатолітнім підневільним життям.

Г.Ващенко також відзначає, що саме підневільний спосіб життя українця не сприяв формуванню в ньому широкого і стійкого соціального світогляду, в тому числі і розвитку здатності до ініціативи, підприємливості, до постановки нових проблем у галузях економічній, теоретичній, в політичному житті, бо це вирішували за нього чужинці. „Звідси деяка пасивність думки, нахил розглядати все, особливо соціальне та політичне життя, у світлі теорій, розбудованих панівною нацією [Ващенко Г., 2000: 119–120].

Індивідуалізм. Інтровертність нашого характеру зумовила розвиток сумновідомого українського індивідуалізму, що втілена у поширеному прислів'ї „Моя хата скраю...”. Щоб діяти назовні, завойовувати світ, людина вимушена шукати собі спільників, підмогу, а тому поєднувати з кимсь свої зусилля. Так вона може досягнути більше. Саме тому активна назовні людина легко долучається до „активної групової сили”, хоч це і вимагає від неї підпорядкування себе іншій, чужій волі. Інтровертність (самозосередженість, „входження в себе”) не спонукає до єднання зусиль. Вона, навпаки, індивідуалізує діяльність людини, бо процес самоосмислення і самозаглиблення є процесом інтимним, за своєю природою „окремшним”. Тому й *подолання індивідуалізму можна вбачати у розвитку екстравертності*. Звідси обґрунтованими видаються деякі поради галицьких педагогів міжвоєнного часу щодо корисності застосування таких форм виховання, які передбачають орієнтацію окремих учнів на досягнення спільної з іншими мети (групові спортивні ігри, хоровий спів тощо). Тут маємо, власне, ключ до розвитку суспільного інстинкту.

Інтелект нації. Як відзначає Г.Ващенко, різні народи володіють різними здібностями та схильностями, своєрідною фантазією. Для одних характерним є заняття торгівлею, для інших мореплаванням, а ще для інших – науками, архітектурою тощо. Для української традиції характерним є рільництво та схильність до ремесел, що складало свого часу основу трипільської культури. В період Київської Русі наш народ виявляв здібності також у галузі науки, архітектури тощо. Водночас в цей період нашу країну характеризувала сільськогосподарська культура. Ми торгували збіжжям з півднем і з заходом, в пошані було виноградарство. Такі схильності демонстрували українці і в козацьку добу [Ващенко Г., 2000: 125–126].

У XIX–XX століттях, коли українці втратили право розпоряджатись своєю землею, напрямок інтелектуальних інтересів змінився. Занепадала торгівля (її перехопили росіяни, євреї, вірмени), здібні вихідці з народу почали займатися теоретичними науками, переважно гуманітарного спрямування. Українці не відстояли свого провідного місця і в організації господарства. Всі ці обставини спричинили до того, що *розвиток практичного інтелекту почав відставати від інтелекту теоретичного.*

Не сприяла розвиткові практицизму і наша природна висока емоційність, схильність до духовності та жертвності в обороні Краю, наш природний демократизм, а надто згадувана вже інтровертність нашої натури. Виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі (1935), Роман Білінський з цього приводу висловився так: „Знаємо, що про успіх у житті людини, а головне про успіх у господарському житті, рішають не тільки знання і розум, але і особливіші прикмети характеру, як активність, меткість, підприємливість, рішучість, далі послідовність, роботящість, витривалість, словність, точність і солідність. В них усіх визначну роль грає вольовий чинник, у нас українців не дуже сильно розвинений. Мабуть, тому і ті прикмети у нас не занадто часті. Людей непересічно здібних досить у нас, та ці здібності страшно часто марнуються через слабу волю. Легше знайти в нас людину здатну до одноразової самопожертви, як до дрібної, але постійної напруги... Тому школення волі і виховання характерів уважаю справою незвичайної ваги” [“Перший український...”, 1938: 178].

Отож, володіючи значним природним розумовим потенціалом, українці не змогли у новітні часи достатньо його розвинути, а відтак і надати йому практичного спрямування – у власних цілях. З цього приводу, зрештою, не можна погодитись і з виявом фаталізму, що, мовляв, такими ми є, і тут нічого не вдієш. Людину творить її власне життя, і всі риси народу є відповіддю на його конкретну долю. Характер народу, як і характер людини, підлягає змінам. *Звільнення людини від гніту та обмежень і одночасне покладення на неї відповідальності за себе, за свою сім'ю і за свій народ змушує її дивитись на життя активно, практично, ініціативно.* Розвиток таких рис характеру властивий всім народам при переході до громадянського суспільства.

Сьогодні, завдяки масовості вищої освіти, наш характер теж поступово змінюється, але цей процес міг би бути успішнішим, якби в ногу з історичними потребами крокувала наша освіта і спрямовувала свої зусилля на розвиток людини, тобто на посилення в ній екстравертності, прагматизму, підприємливості тощо.

Класифікація цінностей розвитку

У загальній системі цінностей поведінки людини індивідуальні цінності складають не тільки окрему, але й специфічну групу, яка протистоїть всім іншим (соціальним та валео-екологічним) і має „егоїстичну” природу (тут і далі див. Кодекс цінностей виховання і розвитку в цьому посібнику). Їх призначення – слугувати лише одній людині, забезпечувати їй практичний успіх у житті. Група індивідуальних цінностей є доволі великою і потребує спеціальної внутрішньої класифікації. Її структуру, звичайно, можна було б вивести з визначення поняття розвитку, що має

відношення до духовної, психічної, соціальної і фізичної сфер людини. Проте цей підхід виявився б малопродуктивним, бо поділ людини на такі "сфери" видається штучним: всі вони – ці сфери – діють у єдності. Незручно це було б і з точки зору завдань педагогіки: "виховувати" людину „частинами” взагалі неможливо.

Зважаючи на цю очевидну інтегрованість людської природи, в основу класифікації індивідуальних цінностей, натомість, доцільнішим видається класти критерій функції, яку ті чи інші чинники (цінності) відіграють у діяльності. Беремо тут до уваги те, що потреба діяльності є головною властивістю душі людини [Ушинський К., 1954: Т. 1; 244], і що люди відрізняються між собою найперше тим, як вони виконують свою діяльність, що, власне, і є виявом їх духовних, психічних, соціальних та фізичних сил та можливостей. Йдучи цим шляхом, ми можемо говорити найперше про три головні підгрупи чинників, які виявляють себе у діяльності людини: а) мотиви, які спонукають (чи заставляють) людину до дії, породжують прагнення і бажання "діяти"; б) інтелектуальні чинники, які забезпечують усвідомлення потреби, планування, пошук методів діяльності тощо; в) вольові чинники, які перетворюють задум і план у процес дії.

Такий поділ цінностей за їх функцією у процесі діяльності цілком відповідає даним психології, яка в акті психічної діяльності вбачає участь трьох головних елементів – *почуттів* (і почувань), *мислення та волі*. *Почуття і почування* (терміни за К.Д.Ушинським), – з одного боку є реакцією на зовнішній світ, а з другого, – кухнею, де формуються мотиви діяльності. *Мислення* – апелює до об'єктивної дійсності і скеровує на неї силу свідомості, яка забезпечує пошук вирішення життєвих проблем, включаючи і такі ситуації, коли предметом свідомості стають моменти власного внутрішнього життя людини. *Воля* – є джерелом активності, вона визначає момент старту діяльності, прискорення чи сповільнення дії, виконує функцію двигуна. Воля виявляє себе у здатності людини впливати на зовнішній світ і на свою власну психічну діяльність. „...Мислення, – пише Г.Ващенко, – орієнтує людину в об'єктивній дійсності, почуття оцінює її у відношенні до нашого „Я”, воля переробляє її відповідно до наших потреб” [Ващенко Г., 1952: 11].

До визначених вище трьох головних груп чинників, які вказують на спонуки, зміст і процес дії, слід додати ще одну групу, яка вказує на *особистісні якості суб'єкта діяльності*. Ці якості мають периферійний і все ж значущий вплив на хід діяльності. Сюди віднесемо такі з них, як самоповага, самовпевненість, оптимізм, урівноваженість, точність тощо.

Такий – діяльнісний – підхід до класифікації індивідуальних цінностей дає підстави, отже, визначити **чотири** їх підгрупи:

1. Цінності життєвої спрямованості і мотивації життєдіяльності. Сюди відносимо життєві пріоритети, які виступають джерелом повсякденних цілей та стійке прагнення до реалізації як великих, так і малих завдань; здатність зосереджуватись на окремій меті та концентрувати на ній свої духовні, психічні, соціальні та фізичні сили тощо.

2. Цінності сфери усвідомлення і осмислення дії. Ця група включає розумові здібності, процеси мислення, роботу пам'яті, уяви, спостережливості, вплив світогляду тощо. Вони забезпечують вибір мотивів і прийняття рішень, планування дії, контроль і корегування її перебігу, оцінку результату. У цій психічній функції виявляють себе також мудрість, творча активність, стійкість переконань, навички і звички тощо.

3. Цінності, які забезпечують перебіг процесу дії. До цієї групи цінностей розвитку віднесемо волю і похідні від неї чинники. Їх призначення – забезпечувати динаміку дії, посилювати її, скеровувати до досягнення мети, яка санкціонована сферою осмислення.

4. Специфічні індивідуальні цінності суб'єкта дії. Цінності розвитку цієї підгрупи, як і попередньої, впливають на перебіг дії, визначають її *стиль*, але часто не прямо, а опосередковано – в стосунках людини з іншими учасниками діяльності. Вони можуть стимулювати або ж гальмувати процес дії. За своїм змістом ці цінності наближені до цінностей соціального типу і ведуть до успіху

людини у соціальному середовищі. Бо, якщо сильна воля слугує лише людині, то твердість слова чи точність у поведінці має значення і для інших, з ким вона працює.

Нарешті, розглядаючи функції різних підгруп цінностей розвитку у діяльності, слід підкреслити один, важливий для наших наступних міркувань момент: ***стрижнем будь-якої діяльності людини, її хребтом є прагнення до мети.*** Залежно від того, яке місце у ієрархії загальної діяльності має та чи інша дія, це прагнення є визначальним. Ба, більше. Здатність концентруватись на меті і домагатись її досягнення вказує на духовні сили людини, або на те, що К.Ушинський називав „силою характеру” (див. схему 12).

Схема 12

Всі інші групи цінностей, які психологією трактуються як інтелектуальні, вольові чи чисто особистісні – носять *допоміжний (інструментальний) характер*, слугують засобом реалізації прагнень і осягнення мети. Діяльність взагалі визначається як система усвідомлених рухів, *спрямованих до певної мети* [Ващенко Г., 1952: 41]. Таке розуміння взаємозалежності елементів структури діяльності є принципово важливим і для педагогіки розвитку: головним предметом уваги тут мусить бути становлення *життєвої стратегії людини*, основної життєвої мети, що у процесі життєдіяльності втілюється у формі окремих діяльнісних актів.

Завдання для самоконтролю

1. Що є ознакою демократизму педагогіки?
2. Визначіть специфіку понять "навчання", "виховання" і "розвиток".
3. Розкрийте психологічне розуміння поняття "стрес" та його відношення до розвитку людини.
4. Інтерпретуйте відношення понять "інтровертність" та "індивідуалізм" і вкажіть на завдання педагогіки, що впливають з цього.
5. Яким чином можна класифікувати цінності розвитку людини?

Розділ 24. Цінності розвитку особистості

Головною потребою людини, з якою вона народжується, є *потреба жити*, а єдиним чинником життєзабезпечення є *життєдіяльність*. Щоб жити, людина повинна діяти. Саме тому ключовим поняттям для нас у цьому розділі буде **діяльність**: її потреба, планування, пошук методів здійснення дії, сам процес дії та її корекції і оцінка результату. Цінності індивідуального життя, про які йтиме мова, мають сенс і своє призначення лише у контексті діяльності (див. схему 12). З іншого боку ми обминаємо сферу аналізу всієї структури діяльності аналізу і обмежуємось лише участю в ній суб'єкта, що, власне, безпосередньо і стосується педагогіки.

Життєспрямованість і мотивація життєдіяльності

Потреба діяльності є сутністю нашої душі, вважав К. Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 456]. Появившись на світ, людина приносить її з собою, бо це головний чинник і життєзабезпечення. З розширенням можливостей життєдіяльності у свідомості людини ця потреба конкретизується у формах *образу мети і прагнення до її досягнення*.

Мета і прагнення – можуть бути зорієнтовані на буденні потреби або на потреби високі. Людина може бачити їх повсякденними („заземленими”), але може також всі щоденні завдання підпорядковувати меті віддаленій, іноді високій. В цьому випадку є підстави говорити про наявність у свідомості людини цілої *ієрархії цілей*, у якій досягненням менших, похідних завдань досягаються цілі вищі. Так, щоб потрапити на світову першість, спортсмен мусить виграти цілу низку змагань нижчого рівня, а щоб стати лікарем, юнак мусить пройти етапи загальної і професійної підготовки і т. п. Людей, які мають виразно окреслену життєву мету, називають *цілеспрямованими*.

Прагнення до мети характеризуються силою, але вона не тотожна поняттю "сила волі". Людина може відчувати і демонструвати сильні прагнення, але не володіти сильною волею для їх реалізації. Сильними прагненнями потрібно і керувати, для чого сила волі теж потрібна. Часто вона навіть повинна протидіяти силі прагнень. Джерелом прагнень є почуття, сила волі керується розумом.

Мета і прагнення можуть бути стійкими або й перемінними, що теж залежить і від організуючої сили цілей вищих, а відтак і від вроджених особливостей характеру. Здрібнілість, приземленість цілей зумовлює їх змінність і розпорошення сил. Але якщо на вершині прагнень мета висока, наприклад, споріднена з патріотизмом, з бажанням бачити свою батьківщину вільною і квітучою, а свій народ вільним, то така мета і таке прагнення можуть слугувати людині надійною духовною опорою впродовж всього життя. На думку Г. Ващенко, для української молоді такою великою і організуючою метою – на все життя – може бути служіння Богові і Україні.

У виборі образу мети і прагнення велику роль відіграє той стан людини, який називаємо *духовністю*. Людина, у свідомості якої домінує її егоцентричне „Я”, як правило, на високі цілі і високі прагнення не здатна, бо її власні інтереси „крутяться” навколо її власного життя – її комфорту, її побуту, її зиску, марнославства тощо. Натомість людина духовного складу, яка ставить *Щось* вище власного „Я”, здатна формувати для себе стійку, надійну перспективу – дорогу до високої мети.

Мета і прагнення мають для людини великий життєтворчий сенс. Вони спонукають до праці, яка часто захоплює людину, навіть, якщо насолод не дає. Праця є чинником, який заповнює пустоту душі і „... сама по собі, крім тих насолод і страждань, до яких вона може вести, так само необхідна для душевного здоров'я людини, як і чисте повітря для її фізичного здоров'я”

[Ушинський К., 1954: Т. 1; 459]. Без мети і прагнення людина не може знайти чи вибрати таку працю. Втрата мети в житті робить людину нещасною і нікчемною істотою, бо „мета в житті є серцевиною людського достоїнства і людського щастя” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 459]. Саме прагнення праці – це пустота, „вакуум”, який потребує наповнення, мета цю потребу людини задовольняє. І ця роль мети настільки важлива, що *шлях до неї має більше життєве практичне значення, ніж її досягнення*. Відоме в цьому сенсі висловлювання Лессінга: якби в одній жмені тримали дорогу до істини, а в другій саму істину, то я обрав би дорогу.

Підкреслюючи велике значення життєвої мети, К. Ушинський пише: „...мета для того, щоб постійно наповнювати *пустоту* людської душі (її прагнення до діяльності), яка постійно розкривається, має бути такою, щоб її постійно прагнули досягнути, але щоб вона ніколи не могла бути досягнутою...” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 459]. Висока життєва мета дуже часто взагалі не приносить насолоди, іноді зумовлює лише страждання, але людина у служінні їй бачить своє щастя. Власне, у такому служінні мобілізуються всі сили людини, а надто сили духовні, – мобілізуються і розвиваються. Натомість, людина може усе життя жити насолодами, але не бути щасливою [Ушинський К., 1954: Т. 1; 461]. Самогубством закінчують часто люди, які постійно шукають насолоду і мали все, або майже все, крім високої мети і високих прагнень. "Людина лише тоді по-справжньому дорожить життям, коли в неї є щось значно дорожче за власне життя, ідеал, в ім'я якого вона готова піти на смерть, – писав В.Сухомлинський [Сухомлинський В.: Т. 2; 224].

Висока мета – надійний стрижень життя людини „...Коли в людини немає *серйозної* мети в житті, яка не сміється й не плаче, такої мети, якої вона добивається не заради задоволення або страждань, а з *любові* до тієї справи, яку робить, то вона може знайти собі діяльність тільки в зміні насолоди і страждань... тобто потрапить на *фальшивий* шлях у житті” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 460]. Ці слова сказані півтора століття тому з великою точністю визначають стан частини нашої сучасної молоді, яка, не маючи високої мети, губиться у житті і заповнює душевний вакуум міражем наркотичних чи сексуальних насолод... Щастя праці (щастя діяльності) не повинно змішуватися з прагненням насолоди, не ставитись у житті на перше місце. Насолода, на яку людина має право, повинна даватись людині як попутна, побічна нагорода у процесі діяльнісних зусиль на шляху до мети. „Насолоди є вже тільки супровідним, неістотним явищем і не вичерпують усього змісту значно ширшого поняття щастя”, – пише К. Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 461].

Великою життєвою вдачею людини є вибір заняття. Якщо воно постійно в гармонії з великою метою, шанси людини бути щасливою збільшуються. Невдалий вибір заняття може спричинити духовну дисгармонію: людині високих запитів іноді важко реалізувати себе в ньому, і вона або шукає себе в іншій сфері, або ж впадає у стан апатії чи депресії. Знаємо чимало прикладів, коли лікарі, як це трапилося з А.Чеховим, стають письменниками чи політиками. Серед людей, які переживають так звану „кризу середнього віку”, більшість складають особи розумової праці, люди творчі, схильні до глобального сприйняття світу, до філософських роздумів тощо. Люди практичні, зайняті фізичною працею, страждають менше. Бо мета у них завжди „перед носом”, не велична, але конкретна.

Переходячи у сферу практичної педагогіки, стикаємось з великим у тій ділянці обов'язком вчителя – виховника, який важко визначити краще, ніж це робив К. Ушинський. Він бачить цей обов'язок у двох вимогах: „*перша – відкрити людині можливість відшукати таку нескінчену і безмежну душевну діяльність, яка була б спроможна задовольнити цілком і завжди прогресивно зростаючу вимогу душі, і друга – підготувати її достатньо до такої діяльності*”. (підкреслення наше – О. В.) [Ушинський К., 1954: Т. 1; 389].

Відшукати для дитини і в дитині образ життєвої мети і посіяти зародки прагнень – видається справою нелегкою, особливо, коли ми не прислухаємось до природи, а хочемо зробити з нашої дитини щось „своє”, нами задумане. Дуже в цій справі заважає іноді зміст нашої едукації – він

увесь може йти повз природні потреби дитячої душі, а "зубріння", до якого спонукаємо дитину, лише шкодить можливості цього пошуку. І вже найбільшим лихом і чинником, який гальмує пошук стратегії життя дитини, є орієнтація на одержання лише гарної шкільної оцінки як чогось найважливішого. Вона затінює не лише напрям душевних прагнень дитини, але й саму потребу таких пошуків. Тільки дуже виражена сила душі дитини здатна піти наперекір такому навчанню і перемогти.

Чинники усвідомлення і осмислення дії

Перед тим, як почати діяти, ми повинні обдумати, що і як будемо робити, чому слід так чинити, які від цього будуть наслідки, з якими труднощами зустрінемось. Потребуємо також визначити способи діяльності, спланувати дію. Весь цей процес супроводить *мислення*. Психологія нагромадила чимало даних про його діяльність, але тут ми торкнемось лише тих головних аспектів, які педагогіка повинна брати до уваги, дбаючи про розвиток діяльнісних можливостей людини.

Мислення є процесом творення понять різного обсягу і різного рівня узагальнення та операцій з ними, що становить основу нашого світознання. Вищою формою мислення є *мислення абстрактне*, з допомогою якого пізнаємо загальні закони і закономірності. На всіх рівнях мислення спирається на механізми пам'яті, уяви і фантазії, спостереження, на операції синтезу–аналізу тощо. Працюючи у єдності з іншими функціями організму, воно враховує наші потреби, прагнення, досвід, світогляд, вирішує боротьбу мотивів діяльності, бере участь у перебігу процесу дії тощо.

У процесі мислення завжди присутні дві складові – *наша свідомість*, яка рухає процес (аналізує, синтезує, порівнює, вибирає тощо), і *предмет*, що зберігається в пам'яті і, коли потрібно, вноситься у світлу точку свідомості і доповнюється, уточнюється тощо.

Розвиток (удосконалення) всієї структури мислення здійснюється лише за умови, якщо *мислення працює*. Для прикладу візьмемо операції синтезу–аналізу, які, відповідно, забезпечують сприймання чужого тексту і творення власного. Щоб людина була здатна впевнено виголосити промову, зробити доповідь, написати статтю, вона повинна виробити найперше механізм аналізу і структурування думки – від загальної ідеї до рівня її вербальної реалізації, – а це можливе лише тоді, коли вона часто вправляється у такій діяльності – робить повідомлення, пише твори ще у шкільні роки тощо. Лише шляхом сприймання чужого мовлення таких можливостей домогтись неможливо. І це стосується всіх функцій мислення. "Учень розвивається тоді, коли він сам діє", – писав відомий російський педагог В.Вахтеров [Вахтеров В., 1987: 363].

Мислення характеризується також *рівнем напруги*. Вона може доходити і до порога відсутності у пам'яті відповідної інформації, але процес при цьому не зупиняється. Навпаки, він може посилюватися і виходити на рівень стресу, якого зазнавав, наприклад, Архімед, коли намагався вирішити поставлене перед ним важке завдання. Стрес приводить до відкриття, здогадки. Мислення, напругою якого компенсується нестача знань, називають *евристичним*. Його розвиток також здійснюється лише в тому випадку, якщо дитину підводять до „порогу”, де закінчуються готові знання, і пропонують шляхом мобілізації духовних сил переступити його, йти далі. Це – творчість, і тут маємо справу з інтенсивним розвитком.

Ще однією ознакою розвинутого мислення, що, власне, мало б бути і метою нашої освіти, є „*критичний хист*”, критичність мислення, здатність ставити все під сумнів, бо це передумова знаходження істини, правильності рішення. Брак критицизму веде до бездумного, нерозбірливого і безвідповідального сприймання чужих думок, а в наслідку – до хаосу у власному світогляді. Супутником такого некритичного мислення є схильність до рецептивно-репродуктивного

споживання чужих думок і поглядів. Ця особливість мислення формується тоді, коли вчитель нав'язує дітям єдиний ("правильний") погляд на літературний образ, дає як єдино правильну оцінку історичній події тощо і вимагає, щоб учень вивчив їх та повторив сказане ним, іноді навіть у писемній формі. Розумова підлеглисть дитини щодо вчителя, відсутність прав мати власну точку зору позбавляє дитину можливості формувати своє критичне ставлення до інформації, яку отримує. Це власне і характеризує всю нашу досюгочасну освіту. Тим часом розвинутість мислення повинна характеризуватись самостійністю, продуктивністю, творчістю, нестандартністю. Навіть чужий текст і чужі думки таким мисленням переробляються глибоко, співтворчо; воно вносить своє трактування і своє бачення, „власною думкою запліднює” чужі думки, вносить свою логіку і свої цінності [«Українська педагогічна думка...», 2003: 133]. Саме тому різні люди в одній і тій же книзі знаходять різні речі.

Мислення – це процес, який потребує зусиль та енергії. Посилаючись на Дьюї, Григорій Ващенко надає перевагу *проблемному мисленню*, у якому вихідною точкою є, власне, проблема, що потребує пошуку методів вирішення, а отже, веде до напруження, до втоми, а відтак до задоволення після розумового акту. Так діє кухня інтелектуальних почуттів. Проблема може мати як теоретичний, так і практичний характер, і, відповідно, психологи і трактують ці два види мислення як *теоретичне* і *практичне*. Іноді говорять також і про *художнє* мислення [Ващенко Г., 2000: 138]. За всіх випадків, зрештою, такий поділ є умовним.

Нарешті, важливою ознакою розвинутого мислення є наявність інтуїції, яку Г.Ващенко пов'язує також з діяльністю несамовільної уваги. Вона супроводить процес творчості, досягається ціною тривалої попередньої праці і характеризує діячів науки, мистецтва, іноді політиків та ін.

Фізіологічною основою мислення є діяльність мозку як інтегративної *центральної нервової системи*. Вся вона працює „циклічно” – за загальними законами організму: споживає енергію, витрачає її, втомлюється і знову поповнюється нею. Трактуючи її функцію на тлі завдань педагогіки, доцільно взяти до уваги бодай найголовніші аспекти діяльності нервової системи, на яку вказує К. Ушинський у своїй „Педагогічній антропології”.

1. На відміну від інших частин організму, нервова система, вичерпавши свій енергетичний запас, призначений для діяльності, не завжди виявляє втому. За певних умов, зокрема в атмосфері зацікавленості предметом, вона готова і здатна не тільки не припиняти, але й посилювати власну діяльність. Існує припущення [Ушинський К., 1954: Т. 1; 222], що це робиться за рахунок енергетичних можливостей інших функцій організму. Така „наднормна” діяльність центральної нервової системи для вчителя є часто непомітною, веде до напруження, але іноді виснажує організм дитини, тому є шкідливою. Звідси і педагогічний висновок: *відпочинок, перехід до іншої діяльності, зокрема від психічної до фізичної, – є обов'язковим*. Відпочинок необхідний не лише тоді, коли людина відчуває себе втомленою, він повинен бути за всіх обставин регулярним. „Прихована перевтома” дає про себе знати розладом сну, дратівливістю, чи сигналами з боку серця. Відпочинок, як це вже встановлено народним досвідом, повинен відбутись протягом дня один раз на тиждень, бодай один місяць протягом року і, нарешті, на пенсії. Лише за умови добре організованого відпочинку (зрештою як і харчування та чистого повітря) можна говорити про розвиток розумової витривалості і посидючості.

2. У мисленні, що є функцією центральної нервової системи, необхідно розрізняти інтенсивність і глибину, а також індивідуальні особливості – тип реакції, стійкість тощо. Людина може втомитись від півгодинного напруженого мислення і, навпаки, „відпочити” під час довготривалого поверхневого розмірковування. Є люди, які можуть „занурюватись у велику глибину мислення”, але здатні робити це лише впродовж години – двох, інші ж можуть днями сидіти і комбінувати якісь ідеї і при цьому витрачати розумову енергію поволі і економно. З цього випливає, що як режим розумової праці, так і періодичний відпочинок мусять визначатися

індивідуально.

3. Центральна нервова система повинна працювати під "наглядом" свідомості і волі. У ранньому дитинстві вона виявляє свої особливості безпосередньо, стихійно, що в окремих випадках сприймається батьками навіть як вияв таланту чи "геніальності". К. Ушинський категорично заперечує доцільність форсування і стимулювання цих виявів у психіці дитини. На його думку, цей процес повинен поступово підпорядковуватися ясній свідомості і волі [Ушинський К., 1954: Т. 1; 224], він взагалі повинен бути під контролем: „поступове опанування вихованцем багатства його нервової системи повинні становити одне з головних завдань виховання”, – пише він [Ушинський К., 1954: Т. 1; 125].

Дисбаланс у бік форсованого розвитку нервової системи спричиняється у наш час телебаченням та мережею Інтернет, деякими видами маскультури, алкоголем, штучними розвагами, а відтак і дещо невинною погонею за „великими знаннями”, без яких не бачимо життєвого успіху. Все це веде до однобокості психічного розвитку, до дисгармонії, коли порівняно великі нервові можливості переважають силу волі і поклик свідомості. Плодами такого "виховання" у кращому випадку, на думку К. Ушинського, є „розвиток голови і цілковите безсилля характерів, здатність усе розуміти і про все мріяти... і нездатність що-небудь робити” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 227].

Варто, зрештою, зауважити, що у життєдіяльності людини (у сфері життя організму) є і такі функції, які діють автоматично і втручання розуму (мислення, волі тощо) у їх діяльність і намагання „удосконалити” їх роботу можуть мати велике негативне значення (робота органів живлення і дихання, сексуальна сфера тощо). Їх діяльність керується виключно природними інстинктами.

Нарешті, слід відзначити, що оптимальний віковий діапазон розвитку творчого мислення все ж припадає не на шкільний період, а на вік від трьох до семи років. До восьмого року життя, вважають психологи, реалізуються до 90% інтелектуальних можливостей дитини, після чого відбувається помітна втрата допитливості. А тому тут багато залежить від батьків, виховників садків та вчителів початкових класів. Так само як і в царині виховання, у питаннях розвитку школа змушена діяти вже на „засіяному полі” роздмухувати холодні вуглики допитливості. Зауважимо, що великої уваги питанням раннього розвитку дитини приділяють у Японії.

Світогляд – формується на основі пізнання, тобто шляхом засвоєння інформації, але не тотожний поняттю „інформованість”, бо передбачає певну впорядкованість і викінченість образу світу. Про інформацію можна сказати, що вона нагромаджується у пам’яті, тим часом як світогляд з кожним доповненням нею – удосконалюється, розвивається.

Світогляд як образ світу і буття, з одного боку, є загальним, універсальним, всеохоплюючим, а з другого, – стосується і окремих частин, явищ чи буття. Він також включає відображення законів, яким буття підпорядковане. Основним серед них є визнання того, чи буття керується Абсолютним розумом, чи воно сліподіюче, чи в ньому закладена доцільність, чи воно цілком стихійне.

Розрізняють *науковий і ненауковий* світогляд. Перший з них будується на основі даних і фактів, одержаних науковими методами і зведених до системи. Другий – ненауковий – будується на знаннях і уявленнях, одержаних часто на основі припущень, гіпотез, фантазії, на основі віри. Співіснування цих двох світоглядів у людини є природною нормою.

Залежно від відповіді на основне питання буття – визнання його керованості чи стихійності – розрізняють *ідеалістичний і матеріалістичний світогляди*. Ідеалісти визнають існування і первинність духовних явищ. Матеріалістичний світогляд основою буття вважає матерію, а все решту, включаючи мислення, прагнення тощо – похідним від неї.

Як підкреслює Г.Ващенко, світогляд відіграє велику роль у житті людини і навіть у житті

цілих народів. Це засвідчує історія Римської імперії, яка дуже змінилася з прийняттям християнства, історія гітлерівської Німеччини чи російського більшовизму, коли була спотворена поведінка цілих народів щодо інших [Ващенко Г., 2000: 130].

Об'єднуючим і системотворчим началом світогляду є система цінностей, яку формує для себе людина і суспільство. Про це йшлося у попередніх розділах цієї праці. Сьогодні наш народ і наша освіта на шляху до такої системи, вони стоять перед вибором, що завжди розпочинається з відповіді на головне питання буття. На думку Г.Ващенка, освіта повинна мобілізувати всі можливі чинники – як гуманітарного, так і природничо-наукового змісту – з метою *облагородження, гуманізації цілей життя, одухотворення наших завдань і формування християнсько-демократичного світогляду*. Великі можливості для цього він вбачає у вивченні наших релігійно-моральних традицій, виразником яких є наша література і мистецтво, народна творчість. Особливу ж роль у цій справі він відводить релігії, яку, однак, пропонує подавати дуже обачно, добре продуманими методами, бо формалізм і насаджування можуть, на його думку, нанести лише шкоду і навіть вести до атеїзму [Ващенко Г., 2000: 130–133]. Він застерігає також проти того, щоб різні цикли різних предметів – гуманітарні та природничо-математичні – орієнтувались на різні світогляди, що є характерним, власне, для нашої сучасної освіти. Крім того, Г.Ващенко вимагає, щоб шкільні предмети поєднувались не лише у ранці школяра, але, щоб своїм змістом забезпечували дитині цілісну картину світу, що сприяло б виробленню єдиного світогляду.

Проте, все це – лише „матеріал” для світогляду. Сам же світогляд, як і все інше, – *розвивається тоді, коли діє*, коли його застосовують у процесі пошуку рішень. До такої ситуації вестиме широке застосування самостійної діяльності учня (написання рефератів, рецензій, досліджень, оцінка літературних та історичних фактів, подій, постатей тощо).

Упорядником світогляду є *розум (мудрість)*, що вважається вищою категорією психіки. Він ґрунтується на свідомості, але трактує її з врахуванням всіх обставин життя і стоїть ближче до практики, ніж свідомість. Розум, на думку К.Ушинського, є плід самосвідомості.

Розум діє всебічно відповідно до світогляду і водночас удосконалює і корегує його. Він виключає односторонність розсудкової діяльності, прагне гармонійного підходу і самостійності у рішеннях. Розум такий же всебічний як і світогляд. Свідомість репрезентує внутрішню кухню психічної діяльності, розум легалізує цей процес, пропускаючи все крізь призму життєвої доцільності.

Пам'ять та питання її розвитку. Фундаментом складного процесу мислення і світогляду є пам'ять. У дитини, яка щойно народилася, закладені певні спадкові особливості діяльності пам'яті, що залежить від природи нервової системи. Вся діяльність пам'яті підпорядкована потребам людини, предмети і явища залишають сліди у її „сховищі”.

Зростання багажу пам'яті відбувається не тільки за рахунок пізнання зовнішнього світу, але також шляхом вироблення свідомістю своїх власних понять і асоціативних побудов, у результаті чого в ній і складається системне бачення світу, яке називаємо світоглядом.

Враховуючи практичні потреби педагогіки, слід взяти до уваги такі особливості пам'яті.

1. Під поняттям „пам'ять” розуміємо дві її складові. По-перше, *ресурс*, який поповнюється здобутою ззовні і виробленою власною думкою інформацією – впродовж всього життя людини. Існують припущення, відповідно до яких все, що потрапляє до „сховища” пам'яті, залишає в ньому слід назавжди. З огляду на те, як інформація потрапляє в ресурс пам'яті, її іноді розділяють на: механічну, розсудкову і духовну [Ушинський К., 1954: Т. 1; 278–279]. По-друге, пам'ять виявляє наявність *механізму, який забезпечує операції з інформацією*, що зберігається у „сховищі”. Цей механізм здійснює посередництво між ресурсом пам'яті і мисленням: приймає і видає інформацію на вимогу процесу мислення.

2. Пам'ять не функціонує автономно, окремо від психіки, а в поєднанні з процесом мислення.

Вона через свій механізм передає на кухню мислення одержану і вироблену інформацію. Там ця інформація переробляється, доповнюється і знову повертається в пам'ять.

Схема 13

На схемі 13 продукт пізнання і мислення позначено колом. У процесі роботи мислення він нарощується і на різних етапах то передається у світлу точку свідомості, то знову у досконалішому („збагаченому”) вигляді передається у „сховище” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 278–262].

Таке розуміння поняття „пам'ять” дає можливість конкретніше глянути на проблему *розвитку пам'яті* та пояснити, на перший погляд, незрозумілу річ: якщо пам'ять розвивається, то чому її можливості з віком зменшуються? І навпаки, чому в молодості людина запам'ятовує все швидше? У своєму визначенні пам'яті К.Ушинський, власне, і вказує на дві її функції: „зберігати” і „викликати до свідомості”. Звідси правомірне припущення, що розвитку підлягає не ресурс, не „сховище”, де інформація зберігається, а *механізм оперування нею*. У людей старшого віку цей механізм, безумовно, за роки життя удосконалюється і легко відшукує потрібну інформацію, особливо ту, що засвоєна давно. Натомість здатність засвоювати (розташовувати у "сховищі") нову інформацію дещо послаблюється. Звідси і дуже важливий педагогічний висновок. *Розвиток пам'яті відбувається не тоді, коли дитина "зазубрює" вірш, а тоді, коли, спираючись на знання, аналізує його, коли пам'ять працює у поєднанні з мисленням*. Цей висновок узгоджується і з другою, висловленою вище тезою: пам'ять і функціонує лише в поєднанні з мисленням. Резонним, отже, видається запитання: чи варто вивчати і запам'ятовувати в школі те, що не потрапляє в кухню мислення? В цьому сенсі дуже актуально звучать слова К.Ушинського: „Вивчаючи процес пам'яті, ми побачимо, як безсовісно ще поводить з нею наше виховання, як звалює воно туди різний мотлох і радіє, коли із сотні вкинутих туди знань хоч одне як-небудь збережеться; тоді як вихователь власне не повинен би давати вихованцеві ніяких знань, на збереження яких він не може розраховувати” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 278–208].

Підтверджуючи думку про те, що в процесі навчання пам'ять розвивається, він все ж висловлює застереження, що сила пам'яті обмежена, що залежить від нервової системи. Зайва інформація, на його думку, тільки обтяжує, а не розвиває пам'ять [Ушинський К., 1954: Т. 1; 259]. І такою вважається та інформація, яка не включається в процес мислення. Механізм доступу до неї переривається, не діє, йде процес "забування".

Аналогічно щодо функції і розвитку пам'яті є точка зору і Г.Ващенко. Він теж вважає, що пам'ять повинна розвиватися лише в поєднанні з розвитком творчих здібностей, творчої фантазії і логічного мислення. Завдання школи він бачить в тому, щоб вона сприяла розвитку пам'яті і щоб учень „вмів при цьому найдоцільніше використовувати свою пам'ять” [Ващенко Г., 2000: 130–134]. Водночас він застерігає від шкідливого зловживання нею, що притуплює думку і вбиває творчі здібності. Бо знання не є прикрасою людини, а основа творчої діяльності.

Сказане вище про роботу пам'яті дає підстави зробити кілька важливих для педагогіки висновків.

1. Оскільки фізіологічну основу пам'яті складає діяльність нервової системи, то її робота дуже залежить від добре організованого *відпочинку* (участь у спорті, свіже повітря, переміна видів діяльності тощо). Водночас дуже корисною є зміна і розширення зовнішніх вражень, наприклад, вихід у природу замість постійного сидіння над книжкою. На початковому етапі навчання робота пам'яті підтримується унаочненням.

2. Серйозним чинником поповнення багажу пам'яті є читання і телепередачі. Проте цей процес підстерігає небезпека *безсистемності* і відірваності від наявного досвіду. Часто таким

чином одержана інформація лише засмічує пам'ять. Вартість цього процесу не в тому, щоб сприйняти якнайбільше, а в тому, щоб сприймати найважливіше, найпотрібніше і *супроводити його (цей процес) обдумуванням і обговоренням*. Без допомоги батьків і вчителів дитині тут самій не впоратись.

3. Важливою ознакою психіки є *самовпевненість* людини. Це відноситься і до пам'яті. Власні сумніви дитини у здатності її пам'яті є дуже шкідливими, послаблюють її [Ушинський К., 1954: Т. 1; 277]. Втрата віри у власну пам'ять гальмується тоді, коли вчитель ставить перед дитиною непосильні завдання на запам'ятовування, докоряє за невивчене, перебільшує значення допущених помилок, що особливо поширене під час перевірки домашніх завдань.

4. Велике нагромадження інформації в наш час спонукає до того, щоб для запам'ятовування *відбирати її дуже обережно і економно*. Сама природа і життєва практика підказала людині ідею енциклопедії, комп'ютера, Інтернету. Звідси і з шкільного підручника необхідно вилучити все, без чого можна обійтись. Застереження такого характеру маємо теж в К.Ушинського: "... Мимоволі натрапляєш на думку, що давно пора серйозно подумати про те, щоб залишити в наших школах і наших підручниках тільки те, що дійсно необхідне і корисне для людини, і вилучити все, що тримається тільки по рутині й вивчається для того, щоб бути згодом забутим, а тим часом забирає багато годин з короткого дорогоцінного періоду життя й захаращує пам'ять, яка теж має свої межі [Ушинський К., 1954: Т. 1; 280–281].

Увага. За висловом К.Ушинського, увага – це єдині двері, через які враження зовнішнього світу викликають в душі відчуття [Ушинський К., 1954: Т. 1; 241]. У процесі діяльності людина має справу з багатьма чинниками, що викликають їх, але вона здатна ставитись до них вибірково – зосереджуватись на одних та ігнорувати інші.

Розрізняють *активну* (довільну) увагу, яку ініціює і підтримує свідомість, та *пасивну* (мимовільну), спричинену чинниками зовнішнього світу. У цих двох випадках може діяти як воля самої людини, так і чиясь воля ззовні, як це іноді характерно для навчання, коли вчитель примушує дітей „бути уважними”. Г.Ващенко вважає, що, власне, активна (за його термінологією *самовільна*) увага відіграє велику роль у вищих психічних процесах. „Процес творчої фантазії починається тоді, коли людина свідомо переробляє матеріал свого досвіду з метою створити якийсь новий образ” [Ващенко Г., 1952: 18]. І якщо сприймання можливе також на основі пасивної уваги, то процес мислення неодмінно вимагає уваги активної [Ващенко Г., 1952: 18]. Така увага має в собі чинник волі, воля повинна панувати над увагою. Цією обставиною зокрема пояснюється продуктивність самостійної праці учнів і низький ефект фронтальних форм роботи вчителя.

3-поміж особливостей уваги суттєве значення для педагогіки має її здатність до *зосередження і розсіву* (дистрибутивність). Ця особливість уваги пов'язана і з її структурою, у якій розрізняють *світлу точку свідомості і периферію* (Див. схему 14 – А і Б) [Ващенко Г., 1952: 16].

Схема 14.

Засвоєння предмета розпочинається із активізації світлої точки уваги, що означає її концентрацію. Інформація, що потрапляє на периферію уваги, сприймається з меншою інтенсивністю і чіткістю [Ващенко Г., 1952: 16].

У процесі навчання і в результаті засвоєння образу, форми чи поняття, та переведення їх у зону пам'яті, увага „залишає” їх під наглядом периферії, а світлу точку свідомості переносить на інший предмет. В цей спосіб, власне, формуються знання, уміння, навички. Це добре ілюструється процесом навчання, читання і письма. Кожна буква і буквосполучення спочатку засвоюються з допомогою активної уваги („світла точка”), але з часом вона переноситься на зміст написаного, на

значення слів, а форма його презентації контролюється лише „боковим баченням” (Див. схему 15).

Схема 15.

Ця дислокація уваги має фундаментальне значення, зокрема у навчанні мов – як рідної, так й іноземної. Оскільки форми мови в комунікації працюють автоматично, то доведення їх у вживанні до рівня навички і контролю лише периферією уваги є категоричною умовою її повноцінного володіння. Добра методика навчання мов повинна до цього прагнути і вести. *Затримка уваги на формах мови гальмує розвиток комунікативних можливостей дитини*, відвертає увагу від змісту, на яких вони ґрунтуються. Сучасні наші намагання посилити комунікативну спрямованість навчання рідної мови є в цьому сенсі обґрунтованими. Це стосується й мов іноземних, музики, спорту тощо.

Наявність навичок є передумовою творчості. Чим краще людина володіє автоматизмами „рутинних операцій” і чим менше вона завантажує свою увагу „чорною роботою”, тим більше творчості вона може внести в свою діяльність. Цим фактом пояснюється й те, що одні люди можуть висловлюватися впевнено, доладно, а інші, витрачаючи психічні зусилля на пошук правильного слова чи форми, комунікативну самовпевненість не демонструють. Навички і творчість (вільне висловлювання і є таким актом) – компоненти складної психічної діяльності. Творчість забезпечує проникнення у глибинну сутність речей, а навички полегшують цей процес, обходячись без мобілізації уваги. Творчість і доступна кожній людині в тій мірі, у якій вона натренована щодо певної діяльності. І сутність її не в тому, щоб робити завжди щось досі ніким не бачене, а в тому, щоб робити оригінальні кроки *на своєму рівні*, спираючись на свої навички. Психологи вважають, що увага (здатність зосереджуватися), навички і творчість є головними елементами складної діяльності.

Важливою характеристикою уваги, яку постійно слід розвивати, є її *стійкість*, коли людина здатна на чомусь зосереджуватись впродовж довшого часу. „Чим зосередженіша душа в якому-небудь своєму акті, тим більше сили виявляє вона в ньому”, – пише К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 47]. Успішна розумова праця дуже залежить саме від цієї особливості уваги. Лише у процесі тривалої концентрації уваги на предметі можливе глибоке проникнення у сутність речей, одні лише розумові здібності тут значать небагато. Вважається, що здатність довготривало зосереджувати та напружувати увагу є показником рівня „інтелектуальної енергії” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 153], або навіть вказує на науковий талант. Наявність у школяра такої особливості повинна спонукати вчителя до організації з ним індивідуальної роботи, зокрема, до написання рефератів, індивідуальних досліджень в обраній галузі тощо.

К.Ушинський вказує також на три функції уваги у вихованні і розвитку дитини.

По-перше, увага є показником („барометром”) інтересу дитини. Спостерігаючи за тим, чим діти цікавляться, ми одержуємо „можливість глибоко заглянути в їхні душі” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 249]. Через увагу виявляють себе і характер, і пануючі схильності, і зміст розвитку, і напрям цього розвитку, і настрої душі – геть уся її природа. Якщо виховник хоче пізнати вихованця, „немає кращого способу, як помітити, на що вихованець звертає більше уваги...: у своїх запитаннях учень висловлює більше, ніж у своїх відповідях” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 249].

По-друге, увага – це канал („ворота”), крізь який виховник достукується до душі вихованця. Природа уваги дає можливість впливати на її стан іззовні (посилювати з допомогою голосу, міміки, зображення, блокування можливості розсіву тощо [Ушинський К., 1954: Т. 1; 249–251]. Проте сьогодні маємо вже тверде переконання, що сучасний вчитель повинен все ж не „забезпечувати увагу” дисциплінарно, а „організовувати” її шляхом добре побудованого самостійного завдання, *викликати увагу з допомогою предмета діяльності*.

По-третє, увага сама собою є предметом, який потрібно розвивати. „Збудить у людині ширший інтерес до всього корисного, вищого і морального – і ви можете бути спокійними, що вона збереже завжди людську гідність”, – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 251]. Зорієнтувати, посилити, зосередити увагу дитини на предметі означає, зрештою, не тільки шлях до подальшого успіху, але й забезпечення її розвитку.

Спостережливість. Виходячи з педагогічних цілей, під спостереженням варто розрізняти: а) акт простого сприймання, що відбувається й за умови пасивності дитини, коли вона „отримує” образи, форми, поняття, запропоновані ззовні і б) спостереження як акт чи інструментарій її творчої діяльності, коли вона вирішує проблему, потребує і "шукає" знання цих понять, образів чи форм. У другому випадку до простого сприймання, яке психологи називають *перцепцією*, доєднується мислення, інтелектуальна інтерпретація сприйнятого, визначення його місця у системі, поєднання сприйнятого з уже відомим. Це – *аперцепція*, яка сприяє розумінню того, що саме сприймання ще не дає: категорію зв'язку з різними актами пізнання, здатність до висновку тощо. Аперцепція, крім того, мобілізує операційні механізми пам'яті, уваги, фантазію, механізми синтезу-аналізу, здатність до логічного і абстрактного мислення. Потреба аперцепції може частково пропонуватись із зовні через добру педагогічну технологію, але вона може бути і властивістю людини, яку Яким Ярема називав „обсерваційним талантом”. Така здатність є основою винахідливості і доконче потрібною у творчості. Людина з таким даром спостереження здатна здогадуватися про зв'язки між явищами, „заповнювати” прогалини у системах. Це вияв самостійності, і людина, яка володіє цим даром, не потребує стороннього імпульсу, впливу, ні вказівок, як поступати [«Українська педагогічна думка...», 2003: 129]. Самостійний тип „іде за власним внутрішнім імпульсом і сам знаходить властивий підхід до речі. Докладний спостерігач схоплює річ у цілій її повноті, звертаючи увагу на ціле і на окремі частини” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 129].

Правомірно вважати, що саме здатністю до спостереження одна і та ж наукова праця у різних людей викликає різні уявлення і спонукає до різних напрямків мислення. Бо читач може бути і „співавтором”, або ж лише пасивним одержувачем інформації, який „не йде далі” написаного автором.

Спостереження стосуються як зовнішнього, так і внутрішнього життя – з їх допомогою людина пізнає і свою душу, а за аналогією і душу інших людей. „Чим більше буде цих спостережень душі над власною своєю діяльністю, тим будуть вони настійніші і точніші, тим більший і кращий психологічний такт розвинеться в людині, тим цей такт буде повніший, правильніший, стрункіший”, – пише К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 115].

Г.Ващенко дорікає школі, яка майже не розвиває спостережливість, а в окремих випадках – вона навіть послаблюється, „через що освічений інтелект нерідко поступається здатністю спостерігати перед неосвіченим селянином” [Ващенко Г., 2000: 135]. Пояснення цієї вади нашої освіти у тому, що вона узурпує в дитини можливість *діяти самостійно*, тим часом, „спостережливість, – каже він, – звичайно розвивається у процесі самої роботи – чисто практичної, чи теоретичної” [Ващенко Г., 2000: 135]. Ця якість психіки потрібна людям всіх професій – не тільки людям наукової праці, але й селянам, робітникам, громадським діячам та ін. Вона посилює глибину пізнання світу і „є основою високого розвитку вищих інтелектуальних процесів, що кінець-кінцем спирається на процеси сприймання” [Ващенко Г., 2000: 136].

Уява, фантазія. Розвинута уява є якістю натури, вона потрібна не лише поетові, чи вченому, але й кожній пересічній людині. Так само, як і пам'ять чи увага, уява може бути *активною* і перебувати під керівництвом свідомості та скеровуватись на вирішення якихось проблем і *пасивною*, яка зумовлюється нашими природними потребами, пристрастями і впливом зовнішніх чинників.

Робота уяви нагадує калейдоскоп, у якому безперестанку змінюються картини, діє їх „конкуренція”, тим часом як розум здійснює відбір „тем”, і цим задовольняє потреби організму. Цей процес здійснюється дуже швидко і в його річищі – шляхом безлічі проб і оцінок – відбувається вибір, який називаємо здогадкою, винаходом, рішенням тощо. Темп цього процесу задає розумова пристрасть, бажання „віднайти”. Праця уяви не можлива без участі пам’яті, яка зберігає і „викликає” з свого „сховища” матеріал для роботи уяви.

Дослідження уяви у дітей дошкільного віку показує, що, хоч вона і бідніша, ніж в дорослих, у свідомості дитини домінує завдяки слабкості волі і неспроможності дитини нею керувати. Через це уява у дитини перших років життя – це майже дійсність. Неконтрольованість і розірваність дії уяви у маленьких дітей зумовлює можливість і потребу максимально частоті зміни предмета, а звідси і до частоті зміни настрою. Життя ще керує дитиною, а не вона своїми діями. „Саме звідси походить та надзвичайна уважність і та надзвичайна розпорошеність, з якої ми часто дивуємось у дітей” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 296]. К. Ушинський порівнює рухливість дитячої уяви з примхливим пурханням метелика; вона ще не політ орла [Ушинський К., 1954: Т. 1; 296–297]. Тільки згодом, коли душа дитини сформує свої цілі і одержить власну вагу, лише тоді уява стає керованою.

Самодостатня душа дорослої людини володіє силою відбору, деякі уявні речі вона схвалює, інші відкидає: вищі інтереси дають їй змогу безпечно мати справу з усяким матеріалом.

Найбільшу вагу має розвиток уяви у юності, коли формується система поглядів на життя. К. Ушинський взагалі вважає період з 16 до 22–23 років найвідповідальнішим. „У вогні, що оживляє юність, гартується характер людини” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 201]. На його думку „Не слід ні гасити цього вогню, ні боятись його, ні дивитись на нього як на щось небезпечне для суспільства, ні обмежувати його вільного горіння, а тільки дбати про те, щоб матеріал, який в цей час вливається в душу юнака, був доброї якості” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 201].

Фантазія теж ґрунтується на результатах сприймання і на роботі пам’яті. „Людина не може творити з нічого, – пише Г. Ващенко, – тому будь-який фантастичний твір можна звести до елементів, які колись були сприйняті як відбиток дійсності. До розвитку фантазії людина, отже, повинна йти через розвиток активного сприймання світу” [Ващенко Г., 2000: 122].

Проте водночас фантазія це не лише відтворення образів, людина *творює своїми зусиллями нові образи і ситуації*. У фантазії таким чином маємо два „кінці” – зв’язок з дійсністю і переробку понять з метою утворення чогось нового. І навіть зв’язок з дійсністю може бути об’єктивним (за умов адекватного сприймання її) і суб’єктивним, коли людина, фантазуючи, додає багато свого з метою впливу на дійсність.

Різні діти мають неоднакову здатність до фантазії. Вона також відіграє велику роль у мистецтві, в науці і в практичному житті. „Фантазія під формою різних фікцій та гіпотез ішла завжди в переді на шляху до правди” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 130]. Творчий розмах завжди діє самостійно, він багатий фантазію і схильний продукувати багато варіантів вирішення проблеми.

Психологи розрізняють: а) *образну фантазію*, що позначається на мові людини („образна мова”), коли людина може абстрактні речі подавати образно, – ця якість корисна для письменників та педагогів; б) *абстрактна фантазія*, характерна для науковців, що будують складні схеми, концепції, світогляди; в) *практична фантазія*, властива практикам, торговцям, технікам.

У шкільній практиці фантазію демонструють і розвивають у процесі написання самостійних творів, особливо на вільні теми, технічного конструювання, художньої творчості тощо. На думку Г. Ващенка українська школа мусить звернути особливо велику увагу на розвиток творчої фантазії дітей, яка у нашому народі за умов поневолення зазнала пригнічення. „У більшості наших людей, – пише він, – навіть високообдарованих, бракує якраз вільного лету творчої фантазії” [Ващенко Г., 2000: 137]. Йдеться, як наголошує він, про той тип фантазії, що пов’язаний з реальним життям,

складає основу винаходів і нестандартних рішень.

Чинники динаміки і особливостей перебігу дії

Мислення, пам'ять та інші психічні процеси формують дію, але динаміку, запуск і її перебіг забезпечують вольові чинники. Вони починають діяти тоді, коли визріває рішення. За певних умов людина може навіть спланувати дію, хотіти її, але не приймає рішення на вчинок і не включає волю, бо дія їй з певних міркувань видається неможливою чи небажаною. Диференціація цих функцій – задуму і „запуску” дії – малопомітна у малої дитини, але з віком вона поглиблюється [Ушинський К., 1954: Т. 1; 425].

Воля. Під цим терміном слід розуміти здатність людини свідомо виявляти зусилля з метою впливу на обставини зовнішнього світу або на свій світ внутрішній. Така воля носить експресивний характер. Другою функцією волі є здатність людини виявляти певну пасивну *стійкість* як реакцію на зовнішні впливи на неї, коли вона демонструє непохитність і витримку, наприклад, в обороні своїх переконань чи в способі діяльності.

В обидвох випадках поняття „воля” тут не синонімічне поняттю „свобода”, яке не має вектора спрямованості. Натомість воля має чітко виражену цілеспрямовану ознаку.

Зародки волі – у вродженому прагненні людини жити, а отже, в прагненні діяльності. Але вона не дається в готовому вигляді. З початком життя вона репрезентується інстинктами, рефlekсами, імпульсами, що носять несамовільний характер. Воля не появляється ще і тоді, коли дитина починає усвідомлювати свої рухи, розуміти їх сенс і керувати ними. Повторюючи певні з них, вона домагається того, що рухи стають навичками. Навіть наслідування, характерне вже для перших років життя, ще не є волею, бо ще не носить свідомого характеру. „Перехід від несамовільних рухів до рухів самовільних, або стисло до вольових, відбувається тоді, коли в дитини на підставі власного досвіду виникає свідоме бажання задовольнити ту чи іншу потребу” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 30]. Такі можливості, на думку Г.Ващенка, дитина демонструє на третьому році життя. Потреба діяльності і сама діяльність в той час вже у дитини достатньо розвинуті. Лише згодом вона входить у стан боротьби мотивів, і в неї з'являється потреба володіти собою, в чомусь себе стримувати, робити вибір.

Вольові дії відрізняються своєю складністю, окремі елементи їх можуть функціонувати на рівні окремих актів чи етапів дії. Воля мобілізує їх і веде до єдиної мети. Проте й мета може бути близькою та простою, або ж віддаленою і складною. Звідси й вплив волі може бути короткотерміновим, або ж довготривалим і стійким, а якщо мета висока – й постійним. В кінцевому рахунку ієрархія цілей може супроводитись ієрархією проявів волі.

На шляху до мети наші вольові дії зустрічають перепони й труднощі, які носять зовнішній й внутрішній характер. Нам можуть заважати умови діяльності, нестача засобів тощо. З іншого боку, прагнучи осягнути мету, ми вимушені собі в чомусь відмовляти, раніше встати, довше працювати, подолати втому тощо. В таких випадках людині потрібне часто особливе *вольове зусилля* над собою. Воно викликається і підтримується "загостреним" почуттям необхідності та обов'язку.

Як зовнішні, так і внутрішні труднощі в житті людини виступають не лише перепорою і завадою. *Долання їх є головним чинником вияву, а отже і зміцнення, розвитку волі.* Вияв волі завжди сричиняє напругу – чи то в духовній, чи у психічній, чи у зовнішній фізичній сферах. Напруга є свідченням застосування волі – цілеспрямованих зусиль. Відсутність напруги при наявності перешкод засвідчує крах, відступ від мети, капітуляцію перед труднощами, що веде до безхарактерності. Такими, власне, є часто намагання людини дешевою ціною уникнути труднощів. Хабарництво в цьому сенсі є, власне, таким чинником, з допомогою якого людина звільняє себе від потреби протидіяти обставинам, від необхідності скеровувати назовні свої зусилля. Можна

впливати на світ своєю волею, а можна і „відкуповуватись” від труднощів і таких зусиль.

Вольова людина панує над обставинами. Зокрема, вона панує і над своїм тілом. І ця її влада може бути настільки великою, що вона може впливати навіть на стан свого здоров'я, може змінювати форму тіла, впливати на стан духовного життя (культуристи, йоги та інші). Проте за всіх випадків воля узгоджує свої зусилля із свідомістю і залишається її *інструментом*. Напряму дії волі вказує визначена свідомістю мета і прагнення до неї. Сама воля цього не вирішує.

Сила волі може бути спрямована, зрештою, не лише на тіло, а й на психічну діяльність, зокрема на нервову систему. Людина здатна, наприклад, витіснити із своєї свідомості уявлення, що турбують нас, позбутися якоїсь думки тощо.

Воля людини – поняття багатогранне і включає такі її вияви як стійкість, витривалість, самоопанування, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, послідовність, принциповість, самостійність тощо. Як і все інше в організмі людини вольові якості розвиваються і формуються досвідом, але, безумовно, потенційні можливості волі є в людини вродженими. Тут діє загальний закон, сформульований ще Аристотелем – розвивається лише те, що є у зародку. Проте успіх розвитку вольових якостей може бути повноцінно забезпечений або й загальмований обставинами життя, а надто сімейним вихованням. Якщо батьки в усьому догоджають дитині, якщо вона задовольняє всі свої бажання, не прикладаючи зусиль, якщо дитину не спонукають до самостійного вирішення своїх проблем, не привчають стримувати себе і в чомусь відмовляти собі, якщо дитина не зустрічається з труднощами і не долає їх, то вона ростиме безвольною, безхарактерною і нездатною до самостійної діяльності. К.Ушинський висловлює докір сучасній йому едукації з приводу її „невміння впливати на утворення в них (в дітей – О.В.) душевних почуттів і характерів” і блукання в темряві. „Ще менше, ніж душевними почуттями, – пише далі він, – ми вміємо користуватися *волею* людини – цією наймогутнішою підмогою, яка може змінювати не тільки душу, а й тіло з його впливами на душу [Ушинський К., 1954: Т. 1; 209].

Особливу педагогічну проблему складає розвиток *наполегливості*. Вона може, на жаль, бути спрямована як до якоїсь позитивної мети, так і слугувати виявом сліпої впертості, з якою потрібно боротися. Причиною впертості може бути роздуте самолюбство, фальшивий сором (коли не хочеться визнати свою вину), нелюбов до вчителя чи батьків тощо. Сьогодні дуже поширеною причиною впертості дитини є надто ранній розвиток *почуття „прав” і „рівності”* з дорослими на ґрунті панівного в теперішній культурі антропоцентризму.

З іншого боку, „усі ці види *наполегливості*, як нормальної, так і викривленої, здебільшого однаково називаються впертістю, і тому часто нерозбірливий вихователь, прагнучи переборювати впертість і привчати дітей до *слухняності*, руйнує самостійність характеру, яка починає формуватися в них і якою він мав би дорожити, як дорогоцінним скарбом” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 396]. Знаємо, зрештою, і випадки, коли демонстрація впертості самим вихованцем може трактуватися як вияв фальшивої мужності.

Так само, як і всі інші якості, у людини виробляється *рішучість*. Вона розвивається, коли людина сама приймає рішення і зникає до цього. Легко й швидко вирішує той, кому часто приходится це робити, він „швидше умітиме доходити до ясної думки і постанови” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 149]. Хоча, звичайно, вроджена повільність натури не перестане і тут даватися взнаки.

Рішучість характеру має велике значення не тільки в практичній діяльності, але також у сфері мислення і навіть у роботі пам'яті, бо „пам'ять видає свої скарби тільки тоді, коли свідомість підходить до неї, не вагаючись, сміливо і рішуче” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 277].

Самостійність. Прагнення до самостійності дитини виявляється дуже рано, з перших днів її життя. Воно споріднене з прагненням свободи. „Тільки та діяльність дає щастя душі, зберігаючи її гідність, яка виходить з неї самої, отже, діяльність *улюблена*, діяльність *вільна*; а тому, наскільки

потрібно виховувати в душі прагнення до діяльності, настільки ж потрібно виховувати в ній і прагнення до самостійності або свободи...” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 393].

Підкреслюючи важливість того, що людина повинна навчитись долати труднощі, К.Ушинський застерігає: не хтось, а дитина сама має долати ці обмеження, інакше відчуття смаку свободи не буде, хоча, звичайно, і самі ці обмеження повинні бути такими, щоб дитина могла їх подолати. А відтак, якщо дитина, працюючи, надіється лише на себе, то і вольові чинники у її характері будуть мобілізовані інтенсивніше, зазнають вищого рівня напруги, а отже, й розвитку.

У стосунках виховника і вихованця завжди виникає проблема слухняності. Природно, що мала дитина повинна бути слухняною, бо добрий виховник для неї і розум, і совість, і воля [Ушинський К., 1954: Т. 1; 396]. Але при цьому „вихователь не повинен забувати, що він виховує не раба собі та іншим, а вільну самостійну людину, яка з часом корилася б тільки своєму розуму і совісті й мала б досить енергії, щоб виконувати їх вимоги і взагалі досягати того, до чого прагне” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 396]. Без розвитку самостійності і наполегливості „людина – іграшка інших людей і випадкових впливів, беспорядне і безлике створіння, нездатне заявити про своє існування в світі ніяким самостійним ділом” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 397].

Самодисципліна. Основою самодисципліни є воля і націленість людини на обрану мету, якщо воля і спонуки перестають господарювати у її душі, наводити там лад, то вона стає іграшкою обставин, піддається власним інстинктам і нахилам, часто стає тягарем для близьких їй людей. Нерідко така людина почуває себе кволою і фізично.

Самодисципліна – необхідна риса керівника. „Лише той, хто вміє творити свій власний характер, – каже Конфуцій, – може керувати іншими людьми”. Велика повага і вимогливість ідуть не лише від енергії зовнішньої дії, але і від внутрішньої самодисципліни і самовпевненості.

Самовпевненість – є також важливою властивістю людини, що значно долучається до успіху її діяльності, вона може бути природженою і не завжди навіть відповідати дійсним можливостям людини, а тому повинна ґрунтуватись на самопізнанні, на досвіді, на правильному виборі праці тощо. В такому разі вона стає великою силою. Невпевненість в собі позбавляє людину віри у власні сили і веде до їх втрати.

Багатолітній стан поневолення нашого народу зумовив те, що тип непевної в собі людини став у нас домінуючим. Комплекс меншовартості, коли людина, об’єктивно володіючи значним потенціалом, воліє поводитися скромно, „задовольняється меншим” – є загальновизнаною характеристикою українця. Натомість спостерігаємо чимало випадків, коли люди вельми обмежених розумових можливостей, досягають помітних успіхів лише завдяки впевненості в тому, що вони покликані до великих справ.

Відповідне почуття формується вже під час родинного виховання: якщо дитині постійно дорікати, вказувати на її недоліки, вона такою і ставатиме. Існує з цього приводу порівняння, як реагують дві матері на невдачу дитини (наприклад, коли вона опинилася в калюжі). Одна скаже: „Ну, ти завжди знайдеш собі клопіт, „незграба”, а друга: „Едику, обходь болото, ти ж розумний хлопчик”. Навіювання дитині віри в себе формує егоїста, але розвиває і передумови успіху. Приниження дитини у сім’ї формує скромну і непевнену у свої сили людину.

„Часто варто лише запевнити людину, що в неї є сили, щоб сили в ній виявилися”, – пише К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 374]. Правдоподібно, що тут лежить і ключ до сховища духовних сил, які викликаються з глибин свідомості вірою. І далі: „Чим більше впевненості в людини, що вона зробить ту чи іншу справу, тим імовірніше, що вона її зробить” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 374]. Вважають, що впевненість у собі пов’язана і з сферою волі. Сильна воля завжди веде за собою самовпевненість людини, рішучість і спроможність до дії.

До складових вольової сфери людини слід віднести також *терпеливість*, *витривалість* та інші якості характеру, які, звичайно, спричиняються до життєвого успіху людини.

Периферійні специфічні якості діяча

Важко, а, може, і неможливо визначити всі індивідуальні особливості людини, які позначаються на її діяльності. Дивлячись на неї „з відстані”, як це й вимушена робити педагогіка, ми можемо вказати лише на найголовніші, типові особливості, що в дійсності стосуються всієї палітри цінностей розвитку, тобто такі, що можуть бути віднесені до духовної, психічної, соціальної і фізичної сфери. Дослідження в ділянці такого опису людини ще чекають свого автора. За існуючих обставин ми зупинимось лише на деяких особливостях, обравши їх чисто емпірично, „на око” і, через це, не претендуючи на вичерпність і абсолютну коректність. Про деякі з таких особливостей людини вже, зрештою, йшла мова у попередніх розділах цієї праці. Нарешті, саме відокремлення загальних для всіх людей і чисто індивідуальних особливостей є вельми дискусійним, і роблячи це лише умовно, ми керуємось скоріше потребами практики, ніж теоретичними доведеннями.

Ідеалізм і прагматизм. Людина може бути прагматиком або ідеалістом. І хоча такий поділ є надто категоричним і спрощеним, для наших цілей він достатній. Прагматик – людина „здорового глузду” – дивиться під ноги, а тому рідко спотикається, вона практична і сприймає світ таким, яким він є. Ідеаліст – прагне більшого, він намагається поліпшити життя, хоче це зробити для себе і для інших, а тому орієнтується не на реалії життя, а на ідеальний взірць, до якого людина ніколи не доходить (і він це усвідомлює), але до якого все життя іде, тягнеться, прагне. І стан таких прагнень для ідеаліста є нормальним.

„Ідеалізм діяльності” втілює в собі прагнення вимірювати свої зусилля ідеальним еталоном, а тому він випереджує практичні цілі, спонукає дивитись далі і вище, фактично позбавляє силу прагнень будь-яких меж. Такий – „ідеалістичний” – підхід до життя має в собі, як не дивно, конкретний і практичний сенс: істина в тому, що *людина, яка прагне сильно і багато, в кінцевому рахунку завжди продуктивніша і завжди чогось домагається.*

Природа спонукає людину до економії сил, а тому „заземлює” її, спонукає до меншого. Реальні наслідки її зусиль постійно менші, нижчі, гірші, ніж її задуми і цілі. Власне, в цьому контексті бачимо сенс геніальної думки Г.Сковороди: „бери вершину і матимеш середину”. Те саме згодом повторить М.Реріх у розмові з Л.Толстим: якщо хочете досягти якоїсь точки на протилежному березі швидкоплинної ріки, мусите, перепливаючи, за орієнтир брати іншу точку – розташовану вище неї.

Прагматизм – це філософія компромісу, що не підносить людину над собою, а втоптує її в рутину матеріального життя і власних „найперших” інстинктів. Вона обмежує інтенсивність прагнень, а отже, зменшує шанс розвитку сильного характеру. Орієнтуючись на „нижчі” цілі, досягаємо ще нижчого. Натомість „ідеалізм” – це філософія високої мети. Намагаючись робити все якнайкраще, з орієнтацією на ідеал, людина тим самим удосконалює всі головні компоненти власного характеру.

Г.Ващенко підкреслює, що ідеалізм, як правило, властивий молоді, і то не залежить від того, якої ідеології вона дотримується. Саме молодь прагне до високого, вона здатна до самопожертви, схильніша до чистого кохання, до вияву героїства тощо. Все це позитивно впливає на формування характеру [Ващенко Г., 1952: 38].

Свобода. Якщо воля означає „здатність”, „спроможність” впливати на зовнішній і свій внутрішній світ задля реалізації певних цілей, то свобода – це „дозвіл”, це право щось робити. Існує і поняття „свобода волі” [Ващенко Г., 2000: 328].

Свобода є передумовою самодостатності людини. Почуття свободи розвивається у діяльності – шляхом долання обмежень. „Якби людина з дитинства ніколи не знала, що таке обмеження волі, то вона ніколи не знала б і почуття свободи” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 454]. Допоки людина прагне свободи – вона вільна. Справжнє рабство починається тоді, коли людина втрачає потребу, а відтак і „смак свободи”, перестає їх цінувати. Натомість раб, який обурюється тим, що в нього забрали свободу – вже не раб.

Здатність людини відстоювати свободу, боротися за неї – і є реальним шляхом до розвитку „апетиту” до свободи, прагнення її мати. За цих умов діє той самий закон розвитку – боротьба за свободу забезпечує удосконалення здатності людини до такої боротьби. Почуття і потреба свободи – другий бік самої діяльності, її головна передумова.

У діяльності людини є сфери, коли вона повинна робити щось також із почуття обов’язку і виховувати в собі це почуття. В якихось моментах вихованець повинен підкоритись волі обставин, навіть волі виховника. Це привчання до *виконання обов’язку* таке дорогоцінне, що вияв повної свободи був би великим „нещастям”, – вважає К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 405]. „...Сама основа справжньої свободи полягає в умінні обмежити себе, і людина, яка не вміє примусити себе робити те, чого не хоче, ніколи не досягне того, чого хоче” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 405]. Якщо ж обмеження свободи йде лише ззовні, якщо у діяльність дитини втручаються інші люди – батьки, вчителі – і не дають їй ніколи вільно почувати і бажати, то це однозначно веде до безхарактерності та інфантильності.

Егоїзм і амбітність. Егоїзм – поняття не однозначне. Домінування його у свідомості людини рівнозначно втраті духовності, звідси причина асоціальної поведінки людини, яка протиставляє себе суспільству і природі, веде до конфлікту з ним. Проте, з іншого боку, егоїзм вказує на „індивідуальність” в людині, він є джерелом *амбітності*, без якої вона не спроможна досягти в житті успіху. На цей бік егоїзму вказує Софія Русова.: „Природна дитина егоїстична, і цей егоїзм необхідний для найкращого розвитку її індивідуальності. Виховання й не мусить знищувати у малої дитини інстинкту егоїзму, без нього дитина не розвивається в справжню людину, а в якусь солодку сентиментальну істоту” [Русова С., 1994: № 1; 31]. Так само Яким Ярема [«Українська педагогічна думка...», 2003: 142], посилаючись на Рібері, стверджує: „Щоб зміцнити волю, виховання повинно збудити егоїзм і пристрасті”. Брак егоїзму дуже часто є ознакою слабкості і відсутності прагнень, схильності „розчинятись” у товаристві, втрачати власне обличчя, виявляти слабкість волі.

Почуття гідності. У суспільному житті люди пов’язані нитками взаємозалежності і перебувають у стані нерівності. Це часто спонукає до компромісу, що вимагає „гнучкості” поведінки. Проте є одна ціна, яку людина не повинна платити за полегшення в житті – її власна *людська гідність*. Характерним прикладом втрати гідності є, наприклад, хабарництво, коли людина воліє знехтувати нею і купити „успіх” у житті за гроші (оцінку в залікову книжку, наукове звання, фальшиві почесні з волі начальства, вигідне місце праці тощо). Компроміс у цій ділянці, як буде видно далі, веде до конформізму, пристосуванства, – до руйнування особистості. Такий спосіб життя – не просто вияв аморальності, це явище соціальне і має виразну назву – рабство. Як буде видно далі, вироблення міцного характеру неможливе без почуття власної гідності [Ващенко Г., 1952: 35].

Активність, ініціативність, підприємництво. Всі ці якості впливають з природних потреб людини і є формою вияву її волі. Проте сьогодні, в умовах побудови громадянського суспільства і ринкових способів організації праці, вони стають важливою передумовою життєзабезпечення людини і водночас чинником впливу на якість дії. Бо якщо надалі їй випадає жити лише за рахунок власних зусиль і більше не розраховувати на дарований кимсь комфорт, то активність, ініціатива, підприємливість людини стають визначальною передумовою досягнення достатку власними

силами.

Згаданим рисам людини властива глибока вкоріненість у її природу. Зокрема, вони безпосередньо пов'язані з темпераментом людини. Відтак, як зауважує К.Ушинський, – „в самому понятті діяльності вже є поняття *активності*, протилежне *пасивності*” [Ушинський К., 1954: Т. 6; 359]. В дійсності, там, де немає активності, немає і діяльності, а розвиток активності означає також розвиток прагнень самої діяльності. Активність, ініціативність теж є способами перетворення в життя власних цілей людини. В кінцевому рахунку вони є рушійною силою розвитку і народу [Біланюк П., 1938: 14]. Люди активні та ініціативні є найбільш творчими в суспільному житті, вони вічно в дорозі, в пошуку і ведуть за собою інших [Біланюк П., 1938: 13–14]. В основі цих якостей лежать також духовні прагнення, віра у вищі цілі, що „побуджують до чину” [Біланюк П., 1938: 8], розвивається смак перемоги, радість успіху. Протилежністю таким якостям людини є *інтровертність* натури, долання однобокості якої є одним із завдань нашого розвитку.

Мужність. В.Сухомлинський завжди приділяв велику увагу розвитку мужності в людині, вважав її фундаментальною якістю характеру. "Величезна біда людини, втратити мужність, стати дріб'язковою, боягузливою, жалюгідною істотою. Якщо ти втратив мужність, ти можеш втратити все: честь, повагу, довір'я, споконвічний зв'язок з родом, з якого ти вийшов і який дав тобі прізвище, ім'я; ти можеш втратити й Вітчизну, бо від боягузтва до зради – один крок" [Сухомлинський В., 1977: Т. 2; 233].

Трактуючи мужній вчинок, героїзм, завжди варто брати до уваги спонуки, які привели до цього. Як стверджують психологи, тут часто діє інстинкт і прагнення ствердити перевагу свого "я" – навіть тоді, коли це пов'язане з великим ризиком. Навіть бандит часто здійснює мужній вчинок, проте героїзмом його вважати не можна. В образах Довбуша і Кармелюка наш народ завжди вбачав щось вище, ніж розбійництво: ці постаті трактуються як захисники покривдженого народу. "У героїчному вчинкові, – писав Г.Ващенко, – виявляються у своїй суцільності всі сили людського духу: і підсвідомі дії, і сильні почуття з різними відтінками, і міцна воля, і певні ідеї. Але основну роль у всьому цьому складному комплексі переживань мають ідеї, що їм служить людина" [Ващенко Г., 2003: 32]. Ідеї діють на почуття, а вони й породжують прагнення, силу, енергію і готовність до ризику.

Відтак мужність передбачає участь не тільки добрих прагнень, але й розуму та виключає як необдуману одчайдушність, так і боягузтво. Домінування добрих намірів над розумом характеризує образ Дон Кіхота. Не заперечуючи благородства, його намірів, слід все ж підкреслити, що мужня людина керується також і розумом. У небезпеці вона володіє собою, рахується з обставинами, вибирає найкращі шляхи до досягнення мети і ризикує лише тоді, коли іншого виходу не існує. Хоча за всіх випадків, мужність – це переконливе свідчення *перемоги духа над тілом*. Як приклад великого мужнього акту, Григорій Ващенко наводить описану М.Гоголем сцену страти Тараса Бульби, який навіть у такій трагічній ситуації думає про перемогу козаків.

Мужність, зрештою, не виключає також гуманізму та "м'якості" вдачі людини, навіть коли мова йде про вояків. Жорстокість, навпаки, часто є ознакою боягузтва і слабкості характеру.

Нарешті, мужність і героїзм може характеризувати як окрему людину, так і в певні історичні моменти – весь народ, коли він запалюється високою ідеєю.

Працьовитість, творчість, змагальність. Ці риси людини завжди позначаються на процесі її діяльності та на її наслідках. З іншого боку, вияв таких рис у процесі праці, докладання зусиль, що супроводжуються напруженням, призводить також до подальшого розвитку та утвердження працьовитості, творчості, змагальності.

Займаючись щоденно працею, людина зникає до неї, пристосовується часом настільки, що її тягар перестає бути тягарем. Це особливо помітно серед людей старшого віку, найперше на селі, що провели все життя у праці. Виключившись з неї, такі люди почувають себе дискомфортно. Це –

ознака працьовитості, поняття, що, зрештою, включає в себе й елемент звички, і вироблену з часом пошану до праці.

Зрештою, праця може слугувати благородним цілям, але вона може бути і „службою сатані”, особливо, коли вона нам накинута і коли виконуємо її будь-як, неохоче, неакуратно, під орудою наглядача, ліниво, рутинно, стандартно, по-рабськи, надаючи перевагу „відпочинку”, коли приходимо на роботу із запізненням і прагнемо покинути її якнайшвидше, коли не очікуємо від роботи ніяких *для себе привабливих результатів*. Така праця теж "виховує", вона спричиняє кволість, немічність. Ні працьовитості, ні творчості, ні змагальності тут немає, в такій праці вони і не формуються. На думку, К. Ушинського, якщо людина уникає праці, то вона взагалі губить свою життєву дорогу. У цьому випадку її чекають два „виходи”: або впасти в чорну апатію, в глибоке незадоволення життям, в буденну нудьгу, або ж вдатися до самознищення шляхом задоволення примарних прагнень, примітивних примх власної натури – всього такого, що вже не регулюється ніякою серйозною метою. В обидвох випадках „смерть оволодіває людиною заживо, тому що праця, особиста, вільна праця, це й є життя” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 321].

У вихованні працьовитості і, особливо, рис змагальності, велику роль відіграє добре організоване заняття фізичною культурою. Чинник змагальності домінує практично в усіх видах спорту: людина *змагається* – чи то з власним „Я”, коли вона сама себе долає для того, щоб досягти мети, із зовнішніми умовами та іншими людьми – щоб перемогти. На цю особливість спорту звертали увагу галицькі педагоги 30-х років (І.Ющишин, С.Гайдучок, О.Тисовський, І.Боберський та ін.). Вони вважали, що крім позитивного впливу на стан здоров'я, спорт виробляє духовні якості, дуже потрібні для життя, за умов конкуренції – сильну волю, дисциплінованість, швидкість реакції та орієнтації, незалежність, чесність, активність творчість, почуття солідарності. Все це досягається в процесі змагальності. Вважалося, що без таких якостей людина стає завадою у суспільному духовному житті і в матеріальному виробництві. Непридатною до боротьби за існування – індивідуального і суспільного. Такої ж думки про призначення спорту в процесі формування людини був і Г. Ващенко.

Вибір заняття і самореалізації. Життєвий успіх людини, її самореалізація великою мірою залежать від вибору головного заняття. Люди дуже відрізняються один від одного, а тому і умови, і предмет їх праці, напрям зусиль мусять бути різними. Тут ми стикаємось, звичайно, з вибором професії. Обрана праця мусить бути відповідною щодо можливостей і вроджених якостей людини. Професія, каскадера, поліцейського заняття альпінізмом тощо відповідає таким рисам, як прагнення перемоги і самовираження, сміливості і рішучості, потягу до ризику, агресивності. Іноді на ризиковані дії людину штовхає і комплекс неповноцінності. Люди з поміркованою вдачею здобуває професії, які потребують великої уважності, турботливості, м'якості (лікарі, учителі тощо). Є люди т.зв. соціального типу, для яких близьким є мати справу з людьми, і водночас є люди, що воліють працювати на самоті чи в обмеженому людському середовищі. Участь у відповідній діяльності сприяє посиленню вроджених якостей – у кожному з них різних. У чужій для себе сфері людина успіху не матиме, характер її буде руйнуватися.

Прагнення самореалізації передбачає глибоке самопізнання людини. Так досягається рівновага між ступенем домагань і реальними її можливостями. Правильний вибір заняття стає чинником власного успіху і становлення характеру. Невдача в тій ділянці веде до зневіри, бунтарства, деструкції, страждань людини і суспільства. Вона не може вкладати в працю свою душу, і щастя не знаходить її.

Здоров'я і життєвий успіх. Між тілом людини і її духовним станом існує велика залежність. Хворе тіло поневолює пересічну людину, болячки „домінують” у її свідомості, змушують дух служити тілу. І навпаки, у здоровому тілі – здорова душа, як каже давня мудрість. "Міцне тіло є

однією із сприятливих передумов розвитку сильного характеру", – писав відомий російський педагог П.Каптерев [Каптерев П., 1982: 90]. Вказуючи на цю взаємозалежність, Г.Ващенко вслід за К.Ушинським підкреслює, що тіло слугує засобом вияву внутрішнього стану людини, особливо це помітно на її рисах, на обличчі, в очах [Ващенко Г., 1952: 216–217]. На його думку, твердження, що „людина творить своє тіло, а значить і відповідальна за нього, має свій певний сенс” [Ващенко Г., 1952: 218]. Добре здоров'я є також завжди джерелом самовпевненості і сили.

У 1938 році П.Біланюк теж, підкреслюючи велике значення здоров'я організму у становленні характеру, вказував на два важливі моменти: а) плекання здорового організму не повинно ставати самоціллю, а лише передумовою („засобом”) осягнення цілей духовних; б) до здоров'я людина повинна йти не шляхом розбещення і догоджання організмові, не через культ комфорту, а шляхом його гарту. „Гарт тіла має в наслідку завжди гарт духу” [Біланюк П., 1938: 15]. Якщо хочемо посилити енергію нашої душі, мусимо тримати в найкращому стані наше тіло, бо воно є засобом фізичного наближення до наших ідеалів, до перетворення наших духовних можливостей у практичну і корисну дію.

Історія, зрештою, знає чимало людей, які маючи слабке від природи здоров'я, завдяки своїм духовним силам перемагали хвороби, долали немічність і здійснювали навіть суспільно-значущі подвиги (Л.Українка, В.Стус, Ч.Дарвін та ін.). Такі „відхилення” від норми пояснюються тим, що різні люди можуть по-різному витримувати тиск зовнішніх обставин і слабкості свого тіла. Для однієї людини вони можуть вести до зламу, іншу вони гартують і навіть зміцнюють характер. Слабкість тіла може компенсуватися силою духу.

Поєднання уваги до духовного і фізичного виховання впливає також із сутності християнства. Відповідно до своїх поглядів, воно виробило і систему унікальних методів виховання душі і тіла, якими не володіє жодна секулярна педагогіка [“Перший Український...”, 1938: 196]. Ці методи закладені у релігійно-звичаєвих нормах, що в кінцевому рахунку визначають і гігієну праці та відпочинку, харчування, вказують на роль праці тощо.

Палітра людських якостей, що мають вплив на перебіг діяльності, є досить обширною і різноманітною. Вони потребують окремого дослідження. Крім названих вище, значущими є: *урівноваженість, комунікабельність, точність, надійність у партнерстві, оптимізм, осядливність, енергійність, почуття гумору, твердість слова, культ доброго імені, самокритичність, принциповість, послідовність* та ще багато інших якостей. Як і все решта, вони розвиваються лише у процесі діяльності і через участь у ній.

Завдання для самоконтролю

1. Що є головним джерелом прагнень діяльності людини?
2. Що таке "образ мети", "прагнення", "ієрархізм цілей"?
3. Які особливості мислення дитини потребують першочергової уваги педагога?
4. Що таке "світогляд" і яка його роль у діяльності?
5. З'ясуйте механізм взаємодії пам'яті і мислення.
6. Які особливості уваги, уяви та фантазії мають важливе педагогічне значення?
7. Яку функцію у процесі діяльності відіграють вольові чинники? Назвіть і розкрийте їх зміст.
8. Назвіть вісім корисних, але не обов'язкових для діяльності, якостей діяча.

Розділ 25.

Характер як предмет педагогіки розвитку

Головна ознака, за якою люди відрізняються одне від одного, є їх характер. Він втілює та інтегрує в собі всю духовну, психічну, соціальну та фізичну сутність індивіда і має для долі людини вирішальне значення. Водночас з характерів окремих людей складається і характер нації, а тому повноцінне суспільство завжди зацікавлене у вихованні людей характерних; безхребетні істоти не можуть бути корисними для народу (Г.Ващенко).

Радянська педагогіка практично не ставила питання виховання характеру. Попри відстоювання ідеї «всебічного розвитку особистості», самостійна і характерна людина була чужою і навіть ворожою комуністичному режимові. Високу практичну ціну, натомість, мав конформізм. А такі риси характеру як підприємливість чи господарська ініціатива взагалі вважалися «буржуазними пережитками». За цих умов поняття характеру залишалось переважно лише полем для психологічних рефлексій і констатацій.

Тим часом представники української демократичної педагогіки трактували проблему виховання характеру як одну з провідних, поруч з питаннями духовного розвитку та національного самоусвідомлення людини. Серед них найперше місце займає К.Ушинський – провісник демократичних засад у педагогіці, – а відтак продовжувач його справи – Г.Ващенко (згадувана вже його праця «Виховання волі і характеру»). Нарешті, питання виховання характеру активно розроблялося в галицькій педагогіці 30-х років (П.Будз, П.Біланюк, Р.Білінський, Я.Ярема, П.Паращин, С.Гайдучок, В.Пачовський та ін.). Перший український педагогічний конгрес у Львові (1935) одногосно висловився за те, що виховання характеру – головна передумова виживання нації в умовах конкурентної боротьби і що «зміцнення волі і виховання характеру є справою навіть важливішою від навчання» ["Перший український...", 1938: 178].

Обставини сучасного життя та перспективи наших перетворень, становлення конкурентного середовища спонукають нас знову повертатися до проблем виховання характеру. При цьому виходимо з переконання, що безхарактерність є найдошкульнішою хворобою нашого теперішнього суспільства. Повсюдно спостерігаємо поширення таких явищ як відсутність чітких прагнень і волі, психологічна кволість, конформізм, аморальність, зокрема в господарських стосунках, пасивність, апатія, безпомічність, дефіцит самовідповідальності тощо. В несподівано нових умовах ці та близькі до них риси, сформовані за умов більшовицького режиму, виявляють себе особливо гостро. На часі допомагати людині ставати самостійною, сильною, такою, що може користуватися свободою, приймати власні рішення і за них відповідати. Лише належним чином зорієнтованому вихованню це може бути під силу.

Із сказаного випливає також, що йдеться про специфічний педагогічний підхід до проблеми характеру. Не споглядання його в людині, а *пошуки шляхів його удосконалення* – відповідно до нових умов – така мета сучасної педагогіки в тій ділянці. Цим намірам педагогіки не повинно заважати і загальне песимістичне твердження, що жодна наука ще не дала чіткого опису «анатомії» характеру. Педагогіка мусить шукати своє просте, але надійне бачення його структури, а відтак і доступного інструментарію впливу на процеси його становлення.

„Характерологія” – імператив нового соціального замовлення

Як вже мовилось, у своїй відомій праці „Спроба педагогічної антропології” К.Ушинський вказує на право і обов’язок педагогіки мати своє бачення досліджуваних психологією явищ. Йдучи цим шляхом, він декларує започаткування „характерології” – „науки у проекті”, потреба у якій „тепер виникає з особливою ясністю” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 43]. Він відмовляється під

характером розуміти лише, на його думку, необґрунтоване вчення про темпераменти і навіть не включає цю тему до своєї антропології (Там само). Немає сумніву, що до такого радикального кроку К.Ушинського спонукало нове соціальне замовлення, яке формувалося на шляху Росії до демократії в середині XIX століття.

Перед таким завданням стоїть і наша педагогіка сучасна. Виходимо, отже, з визнання, що за нових умов людині потрібен сильний характер як передумова практичного життєвого успіху, а відтак і з того, що характер піддається розвитку і що педагогіка здатна на процес його становлення вплинути. Звідси життя ставить перед нею два блоки питань, які потребують вирішення:

1. Що таке характер – у прийнятному для практика розумінні? Яка його структура? І яким його може бачити вчитель?

2. Де шукати педагогічний інструментарій формування характеру? Хто чи що має його розвивати та коли це слід робити?

Декларуючи право і потребу педагогіки мати свої погляди на предмет характеру, мусимо відразу вказати на напрям пошуку і перспективи визначення *змісту* поняття „характер”.

Легкою була б відповідь на поставлену проблему, якби ми під поняттям „зміст характеру” розуміли всю систему цінностей виховання і розвитку. В такому разі відпала б і сама потреба розглядати характер окремо, як самостійну педагогічну проблему. Водночас це означало б також ігнорування того факту, що вона має очевидний зв'язок із змінами соціального замовлення.

У пошуках відповіді на питання змісту поняття „характер” варто зважити найперше на ту обставину, що йдеться тут не стільки про *поведінку* людини (у вузькому сенсі), скільки про її діяльнісні можливості. "Характер – це щось діяльнісне, пов'язане з вчинками", – писав П. Каптерев [Каптерев П., 1982: 81]. З діяльністю пов'язує визначення характеру, зокрема, і К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 5; 299]. Тим часом діяльність, власне, *здатність* до діяльності є у своїй основі рисою *індивідуальною*. Вона покликана забезпечити людині найперше можливість практичного життєвого успіху. Саме в цій функції здатність до діяльності і складає основу характеру.

В такому ключі і бачимо пояснення того факту, що увага до формування характеру зростає в умовах переходу до ринкового суспільства (Російська імперія кінця XIX – початку XX століття) і, навпаки, падає, коли опіку над людиною перебирає держава (Советський Союз). Характер – не просто механічна сукупність якостей „людини взагалі”, а їх певна скерованість на розвиток в ній саме *діяльнісних* потенцій і певна концентрація цих потенцій. До них мають відношення і соціальні цінності виховання, але не вони забезпечують їм успіх. Це вирішують цінності індивідуального розвитку, що задовольняють „егоїстичну” складову людини. Пріоритетними у змісті характеру стають, отже, не морально-етичні засади (вони слугують радше чинником стриму і саморегуляції), а те, що розширює людині можливість діяти. Різниця між „вихованням” і „розвитком” – очевидна.

Зауважимо попутно, що не йдеться тут про якусь недооцінку соціальних чи валео-екологічних цінностей, а лише про те, яке місце вони повинні займати у понятті „зміст характеру”.
Структура характеру

Не маємо чіткого і однозначного опису характеру. І не лише тому, що кожна наука, яка торкається цієї проблеми, діє своїм інструментарієм і у своїх цілях, але ще й тому, що характер стосується також духовної сфери людини, яка не піддається повному пізнанню. Це й дало Г.Ващенко підстави заявити, що „коли всяке психологічне поняття з труднощами піддається визначенню, то особливо це стосується до поняття „характер” [Ващенко Г., 1952: 207]. Такої ж думки, зрештою, дотримуються і сучасні психологи.

Звернемося найперше до визначення, яке поняттю характеру дає К.Ушинський. На його думку, словом „характер” позначають, звичайно, всю *сукупність тих особливостей, якими відрізняється діяльність однієї людини від діяльності іншої* [Ушинський К., 1954: Т. 5; 299]. Для нас ключове значення тут має вказівка на *зв'язок характеру і діяльності*. Бо якщо характер формується задля діяльності, то виникають підстави вважати, що його структура функціонально повинна відповідати структурі самої діяльності, узгоджуватись з нею. У ньому повинно бути те, що веде до її успіху: джерело спонуки до дії (джерело мотивації), чинник осмислення дії та її „двигун” (воля). Таким чином, ми повертаємося найперше до того, що в попередньому розділі трактовано як зміст розвитку.

Трактуючи поняття характеру, К.Ушинський орієнтувався також на традиційний поділ психічних явищ, який зустрічається ще в Аристотеля, Спінози і Декарта, а саме на: а) явища *свідомості* (розум, „теоретичне життя”); б) *почування* (серце, „життя почувань”); в) явища, „яким дають загальну назву *воля* (процес дії, „життя практичне”) [Ушинський К., 1954: Т. 1; 417]. Цей поділ ще не визначає структуру характеру, але відкриває шлях до її висвітлення: він з усією очевидністю вказує на ту сторону характеру, яка стосується *спроможності* людини до дії. Першоджерелом дії є потреба життя, і вона закладена у почуттях і почуваннях людини. Очевидно, що й характер починається з цього джерела. Власне тому К.Ушинський підкреслює, що „людина більше людина в тому, як вона почуває, ніж в тому, як вона думає” і що „почування, а не думки становлять осердя психічного життя” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 325]. Через це, вважає він, характер простого робітника буває часто більш охайним, ніж в людини розумової праці. Звідси впливає і правомірність саме в почуттєвій сфері шукати *серцевину* характеру, яку, на думку того ж К.Ушинського, „анатомізувати” вже стає неможливо, бо „це *факт*, далі не розкладуваний і ні з чого не виводжуваний” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 277]. Іноді він схильний був саме її – цю серцевину – й позначати терміном „характер”, а тому розрізняв „силу волі” і „силу характеру”. На його думку, „матеріал характеру (в цьому сенсі – О.В.) нагромаджується в душі людини, якщо вона якомога більше почуває, бажає, прагне, діє” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 321].

Якщо почуттєву сферу, таким чином, визнати за головний компонент, „ініціатором” дії характеру, то в інших чинниках його спроможності – в інтелекті, у волі та індивідуальних діяльнісних прикметах людини, про які мова йшла у попередньому розділі, – слід вбачати *інструментальну* функцію. Ці чинники виступають як засіб, що діє „за наказом” і під впливом волі „центру”, що дію ініціює. Здібності, мислення, пам'ять, світогляд освітлюють предмет та умови діяльності, тим часом як воля та індивідуальні прикмети покликані забезпечити перебіг і якість дії.

Проте, як вже мовилось, спроможністю до дії сама діяльність і, відповідно, структура характеру не вичерпуються, бо людина, будучи істотою духовною, здатна ще й керувати своєю діяльністю, розпоряджатись своїми можливостями і діяти в одному напрямку та стримувати свої зусилля в іншому. Отож структура характеру повинна включати і компонент морально-етичної саморегуляції характеру, певні ціннісні засади, зокрема ті, які забезпечують взаємодію людини з соціальним середовищем та з природою. Бо якщо спроможність до дії покликана лише задовольняти життєві потреби людини і має суто прагматичну (навіть егоїстичну) природу, то соціальні та валео-екологічні цінності спонукають її відходити від егоцентричних прагнень, долати себе, а час від часу ставити інтереси сім'ї, громади, нації, інших людей, природи тощо вище своїх.

Таким чином, у структурі характеру ми виявляємо п'ять головних складових: *чуттєво-мотиваційну сферу, інтелект, сферу волі та набір індивідуальних прикмет людини, а також соціальні і валео-екологічні цінності*, якими вона керується. Якщо цей висновок вважати обґрунтованим, то наше наступне завдання полягатиме в тому, щоб побачити ці компоненти у системі.

Відзначимо найперше, що К.Ушинський, як і Г.Ващенко та інші українські педагоги,

постійно балансують між дуже вузьким розумінням характеру, репрезентованим його „чуттєвою серцевиною”, і широким, що сягає меж поняття „особистість”. У цьому балансуванні часто відчувається навмисне бажання уникнути категоричності. Чи не тому, що обидва підходи для педагогіки є резонними і бажаними? З одного боку, переконаємося, що всі згадані компоненти тісно пов’язані і функціонально взаємообумовлені, через що виключати їх з поля нашої уваги – недоцільно. Бо „не буває психічних процесів, що їх можна б назвати виключно розумовими, чи емоційними, чи вольовими” [Ващенко Г., 1952: 9].

А з другого боку, таке широке трактування характеру затінює конкретні об’єкти в ньому, хибує нечіткістю і навіть аморфністю. Для практики воно малоприслатне: через хаос понять до нього підступитися важко. За цих обставин мусимо шукати шляхів поєднання згаданих вище двох підходів.

Враховуючи все сказане, а також беручи до уваги потреби педагогіки, одержуємо можливість сформулювати три важливі для нас тези:

1. Характер – поняття **неоднорідне**. У ньому слід розрізняти **ядро** (схема 16, А-Б), що репрезентується почуваннями (прагненнями, бажаннями, спонуками, образом життєвої мети, а також типами реакцій – дратівливість, урівноваженість, стійкість тощо), та **периферію**, компоненти якої тісно пов’язані з ядром характеру, але несуть в собі й свої специфічні (автономні) властивості та функції. Якщо ядро є джерелом прагнень, то периферія виконує власне *інструментальну* функцію, визначає структуру, динаміку, якість та напрям діяльності. Саме сюди віднесемо інтелект, волю, соціальні та валео-екологічні ціннісні орієнтації людини та індивідуальні прикмети суб’єкта дії.

2. Характер – **цілість**, яка будується навколо ядра, що втілює і виражає головну мету людини, сенс її життя. Мета може мати різний зміст, але без неї характеру не буває. „Характер у вужчому та властивому розумінні полягає не на існуванні таких або інших ознак функцій чи здібностей, а на постійності (сталості, стійкості) й єдності передовсім головних напрямків та диспозиції волі, що виявляється в послідовності думки і поведінки”, – писав відомий український педагог Я.Ярема [«Українська педагогічна думка...», 2003: 150]. Характер – не проста сума компонентів, а *певна їх організованість, єдність*. Всі вони є настільки «характером», наскільки націлені на "головне" як на організуючий чинник. Формування характеру – не просто розвиток окремих компонентів – прагнень, волі, мислення, ціннісних орієнтацій і окремих прикмет людини, а **розвиток їх з орієнтацією на головну мету**. «Межа» характеру там, де закінчується підпорядкування периферії цій головній меті життя.

3. У своїй єдності характер є явищем **динамічним**. Як відзначає К.Ушинський, в ньому є «щось природжене людині і щось таке, що формується в ній впродовж її життя» [Ушинський К., 1954: Т. 5; 301]. Розвиток його йде від зародкового, простого до складного і досконалішого. У його процесі первинні прагнення до діяльності переростають у життєву мету, первинні реакції – у зрілий темперамент, первинні усвідомлення – в глибокий аналіз ситуацій, а первинне самооцінювання – у світогляд тощо.

Схема 16

Таким чином, характер відрізняється від простої сукупності тих чи інших якостей людини саме тим, що їм властива певна націленість, зорієнтованість, зосередженість і підпорядкованість справі досягнення єдиної мети. Водночас всі ці духовні, психічні, соціальні тощо якості пов’язані і між собою певною взаємозалежністю і функціональною взаєморозташованістю. У цій

взаємопов'язаності компонентів характеру К.Ушинський вбачав його силу, а їх розрізненість, розірваність, неповноту організації трактував як слабкість характеру [Ушинський К., 1954: Т. 1; 448]. Людей, які мають розвинений розум або сильну волю, зустрічаємо немало, але не завжди вони будуть характерними. Бо характер – це системна організованість всіх потенцій організму, де кожен чинник відіграє лише ту роль, яка визначається ядром.

Такий погляд на характер та його функціонування дає підстави повернутись до того педагогічно доцільного його визначення, яке дав йому К.Ушинський. *Характер – це сукупність тих особливостей, якими відрізняється діяльність однієї людини від діяльності іншої.* Втім, практичні завдання педагогіки спонукають нас також і до покомпонентного трактування цього складного і цілісного поняття. Зупинимось стисло на цих компонентах.

Ядро характеру

Змістовна структура ядра. Поняття ядра характеру пов'язується з почуттєвою сферою людини. Вона є найінтимнішою у її структурі. У психології розділ про неї й досі залишається найбільш нез'ясованим, туманним і, правдоподібно, таким залишиться, бо в природі цієї сфери багато трансраціонального, містичного. У своїх дослідженнях К.Ушинський розрізняє два види відчуттів: *почуття і почування.*

Почуття (Див. схему 16 Б) є безпосередніми відгуками душі на зовнішнє середовище і виявляють себе в силі і темпах реакції: вони можуть бути сильними і слабкими, глибокими і поверховими, швидкоплинними і повільними. Почуття зумовлюють спосіб сприймання світу і засвоєння досвіду, а тому можуть мати свої особливості в кожній людині. Правдоподібно, що тут, власне, стикаємося з тим, що в процесі розвитку людини трансформується в темперамент, коли в характері починають домінувати якісь певні риси – вразливість, дратівливість, стійкість, повільність тощо. Беручи свій початок від рефлексів, імпульсів та інстинктів, цей аспект чуттєвої сфери вказує на стан емоційності людини [Ващенко Г., 1952: 173]. Зауважимо також, що у цій ділянці чуттєвої сфери на основі природних і привласнених особливостей відбувається і розвиток інтровертності та екстравертності характеру, що, як вже йшлося, є важливим предметом уваги нашої етнопсихології.

Характерною особливістю почуттів є те, що вони безпосередніше, ніж почування, пов'язані із зовнішнім світом, а також те, що у їхньому формуванні беруть участь наші органи відчуттів. Через це вони мають конкретніший характер.

Почування (Див. схему 16 А) – це відгук душі на її ж власні відчуття (наші переживання), а тому вони носять ще більш суб'єктивний характер, ніж почуття (сором, жаль, гнів, співчуття, симпатія тощо). „Почування більш невіддільні від душі, ніж відчуття, і саме їх людина не може передати іншій людині” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 31]. З цієї причини спроба вивчення почувань часто заводять дослідників у сферу глибоко індивідуального і духовного, де будь-яка їх класифікація взагалі неможлива.

Важливим супутником почувань є *віра*, що поруч з іншими чинниками лежить в основі переконань. Поєднуючись з переконанням, віра полегшує боротьбу мотивів, посилює рішучість, робить доступнішим вибір. Навпаки, відсутність віри і переконань робить людину часто рабом випадку і сторонніх впливів (Г.Ващенко). Це ослаблює характер.

Функції ядра. Ядро характеру є, отже, фокусом, у якому зароджується образ мети і прагнення її досягнути. П.Юркевич трактував цю серцевину людини як осердя духовного життя і називав її „серцем”. Він вважав, що саме тут „зачинається і зароджується рішучість людини на ті чи ті вчинки; у ньому (у „серці” – О.В.) виникають різноманітні наміри й бажання” [Юркевич П., 1993: 74].

Як мовилось вище, тут – у ядрі характеру – зосереджена і його сила як здатність людини концентрувати свої потенції і зорієнтовувати на обраному напрямку дії до мети. Сила характеру цим і визначається. Людина може в окремих випадках і виявляти волю, але якщо вона розкидана, не мобілізована у вигляді стійких прагнень, – великих результатів ждати не слід. Так само і розум, навіть великий, може не оправдати надії, якщо не слугує стійкій меті, прагненню. "Достойність людини – не в знаннях, а в прагненнях", – писав відомий російський педагог [Каптерев П., 1982: 77]. Зважаючи на цю велику функцію, у ядрі є підстави вбачати *первинні сили душі*.

Говорячи про силу характеру „як вияв зосередженого прагнення” і протиставляючи її силі волі як інструменту діяльності, К.Ушинський вказує ще на одну її функцію – як чинника *єдності характеру* [Ушинський К., 1954: Т. 1; 450]. Ця функція рятує характерну людину від лиха *розпорошення сил*, змушує концентруватись на обраній меті, якщо різні почуття чи почування діють окремо, характер руйнується. „Це найбільш небезпечні й нещасні характери”, – пише про них К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 450]. Такі люди не можуть зосередитись на одній меті, часто змінюють напрям зусиль, метушаться, а тому він називає це „дикістю характерів” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 450]. „Про індивідуальність тільки тоді скажемо, що в неї є характер, коли у її внутрішній і зовнішній вольовій активності добачатимемо узгодженість і незмінливість основних напрямків” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 150].

Будь-яке рішення, намір вчинку проходять також „крізь цензуру” боротьби і протиріч мотивів, крізь „муки вибору”. У дорослої людини ця боротьба бажань ускладнюється, створюючи іноді ситуацію нерішучості. І хоча цей процес супроводиться обдумуванням обставин, чинником вирішальної ваги тут завжди буде ядро характеру, що несе образ мети і прагнення. Іноді таке рішення може цілком суперечити „логіці” чи „здоровому глузду”.

Наявність чітко вираженого мотиваційного стрижня, певних сталих і переконливих цілей, ідей та засад визначає і стан рішучості, здатності сприймати рішення без вагань. В цьому випадку, оцінивши факт, проблему, потребу, досить лише установити їх зв'язок з тим, з чим ми керуємось завжди, і відразу діяти. Натомість „брак певних сталих директив, як і нерозвиненість у думанні, спричинятимуть труднощі, через що вирішування може тривати довше, ніж це повинно б бути нормально. Іноді це є головна причина постійної нерішучості” [«Українська педагогічна думка...», 2003: 149]. Ось чому пошук життєвої стратегії повинен започатковуватись з дитинства; про досягнення свідомо поставленої мети має думати вже 7–8 річна дитина [Сухомлинський В., 1977: Т. 2; 231].

Зрозуміло, що ядро (наявність сталих ідей і засад) допомагає людині і в тому, що *не слід робити*, у чому виявити стійкість. Тут, власне, маємо шанс протистояти примхам власної натури – відкидати їх, якщо вони суперечать усталеним у нашій душі засадам.

Та обставина, що ядро характеру є ініціатором дії, робить його стрижнем всієї структури. "Особисті переживання відіграють панівну роль у всіх визнаних нами віруваннях, теоріях, системах, в наших почуттях, у нашому способі життя і в нашій діяльності" [Вахтеров В., 1987: 350].

Життєтворча роль ядра. Сила характеру у його ядрі, а цілісність і стійкість ядра забезпечується наявністю мети. Мета, особливо стійка і висока, є чинником, який стабілізує життя людини. Як вже мовилося, вона має велике значення не стільки результатом, як самим процесом її осягнення. Людина живе не тим, що має, а тим, що хоче, прагне мати, *вона живе перспективою*. Досягши мети, вона цю перспективу втрачає. В таких випадках в душі наступає порожнеча, яка потребує нового наповнення, нової мети. Далекосяжні і високі цілі тим і корисні, що їх не потрібно часто міняти. „Якщо ви хочете зробити людину цілком глибоко нещасною, то позбавте її мети в житті й негайно задовольняйте всі її бажання”, – писав К.Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 462]. Це шлях до безхарактерності.

Зрештою, цілі людини можуть бути і дрібними, і навіть нікчемними. Але якщо вони для неї здаються значущими, якщо вони відповідають її „духовному росту”, то для її життя їх достатньо. Драма наступить тоді, коли і вони перестають бути для неї маяком. В такому разі людина „буде *животіти*, а не жити, або накладе на себе руки” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 463]. Перспектива, отже, може бути для однієї людини лиш ледве помітним тліючим вугликом, а для іншої – палаючим смолоскипом, носити суспільний чи духовний, або й егоїстичний характер, але вона завжди слугує дороговказом і є однією з головних ознак характеру.

Таким чином, ядро характеру є життєтворчим центром, який виробляє „стратегію життя особистості” (Г.Сагач), слугує джерелом духовних сил, спрямованості, забезпечує стійкість її життя та концентрацію зусиль, її рішучість і організованість тощо.

Периферія характеру

Як впливає з попередніх міркувань, до периферії відносимо інтелект, вольові чинники, індивідуальні прикмети людини і її соціально-ціннісні та валео-екологічні орієнтації. Відзначимо ще раз і те, що вони щодо ядра виконують інструментальну функцію.

Розумово-творчий чинник. Цей чинник зорієнтований на об’єктивну дійсність, він освітлює шлях нашим прагненням і нашій дії. Розумово-творчий потенціал людини є вродженим. Поруч із паростками спонук і волі одержує вона від природи і певні нахили та здібності, певну обдарованість. „Кожна людина має від Бога своє покликання і відповідні до нього здібності і таланти” (Г.Ващенко). Але вони – лише потенції, що поступово і по-різному реалізуються.

Розумово-творчий компонент відіграє велику роль у самих процесах становлення характеру: осмислення спонук, оцінка майбутньої дії з точки зору прийнятих цінностей, врахування наявності відповідних передумов до дії тощо – все це функція мислення. Воно контролює зміст мотивів та їх боротьбу, з його участю відбувається і заключний акт згадуваного вище психологічного ланцюга дії.

Роль мислення є значною і під час планування дії. Як вважає Г.Ващенко, „справжній вольовий акт можливий лише при умові функціонування абстрактного мислення, або мислення, що підноситься над конкретною ситуацією” [Ващенко Г., 1952: 25]. Тому безпорадність людини та суспільства можна пояснити відсутністю такого мислення.

У зрілому віці мислення слугує фундаментом світогляду, який здебільшого визначає поведінку людини.

Успіх людини дуже часто залежить від її здатності мислити *творчо*, тобто від її спроможності виконувати кожне чергове завдання „інакше”, неповторно. Складовими таких творчих здібностей є спостережливість, кмітливість, розвинута уява, фантазія, евристичність, добра пам’ять. Добре розвинуте мислення вносить великий вклад у зміст характеру. Поєднуючись з працьовитістю та волею, творче мислення робить характер сильним і стійким.

Творча людина не тільки бачить свою перспективу, а й виділяється своїм оптимізмом, почуттям гумору, самовпевненістю – рисами, які полегшують життя як їй самій, так і тим людям, які поруч.

Воля. Людина не народжується з сильною чи слабкою волею. Вона виробляє її сама. Про початки волі можна говорити вже тоді, коли в дитини формується свідоме бажання задовольнити ту чи іншу свою потребу, а відтак, коли починається боротьба мотивів і з’являється потреба володіти собою [Ващенко Г., 1952: 30–31]. Вже на ранньому етапі розвитку формується багатофункціональність волі. Зокрема, вона дуже рано починає взаємодіяти не лише з свідомістю, але й враховує моральні мотиви («добре» – «зле», «дозволено» – «не дозволено» тощо). З допомогою волі людина починає долати себе і в цьому доланні зміцнювати волю. За Г.Ващенком,

воля розвивається на фоні цілого ланцюга психічних процесів: спонуки – осмислення – боротьби мотивів – рішення – дії [Ващенко Г., 1952: 22].

У більш зрілому віці здатність людини свідомо спрямовувати свою енергію на одну мету протягом тривалого часу свідчить про сильну волю, особливо в тих випадках, коли зусилля не дають швидких результатів. Водночас, це і вияв цілісності натури, яка керується власною метою. Якщо людина піддається швидкоплинним почуттям і часто міняє свою орієнтацію, не панує над потягами натури, то це є ознакою слабкої волі.

Варто також зауважити ще раз, що предметом вольової дії може бути як зовнішній світ (наша праця, наша господарська і професійна діяльність тощо), так і наші внутрішні переживання, наші почуття і почування тощо.

К.Ушинський, як вже мовилось, вказує на необхідність провести межу між поняттями про *силу характеру* і про *силу волі* [Ушинський К., 1954: Т. 1; 448]. „Характер, – пише він, – наполегливіший у своїх прагненнях і пристрастях, яким і сама людина піддається, але хіба це сила волі?” В окремих випадках, зрештою, сила волі може і обмежувати та стримувати силу характеру. З іншого боку, сильна воля може бути скерована на якусь однобічну діяльність і залишити характер у найсумнішому безладді [Ушинський К., 1954: Т. 1; 448].

Індивідуальні прикмети діяча. Під цим терміном, як вже йшлося вище, розуміємо ті особливості людини, які не є для характеру абсолютно обов'язковими (як інтелект чи воля), але їх наявність чи відсутність все ж позначається на якості дії. Відсутність якихось із них, зрозуміло, ослаблює характер, але не зумовлює його руйнацію. "Характер утворюється внаслідок дії багатьох причин, і нестача однієї сприятливої умови для його розвитку може покриватися дією іншої", – писав [Каптерев П., 1982: 90]. Так, людина може мати добре здоров'я, але вона може бути і хворобливою; терпеливою або ж не терпеливою; спокійною або ж дратівливою; бути надійною у стосунках або й не вартою довіри; бути „сухарем” або ж мати почуття гумору; відноситись до „песимістів” чи „оптимістів”; бути мужньою або ж боягузом тощо. В дійсності такі риси людини є „периферією у периферії” характеру – значущого, але не вирішального.

Моральність характеру. Характер може бути реалізований як у позитивному, так і в негативному напрямку. І це загалом залежить не від діяльнісних можливостей людини, а радше від того, які соціальні та валео-екологічні цінності приймає і відстоює людина. При цьому, звичайно, можна припустити, що ці цінності беруть участь у боротьбі мотивів, що стосуються як планування, так і перебігу дії. Зважаючи на це, К.Ушинський вводить навіть термін „моральний характер”. Він вважає, що навіть сильний характер може слугувати і запеклим лиходіям, і великим благодійникам [Ушинський К., 1954: Т. 1; 451].

Вплив прийнятої системи цінностей виявляє себе у способі мислення (оцінка ситуації) і у зусиллях волі, коли людина щось відмовляє собі, чимсь жертвує, а з чимсь мусить примиритись. Проте, як зауважує Г.Ващенко, у моральній сфері людини „є щось своєрідне, що навіть попереджує мислення” [Ващенко Г., 1952: 28]. Це – сумління, в основі якого, на думку деяких психологів, лежить *моральний інстинкт*. Він стосується вищих психічних процесів і властивий лише людині. „Тому сумління, – пише Г.Ващенко, – було б вірніше називати голосом Божим у серці людини ...” [Ващенко Г., 1952: 29]. Це почуття й вирішує, і підказує людині, що варто робити, а в чому слід поступитись.

Отож, природа людини така, що вона змушена підкорювати свої потяги, долати себе. Але «таке опанування своїм тілом і своїми внутрішніми переживаннями можливе лише при умові, що в свідомості людини є якась ієрархія вартостей, яка дає можливість кожній рисі, кожному переживанню визначити належне їм місце» [Ващенко Г., 1952: 220]. Йдеться, отже, про Головний критерій життя людини, яким визначається її світогляд, мета і сенс життя («усвідомлена ентелехія»). Для одного – це служіння Божій Правді, для іншого – осягнення «класової рівності», а

ще для іншого – стати багатим чи знаменитим. Людина має свою власну систему цінностей, яка тією чи іншою мірою відповідає або не відповідає системі цінностей, котрою живе суспільство. І чим вищими є цілі людини, чим сильніше вона віддана своїй системі вартостей, тим сильніший вплив має ця система на процес її духовного мужніння [Ващенко Г., 1952: 222].

Зрештою, не всяка система вартостей веде до гармонії характеру. Якщо вона не урівноважена (не гармонійна), то її вплив на характер виявиться негативним. На думку Г.Ващенка, «лише на ґрунті християнства можна збудувати позбавлену суперечностей ієрархію вартостей, що забезпечує гармонійність і цілісність характеру» [Ващенко Г., 1952: 250].

Система цінностей *має відношення до загального світогляду* людини, про який йшлося вище. Трансформація вартостей у світогляд відбувається лише тоді, коли людина бере зовні і привласнює вартості, діє відповідно до них. Саме тому «...в процесі формування світогляду формується й характер і навпаки» [Ващенко Г., 1952: 244–245].

Вплив морального світогляду на характер дуже великий, і це спостерігається особливо при зміні у поглядах людини. Г.Ващенко наводить приклад з життя Савла – ап. Павла та князя Володимира, які, змінивши свій світогляд на основі християнства, значно перебудували і свій характер. Переродження порядних людей у жорстоких на основі засвоєння комуністичної ідеології ілюструє минуле більшовизму. В історії є чимало прикладів, коли зміна світогляду вела до зміни характерів цілих народів. Прикладом цьому може бути характер німців часів фашизму і їхній сучасний характер за умов демократії. Подібні процеси відбуваються тепер і з нашим народом, який, успадкувавши поруйнований характер «радянської людини», через зміну світогляду дуже поволі, але все ж повертає собі своє власне гуманістичне обличчя.

І насамкінець – про духовний аспект ціннісних орієнтацій. Г.Ващенко підкреслює велике значення духовного піднесення як чинника витривалості і працездатності. Дух людини має велику силу, „коли він зосереджений на якійсь ідеї, коли він веде людину до якоїсь мети” [Ващенко Г., 1952: 171].

Становлення характеру: педагогічне трактування

Ставлячи перед собою завдання впливати на розвиток характеру дитини, педагог повинен мати власний, „педагогічний” погляд на предмет.

Насамперед мусить бути враховано те, що, як вже йшлося, людину не можна виховувати „покомпонентно”. Почування і воля не розвиваються поза участю розуму і ціннісних орієнтацій. Педагогіка змушена відштовхуватись від *цілості людини* (дивитись на характер „з відстані”). Проте, їй потрібні і такі підходи, використавши які, вона водночас бачила б у ньому і конкретні точки прикладання зусиль.

Специфічною вимогою педагогіки є трактування характеру в динаміці. Всі його складові не є абсолютно стійкими, навіть природні властивості по-різному виявляють себе у різні періоди життя людини. Відомо, наприклад, що в інтелектуальному плані деякі люди розвиваються швидше, інші – повільніше; у деяких цей процес зупиняється в 45-50 років, а в інших пік розвитку припадає на старість. Це стосується також решти компонентів характеру і загалом зумовлює його мінливість.

Є підстави вважати, що розвиток характеру має і певні вікові особливості, передбачає послідовну появу певних ознак. Особливо це стосується темпераменту. „Як і наше обличчя, – пише Я.Ярема, – затримуючи основні риси подібності, змінюється з роками і наш природжений темперамент”. Посилаючись на Вундта, він схильний припустити навіть, що дитинству властиві переважно риси сангвіністичної збудливості, юності – меланхолійна забарвленість, зрілому вікові – здатність до рішучих дій, а старості – споглядальний спокій флегматика.

Важливою особливістю педагогічного підходу до проблеми характеру є також усвідомлення

того, „що” і „хто” виховує характер. Традиційно-християнське трактування людини виходить з того, що вона сама за себе відповідальна, а тому сама бере участь у його формуванні. „Характер – є в першу чергу наслідком роботи людини над собою, є виявом її свобідної волі” [Ващенко Г., 1952: 225]. Г. Ващенко вважає примітивним і вульгаризованим трактування людини як об’єкта виховання, що ґрунтується на поглядах російських рефлексологів (І.Павлов та інші) і американських бігевіористів. Бо „фактично людина може діяти не тільки внаслідок впливу на неї зовнішніх, а й внутрішніх причин” [Ващенко Г., 1952: 15]. Самовихованню характеру Г.Ващенко відводить головну роль [Ващенко Г., 1952: 215].

Отже, виховання характеру – як його ядра, так і периферії – підлягає дії тих самих законів, за якими будується все виховання та розвиток людини. Тут задіяні три головні чинники: а) природні, вроджені особливості організму (є підстави вважати, що всі компоненти характеру мають свій початок у спадковості); б) вплив зовнішніх життєвих обставин, в тому числі і виховний вплив середовища; в) власна воля і розум людини. Таким чином, характер започатковується природою і вдосконалюється в процесі діяльності під впливом обставин та власної волі індивіда.

Серед *вроджених* чинників розвитку характеру К.Ушинський називає: а) загальний стан організму (сильний – ослаблений, хворий – здоровий); б) властивий організмові темп поповнення (відновлення) енергії за рахунок харчування; в) особливості будови мозку та всієї нервової системи, що виражається у сприйнятливості і збереженні зовнішніх вражень, рухливості, дратівливості тощо.

До чинників *зовнішнього* впливу на формування характеру відносять найперше систему виховання і розвитку дитини. Ця система повинна бути *цілеспрямованою* і орієнтувати її на розвиток у собі відповідних якостей характеру. К.Ушинський не схвалює виховання, „що само не має сильного характеру, не пройняте традицією, не може виховувати сильних характерів, і вихователь із слабким характером, мінливим способом думок і дій ніколи не розів’є сильного характеру у вихованцеві...” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 237].

Галицькі педагоги міжвоєнного часу вказували також на те, що у формуванні характеру значну роль відіграють географічні, а особливо соціальні обставини, серед яких зростає дитина [Біланюк П., 1936: 294]. Деякі риси характеру обставини посилюють, розвиток інших сповільнюють. „Виховання і самовиховання – це свідомо організовані і систематично здійснювані способи формування характеру” [Ващенко Г., 1952: 215]. „Готовим” характер не успадковується. Спадковими є лише ті нервові особливості організму, на основі яких він будується. Але вони можуть бути по-різному розвинуті, видозмінені, і навіть переборені. В цьому, власне, сенс виховання характеру.

Поза увагою педагогіки не повинна залишатися ще одна обставина. Попри всю мінливість характеру, найбільш інтенсивний етап його становлення – „кристалізація” – припадає на *період юнацтва*. Його, цей період, Г.Ващенко називає найзмістовнішим [Ващенко Г., 1952: 40]. Становлення характеру, на його думку, завершується в 20-25 років. А це означає, що саме на педагогіку і на діяльність освітньо-виховних інститутів лягає головна відповідальність за те, як характер молоді формується. Як зауважує Г.Ващенко, людина удосконалюється усе життя, але в молоді роки основна роль його становлення належить вихованню.

К.Ушинський, як і Герbart, неодноразово, зрештою, вказує також на дві складові характеру: *природний характер і характер, вироблений самою* людиною, і що в одній людині може домінувати спадковість, а в іншій – схильності, нею вироблені [Ушинський К., 1954: Т. 1; 231]. Існує також думка, що "вродженість характеру" виявляє себе раніше, а його вихованість – пізніше. Гармонійні характери, що є вродженими, видаються привабливішими. „Та коли ми хочемо бути справедливими, – пише К.Ушинський, – то повинні будемо віддати пальму першості характерам другого роду, які важкою боротьбою перемогли природжені погані схильності й виробили в собі

добрі правила, керуючись усвідомленням необхідності добра. Такі *сократівські* характери виривають з корінням зло не тільки з себе, а, можливо, й із своїх дітей та внуків і вносять у життя людства нові, живі джерела добра” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 231].

Загальний же висновок із сказаного вище полягає в тому, що шлях до гармонії характеру пролягає не через репресивні зусилля, не через „викорчовування” негативних рис, наприклад, лінощів, пасивності тощо, а через розвиток у процесі діяльності їх антиподів – працьовитості, ініціативи тощо. За всіх обставин найкращою в тому сенсі є діяльність самостійна, бо лише через неї діють власні зусилля людини, скеровані на розвиток свого характеру. Тут – в діяльності – формуються звички, у яких всі компоненти характеру діють безвідмовно і стають для людини природними.

Безхарактерність

Безхарактерність – вельми поширене явище у нашому сучасному суспільстві. У її основі – загальна інтелектуальна, вольова і моральна „детренованість” (недорозвинутість) людини, а насамперед відсутність високої мети та зосередженості зусиль, що породжує хаотичність поведінки, або ж великий "розсів" цілей. Опинившись в конкурентному середовищі і водночас у пустелі духу, вона відчуває стан розгубленості і нездатності до продуктивної діяльності.

Першою і головною ознакою безхарактерності є, отже, відсутність у людини стійкого прагнення долати зовнішні обставини та примхи власної натури, а відтак підпорядковувати все головній меті власного життя. Руйнівником характеру є також попутне сподівання, що хтось інший, а не я, несе відповідальність за моє життя. Це – психологія рабства, і його коріння входить глибоко в наше минуле. Прагнення до високої мети і покладання обов’язку щодо її досягнення на себе є хребтом характеру, а людей, які не здатні на це, Г.Вашенко називає „безхребетними”. Бо саме в цьому бачить він запоруку гармонійності та врівноваженості та доброї організації всіх життєтворчих сил. „Основне в людині – не знання самі по собі, навіть не глибина і системність їх, а характер і добра воля, що визначається спрямуванням сил людини до високої мети, поєднаним з енергійністю, великою наполегливістю і стійкістю у досягненні поставлених перед собою завдань” [Вашенко Г., 2000: 116].

Слабкість і розвал характеру може спричинити також ущербність будь-якого іншого компонента його структури – недорозвиненість волі, слабкість інтелекту, перевага негативних з точки зору потреб діяльності прикмет індивіда, відсутність твердих моральних засад. У дітей безхарактерність розвивається в ситуаціях, коли батьки і школа надто обмежують прагнення, розум і волю дитини, заважають виявам її самостійності. Негативне значення може мати невдалий вибір людиною заняття, не здобутий власними зусиллями комфорт, іноді погане здоров’я та інші чинники.

Зовнішнім виявом безхарактерності є втрата оптимізму та перспективи свого і суспільного життя, хисткість намірів, кволість і занепад духу, безпринципність, відсутність віри і самовпевненості, схильність пливти за течією тощо. Г.М.Сагач виділяє три драматичні ознаки життєвої нереалізованості людини, що також вказують на відсутність характеру: а) втрату смисложиттєвих цілей, розчарування і зниження працездатності; б) деформоване життя як наслідок невизначеності життєвих цілей або їх хибність, беспорядність; в) сурогатне життя, яке заповнене псевдодіяльністю, псевдоцінностями [“Психологія і педагогіка...”, 1996]. У всіх випадках безхарактерність кінець-кінцем зводить людину до стану тваринного життя, робить її слугою власних інстинктів і нездорових звичок.

У практиці виховання, а надто, коли йдеться про зміцнення характеру вже сформованої людини, випадає найперше «поставити діагноз» – виходячи хоча би з наведеного вище простого

розуміння його структури. Гармонія характеру може бути досягнута лише внаслідок «лікування» його деформованого або недорозвиненого компонента діяльності. Звідси цілком природний висновок, що побудова і підтримка міцного характеру – найперше у ціннісному самовизначенні людини, у поверненні до віри в ідеали. Віднайдений таким чином вектор прагнень допоможе людині повернутися до себе, до стану, коли «всі її сили діють в одному напрямку, і це забезпечує їй успіх в життєвій діяльності. Таку людину не зупинять перепони: вона переборює їх і не впадає у відчай, бо вірить у свої сили і свою перемогу. Таких людей можна назвати цілісними натурами. Всі їх властивості, як психічні, так і фізичні являють собою органічну цілість, в центрі якої стоїть життєва мета» [Ващенко Г., 1952: 227].

Прийнята людиною система цінностей регулює зусилля, вказуючи на їх ієрархічність, а це означає, що вона створює передумови для гармонії характеру. Зрештою, як зауважує Г.Ващенко, гармонія – лише ідеал, що ніколи до кінця не може бути досягнутий [Ващенко Г., 1952: 228].

Завдання для самоконтролю

1. З'ясуйте зв'язок проблеми характеру у педагогіці і змін у соціальному замовленні.
2. Які компоненти характеру можна визначити, виходячи з поглядів К.Ушинського та Г.Ващенка?
3. Що можна вважати "ядром" характеру?
4. Яка роль чинників волі, інтелекту, індивідуальних прикмет та ціннісних орієнтацій людини у її життєдіяльності?
5. Які властивості характеру утверджуються в процесі діяльності?
6. Що є головною ознакою безхарактерності?

ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ

Розділ 26.

Нове педагогічне мислення

У попередніх розділах мова йшла про структуру і зміст сучасного українського виховання та розвитку, сказати б у їх *статичному* вимірі. Ми намагалися висвітлити їхню внутрішню взаємозалежність як компонентів універсальних, постійних, з одного боку, і підстановчих (за висловом К.Ушинського, "ненаслідкових"), – з другого. Проте, такий погляд на виховання був би недостатнім, якби ми не представили його також *процесуально*, як систему динамічну і в контексті зовнішніх, дотичних до неї чинників. Отож нам випадає розглянути ще особливості нового педагогічного мислення, роль інститутів виховання, природу методів тощо – і все це у контексті світогляду нашого часу.

Від авторитаризму до партнерства

Традиційне поняття "виховання" включає елемент влади над людиною. На думку виховника, якщо дитина відмовляється прийняти його "найправильніші" вимоги і накази, то її треба змусити зробити це, вдаючись до різних засобів підкорення – окрик, тиск, покарання, побої тощо. Сучасні батьки та вчителі рідко вдаються до крайніх заходів, але від цього суть не змінюється: за всіх обставин іде боротьба за владу над дитиною. Створюючи свій альянс, вони в усіх випадках намагаються довести свою перевагу над нею. Між тим очевидно: якщо виховник є носієм влади, то дитина (учень) стає носієм слухняності, виконавцем чужої волі. Отож, чи зуміє така дитина, звільнившись з-під опіки батьків і вчителів, правильно користуватися власною волею? Чи не стане слухняність головною рисою її характеру і, закінчивши школу, вона не шукатиме, кого б ще послухатись? А, може, використає несподівану і незнайому їй свободу для вияву бунтарства, "реваншу", чого підсвідомо прагнула досі її підневільна душа? Врешті-решт чи не трапиться так, що невміння користуватися свободою приведе людину до злочину?

Авторитаризм і його фальшивий ефект. Виховання, побудоване на владі сильного над слабшим, бере свій початок у глибинах феодально-деспотичних відносин. Маємо тут справу із природним прагненням кожної людини поширити свої погляди і свій вплив на інших, хоча й виявляємо незадоволення, коли інші намагаються робити це щодо нас. Прагнемо навіть до перетворення інших у знаряддя здійснення наших власних амбіцій.

Більшовицька система виховання була одним з найреакційніших виявів авторитаризму і глибоко увійшла у свідомість вчителя і батьків. Тому й досі, не задумуючись, користуємося макаренківською формулою, відповідно до якої виховання – це цілеспрямований вплив на особистість з метою формування в ній наперед визначених якостей.

Доцільність авторитарного виховання «доводиться» фактом відносно невисокого рівня правопорушень і злочинності в колишньому радянському суспільстві, особливо в порівнянні з суспільствами так званої «буржуазної демократії». Опоненти української незалежності вказують також, що саме сьогодні суспільство «деградує» і що теперішній ріст злочинності є наслідком послаблення виховного впливу на молодь.

Як вже йшлося, правомірність такого висновку спростовується тим, що людину (і суспільство) не можна ні виховати, ні «зіпсувати» в короткі проміжки часу. Причина в іншому: за комуністичного режиму людина постійно перебувала під пресом страху, за нею наглядали, вона

жила з «поламаним хребтом», а тому й вела себе помірковано.

Авторитарність мала в своїй основі також відомий психологічний закон: якщо людину, а тим більше дитину, постійно трактувати як щось нижче, другорядне, то вона з часом сама звекає до думки про себе як про єство другорядне, слабке, нікчемне, підневільне. У нашому родинному і, особливо, в шкільному вихованні таке ставлення до дитини ще дуже поширене. Наслідком цього «виховання» було формування комплексу неповноцінності та інфантильності нашої молоді. Все це в сукупності й давало ефект «цвинтарної вихованості», яким хвалилася комуністична педагогіка.

Варто тут зробити одне зауваження і стосовно самої макаренківської практики виховання. То правда, що ефект цього виховання у відомій колонії був помітним. Але забуваємо при цьому, що безпритульними в той час були не діти алкоголіків чи наркоманів. На вулиці опинилися нащадки розстріляних, знищених у громадянській війні, зморених голодом тощо дворян, офіцерів, заможних селян. Це було генетично здорове і повноцінне покоління, хоча й знедолене більшовиками. З таким складом вихованців колонія була приречена на успіх. Сьогодні ж чомусь ця система виховання не дає наслідків навіть в установах закритого типу.

Виховання і свобода. Нові умови життя передбачають таке виховання, котре забезпечувало б формування у характері розкутої людини механізмів самоконтролю, самокорекції, самообмеження, самоорієнтації – не під впливом страху, а на основі власного погляду на життя, особистої волі та розуму, власної віри. Але це можливе лише в тому разі, якщо її виховання буде здійснюватися з самого початку в умовах свободи – в сім'ї і в школі.

Вільна людина сама засвоює світ і сама бере з нашого «виховання» лише те, що хоче взяти. «Дитина скрізь виявляє свою активність, вона є досліджувач, що самостійно переробляє свої приймання і вражіння від оточення ...» [Русова С., 1994: № 1; 25]. Американські педагоги вважають, що прагнення свободи є головним прагненням дворічної дитини, і якщо її постійно обмежувати, дитина стає інфантильною. Сьогодні цей момент мусимо брати до уваги, бо часто, виховуючи одне, руйнуємо інше. Зрозуміло, отже, що в умовах вільного життя потрібна інша методика виховання, а звідси і визнання так званої «педагогіки співробітництва», педагогіки партнерства.

Стосунки співробітництва виключають владу вчителя над учнем. Вихованець разом із виховником ідуть до спільної мети. Ніхто тут не панує. Вічне прагнення вчителя до зміцнення своєї влади над учнем мусить зазнати ґрунтового переосмислення: авторитет вчителя повинен будуватися виключно на переконанні вихованця в чеснотах свого наставника.

На шляху до демократичної педагогіки все більше виховників визнають вже згубність авторитаризму. Проте сила давніх поглядів і звичок дає про себе знати повсюдно. Дуже часто протиріччя між прагненнями влади над дитиною і розумінням нашого егоїзму, який за цим приховується, спонукає виховника (батьків, учителів) до певного педагогічного лукавства: повсюдно декларується потреба незалежності наших вихованців, але насправді робиться все, щоб їх назавжди залишити у сфері нашого впливу. Така «напівдемократія» дуже небезпечна, бо спонукає дітей (тепер вже «з власної волі»), в умовах фальшивої свободи підлаштовуватись під бажання і світогляд вчителя, а це надійний шлях до конформізму і руйнування особистості [«Цінності у процесі виховання...», 1992: 11].

Трактуючи учня як суб'єкта виховання, Г.Ващенко орієнтується на "середній шлях". Він всіляко підкреслював, що основне місце тут повинні посідати ідеї Руссо, Песталоцці, Монтессорі, Дьюї, себто тих, хто стояв на засадах теорії вільного виховання. Проте в ряді праць він застерігає і проти того, щоб виховання пускати на самоплив чи зводити лише до інтелектуального розвитку. Слід уникати зайвого тиску і не приписувати дитині правила поведінки, як лікар приписує хворому ліки. Таке навіювання гальмує власну духовну ініціативу, а часом викликає і опір. Проте не можна покладатися і на природу, бо людина має потяг як до добра, так і до зла. Найкраще виховання, на думку Г.Ващенко, є таке, *коли дитина суб'єктивно є самостійною, але об'єктивно перебуває під*

продуманим і мудрим керівництвом педагога [Ващенко Г., 1997: 406]. А тому "основна проблема педагогіки майбутнього полягатиме в тому, щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом виховника" [Ващенко Г., 1997: 406]. Ця ідея червоною ниткою проходить через усю творчість Г. Ващенка.

Гуманізм у педагогіці

В основі демократичної педагогіки – сімейної і шкільної – лежить любов до людини. Це стосується найперше виховників – вчителів і батьків – всіх, хто береться виховувати інших. Тільки людина, яка любить людей, може відкрити в них добро і вказати на нього іншим. Водночас згубним є, коли демонструємо свою нелюбов до інших людей, коли говоримо при дітях погані речі про своїх сусідів, коли робимо вигляд, ніби у світі панує лише зло. Часто, вважаючи себе християнами, багато зла виливаємо на близьких, на школу, на лікарів, на владу; постійно твердимо: «все нісенітниця», «все вже було», «всі крадуть і беруть хабарі», «всі пиячать», «всі спекують», «всі дбають лише про себе» і т. ін. – і так щодня. Коли і де дитина навчиться, що навколо нас і в наших близьких є і добро, і краса, і правда? Незалежно від нашої волі нашим вихованцям передається наша віра, а з нею і ненависть чи любов.

Не меншою педагогічною помилкою є трактування і наших дітей як «добрих» і «поганих». У кожному з них є і добре, і зло. Знайти добро і дати йому простір для розвитку – такою є дорога виховання.

Основи любові до людей закладаються з раннього дитинства. На це звертає увагу Софія Русова. Вона висловлює низку конкретних порад, деякі з них наведемо: «1) З першого року привчати дитину до чужих людей, оточувати її такими відносинами, щоб вона виростала з почуттям, що люди й оточення дають лише приємні враження, і треба йти назустріч їм з привітністю. 2) Розвивати почуття ласки до всього живого, щоб коло дитини були всякі звірята: кіт, пес, ящірка, жабка, щоб дитина потроху привчалася до їх рухливості, не робила їм жодного зла, а далі навіть привчалася до плекання, до обов'язків годування звірят, чистити їх оселі і т. ін. 3) Якнайраніш треба утворити для дитини товариський осередок і тут слідкувати, щоб дитина не заносилася в товаристві, щоб ставилася до товариства з щирою ласкою, з рівною пошаною» [Русова С., 1994: № 1; 35].

Гуманізація особистості – це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності. «Доброта твориться людиною в людині і людиною в самій собі», – писав В.О.Сухомлинський [Сухомлинський В., 1976: Т.5; 525]. Дитина опиняється у фокусі нашої уваги. Ця обставина змушує вчителя подивитися на учня з іншого боку, зокрема, заглибитись у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний, уважно ставитися до її запитів, орієнтацій, умов життя тощо.

Могутнім засобом гуманістичного виховання є стосунки між людьми – в школі і поза нею. Взаємини в школі піддаються педагогічному контролю, а тому вимоги до них особливі. Йдеться про живі стосунки вчителів з учнями, учителів з керівниками школи, стосунки дітей зі своїми ровесниками. З одного боку, школярі вдивляються у кожного зі своїх співрозмовників, сприймають, аналізують і оцінюють їхні гуманістичні якості та вчинки, а з іншого – реалізують у взаєминах з ними своє сформоване ставлення до людей і цим утверджують його. Важливе значення має тут загальний стиль життя, який склався в школі чи в окремому класі і який задається найперше керівництвом школи і самим учителем. Варто назвати хоча б дві головні риси стилю взаємин, сприятливого щодо гуманізації дитини.

По-перше, він повинен характеризуватися належним рівнем інтелігентності, під чим розуміємо культуру, помножену на духовність людини. «Треба, щоб учитель зіткнувся із зоряним небом», – так колись сформулював свою думку видатний грузинський педагог Ш.Амонашвілі. Нелегко, звичайно, дивитись у небо, коли ти одержуєш низьку заробітну платню, постійно відчуваєш страх «перевірок»,

борешся за кожен урок у твоєму навантаженні. Мабуть, цим і вимірюється відстань, яку нам ще треба пройти до мети.

По-друге, в основі нового стилю взаємин на уроці, в школі загалом мусить бути, отже, любов учителя до дітей як вияв його власного гуманізму. Необхідно поважати дитину, постійно оберігати її право на вибір, на власну гідність, право бути такою, якою вона хоче, а не такою, якою хоче її бачити вчитель. Мабуть, у цьому глибока сутність педагогіки співробітництва. Такі стосунки формуються там, де діти і дорослі об'єднані спільними поглядами і прагненнями.

Добрі та людяні стосунки засвоюються дитиною як норма життя. «Раз добром нагріте серце вік не прохолоне», – ці слова Тараса Шевченка вказують на одвічний закон гуманістичного виховання: атмосфера добра формує добру людину, авторитарність і жорсткість – сприяють розвитку мізантропічних рис у її характері, бо немає в раба вищого прагнення, ніж стати деспотом.

Гуманізація освіти передбачає гуманітаризацію змісту навчання – шляхом збільшення частки тих предметів, котрі «репрезентують» людину (історії, літератури, мистецтв, українознавства тощо). Врешті-решт такі заходи спрямовані на пріоритетність розвитку душі дитини, становлення «людяної людини», а відтак і фахівця. При цьому виходимо з переконання, що добрим спеціалістом є лише той лікар, інженер і т.п., у яких високо розвинуті духовні якості – прагнення до добра, краси, правди тощо. Крізь призму гуманізму оцінюється і зміст та призначення всіх наук, включаючи природничі чи фізико-математичні. Їх призначення – служити людині, а не цілям, далеким від її потреб.

Місія виховника

Постать виховника можна розглядати як з точки зору його діяльності, зокрема, його виховної праці, так і з точки зору його як "об'єкта спостереження, оцінки і запозичення", як прикладу поведінки, як носія конкретної системи цінностей. У певному сенсі – кожна людина, поширюючи свої погляди, вже є виховником. А надто ним є великі постаті – історичні чи культурні діячі, чий вчинки намагаємося наслідувати.

Будь-яка професія потребує того, щоб людина дивилася на світ "реалістично", бачила його таким, яким він є. Професія виховника – виняток. Він мусить бачити світ, яким він стане внаслідок його зусиль. У свої помисли про дітей завжди вкладаємо надію на те, що світ після нас стане кращим. Діти – як Великодні дзвони – обіцяють нам воскресіння Добра, хочемо повторити себе в дітях краще, ніж це зробили наші батьки. Це суттєвий момент у фаху та праці вчителя-виховника, котрі вимагають від нього **ідеалізму**, віри в людину і в перемогу добра. Цей бік професії вчителя часто робить його людиною "не від світу цього", "диваком", Дон Кіхотом, але він в такій іпостасі залишається важливим впливовим чинником, більш впливовим, ніж розповіді та нотації, до яких іноді вдається. Власне тут маємо, можливо, найглибшу відповідь на запитання: як виховувати дітей? Відповідь на поверхні: прямуй чесно туди, куди хочеш привести своїх вихованців. Перемоги вчителя над собою надають особливої сили і переконливості його словам, обличчю, голосу. І це найкращий і найскладніший метод виховання. Бо дитяча душа дуже чутлива до гармонії між тим, що вчитель говорить, і тим, що робить.

Перед кожною доброю справою наші предки молилися. Педагогічна праця більше, ніж інша діяльність, потребує очищення душі того, хто за неї береться. Брехні в дітях позбудемося тоді, коли самі перестанемо говорити неправду – собі і людям. Скромність не стане рисою наших вихованців, допоки не поборемо пиху у собі. Віра, ідеалізм, впевненість у сили добра – завжди є фундаментом виховної діяльності вчителя.

Функція виховника є в своїй основі *духовною*. Як уже мовилося, її сутність вдало визначив В. Пачовський на Першому педагогічному конгресі 1935 року. Виховник, на його думку, повинен вічно творити і ніколи не повторюватися, бо він виконує *місію апостола*. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю...

Значущість місії виховника також у тому, що він виховує не лише в школі і не лише за свого життя. Залишаючись в пам'яті людини як образ, як виразник певної системи цінностей, він стає для неї прикладом на все її життя. Якщо виховник залишив добрий слід у душі дитини, то, ставши дорослою, вона буде "радитися" з ним – довго, можливо, впродовж всього життя.

У своїй духовній місії виховникові випадає бути подвижником і завжди стояти на позиціях християнського ідеалізму.

Головним критерієм оцінки таланту виховника є його здатність *любити дітей* – не стільки зовнішньо, "на показ", як внутрішньо, часто "приховано". "Любов – є тією єдиною силою, яка дозволяє максимально наблизитися до людини, вникнути у її світ, а іноді душею поєднатися з нею" (К.Ушинський). З глибокої любові до людини виростає визнання права дитини на самотворення. Не все в людині піддається раціональному осмисленню, у ній є також таємниці. Лише любов дає виховникові силу і здатність відмовитися від прагнення панувати над дитиною і терпеливо чекати, поки її душа сама відкриється перед ним, що можливе лише як відгук на власну неагресивність виховника.

Найближче до виховника за своєю любов'ю до дитини стоїть мати. Але в її любові наявні і певні специфічні "домішки" (кровний зв'язок, інстинкт материнства, почуття "власника" дитини, розрахунок тощо). Ідеальний виховник любить дитину як митець власний твір, через призму своїх прагнень бачить у ньому, зокрема, втілення власних ідеалів і поглядів. Його любов передбачає віру в те, що людина схильна до добра і готова до морального самовизволення.

Важливою рисою сучасного українського виховника є його *демократизм*. Вчитель мусить шанувати тих, кого навчає і виховує, поважати їхню гідність. Повага до вихованця є головною засадою педагогіки партнерства. Щоправда помилковою є думка, начебто вона була "винаходом" нашого часу. Демократизм стосунків виховника і вихованця був характерним для нашої виховної традиції. Виховання людини, як підкреслював Г.Сковорода, повинно ґрунтуватися на засадах природовідповідності ("сродності"). Не варто насилувати природу, заважати їй, треба лише допомагати, усувати перепони, торувати шлях: природа сама все зробить. Виховник і лікар – це служителі природи, її помічники – так вважав Г.Сковорода. Ці погляди близькі світогляду Ж.-Ж.Руссо, хоча, на відміну від нього, Г.Сковорода визнавав потребу більш активної участі виховника.

Любов до дітей є першим природним критерієм відбору молоді до виховної праці. З-посеред різних психологічних типів до цієї діяльності надається людина так званого "соціального типу", в натурі якого закладена потреба праці для інших. Такий виховник любить всіх, терпеливий, самовідданий і вічно йде до головної мети – навчання і виховання дітей для добра суспільства. Зрештою, оскільки психологічно чистих типів не буває, то бажаними "додатковими" рисами вчителя є естетичні та морально-духовні (чи релігійні) орієнтації. Перші забезпечують йому високу схильність розвивати в дитині уяву, почування і почуття, зокрема, почуття краси. Інші – зосереджують увагу на формування в дитині високих традиційно-християнських якостей, її відповідальності перед Богом. Загальновідомо, що соціальний тип людини зорієнтований також на професії лікаря, медсестри, священика тощо.

Загальноприйнято вважати, що виховник повинен володіти цілісним і *сильним характером* – як для того, щоб надійно виконувати свою місію, так і для того, щоб він (характер) слугував взірцем для вихованців. "Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер. Причини такого морального магнетизування

приховані глибоко в природі людини" [Ушинський К., 1954: Т. 1.; 123–124]. Цілеспрямованість, наполегливість, розум, глибока моральність дають ... характерність. Характер випромінює вимогливість до себе і до інших, оптимізм, подвижництво, жертвність, почуття гумору тощо. Чинником виховання може слугувати лише людина вихована. І йдеться не про те, що вона знає і ким вона є, а про те, якою духовною і моральною культурою володіє.

У більш конкретних вимірах виховник повинен чітко бачити *виховний ідеал* і вести до нього своїх вихованців. Г.Ващенко вважає, що цей ідеал не повинен формуватися ні якоюсь партією, ні самим виховником. Він виробляється у досвіді народу, а відтак втілюється у культурі і складає основу освітньо-виховної політики держави. *Лише той виховник, який поділяє цей ідеал, сам прагне до нього, має право займатися діяльністю педагога професійно.* Виконуючи свою виховну місію, переконаний виховник не боїться відкрити своє нутро, не виголошує промову, не моралізує, не погрожує і не дає вказівок, як жити, не лукавить, але найперше служить тим цінностям, у світ яких хотів би ввести своїх вихованців – і не "колективом", а кожного зокрема. Він намагається подати дітям вартості зрозуміло і наближено до їх власного життя.

Очевидно, що сказане вище стосується "ідеального виховника", якого, зрештою, у природі не буває. Але такий ідеал потрібен, бо вчитель, як і всяка інша людина, – завжди в дорозі до самоудосконалення і має знати, куди йому йти.

Педагогічне спілкування

Педагогічне спілкування – це могутній засіб передачі не тільки інформації про зміст вартостей, а й віри в них. У певному сенсі воно є універсальним інструментом виховання. З психологічної точки зору маємо тут справу з явищем дуже складним, а тому зупинимось хоча б на деяких його аспектах, знання яких виховникові конче потрібне.

За допомогою спілкування людина утверджує себе в житті, впливає на нього, а водночас через нього і сама сприймає вплив ззовні. Як вже йшлося, формуючи своє ставлення до довкілля, дитина постійно «радиться» з іншими людьми у формі внутрішнього діалогу – «сперечається» або «погоджується» з ними, уточнює їхню і свою позицію, йде на компроміс або відкидає його. Дитина – не одинокий «робінзон», вона постійно веде розмову з батьками, учителями, ровесниками. Очевидно, що спілкування відбувається не лише на вербальному, а й на безслівному і навіть на підсвідомому рівнях, що образно порівнюють з резонансом, або відгуком одного музичного інструмента на інший, котрий відтворює звук такої ж частоти. При цьому допускається, що підсвідоме спілкування адресується безпосередньо підсвідомості того, хто сприймає інформацію, і веде до її нагромадження.

Варто зауважити, що саме наявність підсвідомого рівня спілкування зумовлює особливий вплив не тільки того, про що виховник («співрозмовник») говорить, а й того, як він про це повідомляє – його внутрішньої переконаності, щирого ставлення до предмета і загалом до тих цінностей, які він на словах відстоює. На відміну від каналу вербального спілкування, по лінії підсвідомого спілкування учень сам добуває для себе інформацію. І в цьому велику роль відіграють вже готові його власні орієнтації. Можливо, саме тому одержана в цей спосіб інформація є для вихованця особливо переконливою. Тому *правдивість і щирість виховника* слід вважати однією з найважливіших умов його позитивного впливу на учня.

У своєму спілкуванні виховник не повинен переходити «межу міри впливу», тобто не пропонувати свої погляди надто тенденційно, підкреслено, чим часто хибує авторитарне виховання у сім'ї і в школі. Нав'язування точки зору ззовні приглушує власну самовиховну ініціативу, зачіпає почуття гідності і нерідко викликає опір. У всіх випадках учень сам повинен відчувати, «вловити»

чужі погляди, самостійно «відкрити» їх для себе.

Людина захищається від впливу навколишнього світу – психологічного, інформативного тощо. Психологи вказують на конкретний механізм цього захисту – антисугестивні бар'єри. Якби їх не було, людина загинула б від інформативного тиску ззовні. У зв'язку з цим важливого значення набуває ставлення вихованця до виховника – з довір'ям, повагою чи навпаки. Якщо ми душею не приймаємо дитину, а тому справляємо на неї недобре враження, то душа її *відчуває небезпеку*, закривається «на всі засуви». Якщо ж між нами існує взаєморозуміння, і дитина безпеки з нашого боку не відчуває, не побоюється докорів і зауважень, то антисугестивні бар'єри послаблюють свою дію, наш виховний вплив одержує «зелену вулицю».

Світ душі, світ почуттів формується у перші роки життя дитини, і цей період є для батьків тяжким. Проте найважчим видається спілкування з вихованцями *підліткового* віку. Добрий порадник потрібний підліткові значно більше, ніж малій дитині. Тим часом приступити до нього, прийняти підлітка – особливо важко, так само, як прийняти хвору людину за здорову. В людині цього віку швидко наростають найрізноманітніші життєві потреби і можливості, з якими вона не може впоратись. Підліток "воює" на всі фронти – зі школою, учителями, товариством на вулиці, із самим собою. *Любов і довір'я*, як тил на війні, йому особливо потрібні. Підліток багато дечого робить не так, не так поводить, не так вчиться. І нам особливо хочеться «виховувати» його, тобто «полоти бур'ян» в його душі, у його поведінці. Він стає «важким». І навіть класи того віку в школі вважають «важкими». Дійсно, завоювати довір'я підлітка нелегко. Проте іншої, обхідної дороги тут немає. У бурхливому океані життя людині конче потрібна гавань – вдома або в школі, але передусім вдома. Без терпіння і віри, без любові виховник у сім'ї чи в школі цю роль виконати не може.

Віра в людину як основа педагогічного спілкування. Якщо дитина допустила порушення, то у виховника, як правило, є схильність до негативної реакції. Йому хочеться її посварити, покарати, «натиснути» на неї тощо. У цей момент він схильний бачити в людині лише те, що привернуло його увагу, – негативний вчинок. Віра в людину – *це здатність завжди за негативним вчинком, навіть негативною рисою бачити в ній позитивне*. А звідси і здатність завжди і всюди спрямовувати наше спілкування не стільки проти зла в людині (іноді треба «недобачати його»), скільки на розвиток, на розкриття всього кращого в ній. Віра в людину – напевно, діє тут також почуття надії та любові – допомагає таким чином спрямовувати наше спілкування у річище Добра. Цей момент – «як я думаю про дитину» – має колосальне значення ще й тому, що, як вже згадувалося, передається вихованцеві чуттєво, підсвідомо. Дитина миттєво уловлює – в інтонації мовлення, в міміці, силі голосу тощо – наше ставлення до неї. Будь-який момент зневіри, негативного ставлення відразу передається дитині, викликає протидію. "...Там, де стикаються образа і недовір'я, виникає ворожнеча", – писав В.Сухомлинський [Сухомлинський В., 1997: Т. 2; 237]. Водночас, якщо вихованець відчув, що ми віримо в нього, він прихилиться до нас і намагатиметься виправдати довір'я.

Найважчим прорахунком у педагогічному спілкуванні вважається, звичайно, *підозра*. Це – найгірший урок, який виховник може дати своєму вихованцеві, людина – іншій людині. Підозріння часто стосується брехні, злочинства, зради і навіть злих намірів. Воно завдає великої шкоди і тоді, коли для підозріння нібито є підстави, бо воно – антивіра. І якщо віра в добро зміцнює і активізує сумління дитини, спонукає її саму засуджувати свій вчинок, то *чиясь підозрілість утверджує в ній антисумління*, бо діє чинник самозахисту, і це підводить вихованця до думки, що каятись немає сенсу. Так само як і в судовій практиці, не можна людину називати злочинцем, допоки суд не довіє злочин і не виніс свій вирок.

Близьким до підозріння є почуття *сумніву* щодо дитини. Що з нього вийде? – часто питаємо себе. Тракуємо дитину часто як потенційного злочинця: «не скоїв, але міг...» Батьків і вихованців охоплює часто побоювання за майбутнє дитини. Вони прагнуть своїми методами запобігти її злим

вчинкам. У дитини ще не зародився задум, ще не має злого наміру, а ми вже застерігаємо її від лави підсудного. Очевидно, що такі надмірні, набридливі («Що з тебе вийде?!») застороги проти злочину майже напевно приведуть дитину до нього. Бо це теж недовіра, неповага, погляд на людину через окуляри зла. Педагогічним злочином є звинувачення дитини в тому, чого вона насправді не робила і, можливо, не має наміру робити. Саме «шиючи дитині справу», ми виховуємо брехунів, злодіїв, бешкетників. Згадаймо, що означає пропонувати дітям "чотири варіанти" задач під час контрольної роботи. Хіба не є вони виявом недовіри? А функція щоденника хіба не несе в собі підозру, що дитина батькам правди не скаже?

Нарешті, мусимо відмовитись від думки, що наш вихованець, навіть якщо це наш син, мусить бути ідеальним: *він є таким, яким є*. І таким слід його сприймати.

Віра в людину повинна йти ще далі. Ключ до виховання навіть «важкої», «неслухняної» дитини лежить у *навіюванні їй думки, що вона добра і чемна*. Даром природи є здатність дитини не сприймати дорікань, коли всі слова виховника «як горохом об стінку». Дорікання не виховують, а швидше руйнують душу дитини. Дітей, особливо слабохарактерних, необхідно жаліти і навіювати їм віру в себе. Цим виховник зміцнить бажання вихованця стати кращим.

Як вже йшлося, наше ставлення до дитини, те, що ми думаємо про неї, помимо нашої волі завжди доходить до дитини. В цей спосіб воно постійно впливає на розвиток її власного уявлення про себе, а звідси, і на власну поведінку. Людина дуже часто стає такою, якою її бачать (хочуть бачити) люди навколо неї. Звідси підтвердження тези: якщо ми добре думаємо про дитину, то це служить головній меті виховання. Виховник зобов'язаний постійно добре думати про свого вихованця. Маючи це на увазі, В.Сухомлинський підкреслив, що єдиною рушійною силою виховання є прагнення бути добрим. Все решта – пусті балачки. У християнській виховній традиції це трактується як намагання наблизитися до Ідеалу Добра, до свого Творця.

Спілкування як діалог душ. Педагогічне спілкування ґрунтується на *духовному контакті виховника і вихованця*. Поза таким контактом – з батьками, учителями і т.п. – виховання не буває. У цьому випадку дитина шукає контакту з іншими, іноді випадковими людьми. Існує стародавня оповідь про побожного пустельника, який намагався проповідувати Слово Боже риbam і морським тваринам. І хоч всі його слухали, жодне з цих створінь не перейшло в його віру. Для цього потрібна спорідненість душ. Наслідок виховного впливу залежить не лише від виховника, а й від здатності та готовності того, хто науку сприймає.

В основі духовного контакту часто лежить *спільність прагнень*. Дитина шукає спілкування не просто з іншими людьми, а з такою душею, з якої може черпати наповнення для своєї душі. Спілкування душ розвивається успішно, коли люди не побоюються один одного. Прикладом цього може бути наша довірливість щодо незнайомого супутника у поїзді, якому ми готові розповісти все, аби «полегшити душу». В глибокому сенсі спілкування – це поєднання душ. Але ми не пускаємо в свою душу людей, яким не довіряємо, або яких боїмося.

Поняття спілкування у духовному розумінні (зближення душ) суперечить традиційному розумінню терміна «виховання». В нього ми вкладаємо найперше прагнення наставляти, повчати, керувати, пояснювати і т.п., що не відповідає ідеалам свободи, рівності та братства. Духовне спілкування не узгоджується з владою виховника над вихованцем. Спостереження над провалами у сімейному і шкільному вихованні свідчать про те, що контакт порушується, якщо сторони "розмовляють різними мовами". Найбільш поширеною формою такого різномовного контакту і спілкування є мова команд – мова послуху. Виховник наказує і вимагає беззастережного послуху, а вихованець мовчки виконує, затаївши зло, або чинить опір відразу. Такий діалог часто призводить до повного, остаточного розриву контакту.

Проблема *рівності виховника і вихованця* – студента і професора, офіцера і рядового військовика, батька й дитини – може викликати заперечення, бо йдеться про різні соціальні

становища, досвід, звання. Все це так. Але є в цих людей щось однакове для всіх – душа. Повірно на хвилинку, що душа від Бога, що кожній людині вона дана Творцем, і ми схилимось до думки, що душі людей в певному сенсі рівноцінні. Саме тому душа і виступає універсальним чинником єднання людей, носієм універсальних для всіх почувань. Ми взагалі і не мали б змоги спілкуватися з людьми не нашого кола і не нашого рівня, не розуміли б наших пращурів і персонажів стародавніх літературних творів, якби в нас не було цієї універсальної спорідненості душ. І коли щось заважає нам у спілкуванні, то це власне відчуття переваги – не душевної, а переваги в правах, досвіді, віці, знаннях тощо. Не в усіх є готовність відкрити свою душу, діє страх виявитись «простодушним», «поступитися своїми правами», «понизити свій статус», відмовитись від «переваг». Педагогічний талант полягає в умінні відчувати в дитині рівну собі людину, таким чином, вийти на душевне спілкування з нею. Виховнику потрібен не великий розум, а добре серце, здатність «віддавати його дітям» (В.Сухомлинський), готовність до визнання рівності душ. *Він повинен бути безпечним для вихованця, користуватися його довір'ям.*

Якщо під спілкуванням розуміти діалог душ, то, звичайно, його неможливо планувати. Спілкування – «випадкове» і непередбачуване. Можливо, саме тому якась хвилинка його може визначити поворот у житті вихованця.

Спілкування започатковується контактом, зумовленим певними, іноді випадковими обставинами, ситуаціями. Зовнішнім виразником душі людини є засоби спілкування – голос, погляд, лексика, інтонація тощо. Вони відбивають наміри мовця, вселяють довір'я або сигналізують про небезпеку.

Голос з його інтонаціями і відтінками виражає наміри. З голосом матері, його фонетичними особливостями дитина знайомиться ще до народження. Зауважено, що у матерів, голоси яких виражають доброту, діти плачуть не так часто й нервово. Вони сприймають не зміст слів, не мовлення матері та найближчих людей, а морально-емоційне забарвлення, насиченість добротою, гумором і т. ін.

Іншим могутнім засобом виховання є **погляд**. Він буває всіляким, несе безліч відтінків і значень. І добрий виховник завжди залишає за порогом своєї душі погляд, що відбиває негативні морально-оцінні характеристики учнів – глузування, незадоволення, байдужість, підозрілість, дратівливість тощо. Все це, виражене в погляді, ранить вихованця глибше, ніж відповідні слова.

З арсеналу традиційно-християнських поглядів

Не існує засобів і методів виховання «на всі віки». Кожна епоха ставить перед суспільством нові цілі, висуває нові вимоги, а отже, вимагає застосування відповідних щодо них підходів. У засобах і методах втілюються концептуальні засади, філософія виховання (Г.Ващенко). Це стосується і нашого часу.

Межі повноважень педагога. Як відомо, комуністична педагогіка була дуже оптимістичною. Вважалося, що вихованець – це «матеріал», з якого можна ліпити що завгодно. Все залежить від умінь і зусиль учителя.

Тепер, будучи свідками банкрутства такої педагогіки, впадаємо в песимізм, відчуваємо себе взагалі безсилими і готовими визнати, що над людиною панує «фатум»: її взагалі виховати неможливо. У такій ситуації, як зауважує польський педагог Йозеф Тішнер [“Вартості у процесі виховання...”, 1992: 8], коли людина чи народ опиняються на роздоріжжі, потрібно повертатися до витоків, до джерел. Бо до них людина приходить завше, коли з нею трапляється біда. На ці джерела вказує нам вже грецька філософія в особі Сократа, а відтак св. Августина: виховання розпочинається з поняття **правди**, на яку людині треба розкрити очі. **І ця правда – у самій людині.**

Зрозуміло, що на перший погляд, правд багато, і в кожній людині живе своя. Але в них – у цих

правд – є й якась глибинна, єдина для всіх, внутрішня правда, що лежить приховано в душі кожної людини. Завдання виховника, отже, допомогти саме цій правді «народитися», і таким чином перемогти, подолати поверхневу егоїстичну правду. Відповідно до вчення св. Августина («Про вчителя»), тою глибинною правдою є присутність Христа в людині. Власне в цьому сенсі сам Сократ вважав себе «акушером», який допомагає правді з'явитися на світ. Цим Сократ геніально і назавжди визначив повноваження педагога і місце та характер «методів» у вихованні людини. Хтось повинен назвати найглибшу правду і вказати людині на її наявність у її власній душі. Як вважає св.Августин, виховання покликане не привносити щось ззовні, а лише добувати, турбувати те, що закладено в людині. Моральність починається всередині людини. Виховання – допомога людині в усвідомленні себе, що без такої допомоги вона сама зробити не змогла б; то старання, щоб людина була більш собою (Там само, -с.6). Усвідомлення себе веде до змін у самій людині. Бо існує різниця, наприклад, між людиною, яка є українцем і не знає цього, і людиною, яка, будучи українцем, ще й знає про це.

Орієнтація на закладене в людині добро має свою природну основу. Так само як у жолуді закладена вся інформація, що зумовлює становлення великого дерева з власною кроною і власним листям, так і в людині від народження наявні в зародку її майбутні засадничі особливості і моральні потреби, налаштованість на певні національні цінності, на рідну мову і, отже, на певний спосіб мислення, на певне ставлення до довкілля. Але все це – і не лише «моральна правда» – потребує свого «акушера», який вказав би дитині на його наявність у її душі та допоміг би цій «правді» народитися.

Небезпечною справою є нереалізованість внутрішніх потенцій людини, бо, як правило, це веде її до розвитку почуття меншовартості, а воно згодом стає головним джерелом асоціальної поведінки людини. Саме тому серед інших правд, які потребують «народження», слід вказати і на **віру в себе**, на ту життєву відвагу, яка потрібна дорослій людині, але дуже слабо виражена в дитинстві. Віра в себе, поєднана з вірою в ідеали, особливо потрібна так званим «важким дітям», котрим іноді важко дошукатися добра у своїй душі. Робота з такими дітьми, як і з важкими породіллями, потребує більших зусиль, більшого терпіння і вищої кваліфікації лікаря. Виховник мусить сам мати цю віру в собі і бачити зародки віри в дітях. Така його – допоміжна – участь неможлива ні за умов «вільного виховання», коли все віддають у відання природи, ні в рамках авторитарної педагогіки, коли природі зовсім не вірять.

У широкому сенсі, педагогіка «акушерства» виражається **не боротьбою зі злом в людині, а намаганням розвивати в ній добро**. Цю думку чітко формулює К.Ушинський: «В розвитку своєму, – пише він, – душа все йде далі, і тому, у зв'язку з нахилом неморальним, не залишається нічого більш, як виховати добрий нахил ще більшої сили, і саме цей добрий нахил заганятиме інший у несвідомий стан. Слід, отже, виховувати виключно добрі нахили, не даючи поживи поганим» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 380]. К.Ушинський пов'язує розвиток «доброї сутності» людини з поняттям людини з поняттям людина «видобуває» його з себе, розвиває, робить його вразливим, то воно починає керувати нею, стає для неї голосом Божим, а це і є джерелом і опорою моральності [Ушинський К., 1954: Т. 6; 233].

Подібні погляди висловлює і Г.Ващенко. Заперечуючи у вихованні будь-яке насильство і тиск, він водночас підкреслює, що «педагог допомагає вихованцеві в усій повноті розкрити ті кращі риси, що дані йому природою, реалізувати те покликання, що дане йому від Творця» [Ващенко Г., 1952: 92].

Визнається також, що свою внутрішню правду – цей закон доброї природи в собі – здатна з допомогою виховника розпізнати кожна нормальна людина, навіть найпростіша [Войтило К., 1991: № 1; 40].

Такий висновок має сьогодні для української педагогіки фундаментальне значення: він

оберігає нас від крайнощів – від надмірного оптимізму і намагання «всіх терміново перевиховати» і від глибокого відчаю – лише тому, що негайних і помітних успіхів від своїх зусиль не бачимо. Потрібно, отже, послідовно і наполегливо лише будити в людині те, що приспано, міцно вірячи, що воно там є. Це стосується і моралі, і національних почуттів, і всього іншого, що складає внутрішню сутність людини.

Раціональне і духовне у вихованні. У вихованні, як і в духовному пізнанні взагалі, беруть участь різні структури людського єства, зокрема, саме тут взаємодіють його раціональні і духовні чинники. У науці домінує раціоналізм; сумління, віра, любов, порядність тощо – лише допоміжні чинники. Натомість у духовному житті, в поведінці людини, навпаки, «розум – це лише робоча сила серця». Раціоналізм покладається виключно на «об'єктивно існуюче» і лише його оголошує надійним. Національність і віра, сімейні стосунки і особисті якості, всі особливості людини тут не враховуються.

Для педагогіки ця обставина має неабияке, якщо не вирішальне, значення. Поведінка людини великою мірою залежить не від того, як вона мислить, а від того, в якому стані її душа. Тим часом глибин душі своїм розумом не може досягнути жоден виховник, її контролює лише Бог і, за умов духовної далекоглядності, – сумління людини. К.Ушинський йшов далі і розрізняв душевні явища, властиві людині і тваринам, та духовні – властиві лише людині [Ушинський К., 1954: Т. 6; 11]. До духовних властивостей, зокрема, належить прагнення до істини [Ушинський К., 1954: Т. 6; 144]. Відповідно, у свідомості людини є чимало розсудкових знань, «які не дають ніякої користі нашому духовному розвитку, ні на волосинку не посувають його вперед, і, навпаки, багато ми носимо в собі глибоких духовних переконань, яким, можливо, ніколи не судилося виявитися не тільки у формі вчинку, але й навіть у формі слова» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 143].

Раціоналізм як основа усвідомленого і цілеспрямованого виховного впливу на людину є характерною рисою тоталітарної педагогіки. Вона заперечувала все, що не піддається контролю з боку ідеології, що не може плануватися і «втілюватися» в людині з допомогою індоктринації. Характерним взірцем тоталітарної педагогіки була й педагогіка «радянська». Вона відкидала всі ті методи виховання, які не піддавалися ідеологічному контролю, всі «таємниці виховання», які неможливо було прочитати і затвердити.

Сьогодні педагогіка змушена переглянути свій виховний інструментарій і визнати, що в основі засвоєння людиною етики лежить і **раціональне, і «таємне»**, таке, що не досягається розумом. Сама душа людини, від стану якої залежить її поведінка, – «не технологічна». Духовна природа людини повинна бути захищена від технічних спроб оволодіти нею. Треба примиритися з тим, що у світі є ділянки, де закінчуються наукові проблеми і розпочинаються таємниці, а звідси – і сам науково-технічний прогрес не варто ставити надто високо.

Таким чином, вкотре вже доходимо визнання, що виховання, розпочинаючись із пізнання, з одержання «знань», мусить супроводитися також вірою у відповідні ідеали.

Звичайно, віра не повинна бути сліпою. Вона мусить бачити свій предмет, відрізнити його від інших предметів. А це означає, що людина повинна володіти інформацією про нього, сприймати його розумом. Віра в ніщо – не віра. Але і «знання» без віри – теж ніщо. Звідси теза, відповідно до якої у методах виховання раціональне і духовне, знання і віра повинні йти в парі, в єдності. «Intellectus quaerit fidem, fides quaerit intellectum, – говорили древні («Мислення шукає віри, віра шукає мислення»).

Слід відзначити, що раціоналізм, яскравим виразником якого було картезіанство, взагалі зазнає сьогодні ревізії, особливо з боку французького структуралізму. Душа – генератор розумової дії, вона керує нами у наших відкриттях, а сама внутрішня сутність людини – втілює в собі діалог зовнішнього (раціонального) і внутрішнього (духовного). Педагог входить у цей діалог, долучається до нього і відповідно приміряє до нього свій виховний інструментарій, що мусить резонувати і з

раціональним, і з духовним в людині. «Ніколи не варто забувати віддавати належне цій двоєдиності», – пише С.Франк [Франк С., 1992: 356].

На визнанні двоєдиності людини будує свою філософію виховання і К.Ушинський. Звідси й висновки щодо методів виховання: вони повинні носити і раціональний, і ірраціональний (містичний) характер. «Наука, – пише він, – вивчає тільки те, що можна збагнути, релігія спрямовує дух людини до вічного й вічно незбагненого. Свідома думка є основою науки; вроджена кожній людині віра – основою релігії» [Ушинський К., 1954: Т. 1; 304–305].

Християнство і виховання активної людини. Людина народжується для діяльності. Особливо високу активність завжди виявляє маленька дитина, що часто завдає батькам клопоту. У підлітка і в дорослої людини життєва активність пов'язана з потребою самовираження і самоутвердження у соціальному середовищі. У всіх таких випадках людина діє відповідно до своїх поглядів (прийнятих нею вартостей) і тим самим домагається двох головних результатів: утверджує цінності в собі і поширює їх на навколишнє середовище, на людей, які її оточують. Цей природний закон має і своє педагогічне трактування: активна діяльність людини є дуже важливим чинником виховання (К.Ушинський, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та ін.).

Християнський світогляд приймає і схвалює активність людини, зокрема й господарську, що відбито у відомій притчі про виноград. Але він вносить сюди і своє уточнення, яке полягає в тому, що будь-яка діяльність людини повинна мати моральну ціну, націленість на добро. Добро повинно діяти через людину. Воно не є безтілесним і немічним, як це часто уявляють собі люди, які чули випадково щось про «другу щоку». За всієї своєї ідеальної сутності, добро є реальною силою, бо спирається на волю і розум людини, протистоїть злу. «Християнський ідеал є не втеча від світу, як від чистого зла, а активне оволодіння світом для його зцілення і спасіння ... Мета християнського життя є не боязкий ізоляціонізм, а мужня перемога над світом» [Франк С., 1992: 359]. Християнська вимога активності добра закладена в понятті «гріха пасивності», тобто гріха, який робить людина, коли мовчить, дивлячись на гріх.

Християнський світогляд допускає два способи боротьби зі злом. По-перше, вічне намагання добра через нас утвердитись в інших, поширитися на душі інших, вплинути на зло і спонукати його до позитивних змін. Робимо це власним прикладом, шляхом передачі іншим свого духовного досвіду. В цьому плані в будь-якому соціальному оточенні велику роль відіграє «біла ворона». Її вплив на нього може бути дуже великим і корисним.

По-друге, це боротьба зі злом шляхом застосування сили і волі, часто вдаючись і до таких методів, якими користується зло. Цей спосіб самооборони добра протиставляється толстовському «несопротивленню злу насиліем». Для обґрунтування прийнятності цього способу боротьби зі злом, як правило, наводиться епізод з життя Христа, який з допомогою батога виганяв гонимців з Храму Божого. Глибинний зміст цього епізоду полягає в тому, що християнин зобов'язаний чинити опір злу, в тому числі і з допомогою сили.

Характеризуючи ставлення християнства до силової боротьби, зокрема до війн, Г.Ващенко писав: "З християнського погляду треба розрізняти війни напасницькі, що проводяться з метою захоплення і поневолення інших народів, та війни оборонні, що мають на меті оборону Батьківщини від напасника або визволення її від невірницького ярма. Коли перші з них, безумовно, суперечать самому духові християнства, то другі цілком з ним у згоді, бо це є війни зі злом, насильством і неправдою" [Ващенко Г., 2003: 157].

Зрештою, християнський світогляд, визнаючи потребу активної боротьби зі злом, принципово відкидає боротьбу задля боротьби. Це означає, що застосовувані методи протистояння злу виключають *помсту і перевершення зусиль щодо конкретних потреб*. Людині і народам властиво «забуватися», не контролювати свої зусилля, перевершувати потреби, коли вимоги справедливості (і таким чином боротьба за справедливість) перетворюється в боротьбу задля боротьби. Обмеження

вибору методів і обмеження міри опору завжди вирізняє християнський світогляд. Про це вже мовилось у попередніх розділах.

Потреба активної протидії злу пов'язана з тим, що все життя – гріховне, і людина вкорінена в нього. Через це вона дуже часто опиняється в ситуації неминучого **вибору між злом меншим і злом більшим**. Потяг до справедливості змушує людину йти на менший гріховний вчинок, щоб запобігти гріхові більшому. Це особливо характерно, якщо дія людини продиктована любов'ю до батьківщини, до людей, тобто якщо гріх пасивності й бездіяльності, покірності силам зла є більшим, ніж гріх активної протидії злу. Боротьба за справедливість неминуча всюди, де панує несправедливість – незалежно чи йдеться про стосунки між людьми, чи про стосунки між суспільними групами та народами.

Проблема активного утвердження добра в людині шляхом її власного впливу на зовнішнє середовище і духовного опору та духовної оборони добра – трактується у християнській філософії як один з важливих критеріїв оцінки методів виховання.

Чинники виховання та розвитку

Історія педагогіки засвідчує, що розуміння самих термінів „виховання” і „розвиток” залежить від того, як суспільство трактує людину і змінюється разом із зміною цього трактування. Якщо над людиною панує Авторитет влади, то акцент, як вже неодноразово йшлося, переноситься на *виховання*, під чим переважно розуміють *цілеспрямований вплив* на особистість з метою формування в ній певних, потрібних авторитетові якостей. А відтак, оскільки волю авторитету виконує виховник (учитель), то головну увагу в педагогіці приділяють „методам”, тобто способам діяльності того, хто виховує.

Сьогодні нам випадає змінити погляд на людину, бо прагнемо, щоб наша дитина в майбутньому стала господарем життя, активним, підприємливим, ініціативним, а отже, мусимо вже сьогодні забезпечувати їй статус суб'єкта власного виховання. У зв'язку з цим переносимо акцент на самовиховання і саморозвиток. За цих умов поняття „метод” як спосіб впливу на дитину звужує своє значення, натомість у педагогіці з'являються нові предмети уваги – методи самовиховання і саморозвитку, а також чинники, з якими взаємодіє дитина (суб'єкт виховання) і які безумовно залишають слід як на вихованні, так і на саморозвитку.

Очевидно, що в цій ситуації не слід ігнорувати і функцію виховника та роль методів виховання і розвитку у традиційному сенсі. Але при цьому відкидаємо поняття виховання як одностороннього зусилля і вбачаємо в ньому складну взаємодію того, хто *виховує*, і того, хто *виховується*. В різних випадках вони, однак, можуть відігравати різні ролі. Термін „метод” часто застосовуємо до означення дії, коли вчитель пояснює дитині, що означає „справедливість” чи що таке „сила волі”. Це його – вчителя – діяльність. Але навряд чи правомірно до числа таких методів зараховувати виховання і розвиток з допомогою прикладу, бо тут активність вихованця можлива і без прямої участі виховника. А загалом, термін „метод” не видається тепер достатньо крекtnим і однозначним.

Суттєве значення в процесі виховання й розвитку має і загальновідома тенденція, відповідно до якої, беручись керувати цими процесами, виховник поступово повинен передавати свою функцію у руки самого вихованця, сприяти, аби він ставав суб'єктом власного виховання і розвитку.

Нарешті, немає підстав ігнорувати також роль інститутів виховання, які за всіх обставин покликані все ж виконувати свою функцію впливу на процес самовиховання і саморозвитку дитини.

Враховуючи всі ці міркування, виходитимемо із загального поняття „інструментарію”

виховання та розвитку і зупинимось на висвітленні виховної і розвивальної функції чотирьох груп чинників: а) *інститутів виховання та розвитку*, до яких зачислимо найперше сім'ю, дошкілля, школу, Церкву та ін.; б) ті чинники, які стосуються діяльності вчителя і з певним правом можуть бути все ж потрактовані традиційно – як *методи виховання і розвитку*; в) способи діяльності самого вихованця, які мають вплив на його виховання і розвиток – *методи самовиховання і саморозвитку*; г) *зовнішні чинники*, з якими дитина взаємодіє як повноправний суб'єкт і в процесі цієї взаємодії самовиховується і саморозвивається.

Завдання для самоконтролю

1. У чому сутність авторитарного виховання? Де його витоки?
2. Який зміст вкладається у поняття "людина як суб'єкт виховання"?
3. Які ви бачите перспективи гуманізації стосунків між учнем і вчителем у нашій школі?
4. Прокоментуйте поняття "спілкування як діалог душі".
5. У чому полягає крайній оптимізм та крайній песимізм педагогіки?
6. Прокоментуйте залежність вибору методів виховання від філософії трактування людини.
7. Що вкладається в поняття "боротьба зі злом"?
8. Як ви розумієте поняття "виховання добром"? Чи варто у процесі виховання дитини відповідати злом на зло?

Розділ 27. Інститути виховання і розвитку

Сім'я як головний інститут виховання і розвитку

Виховання в сім'ї є початком всього і позначається на долі людини. Вплив родини на виховання і розвиток людини триває впродовж всього життя. „Тут саме, не в чому іншому, треба дошукуватися таємниць, життєвих успіхів не тільки поодиноких людей, але і цілих народів”, – так пише про сімейне виховання відомий галицький педагог [Біланюк П. , 1939: 118].

Значущість сімейного виховання, зрештою, пояснюється не тим, що батьки є особливо знаючими чи талановитими педагогами, а тим, що сім'я володіє в ділянці виховання і розвитку великими природними можливостями.

„Перший посів”. Ранній етап сімейного життя для людини пов'язується найперше з тим, що тут започатковується процес виховання і розвитку, відбувається „перший посів”, який, будучи спочатку малопомітним, пізніше вирішує всю долю людини. У психології це явище позначається терміном *імпринтингу* – першого схоплення, першого враження. Все, що діється пізніше, є лише удосконаленням і поглибленням цих перших („імпринтингових”) вражень [Ільїн І. , 2003: 372]. Посилаючись на дані психологічних досліджень, Б. Цимбалістий, а за ним І. Гончаренко , звертають увагу на той факт, що структура особистості, її ставлення до світу, життєвий оптимізм чи песимізм, довір'я до себе і до життя, самовпевненість чи закомплексованість, рівень емоційності мають своє коріння у переживаннях раннього дитинства. Якою була атмосфера сімейного життя, таким буде і її життя в дорослому віці. Саме тут – у процесі „першого посіву” – складається майбутня структура характеру. „Ці переживання раннього дитинства, звичайно, забуваються, але їхні сліди в підсвідомості діють і керують поведінкою дорослої людини” [Кульчицький О. , 1992: 66].

Зрештою, коли йдеться про «виховний посів», то зовсім не поділяємо думки, що дитина народжується як «табуля раза». Навпаки, вона приносить з собою на світ в зародку певні потенції, що стосуються прагнень, волі, інтелекту, моральності тощо. Але саме «виховний посів» визначає, що із цих потенцій одержить свій розвиток, а що знидіє. І саме в цьому сенсі його значення вирішальне.

Особливість цього етапу полягає, зокрема, в тому, що людській (і не лише людській) природі властиво сприймати як щось найближче і найрідніше те, з **чим людина в дитинстві зустрічається вперше**. Діє той самий генетичний закон, який спонукає курча, котре щойно з'явилося на світ, вважати своєю «матір'ю» навіть механічну іграшку, якщо вона рухається і якщо сприймається вперше. На цей закон вказує К. Ушинський, підкреслюючи, що «усяке враження, яке першим займає місце, лягає глибше за всі інші» [Ушинський К. , 1954: Т. 1; 275].

У сім'ї дитина вперше відкриває для себе світ. «Тут вперше, – писав П. Біланюк, – оглядали ми світло дня, ... і вражіння з переживань цих чудових річей вперше запали в душу дитини; ці вражіння вперше зв'язали нас сильною чуттєвою ниткою з нашим середовищем... Врисувались глибоко тому, що вони перші, нові, свіжі. Оці наші переживання це найспідніша верства нашого життєвого досвіду. Вони є саме тим монолітом, тим основним каменем, на якому спирається і здвигається пізніша сила характеру... Ці перші переживання надають тривке обличчя нашому духовному «я» [Біланюк П. , 1939: 115–119].

Перше оточення людини має двоякий характер. З одного боку, це людське оточення – мати, інші члени родини, родичі, близькі сусіди, – а з другого, – природне оточення – рідна хата, подвір'я, околиця, вулиця. Люди виступають для дитини першими носіями моральних, національних, суспільних, сімейних тощо цінностей, що реалізуються у їх стосунках, в їх ставленні до довкілля та

до інших людей. Природне оточення дає перше розуміння простору, відчуття будови, форми, кольору і призначення. Так започатковується майбутній світогляд. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди.

Якщо виховання і розвиток є найперше процесом пристосування до зовнішнього середовища, то ця потреба в людині є найбільш гострою на початку життя. Є підстави припускати, що дитина народжується із запасом специфічної енергії, яка це пристосування в ранньому віці інтенсифікує і яка у пору зрілості певною мірою «вичерпується». Цим пояснюється той факт, що дитяча душа в перші роки життя виявляє високу самотворчу активність. На думку К. Ушинського, в цей час „душа людська найбільш здатна вбирати в себе всякого роду насіння, вбирати його з силою, з жадібністю, в самісінькі глибини свої, асимілюючи його в собі, перетворюючи його в свою природу” [Ушинський К. , 1954: Т. 2; 187]. З огляду на це, саме «ненавмисне» («спонтанне») виховання має тут найбільше значення. Живучи в своїй родині, дитина творить себе сама – щоденно і щогодинно. Життя сприймається нею легко, з довірою і беззастережно. Ще багато ми зможемо засвоїти пізніше, але воно не вражатиме нас так глибоко і легко. Доросла людина сприймає світ з певним застереженням, критично. Вона «добудовує» і «поправляє» свій характер і робить це обережно та покладається лише на себе.

Сказане дає підстави вважати, що сила батьківського виховання не в його активності, а в **красі власних взаємин**. І якщо цей делікатний інститут виховання дає збої, то у школі треба бути не просто педагогом, а лікарем душі.

Деякі особливості процесу родинного виховання. У перші роки життя виховання дитини характеризується високою **інтенсивністю і швидкоплинністю**. Тут дуже швидко формуються морально-чуттєві основи майбутньої поведінки людини, її ставлення до себе і до світу, її душа. П. Біланюк порівнює цей етап виховання з течією у верхів'ї річки: тут вода пливе тонким струмочком, але за одиницю часу долає значно більшу відстань, тече швидше, ніж у низовині. Людина виховується і розвивається впродовж всього життя. Але в ранньому дитинстві вона переживає за відповідний час значно більшу кількість вражень, ніж це буде пізніше.

Інтенсивність і швидкоплинність процесу виховання в перші роки життя дитини зумовлені природною потребою: чим швидше дитина пристосовується до існуючих умов, тим надійнішими стають її шанси на виживання. Це – загальний закон, якому підлягають всі живі організми, що на початку свого життя вимушені особливо швидко та інтенсивно „вростати в життя”.

Природна значущість сімейного виховання зумовлена і тим, що батьки, на відміну від професійних виховників, є людьми **рідними**, а це означає, що в більшості випадків дитина розвивається в атмосфері природного довір'я і любові, всіма фібрами душі вбирає їх від батьків, дідусів і бабусь, від старших братів і сестер тощо. Навіть у сім'ях з поруйнованим духовним підґрунтям, любов і доброта впливають на виховання благодійно. Атмосфера добра й любові є сильним каталізатором позитивного виховання, «нагріває» душу людини на все життя: все виховання одержує надійну емоційну основу.

Чимале значення має тут також і та обставина, що батьки і найближчі члени родини перебувають з малою дитиною в **постійній виховній взаємодії** – протягом всього дня, через що ця взаємодія носить інтенсивний характер.

У перші роки життя дитини в родині закладаються основи **її духовності**. Якщо фізичний генотип формується в лоні матері, то духовність – у її аурі. Перші «несміливі» вияви моральної поведінки, перші вчинки як правило, пов'язані з вірою і прагненням досконалості. Цей процес духовного самотворення надто прихований для батьків, але оточуючи дитину людяністю, маніфестуючи свою віру, упорядковуючи організаційно життя дитини, батьки можуть створити сприятливі умови для розвитку її духовних сил і уникнення всього брудного і потворного.

Духовне становлення людини розпочинається з образу матері, що сприймається дитиною ще у

безсловесний період її життя. У християнській родині дитину дво–трирічного віку ознайомлюють з елементами віри в Бога, навчають першої молитви, беруть з собою до церкви, пояснюють доступно сенс релігійних свят та обрядів тощо.

Упродовж віків наша сім'я виробила і передає з покоління в покоління і специфічні *прийоми виховання* (переконування, сугестія, виховання прикладом, стимулювання доброї поведінки, залучення до участі в обрядових діях тощо), що ґрунтуються на засадах віри в Бога і закріплюються в традиціях. Самі традиції виступають як надійний інструментарій виховання (обряди, свята, звичаї тощо). Їхньою особливістю є те, що вони періодично, а отже, *багаторазово повторюються*. Цим забезпечується формування певних звичок поведінки. В умовах шкільного виховання такої високої повторюваності виховної дії досягнути важко.

Виховна місія родини. Виховання в дитинстві визначає, таким чином, долю людини глибше і радикальніше, ніж виховання в пізньому віці. «Якщо наші діти, – пише П. Біланюк, – переводили своє дитинство, а там і молодість, в атмосфері високоетичній, глибоко релігійній, в атмосфері, що переповнена любов'ю до батьківщини, до рідної традиції і культурного дорібку власної нації, то нашим дітям, коли вже стануть дорослими людьми, не треба буде аж надто силуватись, щоб опанувати себе самих у днях проби...» [Біланюк П., 1939: 117].

Заключна щодо цього розділу думка стосується історичної місії родини. Перебудова корінних засад суспільного життя зумовлює глибинні зміни у її виховній функції. Бо якщо раніше відповідальність за виховання дітей брала на себе держава і певною мірою звільняла батьків від цього (дитячі ясла, дитячі садки, школа, піонерська та комсомольська організації тощо), то сьогодні ситуація докорінно змінюється: *родина мусить усвідомити, що вона є головним і найважливішим інститутом виховання людини*.

Така місія родини не означає, що вона може відокремити свої виховні цілі від цілого суспільства. У своїх намаганнях вона орієнтується на загальну стратегію виховання, що відповідає завданням нації. Тут повинен панувати один духовний, моральний і політичний світогляд. В основі його міг би бути ідеал українського виховання. Успішне родинне виховання ґрунтується також на єдності культури, мови тощо. Ця проблема видається особливо «гарячою» у змішаних шлюбах, де часто йде тиха війна за дитину.

Дошкілля і школа

Специфіка громадського виховання. Сімейне виховання – в основі своїй «стихийне». Його ніхто не планує, не регламентує, ним не керують. Нагадаємо попутно, що К. Ушинський в цьому вбачав перевагу, а не недолік і тому завжди вище ставив виховання в селі, ніж усе ж часто штучне виховання у місті.

Дошкілля і школі характерна керованість виховання. Тут системніше, ніж в родині, подаються цінності суспільства і виразніше застосовуються методи, які відповідають суспільному світогляду. А чи завжди це робиться правильно? Чи не відіграє тут помітну роль суб'єктивізм – погляди влади, окремих людей, які при владі? Відповідь на ці питання очевидна. І цим, власне, пояснюється той факт, що навколо виховної ролі дитсадків суперечка велася вже за часів К. Ушинського. Так, він констатує, що у Німеччині наявні як прибічники «єдиноправильного» виховання у дитсадках, так і його опоненти, бо, мовляв, казенне виховання «вдирається у вільне життя дитини, систематизує й механізує це життя, а тому пригнічує цей природний розвиток дитини. Дитина не бавиться і не мріє, як їй хочеться, а за вузькою, штучно вигаданою системою, і тому розвиток її відбувається значно гірше, ніж розвиток дитини, зовсім залишеної на саму себе» [Ушинський К., 1954: Т. 2; 201]. Сам К. Ушинський вважає, що ця проблема є роздутою, і що наявне тут раціональне зерно треба звільнити від крайнощів. Зрештою, можливий тут висновок буде таким: лише добре громадське виховання,

побудоване на засадах любові, доброти, партнерства, індивідуалізації і природовідповідності може бути поставлене вище виховання «стихійного» у родині. За всіх випадків К. Ушинський вважає, що дитину **до 4-річного віку не варто позбавляти родинного оточення**. Але тут виникає потреба враховувати і те, про яку родину йдеться і, особливо, про педагогічну підготовленість виховників, велику увагу чому приділяли як сам К. Ушинський, так і С. Русова, Г. Ващенко, Л. Ясінчук, П. Біланюк та інші українські педагоги.

Сказане стосується й школи, але тут питання «бути чи не бути» громадському вихованню не стоїть, а відтак в школі йдеться вже про дітей, здатних до критичного світосприймання. У шкільному вихованні все більшу роль відіграють світогляд і самокерування дитини. Натомість, і в садку, і, особливо, в школі фундаментальну роль відіграють організація діяльності дітей і пов'язаний з нею стиль стосунків.

У різних розділах цієї книги вже йшлося про велику роль **самостійної діяльності** дитини у формуванні характеру, волі, розвитку інтелекту та закріплення ціннісних орієнтацій. У принципі, йдеться про тісний зв'язок праці дитини з вихованням та розвитком: як вона працює, так і виховується. Російський педагог П. Ф. Каптерев, який цій проблемі приділяв багато уваги, наголошував, що "навчанням можна сприяти розвитку характеру, якщо звернути увагу на той бік навчання, яким воно прямо стикається з характером, зокрема на енергію і наполегливість, яку учні виявляють під час засвоєння знань" [Каптерев П. , 1982: 81]. Ця проблема, зрештою, є старою як сам світ, а тому її торкалися і К. Ушинський, і Г. Ващенко, і С. Русова, галицькі педагоги 30-х років та ін. Тимчасом те, як навчаються наші діти у школі, визначається способом життя всього суспільства. Якщо людина працює, виконуючи накази, і сама нічого не вирішує, то це ознака тоталітарного суспільства. Така праця веде до безвідповідальності, до лінівства, розхлябаності, низької продуктивності. Таким є і авторитарне виховання у школі.

Натомість демократизація ставить перед людиною вимоги вищі, розраховані на самостійність, творчість, нестандартність рішень. Дошкілля і школа, якщо вони хочуть служити такому суспільству, мусять позбутися засад авторитарності і в основу своєї діяльності класти ідеї партнерства. Звідси і орієнтація не на сумнозвісне нагромадження «знань», які забуваються швидко, а на розвиток здібностей дитини, що потрібні їй сьогодні і завтра, і за будь-якої ситуації. Бо розвинутий розум потрібен завжди. Таку стратегію виховання К. Ушинський вважає «великим відкриттям Песталоцці, що принесло і приносить людству більше користі, ніж відкриття Америки» [Ушинський К. , 1954: Т. 2; 22].

Теза про вирішальне значення самостійної активності учня на уроці однозначно підтримувалася всіма представниками української демократичної та зарубіжної педагогіки. Сьогодні **орієнтація на творчу самостійну діяльність стає головною вимогою всієї системи освіти і навчальної діяльності** – зокрема. Школа повинна *привчити* дитину „до самостійного розумового життя та діяльності” [Ушинський К. , 1954: Т. 2; 22]. Такі ж міркування висловлював російський педагог П. Ф. Каптерев. "Характер лише тоді і може розвиватися, коли і під час навчання і у вихованні школа постійно буде забезпечувати внутрішню самодіяльність учнів, спонукати їх до напруження, до вияву енергії, всіма можливими засобами допомагати їх самодисциплінуванню" [Каптерев П. , 1982: 90]. В цьому фундаментальна організаційна ознака дійсно виховної і розвиваючої системи освіти.

Як і все наше суспільство, українське дошкілля і українська школа переживають **перехід до іншої системи цінностей**. Їм випадає, отже, внести глибинні зміни у сам зміст виховання. В найближчі роки проходитиме інтенсивна перебудова в ділянці морально-духовній та національній. Бо ці речі мають велику вагу навіть в системах тих освіт, де самій теорії виховання приділяється менше уваги. Так, наприклад, попри всю неувагу до позаурочної виховної роботи, майже у всіх школах США день починається з клятви вірності національному прапору, з молитви за Америку або

з виконання державного гімну. Цілком очевидно, що у нас все це пов'язано з процесами глобальної перебудови суспільної свідомості і стосується найперше батьків та вчителів.

Нарешті, громадське дошкільне виховання мало б позбутися старої звички „конвеєризації” виховання і сприйняти принцип його глибинної індивідуалізації, що, звичайно, вимагає збільшення кількості та покращення професійної компетентності обслуговуючого персоналу. На часі розвивати і систему садків сімейного типу, особливо для дітей-сиріт, коли прийомні батьки беруться виховувати групу дітей різного віку і статі, ведуть з ними домашнє господарство, вчать їх мислити відповідально і самостійно.

Позаурочна діяльність у школі. Процес участі учня у позаурочних заходах дає йому можливість ознайомитися з новою інформацією, виконувати якісь обов'язки та вимоги, котрі передбачають вияв саморегуляції і наполегливості, піддає свою діяльність оцінці інших і сам оцінює себе та їх, має справу з різними засобами діяльності, стикається з природою різних стосунків тощо. Як і на уроці, дитина відповідно до загальних засобів діяльності сприймає все це і формує до нього своє ставлення: відбувається об'єктивний природний процес становлення, оцінки, корекції власної моделі поведінки.

Однак позакласні заходи, порівняно з навчанням на уроці, мають і певну специфіку. Вчитель одержує тут ширші можливості вибору – змісту, форм проведення, організації та послідовності підготовки тощо, оскільки не обмежений ні програмами, ні надто суворо рамками часу. А це означає, що він має змогу доповнити сприймання світу дитиною у сферах, не репрезентованих навчальними предметами. Це, зокрема, стосується вивчення *народних звичаїв, традицій та обрядів, стає можливою краєзнавча робота, спортивно-оздоровчі заходи тощо*. З одного боку, вони поєднують у собі минуле і майбутнє, сприймаються як духовна естафета, заповіт предків, а з другого, – спираються на громадську думку і тому виявляють велику життєздатність, а відтак дають шанс дітям на вияв самостійності.

За браком місця ми не торкаємося тут форм позаурочної діяльності. Вчителі-предметники та класні опікуни урізноманітнюють їх, залучаючи дітей до участі в гуртках і клубах, екскурсіях і туристичних походах, добродійній діяльності, духовних відправах і громадських вічах, художній самодіяльності, святкуванні релігійних та державних свят тощо. Усі ці форми діяльності помітно розширюють сферу соціальної активності дитини, а отже, можливості самовиховання.

Позакласна діяльність у школі доповнює навчально-виховний процес і забезпечує йому умови свободи і вибору. Діти взагалі повинні почувати себе в школі господарями. «Школа, – писав Г. Ващенко, – мусить стати для них маленькою батьківщиною, яку вони люблять і честю якої вони дорожать, яку вони разом з педагогом розбудовують» [Ващенко Г. , 1994: 196].

Нарешті, варто зауважити, що позаурочна діяльність у школі дуже залежить від природної активності вчителів і учнів. Якщо вона ґрунтується лише на офіційному виконанні вчителями даних їм доручень відповідно до плану роботи школи (призначення керівників предметних гуртків, планові олімпіади та огляди художньої самодіяльності тощо), то така діяльність великого успіху не матиме. Вона часто ведеться формально, а відтак надто регламентована у часі. Помітний успіх досягається лише тоді, коли у школі виділяються один або кілька вчителів, що демонструють власну глибоку зацікавленість у якійсь справі, відданих їй.

Роль Церкви у вихованні і розвитку особистості

Релігія є формою «опредмечення» віри в Бога, а тому завжди несе в собі особливості культури того народу, який її витворив. Церква є діяльним інститутом, що репрезентує, оберігає і поширює релігію, а відтак виступає духовним виховником людини впродовж всього її життя.

Як потреба віри, так і потреба релігійності в людині є вродженою – таку точку зору постійно

висловлювали К. Ушинський, Г. Ващенко та інші українські педагоги. Вона є виявом властивостей самої людської душі. І якщо трапляється так, що людину чи народ позбавляють можливостей відбувати християнську релігійну практику, то з часом вони витворюють для себе певну псевдорелігію, як це сталося з ідеологією за комуністичного режиму.

Вродженість релігійних потреб особливо виразно спостерігається в дітей, а тому, на думку К. Ушинського, їх (ці потреби) *слід облагороднювати, розвивати, наповнювати християнським змістом* [Ушинський К. , 1954: Т. 6; 232]. В іншому разі відповідне місце в душі, «яке пустим не буває», займуть «боги» іншого світу. Псевдорелігійне сектанство, забобони чи сатанізм з'являються там, де утворюється вакуум внаслідок того, що релігійному вихованню не приділяли уваги.

Релігійність в українській виховній традиції. У свідомості українців релігія була живим чинником не лише впродовж десятків віків, а вже від багатьох тисяч років. Життя у єдності з природою навіювало людині пошану до надземних сил. Цей світогляд був настільки наближений до християнського, що сучасні теологи звать його не «поганським», а «передхристиянським». Християнство стало швидше завершенням процесу становлення нашої духовності.

Релігія в нас глибоко проникає у звичаї та обряди, поєднує чисто духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими. Взірцем такого поєднання в нашій історії є «Повчання Володимира Мономаха», настанови отців Церкви, філософія Г. Сковороди та П. Юркевича, вся творчість Т. Шевченка та ін.

В українській традиції, що слугувала духовною основою виховання, завжди було прийнято дотримуватися релігійних засад і в побуті: з молитвою наші предки лягали спати і вставали вранці, відправлялися в дорогу, приймали їжу, розпочинали польові роботи, виганяли на випас худобу весною тощо. Свою працю на землі український селянин вважав службою Богові. З іконою Божої Матері козаки йшли в походи і перемагали.

Попри всі злигодні підневільного часу, притулком для християнства у нас була сім'я. Образи на стіні «наглядали» за вчинками людини зі самого дня її народження і до могили. «Не робить цього, он Бозя дивиться», – так повчала мати свою малечу. Вже в трирічному віці дитина повторювала молитву: «Ангеле, хоронителю мій, ти завжди при мені стій. Як удень, так і вночі будь мені до помочи». Поява дитини на світ ознаменовувалася хрещенням, яке символізує офіційне приєднання людини до Церкви, до релігії. Весілля розглядалося як благословення Боже. Навіть церемонія похорону нагадувала про вічність часу і потребу примирення людини з Богом. Очікуючи зустрічі зі Своїм Творцем, людина прагнула очиститися від вчинених гріхів через сповідь і Святе Причастя.

Сьогодні, переживши експерименти більшовиків над народом, мусимо констатувати факт глибокої поруйнованості нашого релігійного життя. Руйнування храмів супроводилося руйнуванням душ. Однак, наш народ все ж повертається до релігії – туди веде людину її природа. Відродження духовності на цьому шляху є надійною запорукою оздоровлення нашої нації і становлення нашої державності.

Релігія у європейському вихованні. Оцінюючи з відстані світогляд європейця, ми схильні констатувати, що у його свідомості домінує не релігійний, а раціоналістичний, прагматичний погляд на речі. Він (європеець) заворожений своїми технічними успіхами і не має часу відвідувати храми. Як зауважує Є. Сверстюк, „увесь світ іде, всупереч попередженням, дорогою втрати духовної і моральної сили” [Сверстюк Є. , 1993: 44]. Проте, приглянувшись ближче до європейського життя, виявляємо, що є тут і багато людей віруючих. А відтак переконуємося, що у духовному житті Європи є багато суперечливого. Справді, чимало громадян Франції чи Німеччини можуть назвати себе «невіруючими», але у повсякденному житті і способі мислення вони далекі від атеїзму, будують своє життя та виховують дітей на цінностях християнства. Бо такою є їхня культура.

Очевидно, з настанням епохи постмодерну віра в раціоналізм західного суспільства починає

занепадати. Деякі філософи доходять висновку, що саме розум, позбавлений віри в Бога, був джерелом тоталітарного світогляду, а відтак і причиною кровопролитних конфліктів у ХХ столітті. Втрата прихильності до традиційних релігій і водночас розчарування в раціоналізмі привело в Європі (і не тільки в ній) до потреби «шукати бога», наслідком чого і став рух під назвою «ню ейдж». Свідченням такого повороту мислення в США є також зарахування „церковної етики” до головних цінностей у реформах освіти – „Америка 2000 – стратегія освіти” (див. „Освіта”, 21-28 лютого 2001).

За таких обставин мусимо відкинути думку про потребу когось тут наслідувати, тим більше запозичувати в когось духовність для себе. Натомість потребуємо прийняти як аксіому, що наша духовність мусить мати автентичне коріння, а це означає, що самі маємо її в собі і відроджувати. Важливе значення може мати лише той факт, що християнство лежить в основі всієї європейської культури і, більше того, – в основі європейської демократії. І то не так уже й важливо, що з приводу своєї релігійності на вулиці скаже француз. Вирішує виховна, найперше – сімейна традиція, яка і в нас, і в них носила і носить християнський характер. «Християнство становить основу європейського життя» – ця думка К. Ушинського залишається актуальною і досі [Ушинський К. , 1954: Т. 1; 305]. Нарешті, за всіх обставин Захід, як і ми, має право грішити та блукати, втрачати і знаходити. І сьогодні, можливо, теж відчуває гостру потребу повернення до Бога.

Псевдорелігії зла. «Ні одно зло не настільки просте, щоб не приймати на себе зовнішність чесноти», – писав В. Шекспір («Венеціанський купець»). Вся історія людства, включаючи її біблійний опис, рясніє великими помилками, пов’язаними з невмінням людини розпізнати лукавий образ зла. Натомість сформувалася і певна «ідеологія зла» – ідеологія сатанізму, – сенс якої в тому, щоб *пропонувати людині «щось позитивне», «бажане їй», але взамін за творення нею зла.* В цьому сенсі характерною є комуністична та фашистська ідеології. Перша пропонує людині «царство справедливості», задля досягнення якого виправдовується класова ненависть і масове братовбивство. Друга ідеалом обирає процвітання власної нації і спонукає задля цього нехтувати мораллю і християнським гуманізмом.

Сьогодні, в умовах розпаду цих ідеологій, сатанізм міняє свій образ і все частіше шукає нові форми самовизначення – у вигляді мафіозних структур, сатанинських сект та "церков", про які дедалі частіше чуємо. Мережа сатанинських сект дуже розгалужена. Тепер вона налічує близько 1000 організацій, які поширюють свою діяльність на 78 країн світу. Найбільш відомою групою їх є так звані «сцієнтологічні» секти, котрі прикриваються вірою у можливість штучного нарощування духовних сил людини (чим не пропозиція сатани – змія?). Ідеологом сцієнтологічних релігій вважається Рональд Габборд. У державах, що виникли на руїнах імперії СРСР, поширення набула діяльність Богородичного центру, очолюваного Йоаном Бериславським, який проповідує ненависть до родинних зв’язків, зокрема до матері. Іспитовий акт при вступі до секти – вдарити власну матір по обличчю. У 1992 р. про себе заявило так зване «Біле братство», очолюване Ю. Кривоноговим, секта АУМ Сенріке, а в останні часи дають про себе знати прихильники сатанізму в Києві, на Івано-Франківщині та Львівщині, що залишають свій слід у вигляді цвинтарного вандалізму. Сектантська сатанинська псевдорелігія має і свою символіку, яку вчителює корисно знати (Див. «Рідна школа», 1999. – № 4). Такими символами та іншою сатанинською атрибутикою облаштовуються і сатанинські «церкви».

Усі сатанинські ідеології, попри свою специфіку, мають певні спільні риси. По-перше, це повне підкорення члена секти її керівникові, що завжди призводить до становлення ідеології рабства. По-друге, сатанізм виключає толерантне ставлення до інших поглядів і визнає єдино правильною лише свою. По-третє, – ця ідеологія завжди орієнтує людину на дорогу до «добра» *лише через зло*, через творення зла. Нарешті, по-четверте, – сатанізм, обіцяючи людині щось високе, насправді неминуче приводить її до духовної та фізичної деградації та до наближення її до

тваринного стану. Слова Христа: «По плодах їх пізнавайте їх» стосуються саме цього випадку.

Виховна функція релігії. Як уже мовилося в одному з перших розділів цього курсу, спробу конкретизувати виховні можливості релігії зробив відомий український священик і педагог о. Ю. Дзерович у своєму виступі на Першому українському педагогічному конгресі 1935 року [«Перший український педагогічний...», 1938: 195–197]. Поширюючи його погляди на наш час, можна відзначити наступне:

1. Релігія належить до чинників виховання, що апелюють одночасно як до розуму дитини, так і до її душі. Тут гармонійно поєднуються як вербальні (раціоналістичні), так і позавербальні (містичні) канали взаємодії людини зі світом, спілкування з Богом. Ця особливість релігії робить її могутнім каталізатором розвитку душі, становлення здатності людини усвідомлювати все розумом і бачити серцем, набувати «досвіду серця».

2. Утверджуючи віру в ідеали, релігія тим самим утворює надійний фундамент моральності людини. Віруюча людина сприймає мораль для себе як імператив. Моральність, що не підтримується вірою, завжди виявляє тенденцію до релятивізму, а відтак і до занепаду.

3. Релігії, зокрема, християнські, добре адаптовані до соціального життя. Вони визнають всю систему цінностей національного виховання і можуть органічно доповнювати його.

4. Поширюючи ідеї євангельського вчення, релігія пом'якшує і гуманізує погляди людини. Вона високо ставить її гідність, обстоює рівність людей («демократизм») і рівність народів (антишовіністична спрямованість), веде до становлення демократичного світогляду.

5. Християнські релігії є виразником цілісного ідеалу виховання, яким є Христос, і цей ідеал є головною складовою національних ідеалів виховання у всіх європейських народів («Бог і Батьківщина»).

6. Виховання на засадах релігії спонукає людину покладатися на себе і виробляти в собі почуття відповідальності за себе і за інших людей. Вона виключає психологію споживацтва. Цим передбачається необхідність розвивати прагнення людини, активність її волі, здатність працювати розумом і душею. Все це веде до формування повноцінного характеру.

7. Релігійне виховання володіє добре відпрацьованим методичним інструментарієм, що стосується виховання і душі, і тіла. Він закладений в ритуально-звичаєвих діях – як чисто церковного, так і світського характеру, особливо у сфері життя сім'ї і громади.

8. Релігія і релігійна практика є специфічним – поруч з психологією – засобом пізнання «душі», доступу до неї. І якщо психоаналіз облегує душу, але не дає ліків на майбутнє, то релігія оберігає і лікує її, вказує на сенс нашого існування. Гостра потреба в такому духовному трактуванні внутрішнього життя людини зумовлює пропозиції введення інституту душпастирства у навчальних закладах, зокрема у вищих, в українській армії тощо – поруч з психологічною службою.

Слід нарешті зауважити, що викладений вище погляд на виховну функцію релігії можна вважати дійсно християнською лише умовно, бо «релігія належить духові, божеству в людині» і «звести релігію до ступеня речі *корисної, потрібної для господарського вжитку*, – означає погубити її» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 390]. Але сьогодні ще губити не маємо що. А раптом на цьому шляху щось знайдемо?

Релігія в школі. Трактування віри в Бога як передумови становлення моральності людини оголює гострі практичні проблеми стосунків школи і Церкви. В їх основі лежить державна політика в тій ділянці, що ґрунтується на Конституції України, на врахуванні типу традицій, особливостей духовного складу нашого народу, реальних потреб тощо. Погляди щодо цієї політики неодноразово висловлювалися Президентом України: *функція Церкви – дбати про морально-духовний стан суспільства, а держава їй в цьому повинна всіляко допомагати*. Очевидно, що ці погляди не можуть не перенестися і на школу. Вони втілюють два головні принципи, на яких будуються стосунки школи і Церкви.

2. Кожен з цих суспільних інститутів виконує свої корисні для суспільства функції, і ніхто з них не посягає на функції чужі; школа не втручається в діяльність Церкви, а Церква – в діяльність школи.

3. На відміну від колишнього войовничо-атеїстичного ставлення до Церкви, сьогодні між нею і школою можлива і потрібна *тісна співпраця*, бо їхні зусилля мають взаємодоповнюватися.

Рівень співпраці школи і Церкви визначається станом духовного життя і релігійної культури того чи іншого суспільства, а в нашій державі – ще й особливостями регіонів чи громад. Ця співпраця передбачає релігійне виховання, що здійснюється як безпосередньо самою Церквою (через свою пряму діяльність), так і її впливом на сім'ю, і навіть шляхом навчання релігії в школі, зокрема, на вимогу батьків. Доцільність викладання релігії в наших школах однозначно підтримували К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, галицькі педагоги 30-х років. Зауважимо, що в ряді держав Європи, зокрема в Німеччині, релігія викладається як обов'язковий у школі предмет. І ці держави, як видається, не програють від цього – ні в моральному, ні в господарському відношенні. У нас питання співпраці школи і Церкви тепер в стані інтенсивних змін і в різних місцевостях вирішується під впливом громадськості по-різному.

Існує кілька практичних проблем викладання релігії у школі, які часто слугують контраргументами з боку його опонентів.

По-перше, це стосується *обов'язковості вивчення релігії*. Жодна поважна релігія, а тим більше християнство, не нав'язує себе силою. Дитина має право за порадою батьків вивчати або не вивчати релігію. Ніхто не має права змушувати дитину вірити і вчитися релігії, але водночас ніхто не може заборонити їй пізнавати засади релігії. В цьому одна з підстав відокремлення Церкви від школи. Конституційною нормою є право на свободу совісті.

По-друге, це *проблема конфесійності*. Очевидно, що тут найперше слід вирізнити ті релігії, які спонукають людину бути кращою, і категорично відкинути ті псевдорелігії, які ведуть її до зла, зокрема, прихований сатанізм. Небажаними є і ті конфесії, які не узгоджують свої цілі з цілями суспільства, наприклад, орієнтують людину на антидержавні вчинки, заважають становленню патріотизму і державності (єговізм, московське православ'я тощо). «Добра та віра, – пише К. Ушинський, – яка задовольняє людську натуру, відкриваючи їй безмежну і неогоїстичну діяльність; дає терпимість; дає місце науці, свободі думки; не визнає нічиєї влади над моєю совістю; обстоює своє; але своє не нав'язує; не допускає свавілля; зберігає історичні перекази; *визнає свободу волі*, а не фаталізм ... » [Ушинський К. , 1954: Т. 6; 232]. Традиції, тип нашої культури і духовності, державно-національні інтереси підказують нам найближчими вважати релігії християнські. Вважається, що українці є християнами від природи (В. Янів та ін.).

Проте, навіть зробивши цей вибір, ми повинні постійно *підноситися над рівнем конфесійності*, тобто трактувати в школі християнство як філософську основу, узагальнено, не підкреслюючи конфесійних особливостей жодної релігії (С. Франк, Г. Ващенко, В. Янів та ін.). Маємо тут теж заповіт К. Ушинського: «... хоч би які були політичні й сектантські вірування педагога як громадянина свого часу й члена своєї партії, але він не внесе їх у свою школу, насильно впливаючи на недозрілий дитячий розум... » [Ушинський К. , 1954: Т. 2; 27]. Вибір самої конфесії – це справа батьків і самої дитини.

По-третє, виникає питання про те, хто може відповідні предмети (наприклад, «Християнську етику» тощо) викладати. Відповідь не видається простою. Якщо духовність – це те, що неможливо збагнути розумом, але можна відчутти і пережити (С. Франк, Дж. Фоутс, К. Войтила, К. Ушинський, Г. Ващенко та ін.), то вибір «сіяча» духовності – проблема дійсно непроста. В західних областях України пішли шляхом спеціальної підготовки під опікою Церкви і за участю державних органів *катехитів-мирян*, тобто людей, які готові обрати предмет християнської етики як свою головну спеціальність. Таких людей чимало знаходимо серед пенсіонерів – вчителів,

лікарів, інженерів тощо. Незалежно від своєї теперішньої чи колишньої світської професії, вони мусять мати три якості: *бути дійсно віруючими* (К. Ушинський, Г. Ващенко та ін.), *володіти належним рівнем ерудованості*, бо їхні зусилля не дадуть наслідків, і *мати певну схильність до духовної діяльності*, тобто мати в душі «іскру Божу». В рамках підготовки катехитів-мирян, слухачі повинні пройти і певний курс психології та педагогіки, що є загальною умовою роботи в школі.

Підсумком до сказаного вище можуть слугувати міркування К. Ушинського. Він надавав релігійному вихованню особливого значення, ставив релігію на чолі гуманістичної освіти. На його думку, „наука вивчає тільки те, що можна збагнути, *релігія спрямовує дух людини до вічного і вічно незбагненого* (підкр. наше – О. В.) [Ушинський К. , 1954: Т. 1; 305].

Християнізація виховання. Порушені в цьому розділі проблеми перебувають у стані дискусій, змін і перегляду. Поява предмета християнської етики на початку 90-х років у школі сприяла становленню нового світоглядного підґрунтя і витіснення комуністичної ідеології. Цей предмет виявився першою ластівкою того процесу. Проте десятирічний досвід викладання його в школах західних областей України поставив і низку запитань, які потребують відповіді. Чи буде цей предмет і надалі релігійним, чи трактуватиметься як світський (у Польщі він викладається в школі паралельно з релігією і розглядається, власне, як світський)? Чи може школа брати на себе функцію катехизації, чи це має робити лише Церква? Чи ввійде цей предмет у якусь цілісну систему нашого виховання, чи він виявляється в школі штучно прилаштованим? Чи впевнено чує себе сьогодні вчитель християнської етики (розклад уроків, атестація тощо)? Чи маємо для викладання його добрі, фахово підготовлені матеріали? Нарешті, чи можна підготувати доброго вчителя етики під час кількатижневих курсів? Чимало „але”.

Відповідь на всі ці питання мусимо шукати не в школі, а у сфері суспільної свідомості, у тих змінах, які відбуваються тепер у духовному полі нашого суспільства. Поза всяким сумнівом воно відходить від атеїзму і дрейфує до засад релігійності, насамперед до християнства, втіленого у нашій національній культурі. Це означає, що *світський світогляд стає християнським* і поступово трактуватиметься як *нормальний*, європейського типу світогляд. Власне, він зумовлює факти, коли в ряді європейських держав навчання релігії входить до числа обов'язкових предметів, і мало знайдеться тих, хто виступає проти цього.

Якщо висловлену оцінку ситуації в нашому суспільстві вважати обґрунтованою, то на проблему виховання і, зокрема, виховання релігійного, мусимо сьогодні дивитися *ширше і фундаментальніше*, підступатися до неї крізь призму поняття *християнізації* всієї системи освіти і виховання. Під цим розуміємо ситуацію, коли і зміст навчання (всіх предметів у школі), і діяльність школи взагалі спрямовані в одному напрямку – до *узгодженості* з традиційно-християнським світоглядом, коли місце Творця помітне на уроці і фізики, і хімії, і біології. В такому разі предмет „Християнська етика” може називатися просто „Етикою” і трактуватися як світський предмет з християнським, філософським підґрунтям, а відтак і входити складовою до цілісної системи традиційно-християнського виховання. Вчитель такого предмета може отримувати підготовку й диплом державного рівня.

Завдання для самоконтролю

1. Якими природними можливостями володіє родина?
2. Чому родина сьогодні мусить трактуватися як головний інститут виховання?
3. Які організаційно-методичні зміни в сучасній школі сприятимуть вирішенню головних завдань виховання?
4. В чому ви бачите головне завдання позаурочної діяльності учнів школи?

5. Яке місце посідає релігія у житті людини?
6. Оцініть роль релігії в нашій виховній традиції та у світському вихованні європейських держав.
7. Що розуміється під терміном "псевдорелігії зла"?
8. Чи потрібне і можливе викладання релігії в нашій сучасній школі? Якщо так, то які при цьому моменти слід брати до уваги?

Розділ 28.

Методи виховання і розвитку

Трактування терміну "метод" як способу діяльності завжди потребує уточнення, про чію діяльність іде мова. Це стосується і виховання та розвитку. В окремих ситуаціях ініціатором взаємодії може бути виховник (батько, вчитель), а в іншому – більшу активність все є виявляє вихованець. Відповідно, є підстави говорити про дві групи методів: а) *методи виховання і розвитку*, у яких домінує активність виховника (що зовсім не позбавляє вихованця статусу суб'єкта) і б) *методи самовиховання і саморозвитку*, коли переважає ініціатива вихованця. В цьому розділі висвітленню підлягають, власне, методи першої групи.

Навчання цінностей

У попередніх розділах вже йшлося про те, що хоч знання моральних норм дитиною не забезпечує ще моральної поведінки, самі ці знання все ж необхідні. Система виховних заходів повинна передбачати й момент, коли виховник, крім всього іншого, ознайомлює дітей з тим набором правил, принципів і норм поведінки, тобто з кодексом, який репрезентує систему цінностей. "Зло починається з елементарного морального невігластва, з етичної неграмотності", – зауважує В. Сухомлинський [Сухомлинський В. , 1977: Т. 2; 231].

Навчання цінностей може бути наперед зумисно продуманим, організованим, отже, складати певну систему, що передбачає послідовне їх роз'яснення і вивчення. Щоб дотримуватися, наприклад, Заповідей Божих, людина як мінімум повинна їх знати. Водночас таке навчання може здійснюватися також *принагідно*, «випадково», підказуватися щоденними стосунками в родині, в школі, предметом, про який ідеться на уроці чи в позаурочних заходах.

Системне навчання цінностей. У практиці сімейного виховання системне навчання посідає вельми помітне місце. Коли мати навчає дитину першої молитви, повчає, що треба допомагати слабшому, не брати чужого, любити рідну землю і рідну природу, дає настанови про те, як поводитися серед людей, як жаліти тварин, то це і є початком такого виховання.

Більш організованим таке навчання стає у школі – у формі уроків етики, так званих «інформативних годин» (уроки класного опікуна), бесід, пов'язаних з історичними датами тощо. Оскільки правові кодекси чи окремі закони теж втілюють у собі морально-етичні вартості, якими живе суспільство, то вивчення їх у школі також є формою системного навчання вартостей.

В організації та проведенні уроків навчання цінностей слід особливо остерігатися нудного моралізаторства. «Довгі моральні настановлення, особливо *одноманітні*, дуже шкідливі, бо привчають душу до їх безсилля» (К. Ушинський), до байдужого, легковажного і навіть нігілістичного ставлення до самого виховання.

Системне засвоєння інформації про норми поведінки забезпечується і деякими іншими шляхами. Дитина повинна знати правила, що визначають її життя у школі та поза нею. Їй

пропонують певний набір вимог, які стосуються праці на уроці, чергування в класі, прибирання кімнати, ставлення до книжки та ведення зошита тощо.

Системне навчання цінностей часто супроводиться корекцією, доопрацюванням, удосконаленням того, що вже було досі в свідомості дитини. Так поступово на основі первинних знань про мораль, про стосунки людей тощо у підлітків формуються менш-більш цілісні уявлення про вимоги до власної поведінки. Ця система, якщо вона підкріплена вірою у певні ідеали, стає основою механізму самоконтролю і самооцінки.

Системне навчання цінностей передбачає застосування декількох послідовних прийомів.

1. **Первинне засвоєння інформації** – через пояснення, розповіді, лекції – до запам'ятовування, пригадування, відтворення.

2. **Пояснення і керована дискусія** – ускладнюють рівень осмислення і переносять сутність ціннісних формул на конкретні життєві ситуації. На цьому етапі виявляються перші спроби дитини поставити себе на чуже місце, асоціювати себе з літературними чи історичними героями тощо.

В американських школах такі дискусії застосовуються дуже широко. При цьому дотримуються двох правил: а) вчителі ніколи не намагаються нав'язувати дітям свої готові рішення і висновки, вони не вдавано, а дійсно поважають власні висновки дитини; б) в пошуках рішень діти якнайчастіше вдаються до практичного досвіду – власного, а також досвіду інших людей.

3. **Ролева гра** – передбачає введення учня у певну соціальну роль і пропозицію розв'язати конкретну моральну проблему, наприклад: «Уявіть собі, що ваша товаришка не виконала домашнє завдання. Чи повинна вона повідомити про це вчительку, якщо вчителька сама про це не запитує?» Або: «Яку пораду дасте своїй подрузі, котра хоче вступити до університету і намагається зробити це за допомогою хабара?» і т. п.

З метою посилення ефекту такого навчання в американських школах пропонується обговорювати не уявні, а життєві ситуації. На рівних у дискусіях беруть участь й учителі.

Нарешті, засвоєння вартостей може здійснюватися шляхом написання спеціальних творів, наприклад, з життя великих людей. Застосовуються і групові завдання такого характеру.

Особливу форму системного навчання цінностей становить так звана **індоктринація**, характерна для виховання в закритих тоталітарних суспільствах, коли ідеологія керівної еліти ставиться вище абсолютних вічних цінностей. Як правило, система таких поглядів не будується на природовідповідних засадах, а тому насаджується з особливою наполегливістю і категорично не допускає інакodomства. Крім того, індоктринація зорієнтована не стільки на людину (її душу), скільки на «масу» («народ», «клас»), підпорядковуючи її служінню «світлій ідеї». Характерною формою індоктринації було тотальне насадження комуністичної ідеології за більшовицького режиму – в школі, у вищих навчальних закладах – з допомогою системи спеціальних суспільно-політичних предметів (історія КПРС, суспільствознавство, курси атеїзму, «істмат» тощо).

Варто зауважити, що певну схильність до індоктринації молодого покоління виявляє кожне суспільство. Крім того, в демократичних державах такими методами поширюють свій вплив окремі екстремістські групи та організації. Индоктринація часто призводить до утвердження принципу «мета виправдовує засоби», а відтак до певного заперечення недоторканності ідеалів моралі.

Принагідне навчання цінностей. Сутність цього підходу полягає в тому, що цінності подаються дітям не в «чистому вигляді», а в контексті змісту навчальних предметів, у живих людських стосунках, тобто у реальній життєвій «упаковці». Воно є домінуючим у сімейному вихованні, але широко застосовується і в школі. Виховні «епізоди» такого виду учневі часто видаються цілком випадковими, і він не помічає, що за ними стоїть намір учителя. Принагідне

навчання вартостей часто сприймається дитиною як потрібна відповідь на питання, що впливає з ситуації як задоволення її моральних потреб, як допомога. Щодо виховника, то кожен такий випадок, коли він спілкується з дітьми, вирішує організаційні питання, висловлює оцінку фактам життя і своє ставлення до подій і явищ, – повинен прогнозуватися, обмірковуватися під виховним кутом зору. Бо це завжди відповідь на мовчки поставлене вихованцем запитання: *як маю до цього поставитися?*

Принагідне навчання цінностей розпочинається у *сім'ї*. Воно має стихійний характер. Як тільки ж дитина починає запитувати: «Що це?», «Чому?», «Як це розуміти?» тощо, слід дати їй змогу свідомо сприймати факти та їх моральну оцінку, спонукати до розрізнення добра і зла. Не нав'язуючи спеціальних розмов, дитині старшого дошкільного віку можна пояснити, чому треба любити рідну мову, розповісти про минуле нашого народу, звичаї, рідну землю. Цей процес поєднується з дитячою казкою, зі стосунками між членами родини, з грою тощо.

Прихід дитини до *школи* змінює її життя. Ламаються стереотипи поведінки, втрачається, на жаль, невимушеність домашніх стосунків, радість буття. Виховання в школі часто позбавлене своєї важливої сторони – емоційності. Сухість і офіційність навчального процесу, формалізм, духовна і моральна відстань, котра часто панує між учителем і учнями, дуже заважають успіхам виховання.

А поза тим навчання у школі, як і позаурочна діяльність учителя та учнів, дають широкі можливості для принагідного навчання цінностей. Вони (ці можливості) відкриваються під час обговорення історичних подій і оцінки літературних образів; участі класу у громадському житті; у несподіваних ситуаціях під час туристичних походів та екскурсій; в стосунках дітей між собою; у їхньому прагненні до самовизначення (навчання, спорт тощо); в подіях державного і громадського життя тощо. За всіх обставин виховник повинен бути якнайближче до своїх вихованців. Він також мусить мати бездоганну моральну репутацію, бо лукавство – теж сильний виховник і уроки нещирості не забуваються. Свої моральні настанови він постійно супроводить демонстрацією власної позиції в кожному окремому випадку.

Будь-яке рішення чи розпорядження в школі повинно відповідати духові моральних засад і бути обов'язковим для виконання як для учнів, так і для всього шкільного персоналу. Байдуже ставлення до фактів порушення прийнятих норм також є фактором виховання. Якщо діти насміхаються над своїм товаришем, якщо учень нищить шкільне майно, якщо сильніший знущається над слабшим тощо, і на все це вчитель не звертає уваги, то це теж виховання, бо поведінка вчителя сприймається як схвалення таких вчинків. Мовчанка завжди є знаком згоди. Місія ж учителя – завжди бути борцем, розумним, але безкомпромісним.

«Стихійність» принагідного навчання вартостей не виключає застосування проблемно-ситуативного підходу. Предмет розмови може бути «підкинутий» випадково – із сюжету оповідання, зі шкільного життя тощо. Але тут же, пояснюючи моральну сутність епізоду чи факту, вчитель може поставити учня у суперечливе становище, що передбачає вибір, наприклад: програти футбольну гру чи скористатися прихильністю необ'єктивного судді?; присвоїти чуже і бути матеріально забезпеченим чи залишитися бідним, але з чистим сумлінням? і т. п.

Вихованцям дають змогу брати участь у дискусіях щодо конкретних ситуацій, аналізувати моральні конфлікти, застосовувати газетні публікації, кримінальну хроніку тощо, демонструвати можливі варіанти рішень, виявляти прихильність до тих чи інших вартостей, готовність до відповідальності. Навчальні завдання, отже, будуються таким чином, щоб учень змушений був розв'язувати не тільки логічні, але й моральні проблеми, пригадував не лише моральні принципи, а й застосовував їх в конкретних умовах, переносив на власну поведінку.

Навчання цінностей покликане забезпечити також психологічну установку на саморозвиток. Діти по-різному сприймають труднощі, долати які ми їм пропонуємо з метою удосконалення

відповідних можливостей. Одні з них відразу виявляють волю, інші впадають у відчай, ще інші відмовляються виявляти зусилля, не розуміючи їх сенсу. Бо якщо моєю метою є одержати результат шляхом зусиль над математичною задачею, то чому я не можу мати цей результат, списавши його з чужого зошита, або залучивши дома до розв'язування задачі свого батька? Час від часу вчитель не тільки пояснює дітям, що таке воля чи розум, але й з'ясовує, як вони розвиваються – через власну діяльність дитини. В такий спосіб вчитель залучає до процесу саморозвитку і свідомість дитини, формує почуття самовпевненості і застерігає від розгубленості і розчарувань.

Метод переорієнтації зусиль вихованця

У ранньому віці дитина виявляє високу активність. "Нестримний рух – ось найхарактерніша риса малюка, ось панівна якість цього віку", – писав В. П. Вахтеров [Вахтеров В. , 1987: 367]. Вона причиняє батькам чимало клопоту. Щоб запобігти шкідливим наслідкам (щоб черевик не опинився у відрі з водою, щоб уцілів телевізор і т. п.), мати чи бабуся постійно користуються формулою: «цього не можна робити!». Щось подібне, звичайно, спостерігається і в школі, хоча і не в таких формах. Як далеко повинно сягати це «Не можна!»? Відповідь на це питання має доленосне значення, оскільки основи поведінки людини закладаються у перші роки життя.

Звернімо найперше увагу на те, що діяльність малої дитини має переважно хаотичний, випадковий, сумбурний, імпульсивний, непередбачуваний і неконтрольований характер. Вона діє, бо інакше не може. Її душа, тіло прагнуть діяльності. Дитина не думає про наслідки, не має планованого образу того, що хоче вчинити. Її не обходить, що одні дії можуть завдати шкоди, а інші будуть кимсь схвалені. Природа вимагає лише, щоб вона діяла. Мета цієї діяльності – у самій діяльності, "дитина спочатку діє, а відтак думає" (В. П. Вахтеров). Нею рухають не стільки конкретні цілі, скільки загальне прагнення самореалізації через діяльність. І в цьому передумова її діяльнісного розвитку – прагнень до дії, впевненості в собі, винахідливості, ініціативності, уяви та ще багатьох якостей, які колись виявляться дуже корисними. Це, власне, мав на увазі К. Ушинський, який підкреслював, що "тілесна потреба рухів дитини повинна бути цілком задоволена", і чим ранніше дитинство, тим більше повної свободи рухів треба дати дитині [Ушинський К. , 1954: Т. 1; 387–388]. Тим часом, коли дитині постійно твердять: "Не можна!", "Перестань!", "Не роби цього!" і т. ін. , то розвиток потрібних для характеру якостей гальмується і, навпаки, формується "страх діяльності", невпевненість, сумнів, чи її варто розпочинати. Вбивство бажань до дії – велика драма, бо дитину примушують не виявляти активність.

Звісно, що поведінка малюка у кімнаті не завжди і безпечна, може завдати клопоту, шкоди, іноді навіть здоров'ю самої дитини. Ось чому оптимальним для таких ситуацій є *метод переорієнтації зусиль* дитини з небажаної діяльності на безпечну. Наприклад, півторарічний малюк на кухні з усіх сил грюкає ложкою по холодильнику і зовсім не чує суворого окрику бабусі. Але вона могла б перекласти в інше місце якісь речі, чи постукати ложкою по стільчику поруч. В такий спосіб ми "усуваємо" небажану діяльність, але не руйнуємо прагнення до неї взагалі.

Помилкою було б, однак, вважати, що і діяльність підлітка чи дорослої людини така ж хаотична, непланова, як і діяльність малої дитини. Доросла людина усвідомлює, що хоче і чого домагається. Є, проте, одна обставина, яка не спонукає нас приймати це твердження беззастережно. І дитині, і дорослій людині властиве *прагнення до самовираження* через самореалізацію.

Якщо уважно придивитися до окремих вчинків людини, то неодмінно дійдемо висновку, що багато з них – необдумані і на перший погляд немотивовані. І добро, і зло, якими наповнена душа, вириваються, випинаються назовні і не завжди з певною метою, а тому, що це природно, під дією

закону самореалізації та самовизначення людини. Ці міркування дають підстави дійти висновку: метод «клин-клином», тобто метод підміни діяльності як метод виховання і розвитку активності, спрямований на добро, може застосовуватись і у вихованні підлітків та людей дорослих. Як і в дитинстві, тут є прагнення, є потреба самореалізації і є загроза небезпеки (зла) – для себе і для інших. Досвідчені вчителі знають популярну пораду психолога: якщо в класі є «порушник дисципліни», то йому треба негайно дати помітне доручення, тобто включити в іншу діяльність. Виконуючи його, він спрямовує свою активність на корисну для себе і для інших справу.

Метод приучування

Сутність методу приучування полягає в тому, що виховник домагається прищеплення певного елемента поведінки, спонукаючи вихованця якнайчастіше його пережити в процесі діяльності. Прикладом може бути становлення звички дитини правильно поводитися за столом, казати «дякую» чи «будь ласка», мити руки перед їдою, допомагати в домашніх справах, акуратно виконувати домашні завдання тощо. Звичайно, цей метод широко застосовується передусім в родинному (дошкільному) вихованні. Іноді в педагогіці його трактують як **«прави у правильному вчинку»**.

Характерною особливістю цього методу є те, що він відразу орієнтує на якнайглибше засвоєння цінностей – на рівень звичок, які характеризуються стійкістю і певною надійністю. Саме з цієї точки зору він і заслуговує на увагу.

Як вважає К. Ушинський, нерви людини прагнуть навичок і звичок. І чим менша дитина, тим швидше дія переростає у звичку. У старшому віці, навпаки, формування звичок потребує все більше зусиль. І йдеться тут не лише про вікові особливості самої нервової системи, але й в першу чергу – певну їх «завантаженість» чи «незавантаженість» іншими звичками і навичками. З огляду на це, формуванню нових навичок і звичок поведінки можуть заважати вже наявні, часто протилежного змісту стереотипи – «антинавички» і «антизвички». Ось чому, на думку К. Ушинського, гарна звичка – «це моральний капітал, покладений людиною у свою нервову систему; капітал цей зростає безперервно, і процентами з нього користується людина протягом свого життя» [Ушинський К., 1975]. Наявність сформованих у ранньому дитинстві навичок і звичок – це велика вигода для людини. Здобувши раз перемогу над собою, вона поступово закріплює її і на підтримку її потребує все менше зусиль. Труднощі, над якими людина не раз отримувала перемоги, перестають бути надто важкими. Так, домігшись через самодисципліну навички завжди складати свій одяг і свої речі в порядку, дитина пізніше робитиме це без великих зусиль над собою. Вироблена звичка вставати рано згодом працює без вияву великих напружень волі. Воля звільняється для долання інших, вищих цілей. Проте, як підкреслює К. Ушинський, наскільки добрі навички і звички є «вигідними» і «зручними», такою ж мірою шкідливі звички, вироблені внаслідок недбалості виховання, – завдають клопоту і вимагають подвоєння зусиль для їх подолання. Погані звички – великі вороги людини. Для їх подолання недостатньо одноразових зусиль, бо «звичка, встановлюючись потроху і протягом часу, викорінюється так само потроху і після тривалої боротьби з нею» [Ушинський К., 1975].

Виховання мусить орієнтуватися на формування звичок і навичок. І особливо сприятливі умови для цього маємо у сімейному вихованні, бо тут є широкі можливості для повторної і часто повторюваної дії. «Методи виховання звичок (приучування), якщо виховник оволодів ним, дасть йому можливість посуватися в своїй діяльності дедалі вперед, не починаючи кожен раз будівлі з початку і зосереджуючи свідомість і волю вихованця на набутті нових, корисних для нього принципів, бо попередні його вже не утруднюють, перетворившись у його природу – у несвідому або підсвідому звичку. Словом, звичка є основою виховної сили, підоймою виховної діяльності»

[Ушинський К., 1975].

Метод приучування не є новим у нашій педагогіці. Проте, як й інші застосовувані досі методи, він часто призводить до муштри, особливо коли широко переноситься на виховання підлітків та старшокурсників. Популяризатором саме такого авторитарного трактування методу приучування був А. Макаренко та його послідовники. «Наша поведінка, – писав він, – повинна бути свідомою поведінкою ... але це зовсім не означає, що в питаннях поведінки ми завжди повинні апелювати до свідомості ... ». [Макаренко А., 1958: Т. 5; 435–436]. Очевидно, в цих міркуваннях ідея тотального вольового впливу на вихованця практично унеможлиблює його волевиявлення, а відтак і гальмує розвиток мотивації позитивної поведінки.

Отож цей метод може залишатися в арсеналі демократичної педагогіки, але за умови, якщо в ньому поєднується багатократність дії з повноцінною вірою і переконанням самого вихованця. Ініціатива діяльності повинна йти від нього. У цьому зв'язку варто ще раз звернутися до поглядів К. Ушинського. Він не заперечував рефлексорної основи виховних звичок, але в аналізі структури виховної справи на перше місце висунув формування виховного завдання і пробудження в дитині потреби в тій чи іншій дії, тобто передбачав активність самого вихованця.

Переконування і сугестією

Цей метод виховання ґрунтується на спілкуванні виховника і вихованця. З його допомогою виховник, з одного боку, передає дітям певні морально-етичні ідеї, правила, поняття тощо, а з другого – вдається до прямого спонукання повірити в їх правильність, аргументує свою точку зору на доцільність такої віри і відповідної поведінки. Спілкування тому часто спирається на застосування різних інформативних джерел (теле – і радіопередач, бесід, конференцій, диспутів, посилення на авторитет тощо).

Метод переконування дуже часто поєднується з прийомом *сугестії* (навіювання), що іноді трактується як самостійний метод. Його вважають одним з найсильніших виховних засобів, що ґрунтуються на домінуванні впливу виховника над волею вихованця. З його допомогою можна викликати навіть почуття тепла і холоду, збуджувати уяву, зумовити вчинок, формувати нахил, збудити вольову реакцію, посилити або підірвати віру в добро, посіяти сумнів або підтримати впевненість. Навіюванням можна навіть лікувати.

У практиці виховання метод переконування і сугестії дуже поширений і застосовується з перших днів життя дитини, хоча далеко не завжди з боку виховника свідомо. Немовля дуже довірливе, у нього відсутня воля до опору і критичне ставлення до дій матері, а тому весь вплив матері сприймається беззастережно – через колискову пісню, фізичну близькість, спілкування. Дитину легко підвести до будь-якої уяви про кольори, смаки, викликати у неї приємні або неприємні відчуття. Зрештою, стикаємося тут і з певною різницею між звичайним прийомом переконування і сугестією. Якщо переконання сприяє становленню певного погляду, світоглядної позиції з опорою на свідомість, і це переважно стосується старших вихованців, то сугестія зорієнтована переважно на чуттєву сферу дитини і виявляється особливо дієвою в ранньому дитинстві. І все ж у більшості випадків обидва ці прийоми діють у єдності і так можуть бути потрактовані.

Переконування і сугестія відіграють велику роль у шкільному вихованні. Дитині можна навіяти впевненість у своїх силах. Але водночас доріканнями і сумнівами можна цю впевненість у неї також відняти і зробити її немічною.

Навіювання, на думку деяких психологів, може мати іноді вирішальне значення навіть у питанні волі. Вважається навіть, що безвольною є та людина, яка вірить, що вона безвольна, і вольовою є та людина, яка вірить в те, що вона вольова [Леві В., 1991: 178].

Дитина, школяр, а відтак і доросла людина, залежно від якостей характеру, можуть зазнавати навіювання і виробляти свої переконання також на вулиці, в кіно, під впливом політичних подій, а надто – з телеекрана. Масове всеядне споживання телепродукції часто призводить до формування шкідливих і аморальних потягів.

Вважають, що дівчата легше піддаються переконуванню і сугестії, ніж хлопці. Однак, велика податливість навіювання в старших дітей може свідчити про слабкість інтелекту і волі. Сугестія, крім того, часто призводить до формування слухняності, покірності та підпорядкування іншим людям.

У застосуванні методу переконування та сугестії вчитель мусить виявляти велику делікатність, всіляко дбаючи про зміцнення волі і самостійності вихованця, також високо цінуючи його власну точку зору, рахуючись з нею, навіть якщо вона йому не подобається.

Схвалення і осудження

У своїх крайніх формах і в руках авторитарного виховника цей метод, без сумніву, заслуговує на негативне ставлення. В радянській педагогіці він ґрунтувався на розумінні виховання як дресури, що йде виключно ззовні, від виховника, а через нього – від держави. Через це він носив і більш категоричну назву: *метод заохочення і покарання*. Неважко зрозуміти, що це веде до підміни служіння вартостям – служінням тому, хто є джерелом нагород і покарань. А звідси і сумнозвісна роль оцінок у нашому навчанні й вихованні: у свідомості дитини і її батьків домінує не прагнення до пізнання і розвитку, а бажання отримати якнайкращу оцінку. В кінцевому рахунку це веде до становлення кар'єризму: кар'єра наукова – замість культу відкриттів, кар'єра політика – замість служіння народу і т. п. Не випадково, що метод заохочення і покарань вважали неприйнятним такі представники демократичної педагогіки як П. Блонський, С. Шацький. Показово і те, що саме А. Макаренко намагався обґрунтувати доцільність покарання, що, на його думку, «допомагає становленню міцного людського характеру» і начебто виховує волю і людську гідність.

І все ж, як і в ряді інших випадків, небезпеку тут зумовлюють крайнощі. Бо, заперечуючи широке застосування методу заохочення і покарання, не можемо повністю відкинути хоча б вираз виховником свого ставлення до вчинку, до рис характеру учня. Тим часом у цьому можуть бути вже елементи і того, й іншого, схвалення і осудження, заохочення і покарання. Цілком природним є зауваження чи звичайний докір, добродушна догана, демонстрація суму з приводу певного вчинку тощо. В такому варіанті відповідний метод назвемо *схваленням і осудженням*. Під цим терміном розумітимемо позитивну або негативну оцінку поведінки чи якостей вихованця, висловлену особисто, без свідків. Бо якщо публічне схвалення вчинку дитини може мати позитивне значення, то осудження при свідках переважно дасть негативні наслідки.

Психологічну основу цього прийому становить переживання: якщо вчинок схвалюється виховником, особливо шанованим, то відчуття задоволення спонукатиме до його повторення. Негативні ж відчуття, спричинені осудом, можуть викликати і затамовану неприязнь, бажання наперекір повторити недобрий вчинок і цим «відомстити» за осуд.

За всіх випадків будь-яка реакція виховника повинна бути обдуманною, зваженою, обґрунтованою. Осуду не може піддаватися вчинок, допоки виховник не з'ясує його мотиви. Часто-густо це може бути випадковість, а ще в іншому випадку – спрацює колись сформований комплекс неповноцінності. Виховник мусить також взяти до уваги характер вихованця, рівень його дратівливості, урівноваженості тощо. Дуже корисно, коли виховник реагує на негативний вчинок дитини не відразу, а „витримавши паузу”, впродовж якої „працюватиме її сумління”.

Сказане вище, таким чином, дає підстави вважати, що метод схвалення й осудження –

інструмент вельми делікатний і застосовувати його треба обачно і нечасто. Існує, водночас, переконання, що можливості цього, а також інших згаданих вище методів визначаються врешті-решт характером стосунків виховника і вихованця. До категоричних передумов їх позитивного застосування належить демократизм і гуманізм ставлення до дітей, врахування їх вікових особливостей, правильна оцінка ситуації тощо. Серед чинників, котрі суттєво впливають на ефект від названих методів, основним вважається застосування їх в контексті живої діяльності.

Завдання для самоконтролю

1. Яка діяльність у навчанні цінностей має більшу вагу – діяльність виховника, діяльність вихованця чи їх спільна діяльність?
2. Як діє метод переорієнтації зусиль у вихованні малої дитини?
3. У чому, на думку К. Ушинського, особлива корисність раннього формування навичок і звичок поведінки?
4. Чи можна вважати синонімічними терміни "переконування" і "сугестія"?
5. Як авторитарна і демократична педагогіка трактують метод схвалення-осудження (чи "заохочення-покарання")?

Розділ 29.

Методи самовиховання і саморозвитку

Самостійність діяльності

Процес становлення повноцінного характеру можливий лише за умов високого рівня самостійної життєдіяльності людини. Її паростки закладаються в перші роки життя дитини. Людина ще чимало осягне, на життєвому шляху вона зможе уточнювати свої морально-етичні чи світоглядні засади, розвивати свої здібності тощо, але якщо в ранньому віці не зміцниться хребет її самостійності і самовідповідальності, то все життя залежати їй від інших людей. І вже ні освіта, ні творчі здібності не компенсують цього. Людина залишиться „нездійбною самостійно продирається через гущу життєвих невдач, перепон, безнастанних зусиль” [Біланюк П., 1938: 7].

Дитяча душа прагне самостійності, і тільки в цьому віці ми часто чуємо: „Я сам!” Протедля батьків чи виховників часом дуже важко передати дитині право на самостійну діяльність. Так їй „виховувати” легше. Батьки з сильним власним характером іноді схильні „ламати впертість” (читай – самостійність) дитини і на все життя залишати її неспроможною до незалежної діяльності. А між тим, якщо дитина не навчиться бути вільною і самостійною в стосунках зі своєю матір'ю, то коли вона цього навчиться? – і чи навчиться взагалі? „Щоб у дитини утворювався характер або принаймні накопичувалися для нього великі матеріали, слід, щоб дитина *жила серцем!* (так автор позначає чуттєву серцевину людини – О. В.) і *діяла волею*, а цьому часто перешкоджають старші своїм втручанням у виховання дитини: або замикаючи дитину на цілий день у школу, або заважаючи їй почувати і бажати, словом, жити практично тими ж безперестанними моральними сентенціями і всякого роду обмеженнями. Ось чому, між іншим, наша доба, доба *многочення*, характеризується великою кількістю нікчемних характерів” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 441].

Зрештою, розвиток самостійності гальмується не тільки тоді, коли дитині грубо забороняють, але й тоді, коли на основі „демократичної” взаємодії сильного (виховника) і слабого (дитини)

ініціатива стихійно перехоплюється батьками і вчителями. В таких випадках вони начебто лише „пропонують” свої варіанти рішень і обґрунтовують це тим, що ці рішення вигідніші, „раціональніші”. В цьому разі більшу користь для характеру вихованця дав би гірший, але власний вибір, ніж кращі рішення, але чужі. Навіть за умов добрих стосунків і теплої ставлення до вихованця можливий деспотизм і позбавлення його самостійності. Як і деспот, добрий батько і добрий учитель можуть виховати слабівільну дитину, якщо над нею постійно висить їх авторитет, якщо дитина сама схиляється перед ним. Під впливом такого авторитету в небажаному напрямку йде самовиховання. Так це, зрештою, буває і з народами, коли сильний „обнімає” по-братськи меншого. Програє завжди слабший.

Самостійність виховується лише в процесі самостійної діяльності, що ініціюється самим вихованцем. Вона також пов’язана з почуттям свободи. Вільна людина – завжди самостійна. „... Сучасна школа і сучасне виховання ... повинні залишати розумний простір для самостійного життя серця і волі дітей, у якому тільки й можуть бути накопичені матеріали для майбутнього характеру” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 441].

Духовний саморозвиток

На стані душі кожної людини позначаються ті впливи, які йдуть ззовні. Це – впливи найперше реальних людей: наших батьків, знайомих, духовних і громадських діячів, вчителів тощо. Чималий внесок у наш духовний розвиток зробили ті люди, яких ми колись знали і які, можливо, вже не живуть, але все ж свій вплив на нас продовжують робити. Ними можуть бути і «квазіособистості», якими є, наприклад, літературні герої. Всі вони важливі для нас лише тому, що виступають носіями (виразниками) певних духовних вартостей, певних ідеалів.

Ідеали шукають опредмечення. Для віруючої людини головним виразником духовних вартостей є образ Бога Любові і Добра. Він має великий вплив на її волю, на її вчинки, на її поведінку. Для громадянина-патріота носіями національних та громадських вартостей є видатні постаті нашої історії, герої боротьби за визволення нашого народу, за ідеали рівності людей.

У зразкового сім’янина і окремої людини в її приватному житті є також свої сімейні та особисті зразки, які він прагне наслідувати.

У своїх пошуках людина виявляє велику активність. Її душа – не глечик, наповнений добром і злом. Вона вічно в русі, в дорозі, у стані прагнень, в роздумах, пошуках духовної опори. Саме за рахунок власних зусиль вона не тільки знаходить, але й привласнює високі вартості. На шляху до Абсолюту Добра народжується любов до ближнього, почуття патріотизму, порядність у повсякденних справах тощо. Людина і стає культурною в повному розумінні лише тоді, коли шляхом виховання і самовиховання «вдається їй відчинити вікно у світ ідеалів і збудити віру в можливість їх реалізації» (П. Біланюк). Увібравши високі цінності в себе – через віру, надію і любов – людина трактує їх як свої власні і починає їх відстоювати та високо цінувати в інших людях.

Нарощування духовності в людині відбувається через «спілкування з ідеалами». Під цим розуміємо ситуацію, коли людина на якусь мить або протягом певного відрізка часу забуває про всі практичні, буденні справи, заглиблюється в думі про Високе і Вічне і таким чином наближається до нього і поєднується з Ним – коли «серце поволі з Богом розмовляє» (Т. Шевченко). Загальноприйнятими формами такого спілкування є молитва, відзначення свят та участь в обрядах, поєднання з ідеалами через мистецтво, зокрема, з допомогою музики тощо. Проте очевидно також, що кожна людина може розмовляти з ідеалами своєю власною мовою. Віра, надія і любов – почуття глибоко інтимні, і їх сила далеко не завжди рівнозначна тому, що людина говорить і демонструє. «В кого завжди на устах вітчизна, той давно її в серці вже не має»,

– пише Ш. Петефі. Глибока віра в Бога, в національні чи будь-які інші ідеали – риси, як правило, скромної людини. І не всі ті, котрі щонеділі ходять до церкви, є дійсно віруючими. А відтак, не всі ті, хто не ходить, – атеїсти. У кожної людини своя молитва. Нею може бути навіть постійна самовіддана праця в ім'я перемоги цих ідеалів. Важливо, щоб людина думала про них якнайчастіше і щоб повсякденно приносила свою жертву на їх жертвник.

Такий стан є дуже благодатним для самої людини. Відкриваючи себе Високому і Вічному, вона, неначе „провітрює” свою душу, а відтак, переносючи увагу з свого „Я” на „не-Я”, на авторитет Творця, на національну ідею тощо, позбувається в душі затхлого егоїзму, кар'єристичних прагнень, заздрості і комплексу меншовартості та починає свою *місію служіння*. Власне, такий стан людини веде до оптимізму, самовпевненості, душевного спокою і віри в добру опіку Бога.

Зрозуміло, що людина може спілкуватися з ідеалами різних систем вартостей. Ідеалам добра – всій системі позитивних цінностей – протистоять ідеали зла. І за певних умов людина може спілкуватися також і з ними. Розроблені комуністичними ідеологами обряди, демонстрації, мітинги і політнавчання, наочна агітація, пам'ятники вождям тощо – все це виражало прагнення залучати людину саме до такого спілкування і з такими ідеалами. Бо антипод Бога теж втілюється у відповідному ідеалі і очолює відповідну сатанинську систему цінностей.

Молитва. Молитва є безпосереднім звертанням людини до предмета своєї віри і виявом її намагання наблизитися до свого ідеалу. «... В цьому спілкуванні людська душа виходить за межі свого земного, емпіричного буття, переборює, хоча б на деякий час, свою упідкореність плоттю, силами світу цього і вступає до сфери буття надземного, божественного...» [Франк С., 1992: 358]. Через молитву до Бога людина вбирає в душу благодать його присутності, спокій, сили і надії, з її допомогою вона нагромаджує духовний капітал любові і добра, які потім віддає світові. Молитва – це просьба, щоб Бог зійшов до нас, щоб прийшло царство Боже, щоб здійснилась воля Божа на небі і на землі, щоб Бог дав нам хліб насущний і визволив від лукавства... Вона є «реальним входженням Бога в людську душу» [Франк С., 1992: 358].

Християнин творить молитву як наодинці, так і як член Христової Церкви, через участь у Святій літургії. Тут особливо гостро відчувається присутність Бога, його близькість до нас. Спільна молитва об'єднує людей, і в ній вони почувають себе братами і сестрами в Христі. Служба Божа – то найкраща вчителька життя, – повчає Андрей Шептицький.

Молитва, як вважають, має і великий психотерапевтичний ефект. Досліди показали, що віруючі живуть, як правило, довше і мають краще здоров'я. Молитва, особливо в церкві, приносить душевне очищення, катарсис, а отже, сприяє здоров'ю. Вважають, що церква потужно заряджена позитивним біополем.

Апогеєм молитовного наближення до Бога є сповідь і Святе Причастя, коли віруюча людина поєднується з Богом, вбираючи в себе Дари Божі – Кров і Тіло Христа і тим самим приймає його пожертву.

Молитва як форма спілкування з ідеалами поширюється також на інші рівні ієрархії вартостей. Є молитви, в яких народ просить для себе кращої долі, свободи, справедливості:

*«Боже Великий Єдиний,
Нам Україну храни...»*

У часи великої жертвовної боротьби за свободу – в період змагань УПА – дуже поширеною була молитва українського націоналіста, уривок з якої тут наведемо:

«Україно Свята, Мати Героїв, зійди до серця мого; прилинь бурею вітру кавказького, пошумом карпатських ручаїв, боїв славного Завойовника, батька Хмеля, тріумфом і гуком гармат Революції, радісним гомоном Софіївських дзвонів. Нехай душа моя в Тобі відродиться, Славою Твоею опроміниться, бо Ти, Україно Свята, – все життя моє і все моє щастя ... Спали вогнем

животворчим усю кваліть у серці моєму. Нехай зневіри не знаю я, не знаю, що таке вагання. Скріпи мій дух, загартуй волю, у серці замешкай моєму! У важкі хвилини зрости мене для ясних чинів для Тебе. І в чинах тих знайду я смерть, солодку смерть у муках за Тебе. І розплинуса в Тобі я і вічно житиму в Тобі, відвічна Україно, Свята, Могутня і Соборна».

У молитві української родини, написаної Лесею Храпливою-Щур (1994), сконденсовані споконвічні благородні прагнення нашої сім'ї до Добра, до Єдності і до Злагоди:

*«Приклоняємо, Отче, коліно
Перед образом під рушником,
Бо родина, що молиться спільно,
Буде жити щаслива разом...»*

Нарешті, маємо навіть зразок Молитви до Мови у прекрасному авторському виконанні Катерини Мотрич. Шлюб молодих у церкві, які створюють сім'ю, є молитвою до ідеалів сім'ї. З ідеалами сімейних вартостей поєднується людина в ритуалі хрещення. Так само обряд похорону нагадує про сенс життя і спонукає до віри в ідеали.

Найкоротшою молитвою є знамення Христа, яке накладає віруюча людина на себе, проходячи повз Храм Божий чи хрест при дорозі, сідаючи за споживання їжі, і коли хоче відігнати від себе «злу силу». У всіх цих випадках людина прагне збагатити свою душу добром, увібрати в себе ідеал. І мав рацію М. Г. Стельмахович, трактуючи молитву і Святі Таїнства (сповідь, причастя та ін.) як методи виховання. «Літургічне діяння має суттєвий і незамінний загальнопедагогічний сенс, – пише російський філософ С. Л. Франк. – Воно сприяє важкій справі розкриття людської душі назустріч Богу, духовному освітленню і перетворенню людини...» [Франк С., 1992: 363].

Самовиховання і саморозвиток

на основі прикладу

Кожна людина – активна істота, вона сама відкриває себе, формує систему своїх вартостей і обирає предмет віри. Стикаючись з різними людьми, вона сама вирішує, кого брати за взірця, які якості в нього запозичити, а що рішуче заперечити і відкинути. Саме тому традиційний у педагогіці метод "виховання прикладом" відносимо до сфери діяльності вихованця, узалежнюємо від його власної активності.

З іншого боку, також кожна людина, з якою зводить нас доля, навіть кожен літературний образ є носієм певної системи цінностей, які ми сприймаємо або відкидаємо. Звідси наша увага до інших людей, котрі часто служать орієнтиром нашої поведінки. Прикладом для наслідування можуть стати: хтось з найближчих у сім'ї, видатний громадський діяч, літературний герой, учитель, ровесник тощо. Критицизм підліткового і юнацького віку зумовлений саме цим пошуком власної системи поглядів і віри. Деякі люди знаходять себе ще в ранньому віці, але іноді цей процес пошуку розтягується на роки, а то й на все життя. Більшість з нас, пригадуючи юність, визнає, що і в нас була людина чи образ, який ми намагалися наслідувати.

Функція виховника тут дещо обмежена, але він повинен, з одного боку, бути корисним зразком наслідування для дитини, а з другого, – стимулювати пошук взірця через ознайомлення дитини із життям, вчинками та поведінкою інших людей. Вважають, що найефективнішим методом виховання є демонстрування на власному житті та на власній поведінці тих поглядів і тієї віри, котрі виховник сам проповідує. Маємо згадку про це вже в Святому Письмі: «У всім себе подавай за зразок добрих діл, у навчанні непорушність, повагу, слово здорове, неосудливе, щоб противник був засоромлений, не мавши нічого лихого казати про нас» (Послання апостола Павла до Тита 2:7-8).

Звичайно, трапляються і виховні невдачі, – в тих випадках, коли обраний вихованцем приклад є виразником вартостей, що суперечать християнській моралі. Це передусім стосується літературних та кіногероїв, у поведінці яких часто закладений механізм перетворення добра в зло. Прикладом цього може бути поширений образ «супермена». Такому герою «все дозволено»: вбивати людину, нищити природу, знущатися над будь-ким тощо. Антитезою такого персонажу у народній творчості є образ народного богатиря, козака-характерника. Народ наділяє силою лише того, хто бореться за утвердження добра і справедливості.

Неупорядкованість статевого життя молоді великою мірою теж іде від прикладу з екрана.

Приваблююча сила таких образів пов'язана з тим, що підліток знаходить тут прості відповіді на свої життєві питання. Добро завжди передбачає певну самопожертву, самоконтроль, самокритику, самообмеження, а тому менш привабливе. Тут же все можна досягнути без цих труднощів і дискомфорту. Потрібно лише зважитися.

Сьогодні чесному батькові та вчителю важко стати прикладом, який дитина могла б наслідувати. Надто багатьма речами вона «мусила» б жертвувати. Зрештою, найбільшою виховною отрутою може стати виховник (батько, вчитель), який лицемірно проповідує моральні принципи, але поводить цілком інакше. Лицемірство для дітей є найсильнішим дороговказом, що провадить до цинізму і розчарувань. Ми не маємо права вимагати від наших вихованців кращої поведінки, ніж наша власна.

У контексті методу виховання прикладом на особливу увагу заслуговує особа виховника. Давня філософія трактує вчителя як книгу мудрості, котру учні постійно читають і в якій шукають відповіді. Виховне значення наставника у школі постійно зростає також з огляду на ослаблення виховного впливу невлаштованої і нестійкої нашої сім'ї сьогодні.

Наслідування – є таким же запозиченням чужої поведінки, як і виховання прикладом. Проте тут є свої вікові особливості. Воно властиве, головним чином, ранньому вікові, коли дитина ще дуже податлива навіюванню та впливу близьких людей і схильна сприймати все, з чим зустрічається. Лише з часом, коли свідомість починає контролювати поведінку, значення наслідування знижується і дитина починає критично ставитись до інших, робити вибір, – що привласнити, а що відкинути.

Наслідування не суперечить свободі, бо „хто наслідує, той не підкоряється, а робить те, що йому хочеться” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 406].

К. Ушинський розрізняє наслідування *зовнішнє* і *внутрішнє*. Під зовнішнім наслідуванням він розуміє „мавпування” дій, які впливають з потреб дорослих, а не з потреб дитини. Внутрішнє наслідування поєднується з власними, підказаними душею потребами. Часто це відповідь на моральні запити душі.

Наслідують діти не тільки старших, але і своїх товаришів, особливо авторитетних. За умови високо розвиненої уяви, потребу наслідування може викликати і літературний образ чи історична постать.

Таким чином, наслідування є специфічним способом забезпечення життєдіяльності. Воно характерне для перших років життя і відіграє тут велику роль. Як відзначає Г. Ващенко, дитина здатна наслідувати дорослих уже на 4-5 місяці життя, і йдеться тут не про поведінку в широкому сенсі, а про наслідування певної діяльності. В цей час воно не має ще свідомого характеру [Ващенко Г., 1952: 30].

Долання перепон і труднощів

Важливою, якщо не головною, передумовою розвитку волі є процес долання життєвих перепон і труднощів. Як правило, людина не любить їх, так само, як не любить умиватися

холодною водою, хоча знає, що це корисно. Труднощі і перепони створюють клопоти і начебто гальмують успіх. Організм прагне комфорту і економії затрати сил. Саме це й спонукає надто активних батьків виконувати домашні завдання за своїх дітей, оберігати їх від труднощів, які створює навчання. Навіть так звані „люди дії” не завжди розуміють, що перепони не просто неминучі, вони – корисні, бо часто забезпечують становлення в їхньому характері таких рис, які допоможуть їм пізніше досягнути більших успіхів. Чадолюбні батьки і бабусі своїми «стараннями», як видається, завдають великої шкоди своїм дітям і онукам – саме в ділянці формування характеру.

Маємо в житті чимало прикладів, коли безконфліктне, «гладке» життя робить людину безхарактерною, безвольною. Невдачі і перепони, труднощі – це школа самопізнання, гарту волі, витривалості, знання життя. Незаслужені успіхи, дарований комфорт, навпаки, – руйнують характер, стають джерелом фальшивої гордості, слабкості та ілюзій. У певному сенсі людина повинна любити перепони і труднощі, бо вони ведуть до мужніння, вчать терпеливості. І якщо уважно проаналізувати життя людей, що домагалися в житті справжнього успіху, то обов’язково переконаємося, що зазнавали вони і багатьох невдач, на які відповідали додатковими зусиллями, стійкістю і витривалістю душевних сил.

Крайньою формою безхарактерного ставлення до життєвих труднощів, виявом слабкості волі є самогубство. Цей акт ґрунтується на фальшивій думці, нібито ми живемо лише задля того, щоб зазнавати щодня щастя і насолоди, тішитися комфортом. Це ознака не лише великої відстані людини від християнства, але й відсутність в неї реалістичного погляду на життя. Гонитва за щастям і насолодою, і лише за ними – робить людину рабом і жертвою випадку. Щастя – нещастя, удачі – неудачі для людини віри і чину – як права і ліва рука. Вона не хитається з боку в бік, а йде вперед до чогось більшого, не нарікаючи. Відчай і самогубство – це банкрутство душі і в соціальному плані. Людське життя не можна вважати перепonoю, за всіх обставин воно залишається недоторканим даром Божим.

Долання перепон дуже часто вимагає від людини витривалості, чим характеризуються натури сильні і що важко дається людям імпульсивним та емоційним. Щоденна діяльність, виконання звичайних обов’язків дають безліч нагод зміцнювати витривалість або руйнування її, піддаючись настрою.

Розвиток самодисципліни і самоопанування

В осягненні мети власної життєдіяльності людина спирається на свою волю. Вона діє як двигун характеру. Відомий галицький педагог 30-х років П. Біланюк взагалі називає волю «мотором всього людського поступу». Воля людини завжди поєднується з діяльністю і міцніє в діяльності. Вольова людина завжди бачить свою мету, сама вибирає свою дорогу і, спираючись на волю, долає неминучі труднощі. Відсутність волі – як в людині, так і в суспільстві – річ цілком конкретна і очевидна: вона зумовлює зневіру у власні сили, розклад, пасивність, песимізм, кволість духу і тіла. Життєва мета такої людини стає лише предметом безплідних мрій. Зауважимо принагідно, що теперішня наша реальність – яскравий приклад такого стану людини і суспільства. Господарська скрута зумовлює в нас слабкість, хоча, як вже йшлося, історія дає нам чимало прикладів, коли труднощі для іншого народу ставали джерелом сили волі, руху і поступу.

Як вже йшлося, воля людини має двояке скерування – до зовнішнього життя, на досягнення життєвих успіхів та на подолання перепон, з одного боку, і на життя внутрішнє, на самодисципліну, на самоопанування, – з другого. Вважається, що «... характерна людина не тільки спиняє вибрики тваринної натури, але стремить до того, щоб бути паном низьких інстинктів»

[Парашин П., 1980: 297–300]. К. Ушинський називав волю також владою душі над тілом. Маємо тут цілу низку «внутрішніх ворогів», яких людина все життя долає і в боротьбі з якими гартує свою волю: життєва розхлябаність і недотримання точності, гайнування часу на дрібниці, нестриманість у харчуванні, невміння мовчати, схильність до азартних ігор, пияцтво, лінощі, прагнення мати якомога більше «вихідних», погоня за дешевими сексуальними пригодами, наркоманія, хабарництво тощо. Знаємо, отже, чимало прикладів, коли людина домагається власними зусиллями значних зовнішніх успіхів, але виявляє повну немічність у своїх інтимних справах, демонструє тут безхарактерність. Часто людина діяльна нездатна організувати своє внутрішнє життя. Так з'являється проблема єдності волі, коли все – і зовнішнє і внутрішнє життя – трактується як одне ціле, і всі зусилля слугують одній меті. „Мир між людьми вимагає як необхідної умови, щоби людина була замирена з самим собою, або щоби вона мала внутрішній душевний мир, який досягається самовладанням, перемогою над пристрастями, послухом голосу сумління...”, – пише Памфіл Юркевич [Юркевич П., 1993: 227].

Вищою формою гартування волі, гімнастикою душі є самовідмова, яку в стародавній Греції називали «аскезою». Вона наповнювала людину силою, скерованою до середини. Справжній філософ мусив пройти школу аскези. Вважалося, що вільним мислителем може бути лише людина, яка опанувала свої пристрасті, може переносити нестатки і біль, вміє мовчати.

Не йдеться тут про якусь втечу від світу. Кожній людині потрібні вправи в стриманості як засіб гартування волі. Деякі педагоги минулого рекомендували молоді нескладні вправи, «маленькі жертви» у стриманості та самообмеженні. Такі вправи називають тренінгом волі. Головна засада цього тренінгу полягає в тому, що лише людина, яка навчилася відмовляти собі у чомусь дозволеному, може відмовити собі і в забороненому. Аскеза – це шлях формування імунітету проти тиранії моменту. В контексті державної політики таке виховання – виховання моральної стійкості і самоопанування – означало б більше, ніж виловлювати людей, які вже стали наркоманами, проститутками чи злодіями.

Існують, отже, дві групи вправ, що ведуть до зміцнення волі і розвитку душевних сил: вправи в застосуванні енергії чину та подолання перепон і вправи, котрі виховують стриманість і самодисципліну. Розвиток лише енергії чину часто призводить до конфліктів і внутрішніх зривів. Водночас розвиток енергії самоопанування вартий чогось лише тоді, коли служить вищим цілям творення добра.

У педагогічній практиці зустрічаємося часто з випадками загальної безвольності і душевної немічності, безхарактерності. На всі ці випадки є лише один лік: не намагатися відразу «гартувати волю», а шукати джерело віри, якийсь предмет, до якого дитина прагне. Ним може бути якесь уподобання, що реалізується в праці, в засвоєнні якоїсь галузі знань, у мистецтві, спорті, добродійній діяльності тощо. Г. Ващенко підкреслював велике значення дисципліни в школі як чинника виховання волі. «Вона привчає дитину до певного порядку в житті, до правильного чергування праці й відпочинку, привчає до точності й акуратності у виконанні обов'язків, до організованості, виробляє здібність підкорювати свою волю інтересам спільноти і т. ін» [Ващенко Г., 1952: 33]. Проте він застерігав також, що не всяка дисципліна позитивно впливає на розвиток волі учня. Це повинна бути дисципліна розумна, що спрямована на виховання у дитини свідомості своїх обов'язків разом зі свідомістю людської гідності, дисципліна, що виключає страх [Ващенко Г., 1952: 33].

Статева стриманість

Як відомо, традиційно-християнське виховання виходить з тези про домінування духовного над тілесним. Ця теза переноситься і на статеve та інше виховання. І саме тут вбачали розв'язку

цієї вже старої проблеми К. Ушинський та Г. Ващенко [Ващенко Г. – 1, 1997: 113–117]. Вони дотримувалися погляду про необхідність виховання в людині певної стриманості, контролю над власними статевими та іншими інстинктами, здатності її до певного самоподолання в тій сфері, нарешті, розвитку вродженої в людині сором'язливості. Для прикладу: в американських школах, що діють під опікою релігійних конфесій, дошлюбне статеве життя і сьогодні трактується як гріх.

В історії християнського виховання у різні епохи аскетичні тенденції у статевому вихованні набирали різних форм і трактувань. У цій сфері повноцінно порядкує сама природа, і з нею дають собі раду всі живі істоти. Сьогодні ми можемо взяти за основу бодай одну важливу в тій ділянці тезу: місія людини на землі є не «пожити», пізнати якнайбільше фізіологічних насолод, а виконати свій природний обов'язок – народження дітей, створення міцної і здорової родини для їх виховання. Прагнення відчувати статеву насолоду не суперечать засадам нормального виховання, але вони є вторинними щодо місії батьківства. Індивідуальна статеві насолода є додатком до повинності, «премією» якою нагороджує природа людину за важкий обов'язок батьківства. Тому всяке прагнення таких насолод, що не відповідає потребі створення родини, християнською мораллю не схвалюється. Тим більше, коли проповідь культу сексу в кіно, на телебаченні тощо навіть суперечить ідеї створення родини. Цю важливу домінуючу власної свідомості дитина повинна взяти з родинного виховання. Слова і повчання тут мало дадуть. Образ, ідеал родини повинен засісти в душу глибше, опинитися вище від потреб сексуальності, які згодом розвинуться. І для цього, як зауважує К. Ушинський, самим батькам треба бути в душі цілком чистими (Творив шести томах; -Т. 6, с. 385). Не закликаючи до аскези, Г. Ващенко все ж вважає, що сьогодні «кожний українець мусить бути моральним у душі української традиційної моралі» (Вибрані педагогічні твори. -С. 110). Відповідно до християнської традиції, у шлюбі завжди має бути присутньою третя особа – особа самого Творця.

Водночас, статеве виховання в родині повинно постійно оберігати «межу сорому», на що вказує нам наша природа. Сором – це не ознака провінційності чи примітивізму, про що нам постійно нашіптують американські кінофільми. Сором – це ознака непоруйнованої живої душі, це – якість природовідповідна. «Кому не соромно висловлювати скобрезні речі перед дитиною, той має бути усунутий від виховання, як найбільша зараза», – пише К. Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 6; 385].

Таким чином, традиційно-християнське виховання не ставиться до статевої сфери негативно чи аскетично, воно лише освячує притаманне людині в усі віки і у всіх народів почуття сорому [Ушинський К., 1954: Т. 6; 385]. Воно виходить з того, що стриманість сприяє зміцненню моралі й шлюбу. К. Ушинський вважає також шкідливим форсування статевого розвитку дитини з допомогою романів (а сьогодні ми додали б кіно, телебачення тощо). Він вважає шкідливим розніженість та пестоші. «Слід любити дитину, але не слід пестити її навіть матері» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 386].

Проблема стриманості і самообмеження, зокрема статевої, має і свій психічний аспект. Як відомо, деякі спеціалісти висловлюють стурбованість з приводу того, що вона (стриманість) може вести до загрози неврозів, до пригнічення статевої сфери, до можливого недорозвитку статевих прагнень і домінування в цій сфері абстрактно-логічних поглядів, оцінок і розрахунків. Таким міркуванням і застереженням слід категорично протиставити факт, що всі подібні небезпеки і вади у статевому вихованні зумовлюється не пригніченням статевої сфери, а є результатом роздвоєності психіки людини, коли тіло і душу намагаються виховувати окремо, протиставляючи їх одне одному, загострюючи увагу то на одному, то на іншому. Багатолітня історія нашого родинного виховання в минулому засвідчує, що на ґрунті гармонії духовного і тілесного таких виховних невдач не буває.

Зрештою, якийсь стандарт тут і не потрібен, і неможливий, бо людина завжди індивідуальна. До того ж у системі демократичного виховання її індивідуальність – її воля і розум – взагалі

вирішують багато. Статеве виховання є також самовихованням і теж проходить через індивідуальну душу.

Існує, втім, ціла система рекомендацій щодо засобів і методів забезпечення гармонійного статевого розвитку та запобігання алкоголізму і наркоманії. Серед них не останнє місце займають фізична праця і спорт. Спорт має особливе значення: він не «конкурує» зі статевими нахилами, не створює психічної напруги і не шкодить їм, але водночас позбавляє сексуальні почуття можливості домінувати у психіці людини. І, зрештою, спорт займе в житті дитини лише тоді належне місце, коли сама родина і школа його велике значення визначатимуть не лише на словах, але й в практичному житті.

Моральний гарт характеру

Людина є носієм і виразником прийнятої нею моралі і суспільних вартостей. Цим і позначається ціннісний аспект її характеру – на що і якою дорогою скеровані її воля, наміри, прагнення, її розум тощо. Відповідно у практичному житті людину вважають «порядною» або «непорядною». Порядна людина – порядна в усьому: в громадському житті, в побуті, в родинних стосунках, у підприємстві і т. ін.

Моральні іспити. Людина гартує себе морально теж у процесі діяльності. То Аристотелю належать слова: «Чесноти ми набуваємо з допомогою діяльності». Протягом всього життя людина складає безліч іспитів, які випробовують її набагато глибше, ніж іспити в школі. Це іспити на моральну стійкість, коли випробовується віра, наші моральні принципи. Такі іспити людина здає, коли має нагоду скористатися великою владою або коли терпить великі приниження; коли переживає великі успіхи або зазнає невдач чи поразок; коли її надто люблять інші або коли відкидають її любов; коли одержує добру нагоду помститися ворогові; одержати великі вигоди за рахунок «незначної нечесності», безхарактерної гри в сфері статевого стосунку тощо. Обставини життя нерідко спонукають людину до гніву, злості, розпусти, спричиняють зневіру, страх – усе це іспити. Витримати їх означає не піддаватися хитанню, не залежати від обставин, залишатися собою. Підкорятися обставинам – згубний шлях, якщо йдеться про цілість характеру. В усіх цих випадках характер, воля і віра зміцнюються, якщо людина іспити витримує, або руйнуються, якщо вона здається.

У контексті проблеми розвитку духовних сил і становлення характеру іспити сумління мають колосальне значення. Саме тому В. Сухомлинський радить відкривати перед дітьми можливість для випробування сумління і тут бачить одне з важливих завдань виховання.

Долання кризових моральних випробувань. Досліджуючи явище «внутрішньої карності» людини – того, що ми сьогодні назвали б «самодисципліною», – відомий галицький педагог міжвоєнного часу П. Біланюк звертав увагу, що людина формує цю якість в собі найперше у процесі кризових життєвих випробувань. Про самодисципліну людини свідчить саме те, як вона веде себе в ті хвилини, коли свідомість її обсїдають бажання і почуття – не тільки добрі, але й злі; коли приходять пригнічення і зневіра, гнів і злість; коли розпука або докір сумління приводять на край пропасті; коли душу роз'їдають незаспокоєна амбіція, заздрість, ревності, ненависть; коли жадоба помсти відбирає розум; коли людину нищить непогамована пристрасть чи жадоба чужого майна; коли зазнає покарань за скоєне зло... [Біланюк П., 1939: 115]. На його думку, характер людини є фактично продуктом взаємодії людини і зовнішнього середовища, наслідком її власної реакції на нього саме в таких екстремальних обставинах. Вміння вести себе в них має для неї доленосне значення. З огляду на це, П. Біланюк пропонує кілька порад, що досі видаються суттєвими в справі самовиховання і саморозвитку і які тут наведемо.

1. Якщо назріває стан неспокою і втрати моральної рівноваги, найперше необхідно

втриматися від негайного зовнішнього вияву власних почувань. Важко затамувати їх у собі, але можна «відкласти» рішення, власну реакцію на деякий час. «Спинити зовнішній вияв лихих почувань, – пише П. Біланюк, – удасться вам лише тоді, коли в часі нападу цих неприємних гостей не рушитесь з місця, не піднесете руки, не ворухнете язиком» [Біланюк П., 1939: 115].

Володіння собою в момент першої очікуваної реакції має велике значення не лише з огляду на можливість помилки, але й тому, що будь-який, навіть незначний, вчинок є початком звички. Другий раз опертися спокусі – важче. І якщо перемога над собою є цеглиною у міцний характер, то кожен провал веде до його руйнування. Звички, включаючи аморальність, алкоголізм, куріння, наркоманію тощо, розвиваються в людині потаємно – після того, як перший камінь у їх будову покладено із-за слабкості волі, невміння «відкласти» вчинок у критичний момент, відмовити собі, подолати себе у хвилину вагання. Зроблений злий вчинок залишає слід у психіці, що діє негативно навіть тоді, коли сама свідомість «повертається до норми» і коли про сам вчинок забуваємо.

2. Утриматися від вчинку – дуже нелегка справа, особливо для душі, до таких моральних конфліктів не загартованої, хиткої. Людина може бачити зло і відчувати відразу до нього, але її пориває до нього. «Добро, що його бачу, не роблю, а зло, що його не хочу, творю» (Ап. Павло у посл. до Римлян, 7:19). Стримувати себе, зрештою, і психологічно важка справа. Тамувати в собі щось, душити почування – річ не тільки нелегка, але й небажана, якщо це стає системою, повсякденно необхідною. Особливо важко це для «незаповненої душі», що не має у своїх глибинах твердих моральних засад. Виходячи з таких міркувань, П. Біланюк наводить другу педагогічну рекомендацію: «*вибивати клин клином*», тобто не зосереджуватися виключно на боротьбі зі злом в собі, але плекати в собі натомість прихильність до того, що може стати його «замінником», «протиставити силі чорних думок і гнітючих почувань – силу світлих думок та благородних почувань» [Біланюк П., 1939: 116]. У практиці самовиховання це означає, що прагнення насолоди можна не лише тамувати, але й також задовольняти іншими, благороднішими способами. Саме тому молоді рекомендують ґрунтовно займатися спортом і відчувати насолоду досягнень та доброго здоров'я, одержувати приємність від спілкування з мистецтвом і на шляху творення культурних цінностей. З душевним станом юнака може резонувати відповідна книжка; потребу самовираження (сила, ініціатива, ризик тощо) дають різні спортивні та культурні організації та об'єднання.

3. Третя порада, що стосується збереження людиною моральної рівноваги, полягає у відповідному самовихованні, коли вона *наперед готується* до таких іспитів сумління. «Треба в часі відпливу цих сильних душевних збурень підготовлятися до майбутнього наступу» [Біланюк П., 1939: 116]. Людина, яка постійно сама себе виховує, яка обточує гострі кути власної натури, дбає, щоб в її характері розвивалися шляхетні прагнення, зокрема, на основі віри, – така людина наперед озброюється і готується до зустрічі зі злом в житті і в собі. Вирватися із кігтів морально важких обставин не під силу лише тому, хто завчасно не дбав про розвиток духовних сил [Біланюк П., 1939: 116].

Людина, отже, готується до іспитів на моральну зрілість всім своїм життям, і навіть завчасно приймає рішення, *має їх наготові*, коли життя ставить її у складні умови. Таким може бути рішення, що відбиває ставлення людини до цілого ряду розваг, алкоголю, наркотиків тощо. Наявність у душі людини готових завчасних рішень щодо відповідних ситуацій, вироблення певної готової позиції, застереження дозволяє уникнути напружень психіки, вагань і вибору, що несуть випадкові обставини. Людина входить у них з готовим рішенням, яке завчасно приймає.

4. Нарешті, четверта порада – в моменти афекту і збудження нашої натури мобілізувати всю силу холодної розваги, всю можливу *критику очікуваного вчинку*. Ця порада ґрунтується на тому, що розсудок (розум) і почування далеко не завжди йдуть у парі і злагоді. Розум оцінює дійсність, дивиться на речі реально, а почування, які підбурюють нас до негативних рішень, – в'яжуться з

уваю, з витвореним нею псевдоблагом. Розум дуже часто може бути «холодним душем» для почувань і фантазій. Вважається, що будь-яке прагнення, якщо його оцінити з допомогою розуму, втрачає свій ореол, стає буденнішим і менш привабливим. Бо розум оцінює речі об'єктивніше і всебічніше. Уява і прагнення "роздувають" переважно лише якусь одну якість, один бік того, до чого нас тягне. Вади виступають лише як наслідок відповідного аналізу з допомогою холодної розваги.

Очевидно, аби в момент випробування скористатися цими порадами, людина повинна мати вже відповідний рівень загальної і, зокрема, моральної культури. Самовиховання у трактованому сенсі, коли людина є і вихованцем, і виховником, це процес взагалі складний і доступний лише людям, схильним до самостійності і високих прагнень. Велику увагу тут має те, як ішло формування людини в ранньому віці, наскільки міцним є первинний (родинний) моральний фундамент.

Участь у добродійній діяльності і жертвність

Добродійна діяльність розпочинається із щоденного спілкування з людьми, з нашого вміння розуміти їх, відчувати їх клопоти, бачити, що в них на душі, вміти ставити себе на їх місце. Якщо це людині вдається, то вона не є вже самообмеженою, і має тут місток для добродійності.

Відчуття чужого болю спонукатиме нас до акуратності виконання власних обов'язків і обіцянок, наших дій щодо інших. Це особливо суттєве у догляді за хворими членами сім'ї. Недбалість у приготуванні їжі, прибиранні кімнати хворого, у ставленні до його просьб тільки посилює його муки. Хворий легко вловлює нашу нервозність і нетерплячість. Все це належить до поняття такту, якого можна навчити і навчитися. Те саме недбале ставлення до людей, холодну черствість спостерігаємо на вокзалах, в державних установах, де нікого не болить, коли люди годинами вистоюють у чергах, не мають де присісти. Навчання мистецтва думати про інших спирається на силу душі і водночас є засобом її розвитку. Власне догляд за хворим і немичним, увага до людей будь-де вважалися чи не найкращою школою удосконалення добрих сил душі, які йдуть від самопосвяти та від самодисципліни.

Підкреслюючи велике значення добродійності у становленні громадянського світогляду людини, Софія Русова дає низку порад, що стосуються дошкільного виховання. Ось деякі з них. «Треба якомога раніше давати дитині відповідні її силам і розвитку соціальні обов'язки: прислужувати за сніданком, прибирати в хаті, помагати молодшим товаришам одягатися, митися і т. п. Кожній старшій дитині в дитячому садку чи в захисті можна доручити яку дитину з меншеньких діток, щоб та, старша, вже відповідала за її чистоту, упорядкованість. В кожному випадкові треба вимагати від дитини тієї чи іншої свідомої акції на допомогу чужій людині, але за яку ми дізналися, що вона бідує...» [Русова С., 1994: 350].

Велика виховна сила добродійної діяльності полягає в тому, що, здійснюючи практично кожний добрий вчинок, людина вимушена робити над собою активні зусилля, змушувати себе чимось жертвувати, щось втрачати, хоча б спокій чи комфорт, і все це – за покликом віри в ідеали. В цей спосіб людина особливо активно долає в собі черствість, байдужість, безвольність, нігілізм тощо.

В основі жертвності теж лежить любов до людей. Любов – почуття, яке не передається ззовні. Від нього багатіє душа не того, кого люблять, а того, хто любить. Мало що варта любов батьків, які люблять своїх дітей. Тим більше, що ця любов має біологічну основу. Вона є запорукою збереження потомства, а тому властива і тваринному світові.

Дещо іншої природи любов до батьків, як, зрештою, і до інших людей. Вона збагачує душу і є справжньою чеснотою. Це любов завжди жертвна і веде до доброго вчинку. Посидіти біля

ліжка хворої бабусі, почитати газету незрячому, навіть поговорити з ним, коли ти не маєш до розмови власного зацікавлення, винести судно з-під хворого, випрати його брудну білизну, подати допомогу немічній людині, яка її просить, допомогти іншому у важкій праці – все це елементи добродійності.

Добродійна діяльність передбачає активність, веде до вдосконалення світу, до творення добра. В. О. Сухомлинський у своїй роботі на перше місце ставив не слова, не свідомість дитини, навіть не віру в добро, а вчинки, у яких виявляється ставлення її до іншої людини, до всього людського [Сухомлинський В., 1977: Т. 1; 218]. Він вважав, що «гуманні вчинки в отрочстві і юності облагороджують особистість, підносять людину в її духовному розвитку» [Сухомлинський В., 1977: Т. 1; 218]. Благодійна діяльність є важливою сферою морального виховання в американських школах. Учні беруть участь у товариствах чи фондах допомоги бідним, немічним і бездомним, збирають пожертви, харчі і одяг для них; беруть участь у допомозі потерпілим від стихійного лиха; відвідують будинки для перестарілих і допомагають їм. Іноді навіть дитячі табори влаштовуються поруч з такими будинками. Благодійна діяльність іноді зорієнтована і на допомогу старших учнів меншим. Вся ця діяльність стимулюється школою з допомогою диференційованого оцінювання, визначення рейтингу тощо.

Наша традиційна система навчання у школі не відповідає такому поглядові на речі. Домінування інформативності та обмеження самостійної діяльності у сфері виховання часто призводять до роздвоєння особистості: дитина може визнавати потребу доброго вчинку і вірити в це, але водночас чинити зовсім інакше, і часто до цього спонукають умови.

Завдання для самоконтролю

1. Розкрийте значення самостійності для виховання і розвитку людини.
2. Як діє "механізм" духовного саморозвитку людини?
3. Розкрийте поняття "людина як носій системи цінностей".
4. Які якості характеру розвиваються у процесі долаття перепон і труднощів?
5. Що таке "самодисципліна" і "самоопанування"?
6. Що розуміється під терміном "моральний гарт" характеру?
7. Які якості характеру виробляються у процесі добродійної діяльності вихованця?

Розділ 30.

Зовнішні чинники виховання і розвитку

Власна діяльність вихованця

Під діяльністю розуміють систему усвідомлених рухів, дій, зусиль, скерованих на досягнення певної мети. Її характер залежить від віку, статі, соціального становища, професії тощо того, хто зайнятий нею, а також від типу культури, клімату, від особистих прагнень і уподобань людини і т. ін. [Ващенко Г., 1952: 41]. Люди зайняті здобуванням засобів для існування, навчанням чи вихованням, громадською, організаційно-господарською чи духовною діяльністю, мистецтвом, розвагами та іграми, захистом батьківщини чи громадського порядку тощо. В широкому сенсі навіть безцільне «проведення часу», намагання задовольнити якісь свої примітивні фізичні потреби чи

інстинкти – є діяльністю.

Педагогічне поняття праці. З широкого поняття діяльності К. Ушинський виділяє поняття праці – як чисто людське і однозначно позитивне, і таке, що стосується специфічних потреб виховання. Він відзначає в ньому кілька ознак, що, власне, роблять його таким. По-перше, працею він вважає лише діяльність *вільну*, яку людина обирає сама; сюди не входить праця рабська, у виборі якої людина участі не бере. По-друге, праця повинна бути *погоджена з християнською моральністю* і орієнтуватися на досягнення дійсно людської мети [Ушинський К., 1954: Т. 5; 389]. По-третє, цим терміном – «праця» – К. Ушинський називає діяльність *творчу*, тобто таку, яка супроводиться напруженням і прагненням робити щось якнайкраще, неповторно. По-четверте, праця, за К. Ушинським, є і повинна бути важкою, неприємною, *обтяжливою*, і такою її людина повинна приймати, бо лише в цьому разі вона (за принципом контрасту) може бути джерелом насолоди. «Без страждань, – пише він, – нема насолод: страждання є єдиною монетою, на яку купують насолоди...» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 348]. Такий („педагогічний”) погляд на працю дає К. Ушинському підстави пропонувати її загальне визначення: „Праця... є така вільна і погоджена з християнською мораллю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно-людської мети в житті” [Ушинський К., 1954: Т. 5; 389].

Праця дає людині матеріальні плоди, задовольняє її перші природні потреби, а відтак дає можливість нагромаджувати здобутки від неї у вигляді майна, передавати їх іншим, залишати у спадок, дарувати тощо. Але це не найголовніший зиск, який людина має від праці. Головна її функція – слугувати джерелом внутрішньої, духовної, животворчої сили, джерелом гідності, моральності і щастя [Ушинський К., 1954: Т. 5; 389]. Ці здобутки від праці не можна ні купити, ні передати, на відміну від майна, своїм дітям. Вони залишаються з тим, хто працює [Ушинський К., 1954: Т. 5; 389].

Аналізуючи історію різних народів, що одержували багатство від щедрої природи чи нагромаджували його завойовництвом, а тому дозволяли собі «розслаблюватися», звільнитися від важкої праці (Стародавній Рим та ін.), К. Ушинський простежує процес їх духовної деградації, зумовленої цією обставиною, занепад людської гідності, суспільної моральності. Уникаючи праці, суспільство прирікає себе на розбещеність та дикість, а відтак це і дорога до духовної та фізичної кволості. Продовжуючи цю думку, можемо сьогодні назвати і приклади народів, які, не будучи багатими від природи, своєю працею домоглися не тільки великих господарських успіхів, але й високо підняли свою духовну культуру (Голландія, Японія, Німеччина та ін.).

Повертаючись сьогодні обличчям до нашої дійсності, мусимо визнати, що життя за більшовицького режиму породило і в нас зневажливе ставлення до праці як до джерела корисних людині труднощів, сформувало небажання, а відтак і невміння долати їх, постійне прагнення не до кращих результатів праці, а до її полегшення, намагання споживати дармовий «комфорт», мати якнайбільше «вихідних», навіть якщо в їх ідеологію не віримо, якнайпізніше приходити на роботу і якнайраніше покидати її; привчаємо наших дітей не до труднощів праці, а до намагань її штучно полегшити, наприклад, купити за хабарі «гарні оцінки», а то й готовий диплом про закінчення навчального закладу тощо. Може здатися дивним, але саме «держава трудящих» зуміла прищепити людині зневагу до так званої «чорної праці», небажання взяти лопату чи мітлу до рук, пройтися пішки, сісти на велосипеда; зумовила втрату культу праці і натомість розвила культ споживацтва.

Безумовно, пояснення цьому слід шукати в самій природі *підневільної праці* і в природі людини. Як К. Ушинський, так і Г. Ващенко категорично протиставляють працю вільної людини, що супроводиться правом вибору, і працю рабську. «Невільний труд, – пише К. Ушинський, – не тільки не підвищує морально людину, але зводить її на ступінь тварини» [Ушинський К., 1954: Т. 5; 389]. Лише особисто обрана праця забезпечує їй поступ. Без неї людина навіть не стоїть на місці, вона йде назад, деградує.

Види праці. На основі функціонально-виховного підходу і серед видів праці цілком достатньо виділити лише два: *фізичну та інтелектуально-духовну* працю. Такий поділ носить, звичайно, теж умовний і «поверхневий» характер. Бо не існує фізичної чи цілком інтелектуально-духовної праці. Але в кожній з них все ж домінує фізичне чи інтелектуально-духовне напруження і, власне, це має для виховання і розвитку суттєве значення.

Кожна праця – фізична чи інтелектуально-духовна має свою специфіку і, незалежно від рівня мотивації, *вимагає від людини неоднакового напруження*, а отже, неоднаково позначається на фізичному і духовному здоров'ї і розвитку людини. Рутинною, іноді нудною працею є різання дров ручною пилою чи копання городу. Вона вимагає практично лише механічних зусиль. Натомість робота водія машини, що дорогою мусить приймати багато рішень, швидко реагувати, є більш напруженою і, отже, глибше позначається на характері людини: удосконалює механізм реакції, розвиває швидкість рішення тощо. Деякі види праці передбачають необхідність навіть творчих вчинків, змушують діяти напружено і рішуче (робота лікаря-хірурга, летуна, офіцера в бою тощо).

Характеризуючи названі вище види праці, слід також відзначити, що вони можуть мати різну спрямованість – *досередини і назовні*, на моє власне «я» і на зовнішній світ. Особливо це стосується праці інтелектуально-духовної. Вектор зусиль людини, напрям її праці має в кінцевому рахунку дуже велике значення. Якщо праця передбачає переважно спрямування зусиль досередини, на сприймання світу, то це веде переважно до розвитку *інтровертності*. Відповідно, зусилля людини, скеровані на зовнішній світ, забезпечують розвиток *екстравертних* якостей, дуже корисних у практично-господарському житті людини і народу.

Мотивація праці. Праця задовольняє кілька головних потреб людини, серед яких варто виділити: а) потребу в життєвих засобах (харчування, одяг, житло тощо); б) потребу самоудосконалення і в) як засіб самореалізації і самовираження та ін. Перша з них дещо виходить за межі нашого предмета і тут варто лише відзначити, що в понятті життєзабезпечення сьогодні акцент переносимо з «служби людини державі» (так звана «суспільно-корисна праця») на поняття «служба людині». Людина працює найперше на себе, а відтак у рамках свого волевиявлення – на свою родину, на свою громаду, державу, вселюдство.

Особливий сенс для наших подальших міркувань мають, отже, такі функції праці, які безпосередньо пов'язуються з становленням характеру. Початок їх розгляду – у мотивації праці.

Можна говорити про *три види спонук до праці*. Вони добре ілюструються легендою про трьох людей з тачками каміння на будівництві. На одне і те ж поставлене їм питання: що вони тут роблять? – ці люди дали, як відомо, три різні відповіді.

Відповідь перша: *«Та ось змусили возити каміння, то й вожу»*. Це приклад праці з примусу, праці рабської. Вона не обрана самою людиною добровільно, не «прийнята» нею. З цією людиною не радилися і не рахувалися. Її просто змусили. Очевидно, що за цих умов вона намагатиметься зробити якнайменше ходок, класти в тачку якнайменше каміння і лише чекати кінця роботи, бо це звільнить її від осоружного заняття. Як вже йшлося, підневільна праця руйнує людину, і К. Ушинський виключає її навіть з самого поняття «праця» – як чинника виховання.

Відповідь друга: *«Я заробляю на прожиття для своєї родини»*. Така мотивація, зрозуміло, носить прагматичний характер. Але в її основі власний вибір людини, прагнення результату, намагання, щоб цей результат – заробіток – був якомога більшим, бо від цього залежить добробут моєї родини. Я не проти полегшити собі працю, але лише за умови, що це не відіб'ється на її результаті, від чого залежить заробіток. І не лише кількість, але і якість праці має тепер сенс. Націленість на результат праці стає основою моєї трудової самореалізації. Я намагаюся вчасно розпочати працю, добре її виконувати і побільше, звичайно, за неї отримати. Це природно, і такий тип мотивації лежить в основі праці переважної більшості людей, що працюють на сучасному конвейеризованому виробництві.

Відповідь третя: **«Я будую Собор»**. Людей, що «будують Собор», на світі небагато. Це – ідеалісти. Але їхня діяльність залишає на землі найглибший слід. Вони прагнуть до Високого і Вічного, а тому, вдивляючись в Нього, виконують свою працю якнайкраще, прикладають до неї якнайбільше своїх сил і в них завжди є елемент жертвності. Вони не працюють з примусу, не прагнуть матеріальних благ, не нарікають, якщо їхню працю хтось належним чином не оцінив, не ждуть орденів і чинів. В певному сенсі ідеалісти – неслухняні щодо свого начальства, часто трактуються як «білі ворони», бо слухаються лише своєї душі. І хоча такі люди ніколи не досягають ідеалу (бо це неможливо), вони все ж домагаються більшого, ніж інші. Ідеалісти – завжди творчі люди, завжди в дорозі. Як відзначає Є. Сверстюк, саме завдяки таким людям стоїть Собор Святого Петра в Римі, як і всі великі пам'ятки високого духу.

Звичайно, цей скоріше літературний, ніж науковий погляд на головне джерело мотивації діяльності не вичерпує всієї складності цього поняття, що витворюється працею душі і впливом зовнішніх чинників. Але в організації виховання, особливо коли йдеться про становлення характеру людини, від врахування цих трьох моментів залежить багато.

Працьовитість. Займаючись щоденно працею, людина звикає до неї, пристосовується часом настільки, що тягар праці перестає відчуватися як тягар. Це особливо спостерігається серед людей старших – найперше на селі, що провели все життя у праці. Виключаючись з неї, такі люди часто почувають себе дискомфортно. Це – **ознака працьовитості людини**, поняття, що, зрештою, включає в себе як елемент звички, так і виробленої з часом прихильності, шанобливого ставлення до праці. Становлення звички праці дуже полегшує участь людини в ній. Це – як тренуваність в будь-якій діяльності. Відсутність її завжди спричиняє потребу додаткових зусиль над собою. Виробленість звички до праці не тільки полегшує саму працю, але й спонукає до неї.

Виховання працьовитості – «не гра в працю, а справжнє трудове життя – з потом, втомою, мозолями, відпочинком і радістю досягнутої мети» (В. Сухомлинський). Звідси однозначним є ставлення К. Ушинського і Г. Ващенко до «лакейського провадження часу», коли людина залишається без думки в голові; бо саме в ці хвилини псуються голова, серце і моральність. Зрештою, як зауважує К. Ушинський, діти вчать марнувати час і в класі, коли вчитель працює сам і лише зрідка пропонує комусь із учнів відтворити сказане. А тому він категорично настоює на тому, що «наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає в привчанні вихованців до розумової праці і що цей обов'язок більш важливий, ніж передача самого предмета» [Ушинський К., 1978: 146].

Виховна і розвиваюча функція праці. Як уже говорилося, благодатний вплив на людину має лише праця вільна, самостійна, самодіяльна. Лише за цієї умови власні вольові процеси в поведінці не підмінюються страхом, честолюбством, брехнею, пристосуванством. Прагнення діяльності, як підкреслює К. Ушинський, треба завжди розвивати у єдності з прагненням самостійності і свободи.

Очевидно, що передумовою здійснення таких підходів є, з одного боку, **демократизація** стосунків – у родині, в школі, в суспільстві, а з другого, – допомога дитині у розумінні і **усвідомленні сенсу праці**, про що вже йшлося у деяких попередніх розділах. Неможливо виховувати, лише вказуючи на працю інших. На цій обставині неодноразово зупинявся ще Аристотель. Він вважав, що моральні чесноти розвиваються в людині через дію, через звичку (ethos), чому й називаються «етичними». І хоча людині властиві зародки чеснот, – вони стають ознаками вихованості лише внаслідок дії: лише діючи справедливо, людина стає справедливою; діючи помірковано, стаємо поміркованими; діючи хоробро, стаємо хоробрими; лише працюючи, стаємо працьовитими і т. ін. Саме лише «визнання» чеснот, «прихильність» до них – ще не вихованість.

Конкретизуючи виховні та розвиваючі функції вільної самостійної праці, варто вказати бодай на найголовніші з них, а саме: **як чинник виховання характеру, як підстава гармонії з**

середовищем, як засіб морального самоудосконалення людини, як джерело щастя тощо.

«Праця є школою волі й характеру», – пише Г. Ващенко. Вона пов'язана з вольовими процесами, вільна праця завжди передбачає напруження волі. В процесі участі в праці виробляються такі риси як настирливість, здатність переборювати власну інертність, здібність планувати і керувати рухами свого тіла і думками. Праця передбачає, як правило, і участь інтелекту, що веде до його розвитку. Виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі, відомий педагог Дм. Бурко висловився навіть за розробку спеціальної програми конкретної участі дітей у діяльності, власне, з метою розвитку в них певних рис *характеру*. Саме лише «моралізування» з цього приводу, на його думку, нічого не дає.

Праця виступає в житті людини і як джерело *гармонії* з навколишнім середовищем. Працьовита людина завжди здатніша дати собі раду, знаходити вихід із скрутних ситуацій, ніж людина лінива, до праці незвична. Вона не плаче, не нарікає на когось і на щось, вона постійно шукає застосування своїм силам та рукам і знаходить його. Лінива людина завжди незадоволена, у своїх клопотах вона схильна звинувачувати державу, владу, Президента, але не себе. Це й породжує дисгармонію в її стосунках з довкіллям. Характерним прикладом цього є теперішня Німеччина. Будучи колись єдиною працьовитою нацією, сучасні німці поділяються на „східних” („ості”), що увібрали в себе психологію споживацтва і в бунтарському пориві надягають «будьонівку» та йдуть відстоювати права «трудящих», і „західних” („весті”), які працювати вміють, і звички до праці ніколи не втрачали, а відтак на демонстрації час витрачають рідко.

Праця слугує засобом утвердження *моральності* в людині, що, зрештою, також проходить через процес напруження. Цій проблемі, як відомо, багато уваги приділяв В. Сухомлинський. На його думку, саме через напруження, «в якому людина виявляє і утверджує себе, визначає свою позицію в боротьбі проти зла» мужніє її моральна позиція. З іншого боку, саме в дрібній, повсякденній невимогливості батьків щодо дітей бачив В. Сухомлинський причину моральних вад людини.

Праця – головне *джерело щастя* людини. Щастя не передається у спадок від батьків і не дається як дар Божий. Людина осягає його лише власною працею. Водночас це також єдине, доступне кожній людині його джерело. Звідси К. Ушинський наполягає на тому, щоб сім'я, якщо вона хоче ошчасливити свою дитину в майбутньому, повинна привчити її саме до праці, формувати звичку працювати. «Зрозумійте неминучий психологічний закон праці в житті і , якщо хочете жити згідно з законами душі, якщо не хочете страждати від їх порушення, то майте серйозну мету в житті, якої ви могли б досягнути вільною працею; якщо ви вдало виберете працю і вкложите в неї всю свою душу, то щастя само вас відшукає» [Ушинський К., 1954: Т. 5; 380].

Підкреслюючи велике значення праці у вихованні, В. Сухомлинський з гіркотою відзначає, що сьогодні неробство і ледарство проникають навіть у сільське життя, де, здавалось би, сама обстановка робить ледарство неможливим [Ушинський К., 1954: Т. 5; 442]. Це синдром «соціалістичного» виховання, що робить людину в кінцевому рахунку нещасливою.

Індивідуалізація праці і працездатності. Процес праці – це не лише формування здатності до неї, чи навпаки – лінивства, але й сфера, у якій тісним вузлом пов'язані між собою духовні, психічні, соціальні та фізичні якості і можливості людини. Вже сам початок якоїсь праці виявляє потребу волі: перші труднощі можуть підсилити бажання добитись успіху, а в інших дітях вселити зневіру у свої сили. Дає про себе знати також рівень енергійності: жваві діти долають труднощі, інертні жаліються на них і "капітулюють". Успіх праці залежить від багатьох інших чинників психологічного і біологічного характеру. Тут має значення також стан здоров'я, вік, стать, харчування, місце проживання (країна, околиця), клімат, погода, пора року, а також природні властивості людини – тип уваги, пам'яті і фантазії, емоційність, темперамент, тип волі, інтерес, досвід, енергозатратність організму тощо [«Українська педагогічна думка...», 2003: 135].

Антиподом енергійності є *втома*. Вона й наступає як наслідок використання енергетичного ресурсу – у нервовій системі та в мускулатурі. Діти втомлюються швидше, ніж дорослі, і схильність до втоми особливо помітна під час статевого дозрівання, при поганому харчуванні тощо. Швидко втомлює нецікава праця і та, у якій маємо менше досвіду, праця напружена.

Все це вказує на те, що, формуючи в дитини стійку працездатність, мусимо обережно пропонувати предмет діяльності, а також глибоко індивідуалізувати кожен акт праці. "Свідомість наша не любить ні занадто легкої, ні занадто важкої роботи і вона любить середину, тобто *посильну* працю, але стан цієї середини в різних людей неоднаковий. Він визначається, з одного боку, нашими здібностями, а з другого, – силою нашої волі", – писав К. Ушинський [Ушинський К., 1954: Т. 1; 245].

Гра

Гра посідає особливе місце в дитинстві людини і виступає як замітник праці. На думку психологів, яку поділяє і Г. Ващенко, у процесі гри дитина набуває навичок, які виявляються пізніше потрібними для праці, коли вона виросте. У кожній статі при цьому свої ігри, що відповідають характеру майбутніх обов'язків: дівчата граються лялькою і готують себе до обов'язків матері, а хлопчики віддають перевагу «машинам», гри у війну тощо.

Проте головним мотивом гри є отримуваним від неї *задоволення*, оскільки вона дає шанс на самовираження. Як вважає Г. Ващенко, саме цим – наявністю задоволення – процес гри відрізняється від процесу праці. Дитину цікавить не стільки наслідок, скільки *сам процес гри*. Їй приємно, наприклад, кидати камінці в річку, маніпулювати речами, перебудовувати середовище. Дитина часто наслідує дорослих. «Вона як губка впоює в себе те, що вона бачить або чує, і все це відтворює в своїх іграх» (Г. Ващенко). Наслідуючи дорослих, дитина будує хату, готує їжу, їздить на коні (користуючись хворостою), фантазує і свої фантазії часто трактує як дійсність.

Гра як чинник виховання і розвитку. В педагогічному сенсі гра може бути потрактована так само, як і праця. Тут так само діє важливий закон живої природи: *все, що діє напружено, – удосконалюється*, і все, що перебуває у стані інерції, застою, – руйнується, слабне. Це стосується і розвитку діяльнісних сил та функцій людини і голосу соціальних цінностей у її душі – функціонування сильних прагнень, постійне докладання вольових зусиль, творча інтелектуальна діяльність, морально-етичні напруження за умов гострої потреби вибору – все це властиве грі.

У грі розвивається *інтелект* дитини – поглиблюються знання про предмети і явища, розвивається уява і фантазія. Дитина наділяє ляльку рисами, які властиві живій людині, "доглядає її", приписує їй здатність радіти, гніватись, плакати. Вона вкладає ляльку спати, розмовляє з нею. Основу всіх цих дій складає дитяча уява, фантазія, що іноді сприймається як дійсність. В цей спосіб дитина вчиться розуміти інших людей.

Характерною особливістю гри є і те, що вона *вільно* обирається дитиною і через це

найповніше виражає сутнісні вроджені потреби і нахили дитини. Дитина любить і практикує такі ігри, до яких її спонукає власна природа. А з іншого боку, гра в цьому разі і розвиває ті риси і можливості, які в ній беруть участь.

Рухливі ігри розвивають дитину фізично (посилюються процеси кровообігу, інтенсивно діє дихання, наростають і міцніють м'язи, розвиваються органи сприймання).

Гра позитивно впливає на розвиток емоцій дитини, вона є джерелом радості. "Можливо, – пише Г. Ващенко, – що людина ніколи у своєму житті не переживає таких чистих радісних хвилин, які вона переживає під час дитячих ігор, коли радість не затруднюється ні сумнівами, ні рефлексіями, ні спогадами про неприємності минулого" [Ващенко Г., 2000: 323].

Діти виявляють іноді великі творчі здібності в грі. Вони творять ігри, фантазують, пристосовуються до умов (до місцевості, до предметів, до обставин тощо). Деякі ігри дуже вдало відбивають потребу дитячої природи. Вони прийшли до нас з минулого і часто носять відбитки національної психології народу.

Розвиткові мислення особливо сприяють ігри, пов'язані з конструюванням, де працює т. зв. проектне мислення. Дитина щось задумує створити – (побудувати фортецю, літак тощо), фантазує, проектує, перебудовує. На думку Г. Ващенка, який глибоко вивчав дитячі ігри, задум у свідомості дитини стає все стійкішим і згодом перетворюється у цілісний, заздалегідь обдуману дією. "... Є всі підстави твердити, що дитяча гра містить у собі зародки всіх видів культурної діяльності людей: техніки, науки, а особливо мистецтва" [Ващенко Г., 2000: 325].

Г. Ващенко вважає, що дошкільний період життя людини "це – один з найцікавіших у житті людини періодів. Його характеризує надзвичайно *швидкий розвиток психічних здібностей*" [Ващенко Г., 2000: 325].

Гра сприяє *духовному* розвиткові дитини. З одного боку – діє природне її "Я", сповнене егоцентризму, а з другого – дитячий анімізм (схильність переносити риси живих і навіть розумних істот на неживі речі), розширює горизонти її душі, виводить її свідомість за межі "Я" і допомагає "відчути живо об'єктивний світ" [Ващенко Г., 2000: 324]. Це початок дороги до духовного становлення людини, тобто до здатності визнати щось вище, ніж "Я", без чого неможливо повноцінно усвідомити і себе.

Гра виконує в житті дитини ще одну важливу функцію – вона сприяє процесам *усуспільнення* дитини. Як вже йшлося, малій дитині властиві риси егоцентризму, їй важко виходити за межі свого «я». Гра доводить їй, що задоволення вона може одержувати, поєднавши зусилля з іншими. Тут – початок дитячої дружби і товаришування.

В іграх дітей передшкільного віку з'являються вже елементи організованості, готовність підпорядковувати себе певним правилам, дотримуватися дисципліни. Як відзначає Г. Ващенко, це вже ознаки волі і вдачі. Групова гра виховує наполегливість, витривалість, послідовність дії, почуття відповідальності. Все це – зайве свідчення того, що дитина з допомогою гри готує себе до зрілого життя.

На думку К. Ушинського, гра залишає більше слідів у душі дитини, ніж перші чотири-п'ять років навчання. "У ній формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце, її воля, і якщо говорять, що ігри передбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це правильно в двоякому розумінні: не тільки в грі виявляються нахили дитини й відносна сила її душі, але сама гра має великий вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів, а отже, і на її майбутню долю" [Ушинський К., 1954: Т. 1; 403]. Але гра втрачає цей свій позитивний вплив, коли перестає бути вільною діяльністю, коли дитина лягає на диван, дивиться телевізор, коли йдеться лише про розвагу бездіяльну, або коли дитині нав'язують нецікаву гру.

Спорт

Спорт є теж грою і теж в певному сенсі працею. Він є дуже значущим чинником виховання і заслуговує на особливий розгляд.

Спорт – найперше замітник фізичної праці, якої з часом стає все менше. З розвитком техніки, що перебрала на себе виконання важких операцій, людина почала фізично слабнути, а з цим появилася і загроза розвалу характеру. До цього слід додати і характерні для всіх народів намагання забезпечити свою обороноздатність шляхом виховання сильного військовика, а відтак і самовизначитися серед інших народів за рахунок своїх спортивних досягнень. Ці намагання характерні були особливо для колишнього СРСР та Німеччини міжвоєнного часу. Ось чому в першій половині ХХ столітті спорт набуває великого поширення – не тільки в містах, але й в селах. Звідси й велика увага до спорту з боку освіти і наукової педагогіки.

Питання залучення дітей до спорту ґрунтовно розглядалося вже на Першому українському педагогічному конгресі 1935 року. Варто, проте, відзначити, що йшлося все ж не стільки про потребу формувати «міцні мускули» чи демонструвати світові свої досягнення, скільки про велику виховну функцію спорту, зокрема, як *чинника зміцнення здоров'я і формування характеру*. „Як інтелігент, так і робітник, шукає в фізичному вихованні й спорті охорони перед *нидінням організму, перед завмиранням м'язів*. Спорт має виробити в людині також *деякі духовні цінності*, такі важні в житті й розвитку нинішніх суспільств, як *сильна воля, чистий характер, чесність, солідарність, карність, бистрість, орієнтації, незалежність, активність, творчість*. Без таких духовних цінностей людина стане завадою в суспільному, духовому й матеріальному виробництві, одним словом непридатною до боротьби за існування ні індивідуально, ні спільотно” [Ющишин І., 1937: 6]. Таке трактування функції спорту, зрештою, властиве і поглядам Г. Ващенко.

Кожен вид спорту вимагає від людини глибокої участі, самовіддачі, а отже, передбачає напруження фізичних і духовних сил. Практично завжди він вимагає організованості, самодисципліни, а групові вправи – ще й долання індивідуалізму і прагнення до єдності своїх дій з діями інших. Таким чином, юнак без важких психологічних зусиль над собою вчиться жертвувати особистим задля спільного. Учасники групових ігор звикають до розподілу праці і обов'язків, до відповідальності за спільні зусилля, до точності. Таборування і туризм зближують дитину з природою, вчать бережливо ставитися до неї, а водночас і долати труднощі та екстремальні ситуації, переносити дискомфорт, будувати свої стосунки з іншими на засадах взаємодопомоги. Природний анархізм і бунтарство гамуються в атмосфері поваги до рішення судді (футбол, волейбол тощо). Як підкреслював відомий український педагог С. Гайдучок, команда – це «мала спільнота», яка слугує для людини школою суспільної дисципліни.

В усіх видах спорту, крім, можливо, маршового вишколу, присутній *чинник змагання* – чи то з власним «я», коли людина сама себе долає для того, щоб досягти мети, чи із зовнішніми умовами та іншими людьми, – щоб перемогти. Цей чинник змагання, конкуренції є дуже важливим у вихованні людини. Виявивши велику напругу в гімнастиці чи в лижному спорті, домігшись добрих успіхів у стрибках чи в плаванні, юнак розвиває в собі впевненість у власних силах, він знову готовий до ризику, до напруження, бо поборов у собі страх і слабкість. Людина доводить сама собі, що лише той, хто має сильні прагнення і здатний здійснювати їх шляхом максимального напруження, хто володіє сильною волею, – лише той може посісти належне місце в житті. Воля, вважає К. Ушинський, *зміцнюється саме своїми перемогами*. „Кожна перемога над чим би то не було надає людині *певності* у власній своїй моральній силі, можливості *перемогти ті чи інші перешкоди*, і цій певності приписуємо ми саме *зміцнення волі*...” [Ушинський К., 1954: Т. 1; 243].

Такі погляди українських педагогів 30-х років давали підстави вбачати в спорті чинник морального, патріотичного і громадського виховання, що вчить людину наказувати і виконувати

чужі накази, дає навички суспільної організованості, відповідальності, точності, сумлінності і віри у власні сили. Власне, це і дало підстави М. Грушевському стверджувати, що гімнастичні товариства "Січ" й "Сокил" розбудили інстинкти організації і солідарності та мали великий вплив на піднесення національної свідомості нашого народу в часи першої світової війни.

Нарешті, слід відзначити, що вже в 30-ті роки, на світанку масового захоплення спортом, українські педагоги висловили дуже серйозне занепокоєння певним викривленням поглядів на нього, що згодом переросло у певну суспільну недугу. Йдеться про поширеність публічних спортивних змагань і перетворення їх у спосіб масового видовищного захоплення та *підміни власної участі у спорті лінивим спогляданням за участю в ньому лише окремих людей*. Проти цього суспільного лиха, що веде до деградації характеру людини і суспільства, застерігав ще Платон. Згодом етнопсихологи назвуть це «паразитарним емоціоналізмом», коли джерелом радості та емоційних переживань стає не власна участь, а вплив ззовні, від чужої діяльності, чужої участі.

Рідна мова

Мова є явищем, що властиве лише людині. Вона виконує в її життєдіяльності фундаментальні функції, включаючи виховну та розвивальну, а тому повинна бути предметом великої уваги в педагогічній науці.

Мова в житті людини. Духовне життя людини – її почування, інтелект, воля, ціннісні орієнтації тощо поєднуються із зовнішнім світом, удосконалюються і розвиваються завдяки мові. І те, як мова цю «з'єднуючу» функцію виконує, які образи і настрої викликає в душі людини, як вони відображають зовнішній світ – реально, чи перекручено, – має для людини колосальне значення. Релігія і мова є *першими тлумачами* життя, навколишньої дійсності, природи, людини тощо. Релігія дає духовне, вселенське їх трактування, мова – земне, національне, «видове», природовідповідне. Звідси – очевидний висновок: ***збагачення мови, розвиток мовних можливостей дитини є також надійним шляхом її духовного розвитку.***

Будучи засобом спілкування, мова забезпечує процес єднання людей, становлення людських спільнот і найперше нації. У цій ділянці стикаємося з двома її функціями. По-перше, з *довготривалою функцією*, що забезпечує продукування і зберігання суспільних ідей, розкриття змісту цінностей, що об'єднують суспільство, націю. По-друге, – з *оперативною функцією* – у формі прямого спілкування людей.

Перша функція мови як засобу спілкування забезпечує людині можливість засвоєння вартостей шляхом оволодіння культурними надбаннями попередніх поколінь. Вхідження дитини в культурне поле може і повинно супроводитися також її участю у творенні, поглибленні і уточненні культурних вартостей. З допомогою мови дитина вростає у суспільне середовище, у спосіб мислення навколишніх людей, всього народу. Оскільки мова є засобом кодифікації і акумуляції духовних досягнень нації і людини, то вона стає також чинником єднання поколінь минулих, теперішніх і майбутніх, засобом «цементування» нації (К. Ушинський). Завдяки мові людина одержує можливість вбирати і засвоювати дух предків, а відтак передавати свої думки, прагнення та ідеї нащадкам.

У вихованні дітей цілком практичне значення має застосування мови як способу спілкування. Бо саме тут – у сфері прямого спілкування – найбільше виявляється важка для нас хвороба скутості («закомплексованості») людини, що часто зумовлює рабське почуття меншовартості. Очевидно, що мова, якщо людина володіє нею добре, може бути важливим чинником становлення ***самовпевненості***, стійкості і самоповаги, важливим чинником соціального розвитку дитини. Часто вона може забезпечити успіх в середовищі навіть людям обмежених інтелектуальних можливостей. Ось чому так важливо, щоб дитина всюди і постійно *говорила сама, а не лише слухала*. Її мовлення

дома і в класі може здаватися примітивним, а предмет – банальним, але його всіляко треба підтримувати, бо це мовлення власне, і його нічим замінити не можна. В цьому сенсі цілком слушними є наші намагання привернути більшу увагу до комунікативного мовлення у початкових класах.

Із сказаного випливає, що мова у вихованні повинна виконувати стрижневу роль, бути базовим предметом дома і в школі (К. Ушинський), фундаментом вивчення всіх інших предметів, включаючи точні науки. Це означає, що навчання мови у школярів повинно бути справою не лише одного навчального предмету – мови. Не тільки «мовник», але й «фізик», «хімік», «географ», вчитель фізкультури та ін. повинні навчати дітей мови, найперше, звичайно, стосовно сфери свого предмета, а не навпаки, як це, на жаль, тепер часто трапляється, коли такі вчителі лише засмічують рідну мову дитини. Мова у школі не «спеціальність», а загальний засіб, який обслуговує всі *сфери пізнання і творчості*. Звідси – високі мовні вимоги до всіх учителів.

Мова та розвиток людини. Мова, отже, є практичним засобом творення і „матеріалізації” думки. Протягом віків виробляється певна відповідність структури думки і структури мови. І якщо умови забезпечують людині можливість виражати свої думки тією мовою, до якої її спонукає природа, тобто рідною мовою, то розвиток її відбувається повноцінно. Якщо ж сформована в душі думка змушена «одягатися в інше вбрання», не на неї шите, то це створює додаткові психологічні труднощі і в кінцевому рахунку затримує інтелектуальний і духовний розвиток (Б. Грінченко, І. Потебня та ін.).

На цю ситуацію вказує і К. Ушинський, описуючи свої подорожі по Швейцарії, де він зауважив велику пошану до рідного слова, якщо воно і не було «великодержавним». «Не без жалю, – пише він, – згадував я про наших малоросійських хлопчиків, яких з першого дня починають ламати на великоруський лад» [Ушинський К., 1954: Т. 2; 136]. А в своїй відомій праці «Рідне слово», він підкреслює, що позбавлення можливості навчання рідною мовою веде до сповільнення психічного розвитку дитини; такі діти або «цілковиті ідіоти», або позбавлені всякого характеру і творчої сили [Ушинський К., 1954: Т. 1; 275]. Дитина, що вивчає світ з допомогою чужої мови, «важче, тупіше, менш глибоко входить у розуміння природи й життя, або, інакше кажучи, розвивається повільніше і слабше» [Ушинський К., 1954: Т. 1; 273–274].

Явище мовно-інтелектуальних деформацій характерне сьогодні для ряду регіонів України, де діти в родині говорять українською мовою, хай навіть зіпсутою, а в школі вимушені повністю переходити на російську. До речі те, що називаємо «мовним суржигом», є не чим іншим, як наслідком невідповідності вродженої структури мислення українця і структури чужої йому мови, «продуктом» намагань узгодити їх, «одягти» своє мислення в чужий «одяг». З огляду на це, нормальним було б будувати бодай початкове навчання за **етнічним принципом**: мала дитина повинна «купатися» у своїй національній культурі і мові.

Мовні труднощі створюються також протиріччям між сімейною мовною практикою і довідками. Воно теж може пригнічувати дитину, змушувати її приймати чужу їй мову задля збереження власного статусу в середовищі. Зрештою, середовище тисне і на дорослу людину, тому *всяка «демократична» байдужість нашого уряду до цих процесів є дуже шкідливою*.

Проблема мови і виховання неодноразово, але однозначно трактувалася в галицькій педагогіці 30-х років: чужа мова – гальмує розвиток дитини, рідна – сприяє цьому процесові. На думку В. Сімовича, цьому закону підлягають найперше ситуації протистояння *споріднених* мов, бо за зовнішньою спорідненістю у глибині приховано духовні своєрідності, що лише на поверхні мови виражаються малопомітно. Найперше це стосується семантики, структура якої має завжди помітні розбіжності. Можна, зрештою, стверджувати, що саме споріднена мова і є найбільш небезпечним чинником сповільнення розвитку, бо шанси її глибокого негативного впливу значно більші, ніж мови цілком відмінної. Наприклад, слова з іспанської чи навіть англійської мови запозичуються

важче, ніж слова з мови російської чи польської.

Домінанта рідної мови. Духовна і культурна функція рідної мови кожної людини залежить від того, яке місце вона посідає у свідомості людини поруч з іншими мовами – домінуюче, рівнозначне чи підлегле. Нормальною є ситуація, якщо рідна мова є в психіці людини *домінуючою*, бо саме на її основі працює «інтелектуальна кухня». В цьому сенсі всі інші мови – як би ми добре їх не знали – лише добудова [Сімович В., 1934: 41], і їх знання, природньо, будуть «трохи гіршими» від знання рідної. Серед колишніх «радянських» народів це завжди демонстрували естонці, литовці, латвійці. Властиве це і полякам. І не тому, що ці народи нездатні добре вивчити чужу мову, або що вони її ненавидять, а тому, що люблять і шанують мову рідну. Лише брак патріотичних почувань спонукає людину у спілкуванні легковажно переходити на чужу мову свого співрозмовника і таким чином визнавати свою мову меншовартісною.

Явище домінанти рідної мови має сьогодні доленосне значення для нашого народу, нашої культури, нашої школи. Не досить оголосити формально якусь школу «україномовною». Навіть в разі щирого ставлення вчителів до цієї проблеми рідна мова стане домінантою ще не скоро. Тим більше, якщо цьому процесові заважає мова конкуруюча – у свідомості і в мовній практиці середовища. Тут потрібна довготривала і продумана державна політика, спрямована не на «українізацію», а на знеросійщення (дерусифікацію) поросійщених колись національних меншостей «союзу».

Українознавство

Українознавство можна трактувати і як цілісну систему наукових поглядів, що втілює та інтерпретує національні цінності, і як певний набір українознавчих наук (навчальних предметів), об'єднаних на основі концепції українства. В обидвох випадках воно втілює також дві глобальні функції – науково-дослідну і виховну. Першу з них цей предмет може виконувати і під іншими назвами, наприклад, „народознавство”, „українське народознавство” чи навіть „суспільствознавство”. Натомість виховній ролі цього предмета відповідають тільки два терміни: „краєзнавство” (від слова край) і „українознавство”. Їх об'єктом є цілісне поняття Малої і Великої Батьківщини – в її етнічному, територіально-географічному, історичному, національно-культурному, мовному тощо вимірах [Кононенко П., 1994: 21]. Вони ставлять собі за мету не тільки пізнавати Батьківщину, але поступово відкривати її для дитини – не «частинами» чи «аспектами», а *цілісно* – відповідно до того, як розширюються для пізнання очі дитячої душі.

Українознавство (краєзнавство) – предмет не «разового вивчення», а чинник постійного і поступового входження дитини у світ національних цінностей, що лежать в основі любові до Батьківщини. Такий навчальний і виховний предмет мають всі народи і плекають його вже давно, зокрема у німців він називається Vaterlandkunde («Батьківщинознавство») або Deutschkunde («Німеччинознавство»). Як зауважує С. Русова, відповідне поняття в педагогіку введене ще Я. А. Коменським у XVII ст. [Русова С., 1933: 25]. На велике значення такого предмета (Kunde – Heimats – «Батьківщинознавства»), теоретично висвітленого ще в працях Гардера, вказував К. Ушинський, описуючи свою першу подорож по Швейцарії. В іншому випадку він відзначає, що в державах Західної Європи завжди дбають про те, щоб дитина добре знала свою батьківщину, мову, літературу, історію, географію, політичні відносини [Ушинський К., 1954: Т. 1; 402]. Знання своєї батьківщини він ставить в один ряд із вмінням читати, писати, рахувати і знанням релігії [Ушинський К., 1954: Т. 1; 407].

У сфері педагогіки українознавство відкривається як предмет *триєдиний* (див. схему 13).

По-перше, це постійна присутність певного національно-філософського світогляду – *національного духу* – ідеї українськості, без якої цей предмет взагалі не може виконувати своєї

виховної функції. Цей аспект українознавства слугує основою плекання любові до Батьківщини і втілює в собі синтез національних ідеалів – навіть тоді і за тих умов, коли питання про сам предмет українознавства спеціально не стоїть.

Ідея українськості передбачає наявність українського духу в усіх навчальних предметах, на уроці, в усіх виховних заходах. Проте, вона має спрямовуватися не проти когось, не вести до ненависті щодо інших народів, а до почуття національної самоповаги українця і любові до свого народу, до пізнання та розбудови Вітчизни, а отже, в ім'я торжества правди, добра, справедливості, миру і злагоди в Україні тощо.

Схема 17.

По-друге, українознавство в освіті і вихованні виступає як *інтегрований самостійний науково-методологічний предмет*, що теоретично інтерпретує ідею українськості в різних ділянках суспільного життя і в різних навчальних предметах – в історії, літературі, етнопсихології, мові, географії тощо. Воно визначає наукові параметри національно-державницького світогляду і в цій функції займає проміжну ланку між системою національних цінностей і їх опредмеченням у різних формах культури. Це – філософія українознавства, **теоретичне українознавство**. За наших умов цей аспект його репрезентований найперше працями П. П. Кононенка та науковців Інституту українознавства.

У підготовці вчителя такий предмет повинен бути базовим, синтезуючим і вести до становлення як його світогляду, так і методики відповідного виховання дітей. Очевидно, що у навчальних педагогічних закладах потрібні і відповідні кафедри, які зміст цього предмета розробляли б.

По-третє, українознавство в освіті і вихованні – це також певний набір навчальних предметів, об'єднаних і згармонізованих спільною метою. Цей аспект може бути потрактований як **прикладне (ужиткове) українознавство**. В. Пачовський відносив сюди: мову, літературу, історію, пластичне мистецтво, музику українського народу, географію земель, заселених українцями тощо. У дошкільному вихованні та в початкових класах ужитковий аспект українознавства може бути репрезентований також одним інтегрованим предметом. В минулому були відомі і відповідні посібники, наприклад, «Мій рідний край», що подавали початкові відомості з історії, географії, літератури, природознавства тощо – у певній єдиності.

Повноцінна людина повинна мати свою батьківщину на землі і знати про неї якомога більше – про її історію, територію, свій народ, його культуру, ставлення до моралі та до інших народів тощо. Ці цінності осягаються у процесі навчання – не відразу і не одночасно. Як і всяке інше пізнання, вивчення батьківщини розпочинається з того, що природно дитині найближче і з чим вона зустрічається найперше, – від рідної хати, родини, села чи вулиці, місцевості, звичаїв, мови тощо. Все це пізнається шляхом поступового розширення сфери сприймання. На думку С. Русової, яка питанню Батьківщинознавства приділяла багато уваги, «треба розпочинати з того оточення, в якому живуть учні». Не «взагалі», а на «матеріалі Батьківщини» діти пізнають геологічні особливості землі, одержують поняття про гори і долини, річки і ставки, дізнаються про небо і сонце, повітря, про тварин і рослин. До поняття рідної природи додається інформація про життя народу, про його працю тощо. Все, отже, розпочинається з пізнання Малої Батьківщини. Це – **краєзнавство**. Проте обмежувати таким чином предмет Батьківщини було б помилкою. Бо це поняття мусить сягати також рівня державності, державного розуміння Нації і навіть світового (планетарного) контексту, в якому живе Україна.

Українознавство в школі. Українознавство на рівні шкільних предметів носить «практичний»

(прикладний) характер і виявляє свій вплив на дитину навіть незалежно від виховника. Проте, професійний підхід до справи виховання вимагає, щоб учитель добре знав виховні можливості всіх предметів у школі. За браком місця тут лише стисло торкнемося двох груп шкільних предметів, що відносяться до сфери практичного українознавства.

Історико-гуманітарна група шкільних предметів несе в собі достатньо виражені національні вартості і трактує їх в історичному аспекті (історія України, історія літератури, історія культури тощо).

Історія – «вчителька життя», бо допомагає зрозуміти сучасність, вказує орієнтири на майбутнє, дає взірці для наслідування чи заперечення, розвиває почуття патріотизму, вчить громадянськості, сприяє формуванню почуття суспільної відповідальності. Пізнання життя нашого народу сприяє становленню творчого світогляду. На думку В. Пачовського, мета історії – виховувати громадян, здатних до державотворчої діяльності ["Перший український педагогічний...", 1938: 99]. Історія повинна працювати на сучасність, бо минуле є джерелом творення майбутнього. Минуле засвоюємо не для повторення, але для його покращення, життя – це розвиток, а історія в будь-якій сфері суспільного чи культурного життя – це місток, що поєднує минуле і сучасне; він не повинен руйнуватися, бо в такому разі суспільство втрачає вектор руху, розвитку.

Демократичні суспільства Європи міцно пов'язують себе з минулим, прагнуть використати його цінності і примножити їх. Історія суспільства і його культури нагромаджує цінності, які пов'язують в одне ціле покоління минулі, сучасні і майбутні. З допомогою історії культура стає тією естафетною паличкою, яка разом з почуттям мети народу передається від попередніх поколінь до наступних.

Трактування проблем історико-гуманітарного характеру мусить мати оптимістичний характер, вселяти надію на краще майбутнє нашого народу, виробляти національну самовпевненість. Наша історія не повинна малювати наше минуле як ланцюг одних невдач і поразок і не перетворюватися в суцільний плач над нашою долею. Предмети цього циклу – історія України, історія літератури тощо повинні навіювати і почуття гордості наших перемог, формувати віру в нашу здатність до них, на реальних фактах доводити, що наш народ не безталанний і лише завдяки нашим помилкам змушений був слугувати донором інших народів.

Географо-краєзнавча група. Перші враження про довкілля, починаючи з рідного дому, – це «географічне» пізнання. Ще в дошкільному віці дитина знайомиться з найближчою околицею, з елементами ландшафту, який для неї стане рідним, бо побачила його найперше. Надалі виникне поняття *Рідного краю*, яке вона сприйме безпосередньо – як досвід, що згодом буде глибше усвідомлений з допомогою географії, природознавства, туризму тощо. А далі – географічні знання про Рідний край людина перенесе на пізнання також інших територій, на чужі краї. Власне в цьому протиставленні виробляється природна прихильність до свого краю, що стає у свідомості домінантою. І хоча протягом свого життя людина може багато разів міняти місце свого проживання, найперше сприйнята нею місцевість, місце її народження стають назавжди фізичною основою так званого «територіального патріотизму».

Другим географічним поняттям, що має у свідомості людини велике значення, є *Батьківщина-держава*. ківщина-держава. е, до певної міри для нас нове, але таке, що має особливо важливе значення. Саме на його основі формується почуття громадянського обов'язку людини, а також поняття міждержавних стосунків України, розвивається розуміння, що лише вільне, державне існування народу є запорукою його повноцінного розвитку.

Таким чином, географо-краєзнавча група навчальних предметів у школі не лише задовольняє потреби з певного типу інформації, але й трактує стосунки людини і території та природи, розумно розвиває їх. Тут саме стикаємося з широкими можливостями екологічного виховання. Відштовхуючись від пізнання довкілля, ці предмети ведуть до розвитку також зв'язків з природою,

коли людина прив'язує себе «містичними вузлами» до рідної землі (В. Пачовський), а звідси одержує і відчуття нашої національної мети.

Головне виховне призначення українознавства. Трактуючи завдання українознавства, В. Пачовський підкреслював, що воно повинно виховати здорове прагматичне покоління, яке може замінити надмірну чутливість, пасивність і нестійкість, що зумовлені нечіткістю національного світогляду, – на твердість, рівновагу і активність, що супроводяться вірністю ідеї нашого життя ["Перший український педагогічний...", 1938: 92]. Духовність і національний світогляд сьогодні повинні поєднуватися з практицизмом, вмінням приймати рішення і відповідати за них.

Цей момент видається фундаментальним, якщо зважити, що нація як статичний факт – ще не нація. За висловом В. Пачовського, – це лише потенційна енергія. «Національна свідомість як інстинкт не має кінетичної сили, тільки пасивну, яка може опиратися, але неспособна творити власне життя, – вона тільки просто існує» ["Перший український педагогічний...", 1938: 111]. Тим часом значення має не те, що існує, а те, що діє, що йде кудись, будучи озброєним ідеєю, коли ідея втілюється в кінетичну силу. Народ має бути чимось більш, ніж фактом, у його свідомості мусить знайти втілення динамічна сила. Очевидно, що за сучасних умов, це сила **державотворення**. Саме поєднання національного духу з діяльністю мало б вести до подолання невизначеності, нестійкості і розрізненості наших намагань. Українознавство несе цю ідею і головним своїм завданням ставить передати її українській дитині. Воно покликане цементувати національну свідомість українства і в цьому сенсі, як зауважує П. Кононенко, його ідея дуже співзвучна ідеї і прагненням Т. Шевченка – «В Україну ідіть, діти!».

Отже, українознавство в школі матиме великий вплив на виховання за умови, якщо подаватиметься на *діяльній основі*. На цю обставину постійно вказувала С. Русова, що була, як відомо, прихильницею концепції Дьюї. На її думку, вчитель, звичайно, повинен підводити увагу дітей до відповідного предмета. «Але саму працю мусять виконувати учні власними силами та й власними силами досягнути успіх з переведеної праці» [Русова С., 1933: 32]. Бо знання, які «не виходять із самочинності» – не дають великої користі [Русова С., 1933: 32]. Конкретними «теренами» практичної участі дітей є географія рідного краю, його геологія, рослинний і тваринний світ, побут та звичаї, фольклор тощо. З метою вивчення рідного краю С. Русова радить влаштовувати екскурсії, складати плани і карти місцевості, писати літопис міста чи села, досліджувати власний родовід. Ця робота, на її думку, має розвивати в дитині активність, «самочинність» [Русова С., 1933: 33]. Далі навколо такої роботи вона радить розгортати вивчення всіх інших предметів – мови, арифметики, геометрії тощо.

На активних методах засвоєння дитиною українознавства наголошує і В. Пачовський у своєму виступі на Першому українському педагогічному конгресі. На його думку, на уроках літератури, наприклад, учні повинні сперечатися, розходитися в поглядах, висловлювати своє ставлення, керуватися власними почуттями, щоб у кожного з них формувалася власний світогляд. "Знання про минуле, сучасне і майбутнє Вітчизни повинні бути сповнені трепету особистих почуттів і переживань людини – тільки за цієї умови камені історії оживають і стають могутніми велетнями, що борються поруч з нами..." [Сухомлинський В., 1977: Т. 2; 228].

Діяльнісне українознавство передбачає, отже, щоб діти виконували творчі завдання, що ведуть до пізнання Батьківщини. Це пізнання повинно також сягати рівня державності, зовнішньої та внутрішньої політики тощо. Прикладаючи власні зусилля до вивчення Рідного краю, дитина зближується з ним, глибше розуміє його минуле, теперішнє і майбутнє, свої обов'язки перед ним.

Мистецтво

В історії людства мистецтво завжди мало великий вплив на духовний стан суспільства. І не

випадково, як відзначає Г. Ващенко, великі митці часто виступають репрезентантами, «символами» своїх епох – як у всесвітньому, так і в національному масштабах – епоха Гомера, епоха Данте, епоха І. Котляревського тощо [Ващенко Г., 2000: Т. 4; 196–256]. Показово також, що навіть деякі вчені та філософи в минулому писали свої твори в поетичній формі. «Бо дія мистецтва – повніша, ніж дія науки» [Ващенко Г., 2000: Т. 4; 196–256]. Наука, на думку Г. Ващенка, діє переважно лише на розум: участі почуттів тут навіть уникають. Через це наукові твори не вельми сильно впливають на поведінку людини. Дія мистецтва – ширша: воно впливає на її почуття і волю, на її мислення. Сприймаючи мистецькі образи і їх трактування (мислення), ми водночас переживаємо задоволення, обурення, любов і ненависть, співчуття чи навпаки, переживаємо певне бажання стати на чийсь бік [Ващенко Г., 2000: Т. 4; 196–256].

Виховання та естетичні потреби людини. Шукання і творення краси, прихильність до неї, потреба естетичного переживання є вродженими в людині. На думку К. Ушинського, «інстинктивність естетичних прагнень, яка існує в людях, є психологічний факт, що не підлягає сумніву» [Ушинський К., 1954: Т. 6; 179]. Вони – естетичні прагнення – реалізуються в наших будівлях, в убранні, в поезії, у звичаях і навіть в науці – стихійно і «ненавмисно».

Дитина любить усі види мистецтв – малювання, спів, ігри, танці, казки тощо – і радо поєднує з ними свою діяльність. Зрештою, найраніше появляється в неї любов до малювання, ліплення і мистецтва слова. Душа дитини народжується готовою до спілкування з мистецтвом, і цим природа виявила турботу про людину: дала їм готовий специфічний інструментарій пізнання світу ще до того, як вона навчиться мислити, говорити, читати і писати.

Іншим важливим моментом у педагогічному трактуванні мистецтва є те, що краса, яку воно репрезентує, і добро тут *завжди йдуть у парі*. Мистецтво здатне нести добро. Аналізуючи внутрішній стан людини, відомий філософ С. Франк відзначає, що «десь недалеко від краси знаходиться добро» [Франк С., 1992: 235]. І саме звідси бере свій початок відомий афоризм: «Краса врятує світ».

Про спорідненість краси і добра говорить навіть поняття «моральної краси». Щире подвижництво, смерть за волю Батьківщини чи за перемогу добра – все це краса моральна, що сприймається не стільки розумом, скільки серцем. Ми не сумніваємося в тому, що «це Краса», бо маємо еталон (ідеал) такого вчинку у своєму духовному досвіді.

Естетичний досвід. Спілкуючись з мистецтвом, дитина нагромаджує свій естетичний досвід, що має двоякий характер. По-перше, вона сприймає мистецтво – поверхнево або глибоко, залежно від власного естетичного розвитку – і завдяки цьому розвиває в собі його розуміння, нарощує досвід такої діяльності. Намагання дитини досягнути ідеальне веде до розвитку ідеалістичного світогляду. Добра музика, наприклад, має іноді глибокий збудливий вплив на емоції, веде до удосконалення смаків; вона може також унормувувати і урівноважувати почуття, облагороджувати душу.

По-друге, дитина бере безпосередню участь у мистецькій творчості, що зумовлює розвиток її власних творчих можливостей. К. Ушинський вказує на те, що дитяче малювання і дитячі мистецькі роботи є дуже могутніми засобами пробудження в дітей прагнення до удосконалення в галузі витонченого. Саме лише оточення дитини гарними речами може цей розвиток лише заглушити. Немає сумніву, що з-поміж цих двох аспектів естетичного життя дитини *участь у художній творчості має вирішальне значення*. Як і в релігійному досвіді, пасивне сприймання краси веде лише до запозичення естетичних можливостей. Щоб розвиватися, душа повинна працювати, і чим важче, тим більших здобутків доможеться.

У нашій виховній традиції могутнім засобом естетичного виховання завжди був хоролий спів, особливо в церквах та читальнях, драматичні аматорські гуртки, уроки малювання і співів у школі, писанкарство, піснею супроводилися польові роботи, толоки, вечорниці тощо. Все це – передбачало активну участь людини у творчості.

Сьогодні ситуація швидко і докорінно змінюється. На природних естетичних потребах паразитує телебачення та кіноекран. І якщо навіть не давати оцінку змістові цього «екранного мистецтва», сам той факт, що воно перетворює людину в пасивного спостерігача, видається вельми зловіщим: така ситуація веде до розвитку згадуваного вже «паразитарного емоціоналізму», *коли людина звикає реалізувати свої емоційні потреби не через свою власну творчість, а лише очікує впливу на себе ззовні*. Як вважають психологи, задоволення емоційних потреб таким чином не розвиває, а притуплює волю і розум. Щось подібне пережили стародавні римляни, полюбуючи жахливі видовища – задля власної втіхи. Це ознака деградації. Психологи простежують велику поширеність цих явищ і в наш час. Звідси – очевидний педагогічний висновок і найперше для батьків: *якнайширше залучати малих дітей до мистецької діяльності (малювання, ліплення, до гри на музичних інструментах тощо) і дуже обережно користуватися послугами телебачення та кіно*.

Мистецтво і праця. Естетичне виховання і розвиток – як шляхом сприймання мистецтва, так і участі у його творенні – ведуть до розвитку почуття краси, спостережливості, розуміння форми і гармонії, відчуття барв, ритму тощо. Участь дитини у творенні образів забезпечує також володіння технікою (словом, барвами, звуками тощо). Цим особливо характеризується ужиткове мистецтво, що передбачає володіння також технічними засобами – токарним верстатом, інструментами для обробки дерева тощо. Деякі види мистецтва (наприклад, дизайн) взагалі поєднуються з процесами матеріального виробництва. В історії нашої культури мистецтво, схильність людини до орнаменталізму завжди характеризували будь-яку нашу працю: будівництво дому і внутрішнє облаштування житла, виготовлення одягу, сільськогосподарські вироби, наші народні звичаї тощо. І досі українець намагається прикрасити свій дім ззовні орнаментом чи картиною. Потреба естетичного самовираження в праці є вродженою, але вона особливо виражена в нашому характері.

Штучна урбанізація нашого населення за більшовицького режиму не давала можливості розвиватися цій потребі людини. В місті вона не дає таких можливостей – тут все стандартне і для неї готове. Сьогодні ж **поєднання праці і мистецтва** набуває особливої актуальності – і стосовно домашнього і шкільного виховання. І не тому, що «так треба», а тому, що це для нас **природовідповідно**. Викладання таких «синтетичних» предметів – у рамках уроків ручної праці, наприклад, передбачає також спеціальні заходи щодо підготовки вчителів.

Виховна сила мистецтва. Мистецтво є однією з форм втілення цінностей, а тому виступає як **самодостатній** чинник виховання. Самостійне спілкування дитини з мистецтвом вже виховує. Складність лише в тому, щоб дитина спілкувалася сам на сам з мистецтвом людяним, що від Бога.

Магія впливу мистецтва в тому, що людина довіряє авторитету митця. Вона сприймає його позицію як санкцію, як пораду, як дозвіл. І якщо мистецький сатанізм спонукає до «легалізації» інстинктів, до всездозволеності, навіть до подолання в собі вродженої в людині сором'язливості, а відтак ще й трактує все це як «самозвільнення», як вияв «розкутості», то така ідеологія сприймається як позитив, як заклик. Бо йде від авторитету митця. Так само і здорове мистецтво, яке має тенденцію підносити людину над станом тваринним, – у світ високих ідей, у світ краси, істини, добра, що зв'язані між собою; мистецтво, що спонукає людину до очищення, до олюднення своїх прагнень, – теж сприймається як голос Авторитету митця. Ідеї, які несе таке мистецтво, глибоко западають в душу.

Ця виховна самодостатність мистецтва спонукає нас до того, щоб якомога частіше організовувати «зустріч» дитини з мистецькими творами високого гатунку, і всілякими засобами обороняти її від спілкування з мистецтвом, що несе зло. Таким повинен бути і зміст державної політики, якщо влада прагне, щоб суспільство наше було здоровим.

Виховна сила мистецтва, зрештою, не вичерпується впливом Авторитету, який завжди присутній. Вона також у самій природі мистецтва, що переважною мірою адресується не тільки і не стільки розуму, а насамперед безпосередньо душі людини, а надто коли йдеться про такі види

мистецтва як малярство, музика тощо. Людина сприймає мистецтво своїми почуттями і через нього розвиває їх. Дія мистецтва на людину не може бути «раціоналізованою», описаною технологічно. Вона утаємничена так само, як і дія релігії. Бо таємницею є людська душа, якою вони сприймаються.

Як підкреслює Г. Ващенко, тепер мистецтво перебуває в стані занепаду – як з точки зору ідеї, так і форми. Не випадково модними «митцями», зокрема, співаками чи малярами сьогодні можуть стати люди примітивні, але які мають грошову підтримку. Бо йдеться про невибагливу психологію глядача, який простодушно сприймає будь-яку „верку смердючку”, що кепкує над ним і його мовою.

Занепад мистецтва зумовлюється також матеріалізацією і технізацією життя людини, що сьогодні характерно для всіх народів. Там і тоді, де і коли занепадає дух, – руйнується і мистецтво. Воно можливе лише на ґрунті внутрішньої свободи людини, рабство – ґрунт для сатанізму.

На закінчення наведемо пророчі слова Г. Ващенка, що були написані ним ще в 1951 році: «Стежачи за боротьбою двох світів, що набуває все гостріших форм, приходимо до висновку, що світ стоїть напередодні великої кризи. Остання закінчиться повною перемогою світу, що стоїть на засадах Волі, Добра і Правди. Тоді людство вступить у нову епоху свого розвитку. Наука, що в кінці ХІХ і в ХХ ст. головну увагу звертала на дослідження матеріального буття, в нову епоху всі свої сили зверне на дослідження духу людини і відкриє в ньому невідомі досі глибини і перспективи. Разом з ним піднесеться на небувалу височінь мистецтво, що відкриє людству нові джерела високих естетичних переживань... І в розвитку цього нового мистецтва значну участь буде брати український нарід, що завжди відзначався великими здібностями до мистецької творчості і міцно стояв на засадах християнського ідеалізму» [Ващенко Г., 1952: 214).

Засоби масової інформації

Друга половина ХХ століття та початок ХХІ століття характеризуються інтенсивною експансією засобів масової інформації в усі сфери життя. Їх вплив на свідомість людей сьогодні є дуже інтенсивним, і уникнути його практично неможливо. За цих умов постає гостра педагогічна проблема з'ясування, яким є цей вплив на зміст виховання молоді. Припускаючи також, що він може бути як позитивним, так і негативним, педагогіка покликана шукати засоби оборони від шкідливих для морального здоров'я молоді передач, а надто передач телевізійних.

Слід відзначити, що сама природа сприймання, якщо воно домінує у психічній діяльності людини, не сприяє розвитку її екстравертних (необхідних для підприємливості) якостей. Як вже йшлося, ще у 30-ті роки українські педагоги застерігали проти схильності людини до *підміни власної активної діяльності у спорті, мистецтві тощо лінивим спогляданням за участю в ній інших людей*. Сьогодні телебачення створює для цього особливо сприятливі умови. Стало нормою, коли людина замість того, щоб самій займатися спортом чи мистецтвом, прикладати власні зусилля і таким чином оздоровлювати своє тіло, виробляти характер і розвивати свою душу, лежить на дивані і „переживає” із-за перемоги чи поразки якоїсь команди, шаленіє від чужого співу чи примітивних ритмів, переживає сцени з нудних серіалів. Зрештою, найбільшу шкоду наносить тут телебачення дітям. Звідси перший педагогічний висновок щодо ролі ЗМІ у вихованні і розвитку: ***перегляд телепередач дітьми повинен бути розумно обмежений; їм варто дивитись лише передачі пізнавальні, бажано, з участю батьків та з наступним обговоренням***.

Поширення ЗМІ, зокрема телебачення, зумовлює також потребу розробки і втілення спеціальної *медіальної освіти*, яка озброювала б підлітків та молодь здатністю, з одного боку, пошуку і використання потрібної інформації, а з другого, – спроможністю до „самооборони” від неї. У першому випадку школа і батьки покликані забезпечити дитині інтелектуальну і технологічну спроможність давати собі раду з навалюю інформації. Це – розвиток. В іншому ж випадку йдеться про формування морального імунітету проти негативного виховного впливу ЗМІ. У сучасній

ситуації і, виходячи з концепції цього посібника, мова йде про утвердження в дитині традиційно-християнського підходу до моральних засад життя і готовності не сприймати цінності, які ведуть до розбещення дитини і якими заповнені сьогодні деякі ЗМІ.

Причиною негативної експансії телебачення є властива західній культурі хвороба антропоцентризму, доведення до абсурду прав людини, якій начебто дозволено все і яка не повинна собі ні в чому відмовляти. Звідси пошук насолод в сфері наркоманії, в „індустрії насолод”, у проповіді садизму тощо. Це спонукає зробити другий педагогічний висновок, що стосується педагогічної оцінки засобів масової інформації. ***Взаємодія дитини з інформативним світом повинна супроводжуватися утвердженням позитивних традиційно-християнських ціннісних орієнтацій***, у чому вбачаємо обов’язок батьків, школи і церкви.

Нарешті, умови громадянського суспільства, до якого прагнемо, дають можливість громадського контролю над ЗМІ. Працюючи на ринок і прагнучи дешевої популярності, творці медіапродукту часто ладні забути про мораль і орієнтувати його на „гіршу половину” людини, догоджати інстинктам її природи, легалізувати їх, руйнувати в людині почуття сорому. За таких обставин телепередачі самі собою кращими не стануть. Громадськість тут покликана ***здійснювати моральну цензуру над ЗМІ і таким чином обороняти себе і своє молоде покоління від насадженого з їх допомогою зла***. У цілому ряді демократичних держав вже існують і успішно діють відповідні суспільні структури, які впливають на моральну політику творців телепродукту.

Громадське життя

Перше входження дитини у громадське життя відбувається ще на ранніх етапах її розвитку. Батьки беруть її з собою на громадські віча, в гості до знайомих, для участі в сімейних святах – до близьких і знайомих. Крім того, вже в цей період дитина знайомиться з обрядовими масовими діями тощо.

Згодом вона приєднується до таких акцій і з власної ініціативи. Всі вони спонукають до роздумів та до соціального самовизначення. Добре, якщо батьки чи вчителі супроводять таку участь дитини у духовному житті громади доброю розмовою про їх сенс і допомагають їй виробити власне ставлення до них. Така участь дитини буде особливо корисною для її духовного і соціального розвитку, якщо вона не лише спостерігатиме все навколо, але й братиме в цих заходах безпосередню участь. "Життя в світі громадських інтересів, – писав В. Сухомлинський, – відкриває перед людиною, що формується, справжній зміст добра і зла" [Сухомлинський В., 1977: Т. 2; 235]. Вчитель і батьки зможуть залучати дитину до догляду за історичними пам’ятниками, впорядкувати могили людей, що віддали своє життя за нашу свободу тощо.

Дитячі та юнацькі організації. Оцінюючи виховний та розвиваючий потенціал дитячих і молодіжних організацій, доцільно найперше виходити з їх поділу на *елітарні* організації та різні організаційні форми виховної роботи, що часто трактуються як "організації".

Перші з них – елітарні – мають здебільшого чітку організаційну структуру, достатньо виразну моральну чи ідеологічну спрямованість; юнаки чи дівчата, які залучаються до них, у ряді випадків проходять певний іспитовий етап та беруть на себе певні обов’язки. Взірцем такої організації є українська скаутська організація "Пласт", заснована у 1911 році Петром Франком, Олександром Тисовським та Іваном Чмолою. Вона ставить собі за мету сприяти вихованню і розвиткові еліти нашої нації, а тому передбачає широку систему релігійних, морально-етичних, патріотичних організаційних та фізичних вимог до своїх членів. Всупереч заборонам з боку колишньої польської влади та більшовицького режиму, організація зберегла себе (у діаспорі), а з 1991 року офіційно відновила свою діяльність в Україні. Особливістю діяльності "Пласту" (у 2004 році нараховав більше 12 тисяч членів) є збереження традиційних засад українських пластунів (плекати вірність

Богові і Україні, допомагати іншим, працювати над власним удосконаленням) та орієнтація на державотворчі завдання.

До елітарних організацій загальнопатріотичного спрямування також відносяться "Спілка Української Молоді", (заснована в Києві 1925 р.) та українське дитячо-юнацьке товариство "Сокіл" (засноване у Львові 1894 р.). Так само як і "Пласт" ці дві організації піддавались репресіям і заборонам, але були відроджені на початку 90-х років.

У минулому десятилітті помітні спроби утворення й інших елітарних організацій, зорієнтованих на дещо вужчі і конкретніші завдання політичного, релігійного, соціального, екологічного тощо характеру. Вельми помітною на політичному небосхилі є сьогодні молодіжна організації "Пора", що ставить перед собою мету очищення нашої влади від корупції та "Студентське братство". Крім того, кожна із політичних партій прагне сьогодні мати своє молодіжне крило ("Молодий рух", комсомол та ін.).

Проте, часто дитячими *організаціями* називають себе деякі характерні форми виховної роботи. Такі організації виникають у школі здебільшого під керівництвом учителів, до них залучають всіх дітей, і вони ставлять собі за завдання виховання у своїх членів громадянських якостей. Сьогодні такі "організації" здійснюють свої завдання у межах школи чи регіону. Характерними серед них є "Молода Січ", ідеологією якої є виховання лицарського духу і патріотизму нашої памолоді. Ця організація започаткована 1993 р., зокрема у Кіровограді (СШ №27) під керівництвом покійного Івана Каюкова, знайшла поширення в багатьох школах, зокрема завдяки науковим зусиллям проф. Ю. Д. Руденка, С. К. Стефанюк та ін. (Див. Статут організації "Молода Січ" //Освіта, 25. 08. – 01. 09. 1999). Іншою такого ж типу організацією є "Сокіл". Хоча вона і заснована 1894 р. (у Львові) як елітарна, сьогодні вона відроджується найперше як форма виховної роботи із школярами (див. Роман Расевич. Молодіжне товариство "Сокіл". –Тернопіль, 2000).

У ряді шкіл робляться намагання відродити піонерську організацію. У 1990 році утворена "Спілка піонерських організацій України" (СПОУ). Будучи правонаступницею колишньої піонерії, вона все ж сьогодні своїм гаслом обирає "За Батьківщину, добро і справедливість!", яке, звичайно, у минулому могло б бути потрактоване як буржуазно-демократичне.

Нарешті, сьогодні в Україні існує чимало і неформальних (не визнаних юридично) організацій, рухів і груп, які виникають стихійно під впливом різних життєвих обставин, різних культурних та субкультурних течій тощо. Серед них можна відзначити: "гіппі" (в Україні з 1972 року), "репери", "рейвери", "байкери", "панки", "скінгеди", "хакери", "кришнаїти" та ін.

Важко перебільшити виховне та розвиваюче значення участі дітей та підлітків у діяльності громадських організацій. Успіх більшовицької системи виховання, зокрема, Г. Ващенко пояснював двома обставинами: по-перше, догматичністю (однозначністю) ідеології; ніщо тут не ставлось під сумнів, виховання здійснювалось у формі індоктринації, а тому швидко входило у нездатну ще до опору свідомість дитини; по-друге, – великою увагою більшовиків до виховання, власне, молоді. Старе покоління, на думку Леніна, повинно було зруйнувати "старий світ", а молоде – побудувати "новий".

Сьогодні часи інші, і завдання інші. Вони потребують, отже, іншого підходу, але ніяк не меншої уваги. Зважимо лише на деякі педагогічні рекомендації в цій ділянці.

1. Вплив громадських організацій на життя, на світогляд та розум дитини і підлітка дуже залежить від того, чи вони самі, власною волею готові долучатися до таких організацій, чи їх "заганяють" туди масово, під тиском ззовні, зокрема з боку школи. Все тут залежить від нашого розуміння змісту і процесу виховання. Очевидно, що *орієнтація на власні зусилля і прагнення дитини у цих ситуаціях обіцяє більший ефект і кращі наслідки*. Бо "... всяка справа, затіяна самим учнем на свій власний страх, виконана власними засобами і силами, виявляє найблаготворніший вплив на характер, заохочує людину, збільшує довір'я до власних сил, мужність, спонукає і на

майбутній час до самостійних справ", – писав відомий російський педагог П. Ф. Каптерев [Каптерев П. , 1982: 89]. В такому долученні молоді до громадської організації на основі власного волевиявлення – дорога до громадянського суспільства, справжня школа демократії.

2. Молодь від природи має схильність об'єднуватись у спільноти, групи і ватаги, в тому числі і з метою протистояти старшому поколінню, домагатись власного впливу на своє життя. Вона хоче самоствердитись, зміцнити свою соціальну значущість. Такі об'єднання не завжди мають позитивний зміст. Потреби самовизначення іноді мають у своїй основі навіть банди і асоціальні групи. За всіх випадків вияву такої молодіжної активності *працювати слід з ними, а не проти них*. Такою повинна бути і державна політика. У молоді варто зміцнювати почуття господаря власного життя, але водночас намагатись повернути її активність у річище соціально прийнятної поведінки. Помітною опорою тут може бути спорт та інші форми фізичного розвитку юнаків.

3. У громадському житті нашої молоді виявляють себе як позитивні, так і негативні риси нашого українського характеру. Участь підлітка у діяльності громадської організації, потреба підпорядкування себе вимогам її статуту і громадської думки – надійний засіб подолання нашої *схильності до індивідуалізму*, а відтак через розвиток соціальної активності до нарощування екстравертності в характері.

4. На особливу увагу заслуговують молодіжні організації, що своїм завданням обирають служіння високим цілям, зокрема ті, чия діяльність має національно-патріотичну спрямованість. Такою свого часу, наприклад, була організація "Юнаки", яка жертовно діяла підпільно в період другої світової війни. "Захоплення якоюсь високою ідеєю, – писав Г. Ващенко, – виключає ... егоцентризм і дає можливість критично поставитись до власних учинків і думок" [Ващенко Г., 2003: 29].

5. Трактуючи завдання української молоді і українських молодіжних організацій у сучасному житті, Г. Ващенко наголошує найперше на потребі подбати про *розвиток національної свідомості*. Це завдання диктується минулим і сучасним нашого народу. На його думку, людину не можна визнати за повноцінно виховану, якщо вона, будучи фізично здоровою і розумово розвиненою, використовує свої здібності і знання лише в своїх особистих інтересах і забуває про свій народ [Ващенко Г., 2003: 171]. Вихована людина велику мету визволення свого народу робить своєю власною метою і в досягненні її відчуває радість і власне щастя. Егоцентрику чужі такі почуття і така спрямованість мислення.

6. Г. Ващенко завжди стояв близько до молоді і прихильно та з великою надією ставився до неї. На його думку, недовірливе ставлення до неї може дуже нашкодити українцям у їх боротьбі за незалежність. Він виступає проти того, щоб українській молоді приписувати вузький егоцентризм, відсутність ініціативи і широких поглядів на життя [Ващенко Г., 2003: 148]. Сьогодні, після подій Помаранчевої революції і участі в ній нашої молоді ці погляди Г. Ващенка знайшли повне підтвердження. Наша молодь продемонструвала, що вона має загострене почуття справедливості, неламаний хребет і готова відстоювати інтереси власного народу. Йдеться, отже, про *довірливе ставлення і оптимістичний погляд* на її роль у перспективі нашого державного розвитку.

"Молодь має великі запаси енергії і завзяття, – писав Г. Ващенко. – Їй властиві ініціатива і палкі поривання" [Ващенко Г., 2003: 165]. Варто відзначити, що розвиток молодіжного руху у нас в останні роки набуває все виразнішого патріотичного забарвлення.

Виклики часу і виховання. Навряд чи варто доводити, що сучасна педагогіка стикається і з такими проблемами, яких не знала ніколи раніше – найперше в ділянці соціального виховання молоді. Так звана «сексуальна революція», пияцтво і наркоманія в цілому світі, а надто в «цивілізованих» державах набули такого поширення, що педагогічна наука і школа почувають себе розгублено.

Не маємо тут можливості вдаватися до детального аналізу ситуації, а тому проілюструємо її

деякими даними з праці М. Красовицького, де висвітлюються проблеми морального виховання молоді в США [Красовицький М., 1998: 29–52]. Ці дані мають сенс не тому, що вважаємо цю державу взірцем суспільного устрою для України. Радше йдеться тут лише про певне застереження.

Так, сучасний стан сексуальності серед підлітків трактується в США як «сексуальна історія». Планка вступу у статеве життя знизилася до 12 років і, як наслідок, 70% дівчат до закінчення школи вже мають досвід сексуальних стосунків. Вагітність 12-річних президент Клінтон оголосив національною катастрофою. За даними згадуваного автора, в одній із шкіл Чикаго кожна третя дівчина була вагітною. 2 мільйони підлітків мають венеричні захворювання; 1 мільйон школярів вагітніють щорічно.

Очевидно, що все це позначається і на стійкості родини, про що вже йшлося вище. Додамо лише, що сьогодні в неповних сім'ях живуть 35–40% американських школярів, а серед афро-американців – 80%–90%.

В атмосфері сексуальної розбещеності американські педагоги та школа навіть і не ставлять питання про потребу сексуального саморегулювання людини, про будь-яке її самообмеження і виховання стриманості (це суперечило б ідеї «прав людини!»). Натомість дітей навчають практики «безпечного сексу» (використання протизачаткових засобів, запобігання венеричним захворюванням, СНІДу, попередження сексуального насильства тощо). У деяких школах перейшли навіть до безплатної роздачі презервативів.

Іншими «дарами цивілізації» в США є схильність підлітків до вживання наркотиків та алкоголю. Не вдаючись тут до конкретних даних, зауважимо тільки, що в усіх випадках жажливі болячки технічно передового суспільства поєднуються, з одного боку, з гіпертрофованим культом прав людини, з демократією, доведеною до абсурду, а з другого, – зі шкідливою функцією телебачення. І саме тут причина того, що зусилля виховників спрямовуються не на оздоровлення виховання, а на розробку «інструкцій» як протистояти сексуальним домаганням, «кодексів» сексуальної поведінки тощо. Мішанина з культу насолод і прав людини («маю право розпоряджатися своїм тілом, як хочу») готується телебаченням, на яке педагогіка ніякого впливу не має. Тут діти можуть поділитися «досвідом» свого сексуального життя, обговорити якість різних наркотиків, а відтак засвоїти не лише «кримінальний азарт», але й технологію бандитизму, підігріти інтерес до сексу, звикати до вбивства як до чогось нормального тощо. Навіть американські педагоги, звиклі до витівок засобів масової інформації, вважають, що тепер дає про себе знати **масовий сексуальний психоз**, що ними розпалюється [Красовицький М., 1998: 41].

Дослідження ситуації виховання в американських школах дає підстави також констатувати очевидну недооцінку духовного впливу на молодь. І навіть більше: тут взагалі характерна недооцінка ролі виховання як спеціальної педагогічної діяльності, найперше школи.

Нарешті, варто відзначити ще один факт: в американському суспільстві завжди існує тісний зв'язок між сексуальною розбещеністю, наркоманією та насильством. Внутрішня сутність цих явищ зводиться, врешті-решт, до антропоцентризму, що проростає на гіпертрофії прав людини.

За таких обставин, хоча американські педагоги і роблять певні намагання протистояти злу, нерідко відстоюють за повернення до духовних засад виховання і навіть дискутують про можливість обов'язкового викладання релігії в школі, – все ж тут вони явно виявляються безсилями [Красовицький М., 1998: 44].

Мало маємо підстав пишатися тим, що у нас ситуація набагато краща. Зрештою, навряд чи коректно взагалі зіставляти успіхи та прорахунки сучасної педагогіки США і України: бо це суспільства різної історії і різної природи. Відтак чи можна ототожнювати описану вище ситуацію з вихованням молоді в США і в таких розвинутих державах Європи як Голландія, Австрія, Швеція чи навіть Німеччина? Все це предмет для спеціальних роздумів. Для себе виведемо з цього лише очевидну застанову: сьогодні ми «на старті», на початку шляху до цивілізації. Та чи не повинна

описана вище ситуація слугувати нам застереженням чи бодай спонукою до роздумів? Чи цю цивілізацію ми збираємося наздогнати? І чи туди нас має вести **наша дорога**?

Спроба відповісти на ці запитання впливає з самого вибору стратегії нашого виховання, про що йшлося у першій частині цієї праці. Тут лише конкретизуємо відповідну точку зору стосовно названих вище «дарів цивілізації». Всі вони, як стає очевидним, мають спільне коріння і зводяться до одного: **глибинна втрата засад духовності і домінування антропократії, втрата умінь людини знайти насолоду в духовному і тотальне прагнення її до насолод примітивних, тілесних**. І вина тут не педагогіки і не школи: все це йде від хвороб суспільства, від глобального процесу його "матеріалізації" і "оскотинювання". За цих умов, яким би химерним не видався заклик (в тому числі і американських педагогів!) щодо повернення до духовності та ідеалізму, прислухатися до нього необхідно, бо іншої перспективи просто нема.

Завдання для самоконтролю

1. У чому особливості педагогічного трактування праці К. Ушинським?
2. Які три види спонук до праці ілюструє наведений у тексті епізод з будівельниками?
3. Які свої головні потреби людина задовольняє з допомогою праці?
4. Які риси характеру виховуються у процесі гри і заняття спортом?
5. Яке відношення до розвитку людини має рідна мова і що означає її домінанта?
6. Яка функція українознавства у школі?
7. Розкрийте поняття "мистецтво як чинник духовного розвитку".
8. Що включає у себе поняття "естетичного досвіду"?
9. Назвіть способи самооборони суспільства від морально шкідливої інформації.
10. Розвиткові яких рис людини сприяє її участь у громадському житті?

Список використаних джерел

- Антонович В., 1991* – Антонович В. Про козацькі часи на Україні. – К.: Дніпро, 1991. – 238 с.
- Белінській В., 1990* – Белинский В. Сочинения. Т. 2. – Санкт-Петербург, 1900.
- Бергер П., 1997* – Бергер П. Капіталістична революція. – К.: Вища школа, 1997. – 246 с.
- Бердяев Н., 1990* – Бердяев Н. Смысл истории. – Москва: Мысль, 1990. – 148 с.
- Бердяев Н., 1995* – Бердяев Н. Царство духа и царство кесаря. – Москва: Республика, 1995. – 383 с.
- Бех І., 1997* – Бех І. Цінності як ядро особистості //Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С.8–11.
- Бех І., 1999, 2000* – Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шлях реалізації // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С.13–16 ; 2000. – №1. – С.10–12.
- Біблія, 1992.* – Біблія. –К., 1992.
- Біланюк П., 1936* – Біланюк П. Не лишень навчаємо, але й виховуємо //Рідна школа. –1936. – Ч. 20. – С.293 – 296.
- Біланюк П., 1939* – Біланюк П. Де шукати джерел внутрішньої карності // Шлях виховання і навчання. 1939. – Кн. II. – С. 115–119.
- Білошицький А., 1993* – Білошицький А. Суспільство без емоцій, без моралі, або пропадає душа – гомо хамус //Рідна школа, 1993. -№.8. –С.2 – 7.
- Будз П., 1928* – Будз П. Виховання характеру //Шлях навчання і виховання. – 1928. – Ч. 11. – С. 1–8; – Ч. 12. – С. 4–9.
- “Вартості у процесі виховання...” , 1992* – Wartości w procesie wychowania młodzieży //Krakow, 1992.
- Вахтеров В., 1987* – Вахтеров В. Основы новой педагогики //Избранные педагогические сочинения. – Москва: Педагогика, 1987. – 410 с.
- Ващенко Г., 1952* – Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Лондон: вид-во Спілки Української Молоді, 1952. – 256 с.
- Ващенко Г., 1954* – Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм). – Лондон: вид-во К.К. СУМ у В. Британії, 1954. – 40 с.
- Ващенко Г., 1956* – Ващенко Г. Комунізм, інтернаціоналізм і виховання любові до Батьківщини // Визвольний шлях. 1956. – С.295–358.
- Ващенко Г., 1994* – Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
- Ващенко Г. – 1, 1997* – Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. – Дрогобич: Відродження, 1997. – 214 с.
- Ващенко Г. – 2, 1997* – Ващенко Г. Загальні методи навчання. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
- Ващенко Г., 2000* – Ващенко Г. Праці з педагогіки і психології. – К.: Школяр – Фада ЛТД, 2000. – 416 с.

- Ващенко Г., 2003 – Ващенко Г. Хвороби в галузі національної пам'яті. – К.: Школяр – Фада ЛТД, 2003. – 336 с.
- Вернадский В., 1989 – Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. – Москва: Советская Россия, 1989. – 704 с.
- Витулкас Д., 1997 – Витулкас Дж. Новая модель здоровья и болезни. – Москва, 1997.
- Вишневський О., 1996 – Вишневський О. Сучасне українське виховання. – Львів, 1996. – 224 с.
- Вишневський О., 2001 – Вишневський О. "Нехай не буде в тебе інших богів, окрім мене" // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 24-28.
- Войтило К., 1991 – Войтыла К. Основания этики // Вопросы философии. 1991. – № 1. – С. 29–60.
- Волкова Н., 2001 – Волкова Н. Педагогіка. – К.: Вид. центр "Академія", 2001. – 576 с.
- Гончаренко І., 1961 – Гончаренко І. Уваги до українського національного характеру. –Новий Ульм, 1961. – 74 с.
- Горохович А., 1992 – Горохович А. Плекаймо в дитині і розум, і душу. – Дрогобич: Бескид, 1992. – 112 с.
- Джонс Дж. та ін, 1995 – Jack Jones, Iona Kickbusch, Desmond O'Byrne. Укрепление здоровья при содействии школ // Здоровье мира. – март – апрель, 1995. – с. 10 – 11.
- Дзерович Ю., 1937 – Дзерович Ю. Педагогіка. Львів: Накладом Греко-католицької Богословської Академії, 1937. – 240 с.
- Дорошенко В., 1992 – Дорошенко В. Короткий бібліографічний огляд // Українська душа. – К., 1992. – С.113–119.
- Елліс А., 1993 – Arthur K. Ellis. The Search for Ultimate Values and the Moral Basis of Teaching and Learning // Symposium on Curriculum Reform in Education. – 19–21 May, 1993. – p. 17–32.
- Ельмер Д., 1993 – Duane Elmer. Building on the Past, Creating the Future: Education from the classroom to Life // 19 – 21 May, 1993, Kiev. – p. 105 – 122.
- Жуйко П., 1993 – Жуйко П. Психологія Гомо Советикуса // Сучасність. 1993. – № 9. – С. 148–152.
- «За поворот...», 1997 – За поворот до вічних вартостей // Авангард. – Ч. 1, 1997. – С. 19–21.
- Зошук С., 1984 – Зошук С. Піст // Авангард. 1984. – Ч. 2. – С. 149–152.
- Зязюн І.А., 1997 – Зязюн І.А. Молодь напередодні ХХІ століття // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 43–47.
- Ильин И., 2003 – Ильин И. Религиозный смысл философии. – Москва, АСТ, 2003.
- Ігнатенко П. та ін., 1997 – Ігнатенко П., Поплужний В., Косарева Н. Виховання громадянина. – К.: Рідна школа, 1997. 146 с.
- Каптерев П., 1982 – Каптерев П. Что может сделать школа для развития характера учащихся? // Избранные педагогические сочинения / под ред. В.М.Арсеньева. – Москва, Педагогика, 1982. – С. 75–91.

- Карлет Д., 1986* – Карлетт Д. Физическое воспитание в развивающихся странах // Всемирный форум здравоохранения. – Женева. 1986. – Т. 6. – № 2. – С. 29–38.
- Ковалів П., 1977* – Ковалів П. Сучасна цивілізація і християнство // Визвольний шлях. 1977. – № 7–8. – С. 840–858.
- Колісник В., 1993* – Колісник В. Завдання довгочасної стратегії відродження України. Моральний аспект // Сучасність. – 1993. – № 9. – С. 121–128.
- Колодій А., 2002* – Колодій А. На шляху до громадянського суспільства. – Львів: Червона Калина, 2002. 276 с.
- Кононенко П., 1994* – Кононенко П. Українознавство. – К.: Либідь, 1994. – 384 с.
- «Концептуальні засади...», 1997* – Концептуальні засади демократизації і реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – 150 с.
- Корсунський В., 2001* – Корсунський В. Християнського Бога позбувся я далеко не одразу // Рідна школа. – 2001. – №7. – С. 5–9.
- Кравець В., 1995* – Кравець В. Психологія сімейного життя. Т. 1. – Тернопіль: Тернопіль, 1995. – 696 с.
- Красовицький М., 1998* – Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи // Рідна школа. – № 4, 1998. – С. 29–52.
- Кремень В. та ін., 1996* – Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу. – К.: ARC-Ukraine, 1996. – 780 с.
- Куліш П., 1989* – Куліш П. Твори. – К., 1989.
- «Культура...», 1991* – Культура і побут населення України. – К., 1991.
- Кульчицький О., 1992* – Кульчицький О. Світовідчужання українця // Українська душа. – К., 1992. – С. 48–65.
- Кураєв А., 1992* – Кураєв А. О вере и знании – без антиномий // Вопросы философии. – 1992. – №7. – С. 45–63.
- Кухта І., 1934* – Кухта І. Учитель – виховник і його постава до учня // Шлях виховання й навчання. – 1934 (VIII-й річник). – С. 167–183.
- Леви В., 1999* – Леви В. Искусство быть собой. Индивидуальная психотехника. – Москва, 1999.
- Ловел С., 1989* – Lowell S. Levin. Здоровье сегодняшней молодежи – надежда будущего мира // Всемирный форум здравоохранения. – Женева. – Т. 10. – № 2, 1989 – 1990. – С. 3 – 8.
- Лосский Н., 1991* – Лосский Н. Условия абсолютного добра. – Москва: Политиздат, 1991. – 386 с.
- Ляховицький М., 1981* – Ляховицький М. Методика преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 160 с.
- Макаренко А., 1947* – Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи. – Київ-Харків, 1947.
- Макаренко А., 1958* – Макаренко А. С. Сочинения в семи томах. Т. 5. – М.: Изд. АПН, 1958; – 598

с.

- Маланюк С., 1933* – Маланюк С. Місцеві цінності в скарбниці національного виховання // Шлях виховання і навчання. – 1933. – Ч. 4. – С. 203–211.
- Малерб М., 1997* – Малерб М. Религии человечества. – Москва-Санкт-Петербург: «Рудомино, 1997.
- «Національна програма...», 2005* – «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – № 4 (5), 2005. – С. 7–30.
- «Національна доктрина...», 2002* – Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 24.04.– 01.05.2002.
- Огієнко І., 1934* – Огієнко І. Рідна мова і культура народу // Шлях виховання й навчання. – (VIII-й річник). – 1934. – С. 31–34.
- Онацький Є., 1992* – Онацький Є. Українська емоційність // Українська душа. – К., 1992. – С. 36–47.
- Оржеховська В., 1997* – Оржеховська В. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні підлітків // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 188–191.
- Паращин П., 1980* – Паращин П. Дайте дітям характер // Авангард. – Ч. 5, 1980. – С. 297–300.
- «Педагогіка», 1986* – Педагогіка / За ред. Ярмаченка М. – К.: Вища школа, – 1986. – 544 с.
- «Перший український педагогічний...», 1938* – Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів: накладом товариства «Рідна школа», 1938. – 252 с.
- «Повчання Володимира...», 1961* – Повчання Володимира Мономаха дітям // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки (За заг. редакцією доц. С.А.Литвинова). Держ. учбово-педагогічне видавництво "Радянська школа". – К., – 1961. – С.10–11.
- Погрібний А., 1999* – Погрібний А. Розмови про наболіле, або якби ми вчилися так, як треба ... – К.: Просвіта, 1999. – 320 с.
- Помиткін Е., 1996* – Помиткін Е. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. – К.: МО України, 1996. – 163 с.
- «Психологія...», 1996* – Психологія і педагогіка життєтворчості. – К.: Віпол, 1996. – 792 с.
- Розмозер Г., 1991* – Розмозер Г. Ситуація християнства в епоху "пост модерна". Глазами християнського публіциста // Вопр. фил., 1991. – № 5. – С. 75–86.
- Руденко Ю., 2003* – Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К.:Ви-во імені Олени Теліги, 2003. – 328 с.
- Русова С., 1933* – Русова С. Краєзнавство в народній школі //Шлях виховання й навчання. – VII-й річник, 1933. – С.25–33.
- Русова С., 1994* – Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал. – 1994. – № 1. – С. 12–43; – 1994, – № 2. – С. 5–33.
- Русова С., 1996* – Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 296 с.
- Савчин М., 2001* – Савчин М. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ, 2001. – 204 с.

- Сверстюк Є., 1993* – Сверстюк Є. Блудні сини України. – К., 1993. – 254 с.
- Сімович В., 1934* – Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвиток дитини // Шлях виховання й навчання. – 1934. – VIII-й річник. – С. 35–43.
- Січинський В., 1946* – Січинський В. Чужинці про Україну. – Авґсбург: Видання Петра Павловича, 1946. – 220 с.
- Сковорода Г., 1961* – Сковорода Г. Твори в 2-х томах. – К., 1961.
- Сокульський Д., 1939* – Сокульський Д. Дитячі провини та реакція на них у світлі сучасної педагогіки // Шлях виховання й навчання. – Кн. 11. – 1939. – С. 100–114.
- Соловейчик С., 1989* – Соловейчик С. Педагогіка для всіх. – Москва: Дет. лит., 1989. – 365 с.
- Стельмахович М., 1996* – Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К.: ІСДО, 1996.
- Стельмахович М., 1997* – Стельмахович М. Виховні цінності традиційної української родини // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 129–132.
- Сухомлинський В., 1977* – Сухомлинський В. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976–1977.
- Терлецький Г., 1938* – Терлецький Г. Виховне навчання // Шлях виховання й навчання. – 1938. – Кн. IV. – С. 202–217.
- Троїцький С., 1996* – Троїцький С. Філософія християнського брака. – К.: ТОВ «За друга», 1996. – 132 с.
- «Українська педагогічна думка...», 2003* – Українська педагогічна думка Галичини в іменах. Вип. 1. Яким Ярема. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003.
- Ушинський К., 1954* – Ушинський К. Твори в шести томах. – К.: Радянська школа, 1954.
- Ушинський К., 1975* – Ушинський К. Сімейне виховання в творах Костянтина Ушинського // Авангард. – Ч. 6, 1975. – С. 379–383.
- Ушинський К., 1983* – Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. – К.: Радянська школа, 1983.
- Уест М., 1966* – Уест М. Обучение английскому языку в трудных условиях. – Москва: Просвещение, 1966. – 116 с.
- Фіцула М., 2000* – Фіцула М. Педагогіка. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
- Фоутс Г., 1993* – G. T. Fouts. Education for Moral Living: Guidelines for School Programs // Symposium on Curriculum Reform in Education. – Kiev, 19 – 21 May, 1993.
- Франк С., 1992* – Франк С. Духовные основы общества. – Москва: Республика, 1992. – 511 с.
- Франко І., 1960* – Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. – К.: Радянська школа, 1960. 299 с.
- Франко І., 19...* – Франко І. Зібрання творів в п'ятдесяти томах. – К.: Наукова думка, 1982; Т. 35. – 511 с.
- Франко І., 2004* – Франко І. Вибрані твори у трьох томах. – Дрогобич: Коло, 2004.
- Храплива-Щур Л., 1994* – Храплива-Щур Л. Нова українська людина. – "Основа". – 15.02.94.
- Цимбалістий Б., 1992* – Цимбалістий Б. Родина і душа народу // Українська душа. – К., – 1992. – С.

«Цінності у процесі виховання ...», 1992 – Wartości w procesie wychowania młodzieży. – Kraków, 1992.

Швед М., 1997 – Швед М. Екологічна едукація за кордоном і в Україні. – Львів, 1997.

Шлемкевич М., 1992 – Шлемкевич М. Загублена Українська людина. – К., М.П. \ Фенікс. – 1992.

Шльосберг Г., 1993 – Herbert Schlossberg. The Education that Comes before Schooling // Symposium on Curriculum Reform in Education. – 19 – 21 May, 1993. – Kiev. – p. 16 – 22.

Шойерман Р., 1992 – Richard Scheuerman. Educational Means for Reaching Ultimate Values and Desirable Outcomes // Symposium on curriculum Reform and Impact on Public Policy. – Moscow. April 27 – 29, 1992. – p. 47 – 62.

Юркевич П., 1993 – Юркевич П. Вибране. – К.: Абрис, 1993.

Юцишин І., 1933 – Юцишин І. Географія як предмет навчання і виховання в народній школі // Шлях виховання й навчання. – VII-й річник. – 1933. – С. 13–25.

Юцишин І., 1937 – Юцишин І. Значіння сучасного фізичного виховання, спорту й військової підготовки молоді // Шлях виховання й навчання. – 1937; – Ч. 1. – С.4–14.

Янів В. 1969 – Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал // Визвольний шлях. – 1969. – № 7 – 8. – С.806 – 816; № 9. – С. 970–981.

Додатки

Схеми

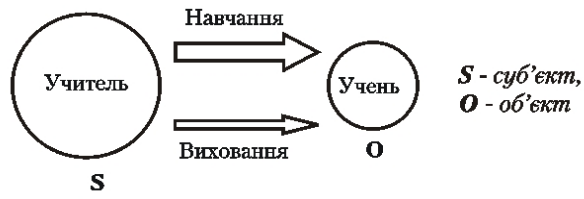


Схема 1. Традиційне трактування

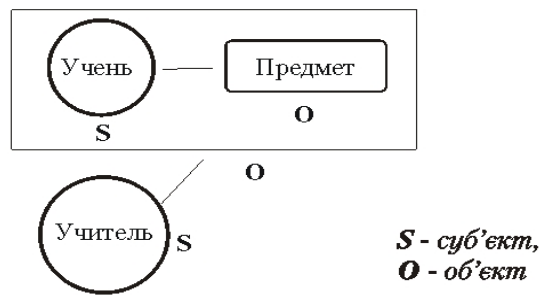


Схема 2. Функції вчителя і учня в процесі едукації.

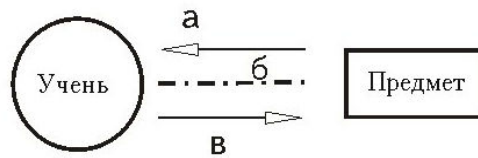


Схема 3. Структура діяльності учня.



Схема 4. Триєдина структура процесу едукції.

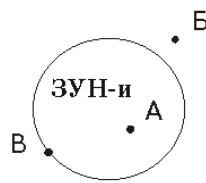


Схема 5. Рівні проблемності навчальної задачі.

Рівень творчості		1-3 (10-12) балів
Конструктивно-варіативно-пошуковий рівень		1-3 (7-9) балів
Рівень репродукції		1-3 (4-6) балів
Рівень впізнавання (раніше засвоєного)		1-3 бали

Схема 6. Оцінювання задач різних рівнів компетенції.

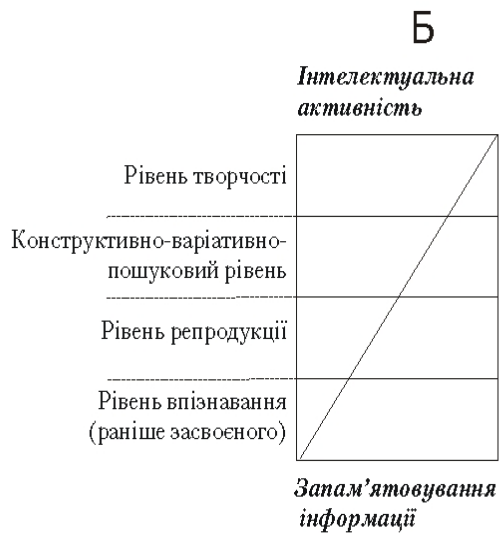


Схема 7. Зміст компетенції при вирішенні різних типів задач.

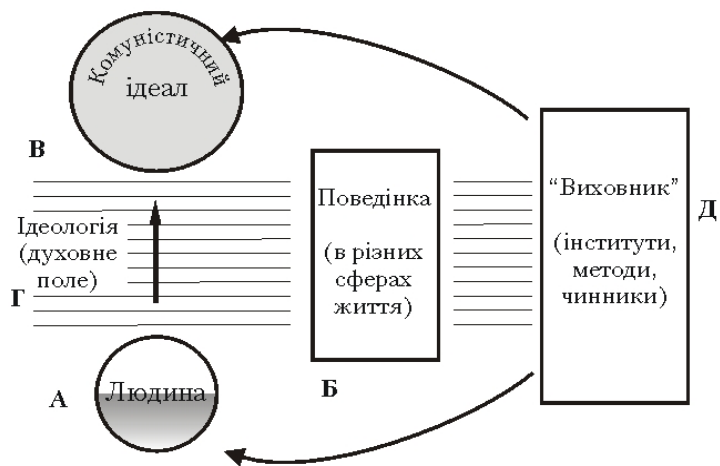


Схема 8. Структура системи комуністичного виховання.

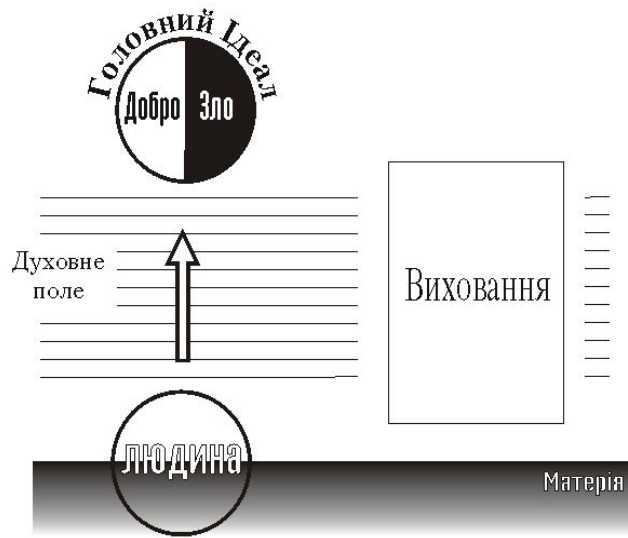


Схема 9. Вибір Головного Ідеалу у структурі системи виховання.

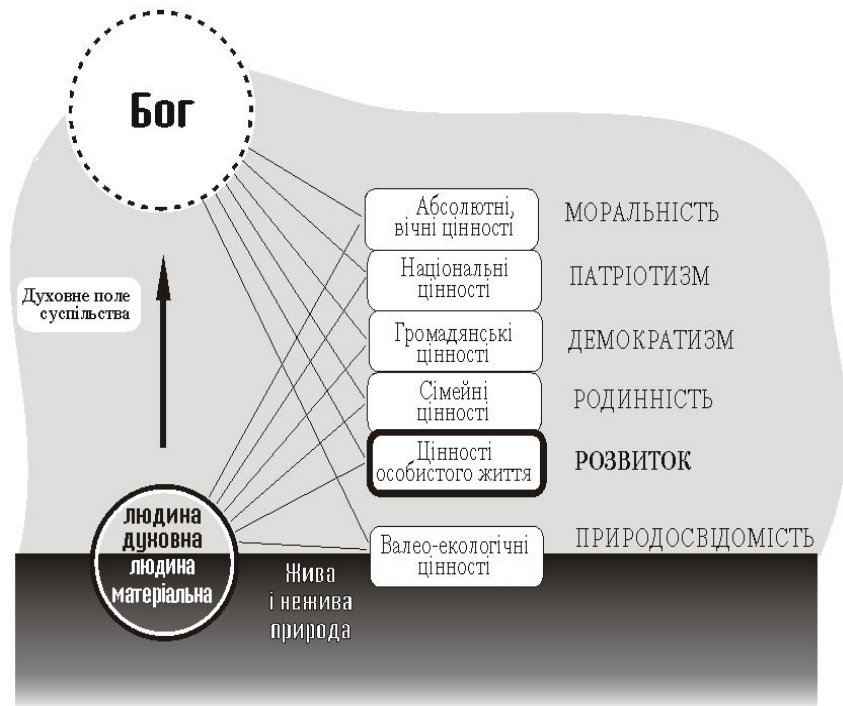


Схема 10. Універсальна структура системи виховання і розвитку у традиційно-християнському світобаченні (статичний зріз).

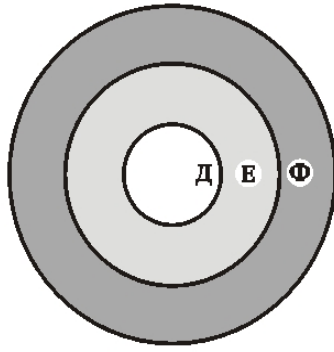


Схема 11. Три рівні структури людини за Дж. Вітулкасом: духовний (Д), емоційний (Е), фізичний (Ф).

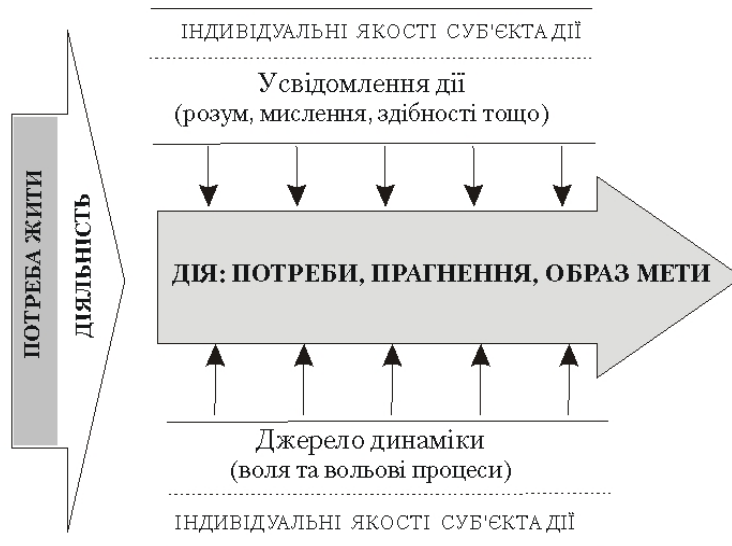


Схема 12. Структура діяльності як предмет педагогіки.

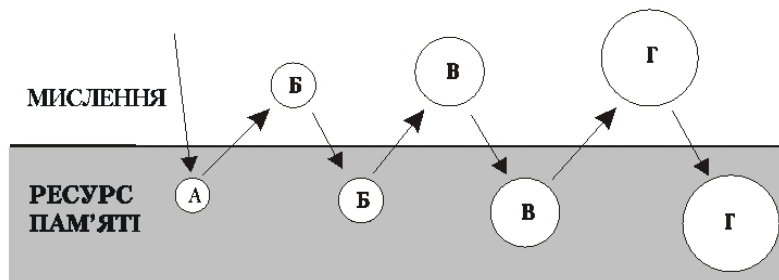


Схема 13. Взаємодія мислення та ресурсу пам'яті.

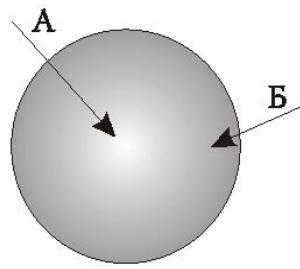


Схема 14. Структура уваги
 (А- світла точка уваги, Б - периферія уваги).

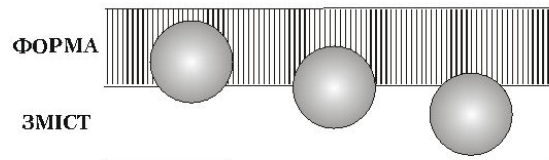


Схема 15. Передислокація світлої точки уваги
 у процесі засвоєння форми і змісту.

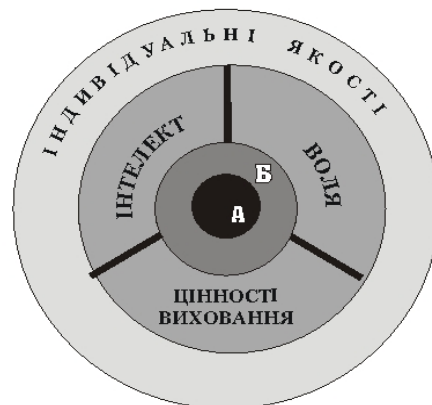


Схема 16. Структура характеру
 в його педагогічному трактуванні.

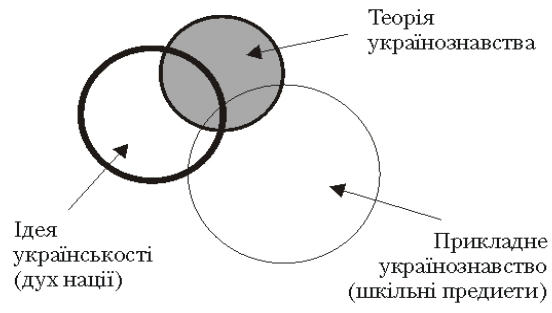


Схема 17. Структура поняття українознавства в його педагогічному трактуванні.