

Національна академія педагогічних наук України
Українська асоціація Василя Сухомлинського
Державний заклад
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ
У РОЗДУМАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ
ПЕДАГОГІВ

Монографія

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2012

УДК 37.091.4Сухомлинський(08)
ББК 74.03(2)6-8Сухомлинський
С91

Випущено за підтримки
Інституту Конфуція при Луганському національному університеті
імені Тараса Шевченка

Авторський колектив:
О. В. СУХОМЛИНСЬКА, проф., дійсний член НАПН України;
О. Я. САВЧЕНКО, проф., дійсний член НАПН України;
В. С. КУРИЛО, проф., дійсний член НАПН України;
І. Д. БЕХ, проф., дійсний член НАПН України
та ін.

В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів :
С91 монографія / упоряд. : О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко ; авт. кол. :
О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех та ін. —
Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. — 504 с.

ISBN 978-966-617-289-4

До монографії ввійшли статті українських науковців і учителів-практиків, написані й опубліковані у різних виданнях за останні 15 років. Вони присвячені педагогічним ідеям та діяльності видатного українського мислителя Василя Олександровича Сухомлинського. У статтях висвітлюються різні аспекти творчої спадщини педагога: проблеми освіти, виховання і розвитку особистості дитини, дидактики, рідномовної освіти, творчості вчителя, значення освітньо-виховного середовища тощо. Увесь цей комплекс питань розглянуто в тісному взаємозв'язку з історією та новітніми досягненнями в галузі навчання та виховання дітей і молоді, а також на тлі викликів і загроз, що існують у сучасній освіті.

Книгу адресовано широкому колу освітян, педагогів і науковців.

УДК 37.091.4Сухомлинський(08)
ББК 74.03(2)6-8Сухомлинський

Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 19 грудня 2011 року)
та Вченою радою Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 6 від 27 січня 2012 року)

ISBN 978-966-617-289-4

© Сухомлинська О. В., Савченко О. Я.,
Курило В. С., Бех І. Д. та ін., 2012
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012

ЗМІСТ

Від упорядників	6
Кремень В. Г. Василь Олександрович Сухомлинський і сучасна педагогічна наука	8
Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський — наукова біографія	14
Сухомлинська О. В. Трансформація освіти в Україні та педагогічний доробок Василя Сухомлинського	25
Сухомлинська О. В. Ідеї свободи у поглядах В. О. Сухомлинського	34
Сухомлинська О. В. Художні мініатюри В. Сухомлинського в культурологічному вимірі	43
Сухомлинська О. В. Філософія для дітей в етичній спадщині В. О. Сухомлинського	52
Сухомлинська О. В. В. О. Сухомлинський і моральне виховання: трансформація педагогічних цінностей	64
Сухомлинська О. В. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років	74
Савченко О. Я. Розвиток особистості школяра — стрижнева проблема творчості В. О. Сухомлинського	97
Савченко О. Я. Джерела мотивації навчальної діяльності учнів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	106
Савченко О. Я. Грані дидактичної системи В. О. Сухомлинського	111
Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа	117
Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським	127
Савченко О. Я. Школа культури — діалог з В. О. Сухомлинським	137
Бех І. Д. Психологія духовності В. О. Сухомлинського: спроба методологічної рефлексії	150
Богуш А. М. Катехізис образу рідного слова в лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського	168
Богуш А. М. Комфортність дитинства в гуманній педагогіці В. О. Сухомлинського	181
Богуш А. М. Трансформація педагогічної парадигми В. О. Сухомлинського в методиці виховання дітей дошкільного віку	190
Богуш А. М. Культурологічна парадигма організації навчально-виховної роботи з дітьми в спадщині В. О. Сухомлинського	197

Сметанський М. І. Проблема загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	205
Бик А. С. Педагогіка Василя Сухомлинського в системі цінностей демократичного суспільства	210
Проскура О. В. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в контексті світової гуманістичної думки	216
Арцишевський Р. А. Проблема гуманізації освіти в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	220
Арцишевський Р. А. На шляху до людини (ідеї людиноцентризму в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського)	226
Ваховський Л. Ц. В. О. Сухомлинський і філософія виховання західноєвропейського просвітництва.....	239
Ткаченко Г. М. В. О. Сухомлинський як дитячий письменник.....	249
Хайруліна В. М. Формування духовності як ключова педагогічна проблема.....	254
Кікінежді О. М., Говорун Т. В. „Гендерні” наголоси в педагогіці В. О. Сухомлинського	261
Побірченко Н. С. Родинна педагогіка В. Сухомлинського про підготовку дитини до школи.....	269
Прокопенко І. Ф. Особистість учителя в педагогічній системі В. О. Сухомлинського	276
Дічек Н. П. Діалог етичних дискурсів: повчальність у спадщині В. О. Сухомлинського як продовження культурної традиції	283
Дічек Н. П. Драматизм аксіологічного виміру педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського	293
Міхелі С. В. Василь Сухомлинський як один із засновників особистісно орієнтованого навчання.....	304
Антонєць М. Я. Погляди В. О. Сухомлинського на проблему управління процесом шкільного навчання	310
Поніманська Т. І. Педагог як співавтор духовного простору дитини в системі гуманістичного виховання В. О. Сухомлинського	320
Кучерявий О. Г. Духовно-гуманістичний зміст поняття педагогічної культури в теоретичній спадщині В. О. Сухомлинського	328
Федяєва В. Л. Педагогічна культура батьків у науковому доробку В. Сухомлинського.....	340
Петренко О. Б. В. О. Сухомлинський про виховання відповідального батьківства: гендерний аспект	348

Сивачук Н. П. Етнічний архетип у праці В. О. Сухомлинського „Серце віддаю дітям”	358
Бондар Л. С. В. О. Сухомлинський про громадянське виховання школярів	364
Курило В. С., Лобода С. М. Гуманістична концепція виховання особистості в публіцистичній спадщині Василя Сухомлинського	370
Мелешко В. В. Формування навчально-виховного середовища сільської школи в контексті гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського	380
Вашуленко М. С. В. О. Сухомлинський — творець дитинства рідної мови	390
Довга Т. Я. Етичні грані дитячого світобачення в гуманістичній педагогіці В. О. Сухомлинського	397
Калініченко Н. А. Вплив трудової підготовки на загальний розвиток особистості в педагогіці В. О. Сухомлинського	405
Філімонова Т. В. Василь Сухомлинський про важких дітей	419
Лозова В. І., Троцько Г. В. Ідеї саморозвитку особистості в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	430
Березівська Л. Д. Творча спадщина В. О. Сухомлинського як джерело педагогіки співробітництва	441
Кузь В. Г. В. Сухомлинський: лонгітюдне дослідження	453
Хоружа Л. Л. Етичні домінанти виховання особистості (за матеріалами „Хрестоматії з етики” В. О. Сухомлинського)	463
Тоцька Т. П. Духовно-моральні основи розвитку особистості: діалог з В. Сухомлинським (за результатами роботи експериментального дошкільного навчального закладу „Ялинка”)	471
Деркач В. Ф. Зростання професійної майстерності вчителів у контексті педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського	478
Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес у педагогічних системах В. О. Сухомлинського й О. А. Захаренка	486
Заліток Л. М. Погляди В. Сухомлинського на книжку у виховному процесі школи	495

ВІД УПОРЯДНИКІВ

Представлена збірка праць являє собою концентрований відбиток діяльності Української асоціації Василя Сухомлинського за роки її двадцятирічної роботи. Кожного року Асоціація проводить педагогічні читання у різних регіонах України, присвячені актуальним проблемам навчання і виховання дітей та молоді. Матеріали щорічних читань видавалися переважно вищими педагогічними навчальними закладами, на базі яких, власне, і проводилися ці читання. У них брали участь і провідні вчені України, і початківці, які зростали у цій праці, набували досвіду, і сьогодні мають власне ім'я, стали справжніми науковцями. Матеріали читань не набували всеукраїнського розголосу, проте інтерес до них посилювався не лише у нашій країні, а й за кордоном, зокрема в Китайській Народній Республіці, яка через Інститут Конфуція при Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка й профінансувала це видання, за що ми щиро вдячні нашим китайським колегам.

Відкриває книгу концептуальна стаття Президента Національної академії педагогічних наук України Василя Григоровича Кременя, написана спеціально до цього видання. Всі інші відібрані нами статті переважно входили до матеріалів сухомлинівських педагогічних читань різних років. Винятком є статті О. В. Сухомлинської та О. Я. Савченко, опубліковані в різних виданнях, зокрема й у російських, а також стаття І. Д. Бега, написана спеціально для цього видання.

Статті розташовано в строго хронологічному порядку. У випадку, коли представлено декілька статей одного автора, то їх розміщено в одному місці та подано в логіці бачення саме цього автора. Це статті О. В. Сухомлинської, О. Я. Савченко, А. М. Богуш, Р. А. Арцишевського, Н. П. Дічек. У кінці кожної праці є бібліографічне посилання

на рік видання та друкований орган, у якому вона з'явилася вперше. Усі статті подаються в авторській редакції.

Оскільки великий інтерес до діяльності українських дослідників спадщини В. О. Сухомлинського виявляють і російські вчені, і наші китайські колеги, було вирішено одночасно видати цю монографію і російською мовою (у перекладі з української). В перспективі планується видати її й китайською мовою.

Російський переклад подано також в авторській редакції, цитати з творів В. О. Сухомлинського здебільшого подано за російським виданням: В. А. Сухомлинский. Избранные произведения : в 5-ти т. / редкол. : А. Г. Дзевирин (пред.) и др. — Киев : Рад. шк., 1979 — 1980. Якщо автор посилається на твори Сухомлинського, що не ввійшли до п'ятитомника або не перекладалися російською (а це, переважно, казки та деякі статті), то переклад цитат здійснюється автором, а посилання подаються за українським виданням.

Висловлюємо щиро вдячність освітянам з Китайської Народної Республіки, Інституту Конфуція в Україні, які зробили можливою появу цієї книжки, а також Президенту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка Віталію Семеновичу Курилу, за сприяння якого книга набула такого вигляду та виходить у світ.

Сподіваємося, що ознайомлення зі змістом цієї монографії спонукатиме читача, якого хвилюють проблеми навчання й виховання дітей і молоді, ще раз звернутися до спадщини Педагога.

**О. В. Сухомлинська,
О. Я. Савченко**



В. Г. Кремень,

*доктор філософських наук, професор,
Президент Національної академії
педагогічних наук України,
дійсний член НАН України і НАПН України*

**ВАСИЛЬ
ОЛЕКСАНДРОВИЧ
СУХОМЛИНСЬКИЙ
І СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА
НАУКА**

Ми є свідками входження людства в нову цивілізацію, в епоху становлення глобального світу, в якому невпинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй, інтенсивно формуються планетарний інформаційний простір, трансконтинентальний ринок капіталів, товарів, робочої сили, активізується техногенний вплив на природне середовище, ускладнюються етнічні й міжконфесійні зв'язки та відносини. Усе це утворює принципово нову науково-технологічну, соціальну і культурну основу суспільного буття, коли визначальними стають інтелект та освіта, які перетворюють сучасне суспільство на суспільство знань. Знання, розум, мислення через науку і творчу діяльність проникають в таїни живої і неживої природи, відкривають нові енергії та можливості людини, чим зумовлюють нові, несподівані за інноваційним змістом стратегії розвитку соціального буття, але разом з тим і проблеми та виклики.

Одним із головних викликів нашого часу є самоідентифікація в широкому й вузькому розумінні і як наслідок — всезагальне звернення до різних вимірів далекого й близького минулого, яке сьогодні

постає певним камертоном пошуку стратегій майбутнього, чинником самопізнання, складником нашої ментальності. У сучасний політичний і особливо культурний науковий дискурс увійшла та історія, що співзвучна проблемам сьогодення, віддзеркалює в собі гострі й не вирішені питання буття, культури, освіти.

До минулого, яке пов'язане із сьогоденням тисячами зв'язків, із яким Україна рухається у майбутнє, належить і постать Василя Олександровича Сухомлинського — учителя, гуманіста, творця.

В. О. Сухомлинський значно обігнав свій час і зумів продемонструвати зразки педагогічної мудрості, які мають велике значення не тільки для практики сьогодення, а й для сучасної педагогічної науки. Його ідеї відповідають загальноцивілізаційним тенденціям розвитку, що все більше утверджуються і в Україні. Одна з них — це *ідея особистісного підходу до організації навчання і виховання, загалом до роботи з дітьми та молодими людьми*.

Особистісний розвиток людини є основним показником ступеня розвитку того чи іншого суспільства. Це також основний важіль подальшого розвитку, тому що в умовах сучасного життя, в умовах тих технологій, які вже є або які ще прийдуть, в умовах складнощів, пов'язаних із зростанням цілісного світу, коли в значній мірі громадянин будь-якої країни стає громадянином світу і повинен спілкуватися практично з усім світом, в цих умовах тільки людина, яка максимально пізнає себе, саморозвинена, буде мати можливість успішно реалізуватися в житті. Тільки така людина зможе стати повноцінним громадянином своєї країни, тільки така людина, з одного боку, може бути сама щасливою, а з іншого, — сприяти найбільш ефективному розвитку суспільства. Це стає безумовною аксіомою.

Коли ми говоримо про національну ідею, громадянськість, толерантність, інші ідеологеми, що об'єднують українське суспільство, то саме ідея розвитку особистості, розвитку людини повинна стати основною складовою державної ідеології, саме вона може об'єднати все українське суспільство. Через історичні обставини для України ідея особистісного розвитку тим більш важлива, що спочатку панували багатовікові традиції общинності, потім десятилітні традиції суспільства, яке можна назвати суспільством тоталітаристської колективності, коли колективістські начала часто абсолютизувались. Це призводило іноді до деіндивідуалізації особистості, до того, що вона не могла бути самостійною в суспільному житті. Ми й зараз відчуваємо у нашому су-

спільному розвитку, що далеко не всі люди можуть аналізувати процеси і явища, які відбуваються навколо. Тому особистісний розвиток людини, громадянина України стає передумовою ефективного суспільного розвитку, побудови міцної держави.

Наступна теза, на якій хотілось би зупинитись у зв'язку із педагогічною спадщиною В. О. Сухомлинського — це *постать учителя, педагога*. Він і в своїх творах, і в своєму особистому житті утверджував образ учителя, якого і сьогодні чекає Україна. Адже учитель — не тільки носій „компетентностей”, регулятор „інтерактивності”, вузький професіонал-предметник, а й професіонал у високому розумінні цього слова. Він не може бути і в принципі не є (маю на увазі гарного вчителя) абсолютним носієм знань. Він має бути людиною, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й динамізує його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожного школяра, учить їх учитися, застосовувати здобуті знання та інформацію.

Важливою компетентністю вчителя є готовність, викладаючи конкретний предмет, органічно поєднувати навчальний і виховний процес, адже це найважливіша діяльність, що сприяє цілеспрямованому розвитку особистості.

Учитель також має бути підготовленим до сучасної соціальної ролі — виховувати людину, ефективну в національному і глобальному просторі. Тому акцент зміщується на формування самодостатньої людини, на перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, на надання всьому процесу суб'єктної взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту.

Говорячи про нову соціальну роль учителя, говоримо також і про значущість його морально-етичного образу. Ми повинні піднести значення моральних цінностей у нашому суспільстві, допомогти вчителю в вихованні підростаючого покоління, виховувати власним прикладом, демонструючи високі взірці моральності, позитивності, толерантності, але також і принциповості, відданості високим ідеям та ідеалам.

Наступна ідея, яка червоною ниткою проходить через теоретичні пошуки і вчительську практику В. О. Сухомлинського — це *ідея розвивального навчання*. Це одна із ідей, значення якої актуальне в будь-яку епоху, але підкреслимо, що сьогодні воно, як ніколи, велике, а в майбутньому буде ще більш важливим. У сучасних умовах чимало людей не встигають за змінами, що відбуваються, і здебільшого тому, що навчання не є орієнтованим на постійний розвиток особистості, на її вміння постійно вчитися і розвиватися — і після закінчення школи, і після закінчення професійного формального навчання. Динамізм суспільних

змін настільки високий в останні десятиліття, що веде до швидких і суттєвих змін в освіті. Досить згадати про впровадження комп'ютерів, іншої техніки. Сьогодні комп'ютерна техніка вносить революцію в систему освіти всіх рівнів. Завдання розвивального навчання засобами ІКТ — першочергове на порядку денному. І тому ми повинні переорієнтувати навчальний процес не лише на засвоєння необхідних знань і, в кращому випадку, умінь відтворити їх на уроці чи на іспиті, а й на формування предметних і ключових компетентностей у того, хто навчається, здатностей самостійно аналізувати процеси, явища, які відбуваються в суспільстві і в живій природі, умінь на основі засвоєних знань опановувати методiku, методологію їх постійного поповнення. Ми повинні створити в нашій державі культ — культ знань, культ освіти, за В. О. Сухомлинським, бо засвоєння знань, освіта стають у сучасному світі основною складовою способу життя сучасної людини. І лише за такої умови ми прокладемо шлях до більш щасливого життя в Україні, яке достатньо повно відповідатиме сутності українського народу, гідно представлятиме Українську державу і в Європі, і в світі.

Третьє, на що слід звернути увагу, — це *системний гуманний підхід В. О. Сухомлинського і до дитини, і до організації її життєдіяльності*. Щодо першого, то в працях ученого ми знаходимо багато його висловів, обґрунтувань і описів практичної поведінки, коли він всебічно підходить до дитини: і в аспекті її розумових здібностей, і психічного, і фізичного стану. Він не розглядав дитину лише як учня, а ставився до нього як до гідної поваги і підтримки соціально-природної істоти. У нього дитина постає і як учень, і як син, і як онук, і як товариш, і як однокласник, і як трудівник, і як патріот, і як громадянин. Сьогодні нас особливо цікавить такий аспект, як дитина і суспільство, адже наше завдання, а ще більше — всього суспільства, — створити таку атмосферу, яка б спонукала кожную людину, а особливо дитину, до самостійного засвоєння знань. У цьому аспекті позитивні зрушення вже є. Якщо у перші роки незалежності України в суспільстві панувала „психологія кіоску”, психологія легкого і швидкого заробітку без уявлення про те, що це абсолютна тимчасовість, то сьогодні у нашій державі постійно зростає конкурс охочих вступити до вищих навчальних закладів. Це надзвичайно важливе свідчення зміни ставлення до освіти. Це, може, навіть більш важливо, ніж зрушення в економічній сфері, хоча тут все взаємопов'язано, і не слід протиставляти ці речі. Але, безперечно, що у суспільстві починають все більше утверджуватись реалістичні цінності, і серед цих цінностей перше місце повинні посісти цінність знання, цінність освіти, цінність кожної людини.

У ціннісному й системному підході до дитини ми ставимо на перше місце її гуманістичну складову як систему світоглядних орієнтацій, центром яких постає людина (дитина). Гуманістична складова є засадничою у формуванні загальнолюдських цінностей, цивілізаційних вимірів і стандартів якості життя. У сучасній гуманістичній концепції від В. О. Сухомлинського ми приймаємо ідею милосердного й дбайливого ставлення до дітей та молоді, позбавлених можливості жити повноцінно через порушення фізичного й психічного розвитку, втрату сім'ї. Сьогодні розвиток спеціальної освіти для дітей з особливими потребами починає поєднуватися із розвитком інклюзивної освіти, спрямованим на забезпечення якісної освіти, методико-соціальної реабілітації, інтеграції в суспільство дітей, які потребують особливої уваги від суспільства, як рівних серед рівних. Адже по тому, як ставиться суспільство до таких дітей, оцінюють у світі його демократизм.

Освітняни повинні намагатися максимально педагогізувати суспільство, педагогізувати сім'ю, з тим щоб забезпечити педагогічно грамотне, турботливе ставлення батьків до дітей, адже в сім'ї дитина абсолютно незахищена, і лише відповідальне батьківство допоможе зробити цей захист. Тільки підвищення педагогічної культури, розуміння дитини, гуманізація стосунків батьків і дітей дозволить створити сприятливі умови для розвитку дитини в кожній сім'ї та, відповідно, у школі.

Четверте, на що хотілось би звернути увагу, це — *середовищний підхід В. О. Сухомлинського до освіти дітей як комплексу взаємопов'язаних компонентів*, а не просто як сукупність частин, що їх оточують.

Сухомлинський зараховував до нього і найближчий до дитини світ — школа, клас, учитель, батьки, і віддалений у часі і просторі — село (місто), країна, природа, світ праці, культурно-історичні реалії.

Багатоаспектність, мінливість і плінність сьогоденної реальності, її багатоманітність і змінність, з якими сьогодні комунікує і підростаюча, і доросла особистість, вимагають лише і тільки середовищного підходу, який можна підрозділити на: соціосферу, психосферу, екосферу. З кожним днем все більшого значення набуває віртуальна сфера, куди входять телекомунікаційні технології, тобто віртуальна комунікація.

Концепція сучасної освіти має передбачати розвиток компетентностей учнів, студентів у всіх цих середовищах, у всіх цих сферах. І ми, педагоги, маємо так побудувати освітньо-виховний процес, щоб навчити їх володіти засобами, адекватними цим середовищам, навчити взаємодіям, „розмовляти” з ними відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини.

У Національній академії педагогічних наук здійснюються методологічно обґрунтовані дослідження цілісного підходу до дитини, розроблення інноваційних методик, що забезпечують реалізацію цього завдання на засадах гуманістичної дитиноцентрованої педагогіки. Над цим працюють інститути педагогіки, проблем виховання, спеціальної педагогіки, інститути психології, соціально-політичної психології, інститути педагогічної освіти та освіти дорослих, засобів навчання, інститути вищої, професійно-технічної освіти.

У своєму науковому пошуку науковці Академії, а також педагоги-дослідники й позаінституціональної приналежності до неї з усієї України, у своїй науковій діяльності звертаються до ідей В. О. Сухомлинського. Свідченням цього є представлена монографія, у якій зібрано статті провідних вчених України, де вони міркують, зіставляють свої ідеї, роздумують над різними аспектами освіти і виховання дітей і молоді крізь призму ідей В. О. Сухомлинського. Як бачимо, цей процес поширюється й поглиблюється, завдяки чому нам відкриваються нові теми й проблеми, нові виклики і в сучасних пошуках, і, відповідно, у спадщині педагога. І я переконаний, що в прийдешні роки ми будемо розвивати українську педагогічну науку і практику разом з нашим сучасником Василем Олександровичем Сухомлинським.

В. О. Сухомлинський — українець, і його спадщина є насамперед надбанням України, але його творчість належить людству. Так, твори педагога перекладають, читають і вивчають у багатьох країнах світу. Прихильники його ідей об'єднуються в організації, товариства, що носять його ім'я. У своїй діяльності вони поглиблено вивчають, популяризують ідеї педагога, розвивають їх у сучасних умовах, проводять конференції, читання й за їх результатами видають матеріали, збірники, присвячені широкому спектру актуальних тем і проблем. До цих організацій належить перш за все Всеукраїнська асоціація Василя Сухомлинського, а також Міжнародне товариство послідовників В. О. Сухомлинського (Німеччина), Уральська асоціація імені В. О. Сухомлинського (Росія). Дуже приємно, що у Китаї, де самого педагога дуже високо поцінують, створено Всекитайське товариство прихильників В. О. Сухомлинського, досліджується його спадщина, працюють школи за системою Сухомлинського.

Маючи такі основи в педагогіці, які представлені ім'ям і творчістю В. О. Сухомлинського, ми зможемо підняти нашу Українську державу на той рівень розвитку, якого заслуговує наш трудолюбивий, мудрий і освічений народ.



О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ВАСИЛЬ ОЛЕКСАНДРОВИЧ СУХОМЛИНСЬКИЙ — НАУКОВА БІОГРАФІЯ

Народився Василь Олександрович 28 вересня 1918 року в селі Василівка Олександрійського повіту Херсонської губернії в селянській родині. Він був другою дитиною з чотирьох, яких мала сім'я. Умови, у яких зростав майбутній педагог, були дуже складними: революція, зміна урядів, громадянська війна, невдалі спроби колективізації, голодомор 1933 року, насильницька колективізація.

У ці роки село в Україні виживало завдяки віковим патріархальним традиціям з їх відданістю народній моралі, сім'ї, природі. Воно спиралося передусім на трудові цінності й традиції: постійна і важка праця, самообмеження, відповідальність стали тим стрижнем, який допомагав людям вистояти, зокрема й сім'ї Сухомлинських, а Сухомлинському-юнаку ще й наполегливо вчитися, шукати своє місце в житті.

Батько Сухомлинського — Олександр Омелянович — був помітною людиною в селі: і тесля, і член правління колгоспу, й учитель праці, і сількор, і активний учасник сільської самодіяльності. Бабуся і мама Ва-

силя були обдарованими, творчими натурами, носіями народних традицій, і це помітно вплинуло на особистість майбутнього педагога.

Протягом 1926 — 1933 років він навчається в семирічній школі. Учителі та учні, з якими хлопець спілкувався в ці роки, спостерігали ранні вияви його творчої натури — гарно малює, пише вірші, грає на народних музичних інструментах. У цей же час виявляються і його педагогічні нахили: він часто в оточенні дітей, замінює вчителя, допомагає однокласникам.

Природні здібності Василя Сухомлинського, підтримані в шкільні роки, визначили його життєвий шлях: у 1934 р. він вступає на підготовчі курси педагогічного інституту в Кременчуці, а потім починає навчання в тому ж інституті на факультеті української мови і літератури.

На обрання професії, напрям творчості Василя Олександровича вплинув той факт, що він зростав хворобливою дитиною. Це спонукало до самоаналізу, заглиблення у світ власних почуттів і переживань, з одного боку, а з іншого, викликало його пильну увагу до тих, хто потребував допомоги, до менших, слабших, беззахисних.

У 1935 р. через хворобу Василь Сухомлинський залишає навчання в інституті й розпочинає роботу в школі, якій (за винятком двох воєнних років) присвятив усе своє життя. Він працює вчителем у сільських школах Онуфріївського району, звідки родом, і навчається заочно в Полтавському педагогічному інституті. „З великою теплотою згадую Полтавський педагогічний інститут, який закінчив, — писав згодом він, — про викладачів педагогіки, літератури, історії. Тут педагогіка була не засушеними висновками, а живою, яскравою розповіддю про мистецтво виховання, про методи впливу на свідомість і почуття”. Закінчивши у 1938 р. навчання, Василь Олександрович продовжує працювати в школі, але вже завучем в Онуфріївці, районному центрі. Робота в школі у поєднанні з самостійним оволодінням педагогічними знаннями давала простір для педагогічної творчості, вироблення самостійного, незапозиченого підходу до проблем навчання й виховання.

Оглядаючи життєвий і творчий шлях Василя Олександровича Сухомлинського, важливо з'ясувати, що ж було головним у цей період життя педагога — особистісне, предметне чи соціальне, і що визначило його майбуття. Мабуть, що соціальне: Жовтнева революція пробудила до творчості багато мільйонів людей, проголосивши суспільно значущі

цілі. Вони надихнули Сухомлинського, і він залишався вірним усе своє життя ідеалізованим і романтизованим комуністичним ідеалам — ідеям свободи, рівності, безкорисливості, братерства, захисту знедолених, слабших, бідних і безпомічних.

У 1941 р., коли розпочалася Велика Вітчизняна війна, В. О. Сухомлинський був призваний до армії, направлений на короткочасні курси політруків у Москві, а потім брав участь у боях на Калінінському фронті. Війна залишила болючий слід у творчості педагога. У своїх працях та виховній діяльності він багато писав і говорив про неї, про героїзм радянського народу, про його біди і нещастя, які принесла ця навала. Війна пройшла крізь його життя і долю: учасник важких боїв, тяжко поранений під Ржевом, людина, яка розгубила своїх рідних, Василь Олександрович писав про неї бодем своїх незагоєних ран, вважав її джерелом виховання патріотизму, громадянськості.

У 1942 р. після поранення та численних шпиталів В. О. Сухомлинський був комісований із армії як інвалід. У невеличкому селищі Ува в Удмуртії працював директором школи до 1944 р. Усе в його діяльності, як і в більшості вчителів того часу, було спрямовано на те, щоб обігріти, взути, одягти, нагодувати і чогось навчити зраних війною дітей.

Це були нелегкі роки для педагога. Він гаряче любив Україну, яка знемагала у війні. Нічого не знав про своїх рідних — батька, матір, двох братів і сестру. В усі усюди писав листи, розшукуючи їх. У цей же час Василь Олександрович знайомиться зі своєю майбутньою дружиною Ганною Іванівною Дев'ятовою, працівником Наркомосу Удмуртії. У 1944 р. вони одружилися, і тільки-но було звільнено Україну, подружжя від'їхало на Батьківщину: Україна збирала своїх синів на відбудову. Це був досить ризикований крок: В. О. Сухомлинський був інвалідом, Україна зруйнована, спалена. Та ним керувало одне бажання — самому щось робити для Батьківщини.

З 1944 по 1948 роки педагог працює завідувачем Онуфріївського районного відділу народної освіти. Добір кадрів, відбудова шкіл, організація харчування, безпосередня допомога дітям-сиротам. Роботи багато. Однак ця адміністративна діяльність не задовольняла, не давала простору для його творчої, ініціативної натури. За першої можливості він попросився до школи — до дітей, до живої справи.

У Павлиші. З 1948 р. до кінця життя Василь Олександрович працював у середній школі в Павлиші. Саме тут, за сім кілометрів від села, де народився, він був удома. Тут реалізувався як педагог, як особистість,

як письменник-мораліст. Життя у Павлиші давало йому сили, відчуття внутрішньої свободи. Тут він міг висловлювати свої погляди, обстоювати у полеміці власні переконання, виявляти особистісні якості. Тут діяв самостійно, часто всупереч офіційним вказівкам.

Перший період його діяльності у Павлиші (1948 — 1956), підготовчий, характеризується організаційним становленням навчально-виховного процесу, створенням матеріальної бази, формуванням педагогічного і дитячого колективів. Очевидно, цей початок з нуля став певним поштовхом до подальшого розвитку педагогічних та реформаторських ідей. У ці роки особистісне, предметне стає визначальним у науковій біографії Василя Олександровича. Він не служить своєму часу, а живе в ньому, навіть випереджає його.

Щоденне спілкування з дітьми поставило перед директором велику кількість педагогічних проблем, які вимагали теоретичного осмислення, практичної перевірки. Він вивчає способи підвищення грамотності й успішності учнів, замислюється над удосконаленням форм навчання, над взаємозв'язком між його умовами й результатами. Свої міркування педагог оприлюднює на сторінках спочатку районної та обласної преси, а згодом у республіканських та всесоюзних засобах масової інформації.

Питання організації і керівництва всією навчально-виховною роботою школи перебувають у центрі його уваги. У 1955 році на філософському факультеті Київського державного університету імені Тараса Шевченка Василь Олександрович захищає кандидатську дисертацію „Директор школи — керівник навчально-виховної роботи”.

Наукові пошуки педагога здійснювалися в руслі розвитку офіційної педагогіки, яка в той час загалом ставила перед собою ті самі завдання, але їх розв'язання в Сухомлинського як людини творчої не завжди вкладалися в заплановані й задекларовані канони.

З кінця 50-х років Василь Олександрович у своїй теоретичній і практичній діяльності йде від школи навчання (учіння), від налаштованості лише на розвиток інтелекту до трудової школи як основи розвитку дітей і підготовки їх до життя, при цьому основним засобом виховання виступає педагогічно обґрунтована й методично спрямована праця. Ідеї такого виховання найбільш виразно звучать у його працях: „Виховання комуністичного ставлення до праці” (1959), „Формування комуністичних переконань молодого покоління” (1961), „Виховання радянського патріотизму у школярів” (1959). Його власний творчий неспокій збігся з цікавим і плідним періодом у житті Радянського Союзу. Наближався XX з'їзд КПРС, 1956 рік, пе-

ріод, який дістав назву „хрущовської відлиги” і був пов’язаний з частковою демократизацією суспільного життя.

„Відлига” надала могутнього стимулу творчій інтелігенції всього Радянського Союзу для розвитку ідей, що відштовхувались від особистого вибору, її власних інтересів і потреб. У цей час з’являється багато вчених — філософів, психологів, педагогів-дидактів, письменників, митців, які починають розвивати новаторські за формами й змістом концепції, ідеї, твори мистецтва. Це були так звані шістдесятники, які стали провісниками процесів перебудови й демократизації суспільства кінця 80-х — початку 90-х років ХХ століття. В. О. Сухомлинський належав до них.

З 1956-го — до середини 1960-х років Василь Олександрович розробляє свою педагогічну систему. Рушієм творчого процесу для нього стає невдоволеність наявними на той час у педагогіці й практиці роботи школи авторитарно-догматичними структурами виховання і схоластичним, відірваним від життя змістом освіти. Це — особливий етап життя Сухомлинського, час сподівань на радикальні зміни.

У ці роки він звертається до тем і проблем, які раніше не були предметом педагогічної рефлексії. Так, 1961 р. він публікує книгу „Духовний світ школяра”, 1962 — „Людина неповторна”, 1963 — „Моральний ідеал молодого покоління”, а 1965 — „Виховання особистості в радянській школі”. Ці праці стали поштовхом для подальших творчих пошуків.

Саме в цей період педагог висловлює своє досить критичне ставлення до політико-партійного керівництва школою — він пише листа М. С. Хрущову, у якому не погоджується з партійною програмою реформування школи, а також виступає на нараді при ЦК КПРС з приводу організації шкіл-інтернатів, де називає ідею загального суспільно-державного виховання дітей з двох років необґрунтованою і небезпечною [1, с. 97 — 102; 8; 2, с. 82 — 88]. В. О. Сухомлинський виступав також з критикою положень, що обстоювали ідею ранньої професійної підготовки учнів.

Згодом, у 90-ті роки була висловлена думка про значний вплив ідей В. О. Сухомлинського на розвиток тогочасної освіти в державі. В одній з монографій зазначається: „Свої погляди В. О. Сухомлинський активно обстоював в Академії педагогічних наук, на нарадах працівників народної освіти, в періодичній пресі, їх поділяли вчителі, батьки й самі учні. Ідеї, погляди, що висловлював В. О. Сухомлинський, вплинули значно сильніше, ніж це прийнято вважати, на деякі положення

тез ЦК КПРС і в кінцевому підсумку на прийнятій у грудні 1958 року Закон про зміцнення зв'язку школи з життям” [3, с. 321 — 322].

Оскільки пошуки педагога збігалися із загальним напрямом демократизації суспільства, вони були підтримані на загальнодержавному рівні: у 1957 р. Сухомлинський був обраний членом-кореспондентом Академії педагогічних наук РРФСР, у 1958 р. йому було присвоєно звання заслуженого учителя школи УРСР, а в 1960 р. він був нагороджений орденом Леніна.

Але загальнодемократичні суспільні процеси поступово загальмовувалися уже в період керівництва М. С. Хрущова, брежнєвський режим зовсім відмовився від реформування. Більше того, „після придушення військовою силою руху за реформу комунізму в Чехословаччині (1968 р.) дедалі більше посилювалась репресивна політика радянських лідерів стосовно людей, які мислили неортодоксально” [4, с. 74].

У розвитку В. О. Сухомлинського як педагога-мислителя фатально далися взнаки процеси, які зводили нанівець здобутки „відлиги” кінця 50-х — початку 60-х років. Повернена в своє звичайне рiчище авторитарності й схоластики школа, ще більше заідеологізована й заполітизована педагогіка, догматизм духовного й морального життя поставили крапку на офіційних пошуках у цій галузі, окреслили чіткі рамки, які обмежували появу й поширення нових ідей.

Попри це, Василь Олександрович продовжував експериментувати, що, зрештою, призвело до особистісної драми і драми його ідей, з одного боку, а з іншого, через глибокий катарсис поставило в ряд видатних педагогів-гуманістів модерної доби.

У цілісному вигляді гуманістичні педагогічні ідеї Сухомлинського вперше викладені в „Етюдах про комуністичне виховання” (1967). Ось найголовніші з них: довіра й повага до дитячої особистості, погляд на навчальну діяльність школярів як насичений творчими відкриттями процес пізнання та самопізнання, обмеження сфери впливу колективу на особистість, виховання без покарань, вивищення значення слова й особистості вчителя на дитину.

Ці погляди Сухомлинського на виховання викликали обурення з боку офіційної педагогіки. „Етюди...” були піддані нищівній критиці (Б. Ліхачов, В. Кумарін, Л. Гордін, В. Коротов), а сам Василь Олександрович був звинувачений у проповіді „абстрактного гуманізму”.

Позбавлений можливостей відстоювати свою позицію в педагогічній пресі через відмову друкувати статті на захист своїх ідей, в умовах

цькування В. О. Сухомлинський продовжує працювати, розвиваючи свої ідеї в таких загальновідомих творах, як „Серце віддаю дітям” (1968 — НДР, 1969 — УРСР), „Павлиська середня школа” (1969), „Народження громадянина” (1970).

Ось головні ідеї, які розвинув Василь Олександрович в цих та інших своїх працях:

- любов до дитини;
- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований, зрештою, на творчу працю;
- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;
- формування у дітей „культури бажань” і „культури потреб”;
- розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання та виховання (повага, заохочення, зосередження на позитивному, моральне покарання);
- звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості;
- розвиток ідеї „радість пізнання”, тобто емоційного сприйняття процесу навчання;
- демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо).

Всі ці положення були підпорядковані ідеї комуністичного виховання. Комунізм постає у Сухомлинського як суспільство щасливих, гармонійно розвинених людей, де панують високоморальні відносини, утверджується соціальна справедливість, розвивається висока духовність. Водночас він говорить і про суспільні вади. Суперечності, що виникають між запланованими виховними впливами і стихійним впливом довкілля він називає „педагогічним дисонансом” і наголошує: „Чим різкіший дисонанс між передбаченими, навмисними засобами виховання й засобами ненавмисними, які являють собою середовище для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати, тим важче формувати те, що в практиці зветься г о л о с о м с о в і с т і ” [5, с. 300]. Ті негаразди, які бачив у житті, він вважав недоліками, прорахунками, помилками й закликав своїх вихованців боротися з ними доступними їм засобами і методами.

Особливу увагу педагог приділяє ідеї самоцінності й неповторності, талановитості кожної без винятку дитини, дбає про вільний розвиток особистості в педагогічно продуманих умовах, залучення соціального середовища в сферу педагогічних впливів, природне виховання (тобто в єдності з природою) як головного чинника формування людини — її розуму, відчуттів, емоцій („уроки мислення на природі”, „школа під голубим небом”, „школа радості”). Водночас Сухомлинський докладає чимало зусиль для організації переживання дітьми накопиченого досвіду, сприйняття слова вчителя як провідного засобу виховання. В. Сухомлинський пропонує і обґрунтовує новий стиль виховання — авторитетне виховання, яке ґрунтується на високому авторитеті вчителя, до якого входять високі професійні й моральні особисті якості та який характеризується підтримкою особистісного розвитку дитини, поважного і гнучкого підходу до неї. Він пропонує відмовитися від колективних засобів впливу на особистість, особливо коли мова йде про провини, розробляє комплексну програму „виховання красою” людини, природи, вчинку. Педагог доводить важливість залучення статевого виховання в структуру навчально-виховного процесу; вирішує проблему біологічного й соціального на користь двофакторного впливу (вручування, крім соціальних чинників, фізичного стану, статі, спадковості, рівня розвитку здібностей).

В останній період життя В. О. Сухомлинський дедалі голосніше й емоційніше обстоює народні імперативи й цінності, спирається на українську етнопедагогіку, вводить її в усі ланки педагогічного процесу, особливо наголошуючи на значенні рідної мови, слова, пісні, поезії, казки. Розширюючи педагогічний простір, він починає сам створювати для павлівських дітей казки, оповідання, притчі, які лежать у площині української ментальності, українського світосприйняття, й широко застосовує їх у навчально-виховному процесі.

У ці роки Василь Олександрович з особливим пієтетом говорить про роль рідної мови у вихованні, пристрасно й гаряче зізнаючись їй в любові („Слово рідної мови” (1965); „Джерело невмирущої криниці” (1970)).

Гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського, які відкидалися із глуфом консервативним крилом офіційної педагогіки, з ентузіазмом і радістю сприймалися вчителями, батьками, широкою педагогічною громадськістю. Павлівська школа, якою керував і де експериментував педагог, поступово перетворилася на педагогічну „Мекку” — до неї їхали не лише з України, з багатьох куточків СРСР, а й з-за кордону.

Позиції В. О. Сухомлинського підтримували також деякі офіційні особи, зокрема перший секретар ЦК КПУ П. Ю. Шелест, якому, без сумніву, імпонувало звернення Василя Олександровича до національних джерел. Саме завдяки його підтримці педагогу було присвоєно в 1968 році звання Героя Соціалістичної праці та нагороджено другим орденом Леніна.

Життя В. О. Сухомлинського обірвалося на злеті — на 52-му році життя. Він був сповнений задумів, мрій, творчих планів. Про це свідчать твори, що побачили світ у 70-ті роки — „Методика виховання колективу” (1971), „Розмова з молодим директором школи” (1973), „Листи до сина” (1978). У них він розширює і поглиблює свої гуманістичні ідеї у напрямі розвитку духовності, яка, на переконання педагога, опосередковує всі інші риси особистості.

Праці, над якими він трудився до останнього дня — „Як виховати справжню людину” (1989), „Хрестоматія з етики” (1990), — цілком присвячені формуванню духовності як визначальної, провідної якості особистості через морально-етичне виховання, прищеплення цінностей. В. О. Сухомлинський залучив етику до структури педагогічної науки, наповнив її педагогічним змістом, культовими засадами як на основі соціальних реалій, так і народної та класичної культури. Він вибудовує виховний процес як засіб формування „культури почуттів”, „культури бажань”, краси і любові, створює „філософію для дітей”, основою яких постають написані ним художні мініатюри, а педагогічна аргументація закладається в моральних повчаннях книжки „Як виховати справжню людину”.

При цьому офіційна риторика щодо комуністичного виховання у педагога залишається, але вона відступає на другий план, а весь педагогічний простір заповнюється екзистенційно спрямованою „педагогікою серця”.

Як вчений Василь Олександрович, на відміну від багатьох сучасників і попередників, був учителем-практиком, творцем експериментальної та авторської школи, де апробувалися педагогічні ідеї і до якої зверталася передова інтелігенція. Нарешті, В. О. Сухомлинський впливав на поширення власних педагогічних поглядів і своїм способом життя. Його особистість була незвичною для педагогічної науки того часу: сільський учитель, аскетичний у всьому, невтомний працівник. Це надавало ідеям Василя Олександровича особливої ваги і звучання.

В останніх своїх працях В. О. Сухомлинський замислюється над

проблемами загального гносеологічного сенсу: „Що це таке людина?“, „Яке її призначення?“ — і намагається вирішити їх засобами педагогічної науки. Він дедалі більше говорить про прості й такі необхідні для кожної людини і суспільства в цілому речі: про добро і милосердя, про сенс життя і ставлення до смерті, про зло і його подолання, про необхідність гармонії в людських стосунках, про любов, про жінку-матір — основу людського буття.

Після 1970 року почався новий етап його біографії — „життя після смерті“. Це стосується видання й перевидання 48 книг, 500 наукових статей, понад 1500 оповідань і казок для дітей. Спадщина В. О. Сухомлинського розійшлася по всьому світу і живе своїм життям. На початок XXI століття вийшло 65 його творів, 371 видання тиражем близько 15 млн екземплярів. Вони перекладені 59 мовами народів світу. Найпопулярніша його книга „Серце віддаю дітям“, яку жодне вітчизняне видавництво не хотіло публікувати, вийшла в 1969 році тільки завдяки тому, що роком раніше вона була видрукувана в НДР. Вона витримала 55 видань 32 мовами народів світу.

Ідеї Сухомлинського, які не дістали свого повного втілення свого часу, значно вплинули на подальший розвиток педагогічної науки і практики — вони лягли в основу широкого руху „педагогіки співробітництва“, популярного наприкінці 80-х — на початку 90-х років XX століття. А також увійшли органічною складовою в сучасну реформовану початкову школу України. За його ідеями працюють різні навчальні заклади, проводяться щорічні Всеукраїнські педагогічні читання „Василь Сухомлинський і сучасність“.

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського глибоко вивчається в Україні, Росії, багатьох країнах світу. Створена і активно працює Українська асоціація Василя Сухомлинського (1991), Міжнародне товариство послідовників Сухомлинського (Німеччина, Марбур, 1990), Всекитайське товариство прихильників В. Сухомлинського (1998). У Павлівській середній школі, що носить його ім'я, з 1975 року діє педагогічно-меморіальний музей В. Сухомлинського.

Література

1. Сухомлинский В. А. Из творческого наследия / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1988. — № 3. — С. 97 — 102.
2. Сухомлинский В. А. К вопросу об организации школ-интер-

натов / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1988. — № 12. — С. 82 — 88.

3. XX съезд КПСС и его исторические реальности. — М., 1991. — С. 321 — 322.

4. Робер С. Такер. Политическая культура и лидерство в Советской России / Такер С. Робер // США. — 1990. — № 6. — С. 74.

5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.

Праці про творчий доробок В. О. Сухомлинського

Богуславский М. Сухомлинский Василий Александрович / М. Богуславский // Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1993 — . —

Т. 2. — 1999. — С. 401 — 402.

Сухомлинский В. А. Биобиблиография / сост. А. И. и О. В. Сухомлинские. — Киев : Рад. шк., 1987. — 255 с.

Сухомлинський В. О. Біобібліографія : 1987 — 2000 рр. / уклад. Г. І. і О. В. Сухомлинські. — К., 2001.

Мухин М. И. Гуманизм педагогики В. А. Сухомлинского / М. И. Мухин. — М. : Институт развития личности, 1994. — 184 с.

Тянь Ван. Педагогічна система В. О. Сухомлинського / Ван Тянь. — Пекін, 1992. — 326 с. (Китайською мовою).

Bybluk M. Koncepcja pedagogiczna i system wychowawczy Wasyla Suchomlińskiego / Marian Bybluk. — Toruń, 1982. — 181 s.

Cockerill A. Each One Must Shine. The Educational Legacy of V. A. Sukhomlinsky. — New York, 1999. — 230 p.

Gartmann E. Pädagogic zwischen Menschen — und Güterproduction. Zur Sitflichkeitserziehung V. A. Suchomlinskys / Erika Gartmann. — München, 1984. — 201 s.

Okoń W. Pawłyska Szkoła Wasyla Suchomlińskiego / Wincenty Okon // Dziesięć szkół alternatywnych. — Warszawa, 1999. — S. 185 — 203.

Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський — наукова біографія / О. В. Сухомлинська // Укр. пед. в персоналіях : у 2 т. — К. : Либідь, 2005. — Т. 2. — С. 380 — 386.

О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО

Розпочати хочу з притчі з книги „Перетворимо школу” відомого швейцарського педагога Адольфа Фер’єра. Це притча про те, як люди створили школу за намовлянням диявола: „І створили школу так, як повелів їм диявол. Дитина любить природу, тому її замкнули в чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її праця має якийсь сенс, тому все зробили так, щоб її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху — її примусили до нерухомості. Вона любить працювати руками, а її почали навчати теорій та ідей. Вона любить говорити — їй наказали мовчати. Вона намагається зрозуміти — її змусили вчити напам’ять. Вона хотіла б сама шукати знання — їй вони даються в готовому вигляді.

І тоді діти навчилися того, чого вони ніколи б не навчилися в інших умовах. Вони навчилися брехати і придурюватись.

І ось що сталося. Як і хотів того диявол, деякі люди зачали, стали млявими й пасивними, втратили будь-який інтерес до життя. Вони

втрапили і щастя, і здоров'я. Пропали любов і доброта. Думки стали сухими й сірими, душі зачерствіли, серця озлобились.

Діти відбилися від рук. Вони біжать з дому, шукають пригод. Вони стали практичними, самовпевненими й наполегливими без допомоги школи і навіть усупереч їй.

І загинула школа, яку так ловко придумав диявол" [6, с. 104].

Адольф Фер'єр і Селестен Френе, який цитує цю притчу, Марія Монтессорі й Рудольф Штайнер, Овід Декролі й Джон Дьюї, Антон Макаренко й Василь Сухомлинський — наші великі попередники, які випередили свій час, значно просунули вперед педагогічну думку й шкільну практику, відмовляючись від старого, критикуючи його.

Сьогодні ми відзначаємо ювілей одного з них — Василя Олександровича Сухомлинського. Чим же цікавий для нас цей педагог і його спадщина?

Як його ідеї щодо розвитку, формування, виховання дитини перегукуються з нинішнім баченням проблем, з нинішніми освітньо-виховними трансформаціями та суперечностями, що з них випливають?

Зупинимось спочатку на проблемах, породжених процесами трансформування та реформування суспільства й відповідно освітнього простору.

У наш час особливої гостроти, пронизливого звучання набули питання: що таке виховання? Кого виховує школа? Що таке дитина? Що таке особистість? Кожен педагог розмірковує над цими одвічними питаннями, але сьогодні вони звучать не відсторонено академічно, а стосуються кожної школи, вчителя, вихованця.

Навіть поверховий погляд на сучасні процеси у шкільництві свідчить про загальні педоцентричні тенденції, тобто звернення до особистості дитини, її унікальності, неповторності. Центром педагогічного процесу стає дитина з усіма особливостями її розвитку, формування й виховання.

Концептуальні засади цих тенденцій знаходимо у В. Сухомлинського, який ще в середині 60-х років, усупереч панівним авторитарним підходам, висунув ідею про самодостатність особистості в умовах колективного виховання. У теорії виховання панувала теза „колектив завжди правий” і життя індивіда повинно цілком підпорядковуватися його інтересам. На противагу цьому В. Сухомлинський стверджував: „Чутливість особистості до власного світу думок і почуттів, повага до

самого себе — все це за певних обставин потребує обмеження сфери впливу колективу на особистість” [2, с. 43].

Василь Сухомлинський наголошує на значенні особистого внутрішнього світу дитини, особливо підлітків, юні, й говорить про те, що це внутрішнє, духовне рік за роком зростає, набуває великого, навіть першочергового значення.

Ці ідеї Василя Олександровича набули найбільшого поширення, лягли в основу педагогіки співробітництва, а сьогодні знайшли відображення у програмах, концепціях, планах багатьох навчальних закладів.

Саме про цей бік педагогічної спадщини В. Сухомлинського говорилося впродовж 90-х рр. І це справді було актуальним, злободенним — перехід до особистісно орієнтованого розвитку дитини.

Сьогодні вже на часі, вважаю, звернутися до тієї ж проблеми, поглянувши на неї з іншого погляду, з погляду колективу.

Досить сказати, що тепер поняття „колектив” зовсім не в пошані, навіть набуло негативного підтексту. Але від цього суть справи не змінюється — людина, а особливо дитина живе у суспільстві — дитячому, дорослому, сімейному, тисячами ниток пов’язана з іншими, навіть коли залишається наодинці. Ігнорувати цей факт не можна.

Теорія і практика колективу, його виховних впливів не застигла у своєму розвитку, а певним чином розвивалася. І розуміння колективістського виховання, наприклад, у 30-ті роки і розуміння В. Сухомлинського — зовсім різні речі.

Те, як бачив виховання в колективі Василь Олександрович, залишилося невивченим за його життя тому, що запропоновані ним підходи були неприйнятні у ті часи, а нині — тому, що ми говоримо лише про особистість. А думається, що сьогодні ідеї Василя Олександровича стали б у нагоді, тим більше, що в його концепції від канонічної інтерпретації залишилося тільки поняття „колектив”. Педагог був глибоко переконаний у тому, що „справжнє виховання колективу й виховання в душі колективізму в сучасній соціалістичній школі полягає в умінні створити, ствердити між вихованцями (особливо між підлітками) такі взаємостосунки, за яких кожен член колективу черпав би у своїх товаришів духовні багатства, віддавав би свої багатства іншим і завдяки цьому збагачувався б сам” [2, с. 42]. Потреба людини в людині, максимальне розкриття особистості, самоповага, сердечна чутливість, духовні зв’язки між особистостями, культура почуттів та культура бажань,

відраза до всього грубого, примітивного, цнотливості стосунків між хлопчиком і дівчинкою — усе це вбирає в себе виховання справжнього колективу. І як би ми тепер не називали це виховання — колективне, виховання в групі, в спільноті, — воно сьогодні актуальне як ніколи. Бо з однієї крайності — усередненого й безликого виховання в колективі — ми впадаємо в іншу — безмежного індивідуалізму.

Те, що нині поширюються саме педоцентричні (тобто зосереджені на самій дитині) ідеї, — аксіома. Просто в педагогічній та й іншій літературі це слово маловживане, бо з 30-х років стало майже лайливим. Останніми роками в науковій і методичній літературі утверджуються ідеї вільного виховання, які першорядного значення надають саморозвитку, самовихованню, причому з найменшого дитячого віку: природа дитини знає сама, чого вона потребує. Учителю ж ми останнім часом відводимо менше місця.

На жаль, тут ми виступаємо в ролі винахідників велосипеда або ж колеса. Як відомо, педагогічний світ уже перехворів цими ідеями. Від початку ХХ ст. — педагогічного буму нового виховання — М. Монтесорі, А. Фер'єр, Р. Штайнер та інші визначили напрями розвитку педагогічної думки ХХ ст. Їхні ідеї впродовж десятиліть переосмислювалися, розвивалися, застосовувалися в нових контекстах.

У сучасних умовах актуалізації ідей педоцентризму що може нам запропонувати досвід Василя Сухомлинського?

Цілком і беззаперечно відмовившись від авторитарної концепції виховання, В. Сухомлинський не прийшов і до постулатів вільного виховання, обравши свій шлях: надаючи дитині виняткових прав на саморозвиток, він першорядну роль у цьому процесі надав і вчителю. Його роль у педагогічній системі В. Сухомлинського особлива, бо він і поведир, і керівник, і наставник, і фахівець високого гатунку, але й старший друг, товариш дитини, високий авторитет якого тримається не на силі підкорення, дисциплінування, окрику, погрози, а на силі його духовної величі. Василь Сухомлинський — прихильник педагогіки любові й поваги вчителя до дитини: „Десятки, сотні нитей, що духовно зв'язують учителя й учня, — це ті стежинки, які ведуть до людського серця, це найважливіша умова дружби, товаришування вчителя й учнів. Ми добиваємось, щоб учителя й учнів об'єднувала духовна спільність, за якої забувається, що педагог — керівник, наставник” [1, с. 78]. Без учителя, вихователя, наставника у Василя Олександровича немає саморозвитку

й самовиховання учнів. Саме він є першоджерелом, стоїть біля джерел і основ саморозвитку.

Вивчаючи ці підходи В. Сухомлинського до виховання в контексті нинішніх педагогічних реалій, зараховуємо їх до підходів недирективної, неавторитарної педагогіки, яка розглядає роль і місце вчителя та ідеї вільного самовираження дитини залежно від її особливостей, а також закономірностей педагогічного процесу, що відбувається у певний час, у певному місці, з певним контингентом дітей.

За цією концепцією недирективної педагогіки, взаємодія між учителем і учнем діалектична: і в душі вільного виховання, і в душі авторитарності. Підходи Василя Олександровича до проблеми учитель — учень актуальні в сучасних умовах, коли й дорослому досить важко визначитись і в повсякденних реаліях, і в духовних, моральних цінностях, ідеалах, імперативах. Тим більше, що нині не лише в суспільному, а й духовному житті спостерігається переважаюча негативних тенденцій. Зло рядиться в яскравий, привабливий для молоді одяг, спокушає доступністю та всездозволеністю. Чи можемо ми, вчителі, вихователі, батьки, полишити дітей сам на сам з безліччю проблем? Чи повинні вони самі визначатись у часом ворожому для них світі? Певно, що ні. Це прерогатива школи, учителя, вихователя, батька ввести, інтегрувати дитину в соціальне середовище, причому зло називаючи злом, а добро — добром.

Василь Олександрович свого часу, мабуть, один з перших у радянській педагогіці почав говорити про те, що і в радянському суспільстві є вади, недоліки, є зло. Він писав: „У нашому соціалістичному суспільстві, що будує комунізм, є багато добра, але немало й зла, багато світлого, правдивого, чесного, але є й похмуре, потворне, злочинне. Справжній майстер педагогічної справи формує у того, кого він виховує, передусім правильний особистий погляд на зло, неправду, безчестя... Процес осмислення вихователем позитивних і негативних впливів, яким щоденно піддається кожний його вихованець, активне керівництво складним, багатогранним, духовним життям вихованця — у цьому і є якраз те, що прийнято називати *умінням виховувати* [2, с. 39].

Василь Олександрович говорить про „два джерела виховання в дитинстві й отрочстві”: одне — це „все те, що планується, передбачається вихователем”, друге, не менш важливе, що також впливає на дитину (В. Сухомлинський особливо наголошує), — це „складні відносини, які оточують дитину” [5, с. 298].

Суперечності між цими двома джерелами В. Сухомлинський називає „дисонансом” і наголошує: „Чим різкіший дисонанс між передбаченими, навмисними засобами виховання й засобами ненавмисними, які являють собою середовище для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати, тим важче формувати те, що в практиці зветься г о л о с о м с о в і с т і ” [5, с. 300].

Василь Олександрович запровадив і частково розробив таке поняття, як „педагогічний дисонанс”. Але це відкриття залишилося поза увагою і дослідників його творчості, і науковців, що вивчають проблеми виховання. У психології поняття „дисонансу” ввійшло в структуру науки. Тож на часі розвиток, поглиблення й актуалізація цього явища, що особливо важливо для сьогоденних реалій.

Проблема цінностей, імперативів та ідеалів у сучасній педагогічній теорії та практиці — велика, складна й почасти маловирішена. В умовах народження громадянського, а отже, й плюралістичного суспільства, її вирішення буде урізноманітнюватися й ускладнюватися, про що свідчить сучасна практика і в плані соціальної моралі, моралі суспільної, і моралі індивідуальної, особистої.

Василь Олександрович звернув увагу й сконцентрував свої зусилля на розробці саме індивідуальної, особистісної моралі, етики, що йде від внутрішнього світу дитини, від її екзистенції. У тогочасних ідеологічних умовах він шукає й знаходить вихід у формуванні внутрішнього духовного світу особистості, на відміну від тодішньої педагогічної традиції, яка черпала матеріал для побудови особистості у зовнішньому середовищі.

Василь Сухомлинський вводить у педагогіку, у науку про виховання етику як одну з провідних виховних засад. І саме на цьому будує концепцію виховання почуттів, розвитку духовності через світ культурних цінностей, через формування почуття совісті спочатку перед собою, а потім перед іншими.

У деяких дослідженнях, присвячених цьому етичному аспекту доробку Василя Олександровича (М. Богуславський), наголошується на тому, що цінності, які педагог захищає, — творча праця, природа, сім'я — це цінності для дітей „робітників і селян”, „для бідних” (плебеїв), а отже, за визначенням, вони не можуть бути цінностями для високорозвинених суспільств і для обдарованих дітей, еліти.

Нам видається, що це дещо спрощений погляд на творчість Василя

Олександровича. В етичних цінностях та імперативах, які він обстоював у своїй творчості — співпереживання, співчуття, краса, горе, пам'ять нащадків, мудрість людської скорботи, любов до батьків, дідів, вірність і відданість рідним і близьким, любов до людей, совісність, скромність, працелюбність, — вимальовується етика й мораль українського народу і саме через цю етичну проблематику він постає глибоко народним, національним ідеологом і педагогом. Цінності українського народу він вніс й упровадив у педагогічний процес, зробив їх здобутком малюків, дітей, юнаків та дівчат, на їх основі формував патріотизм, відчуття рідної землі, рідного слова.

Саме через ці цінності сприймаємо тепер педагогічну спадщину В. Сухомлинського, а його розглядаємо як педагога-українця. Якщо далі аналізувати його творчість у цьому напрямі, то можна зробити припущення, що Василь Олександрович з певною пересторогою ставився до науково-технічного прогресу, урбанізації й бачив дитину як частину природи, в природі й у гармонії з нею.

У процесі становлення й розвитку національної освіти і школи етична спадщина Василя Олександровича стала органічною складовою навчально-виховного процесу, особливо початкової школи.

Розглядаючи творчість Василя Сухомлинського крізь призму сьогоднішньої школи, не можна залишити поза увагою проблему формування громадянськості як одну з найбільш актуальних. Педагог був переконаний, що необхідна „єдність освіченості й вихованості”. І справа тут не в тому, щоб наситити навчальний процес моральними сентенціями; загрозу розвитку дитини він бачив у репродуктивній побудові навчального процесу, в акценті на запам'ятовування й механічне відтворення: „Таке навчання позбавлене головного стимулу, головного чинника, що забезпечує єдність навчання й виховання, живої пристрасті, яскравої емоційної оцінки того, що вивчається, глибоко особистісного ставлення до фактів, явищ, подій, ідей, висновків, узагальнень” [3, с. 47].

Отже, перший крок у громадянському вихованні — це одухотвореність змісту освіти „яскравими людськими пристрастями”, створення „інтелектуального тла”. Особливого значення тут набувають предмети гуманітарного циклу, бо забезпечують єдність інтелектуального й громадянського виховання. В. Сухомлинський був переконаний: „Що б не вивчали школярі на уроках історії, літератури, яким би далеким від

сучасності не був предмет, їхні думки завжди повинні бути звернені до сучасності, до її хвилюючих проблем, уроки з цих предметів мають спонукати учня до роздумів над власною долею, над оточуючим” [4, с. 33].

Недарма розумовий розвиток дитини В. Сухомлинський називав „розумовим вихованням”, бо зараховував сюди не просте накопичення знань, а формування насамперед особистості громадянина, патріота вітчизни: „Дуже великого значення я завжди надавав ідеї: людина і суспільство. Я прагнув до того, щоб підліток, юнак бачив життя своєї Вітчизни поглядом громадянина, кровно зацікавленого в її розквіті. Сформувані громадянське бачення світу — одна з найважливіших проблем навчання. На всіх уроках вивчення теперішнього й сьогоднішнього країни я намагаюся пробудити у вихованців почуття — Батьківщина — своє, дороге, безцінне; щастя Батьківщини — це моє щастя, її горе — моє горе” [4, с. 33].

У наших нинішніх пошуках підходів до громадянського виховання позиція Василя Олександровича може дещо підказати й скерувати напрями пошуків тих, кого турбує ця проблема.

Можна було б продовжити розгляд ідей Василя Олександровича Сухомлинського крізь призму сьогоднішніх реалій: це і питання диференційованого підходу в процесі навчання й виховання, вибір методів навчання й виховання, і питання організації (зокрема шкільної дисципліни), ролі сім’ї у вихованні дитини, формування культури почуттів між юнаками й дівчатами, взаємозв’язку між школою й середовищем тощо, але залишимо їх на майбутнє.

Завершити хочу словами батька. В одному з листів він цитує великого Григорія Сковороду: „Небо прикрашають різні зірки, й даремно намагатися зробити з них місяць”.

Василь Олександрович — яскрава зірка на педагогічному небосхилі, де багато інших зірок. Дехто вважає, що одна із зірок більша ніж інша, що світло однієї зігріває душу, а іншої — холодить; багато й таких, хто з великою байдужістю споглядає всі ці зірки, — для них марне їхнє світло. Так було й буде завжди, бо кожний обирає те, що йому ближче й дорожче. Тільки зайве думати, що одна з цих зірок — місяць і лише вона світить правильно, а інші або інша — помилково, шкідливо й треба її загасити.

На щастя, зорі вже на небі, і невідвладне нам їхнє сяйво. Воно ллється на нас, проникає в душу, будить наші почуття, думки, слова, спонукає до дії. Решта залежить від нас.

Література

1. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе / В. А. Сухомлинский. — Киев : Рад. шк., 1965. — 212 с.
2. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1967. — № 2. — С. 38 — 46.
3. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1967. — № 4. — С. 44 — 50.
4. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1967. — № 9. — С. 28 — 33, 53.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.
6. Френе С. Антология гуманной педагогики / Селестен Френе. — М., 1997. — 224 с.

Сухомлинська О. В. Трансформація освіти в Україні та педагогічний доробок Василя Сухомлинського / О. В. Сухомлинська // Проф.-тех. освіта. — 1998. — № 2. — С. 10 — 14.

О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ІДЕЇ СВОБОДИ У ПОГЛЯДАХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Ідея свободи у вихованні — це філософсько-педагогічна проблема, що визначається як виховання у дитини свободи при виборі своїх дій. Свобода у вихованні — одна з проблем педагогіки, історія суперечок навколо якої почалася ще в часи Ж.-Ж. Руссо. З приводу ідеї свободи Г. В. Гегель писав: „Ні про одну ідею не можна з таким повним правом говорити, що вона невизначена, багатозначна, доступна найбільшим непорозумінням і тому дійсно до них схильна, як про ідею свободи” [1, с. 291].

Ми дотримуємося тієї думки, що свобода у вихованні — це вільна творчість, вільний вияв індивідуальності дитини. Вона тісно пов’язана з проблемою виховання відповідальності за свої дії. Свобода постає як виховання у дитини здатності до різноманітної діяльності, як спонукання до свободи вибору (самоздійснення, самовизначення).

Ідею виховання дитини через свободу розробляли в різних системах, у різні періоди і століття, починаючи від Ж.-Ж. Руссо, який висловив ідею природного вільного виховання, ідею формування люди-

ни, що живе в гармонії з природою й іншими людьми під керівництвом інститутів, чий авторитет він не бере під сумнів.

Ці ідеї мали значний вплив на наступних педагогів-практиків — І. Песталоцці, Ф. Фребеля, А. Макаренка, Дж. Дьюї, С. Френе, Я. Корчака, В. Сухомлинського, які, розпочавши педагогічні експерименти, ніколи не забували про „Еміля” Ж.-Ж. Руссо і постійно зверталися до нього.

Але не тільки окремі особистості надихалися ідеями свободи у вихованні дитини — у середині ХІХ — на початку ХХ ст. народилася, зміцнилася й посіла на тривалий час провідні позиції течія вільного виховання, що поставила в центр своїх педагогічних пошуків свободу дитини, її свідомі і підсвідомі імпульси й мотиви. Ідеї свободи у вихованні були розвинуті у приватній освіті Російської імперії до 1917 р. і підтримувалися всіма передовими педагогами. Зі слов'янських педагогів найбільшими прихильниками цієї ідеї були Л. М. Толстой, К. М. Вентцель, С. Т. Шацький (останній — у дореволюційний період). Навіть такий ортодоксальний марксист, як Н. К. Крупська, була в молодості активною прихильницею ідей вільного виховання.

У перший післяреволюційний час, коли партійно-державний апарат не чинив прямого впливу на шкільну справу і, отже, на спрямованість виховання дитини, ідеї свободи виховання, вільного розвитку одержали досить значне поширення в практиці роботи радянської школи через навчальні програми, організацію занять, вибору тем вивчення за принципом погодження тематики навчання з інтересами дітей, через заохочення свободи їхнього самовираження, а також шляхом самоврядування.

На початку 30-х років з посиленням тиску правлячої партії та її політичної доктрини на всі галузі життя, і серед них на навчання і виховання дітей, усякий вияв свободи дитини — у школі, у позашкільних установах — було зведено нанівець; регламентовано було все — від шкільних програм, підручників, позаурочної діяльності до поведінки дитини в родині. Дитина і в школі, і вдома повинна була діяти згідно з чітко встановленими правилами, зобов'язаннями, що визначалися світом дорослих, і більше того — мали ідеологічний і політичний підтекст. Уся життєдіяльність дитини вкладалася в прокрустове ложе заідеологізованого і заформалізованого ідейного і духовного життя суспільства. Педагоги-теоретики й учителі-практики розглядали дитину не як автономну особистість, а як „гвинтик”, „шурупчик” єдиної системи — колективу вихованців.

Такий стан справ проіснував у радянській педагогічній теорії і шкільній практиці з початку 30-х і до середини 50-х років. Саме у цьому

середовищі розвивався феномен В. О. Сухомлинського. Ми спробуємо розглянути цю постать у двох аспектах — індивідуально-біографічному і, що найважливіше, у педагогічному.

Розкриваючи наукову біографію В. О. Сухомлинського, будемо дотримуватись теми свободи у вихованні, розуміючи всю складність цієї спроби, тому що говорити про свободу особистості, її вияви у тоталітарній країні досить складно. Але ми шукатимемо і спиратимемося на ті внутрішні мотиви і дії, що в інших умовах і в інших обставинах зовсім не вважалися б виявом свободи вибору, свободи волевиявлення.

Народившись відразу в післяреволюційний час (1918), В. О. Сухомлинський виріс у селянській родині, де праця й обов'язок були найпершими заповідями і правилами протягом століть, незалежно від соціального ладу. Для селянського побуту України, тим більше у період після революції, громадянської війни, невдалих спроб колективізації, голодомору 1933 року, ці якості були тим стрижнем, що допомагав людям вижити. Тому свідомість і мислення В. О. Сухомлинського розвивалися, з одного боку, у напрямі свободи вибору, свободи волі, а з іншого — на основі самообмеження, відповідальності за свій вибір, прагненні в міру соціальних можливостей знайти своє місце в житті. Разом з тим важкі життєві умови відіграють не лише негативну роль — вони провокують, закріплюють вольові якості його особистості, що надалі дістають свій розвиток як свобода вибору і самореалізації.

Що ж до наукової біографії В. О. Сухомлинського, то можемо визначити насамперед свободу вибору справи всього життя. Він мав схильність до педагогічної діяльності і вільно й усвідомлено обрав свою професію. Також вільно й усвідомлено він кидає адміністративну роботу — посаду завідувача районним відділом народної освіти і приступає в 1948-му році до практичної педагогічної роботи. Посада директора школи припускала і давала йому максимум незалежності в тих умовах, давала можливість працювати творчо, самостійно.

Хрущовська „відлига” 1956 р. дала стимул творчій інтелігенції всього Радянського Союзу для вияву свободи творчості, волевиявлення, свободи розвивати ті ідеї, що ґрунтувалися на особистому виборі, спиралися на інтереси, потреби творчої особистості. У цей період з'являється багато вчених — філософів, психологів, педагогів-дидактів, представників творчої інтелігенції, які починають розвивати новаторські за формами і змістом концепції, ідеї, створюють оригінальні твори. Це так звані шістдесятники, які стали передвісниками тих ідейних процесів, що відбулися пізніше, в кінці 80-х років.

Саме в цей період Василь Олександрович вільно висловлює своє ставлення до політико-партійного керування школою, пише листа М. С. Хрущову, у якому не погоджується з партійною програмою реформування школи, а також виступає на нараді при ЦК КПРС із приводу організації шкіл-інтернатів, де називає ідею суспільно-державного виховання дітей з 2 років неспроможною, шкідливою та небезпечною (Див.: Советская педагогика. — 1988. — № 3. — С. 97 — 102; Советская педагогика. — 1988. — № 12. — С. 82 — 88). Це були вчинки вільної людини, яка усвідомлювала, що її адресат цих думок не поділяє.

Наприкінці 50-х — на початку 60-х років Василь Олександрович створює свою концепцію, що суперечила загальноновизнаній у Союзі практиці і її теоретичному обґрунтуванню. Зауважимо, що теми і проблеми, які він порушує в своїй творчості, були виявом свободи мислення і практичного втілення. В. О. Сухомлинський в радянській педагогіці уперше порушив і розвинув такі складні питання, як особистість, розвиток і формування свідомості, вибір роду діяльності, значення рідної мови у навчанні, наголошував на значенні слова у вихованні.

Але на розвитку В. О. Сухомлинського як педагога-мислителя фатальним чином позначилися особливості ідейного, ідеологічного життя країни, що звели нанівець досягнення „відлиги” 60-х років. Ідеологізована і політизована педагогіка, тенденції до догматизації духовного і морального життя створювали чітко визначені рамки, обмежували появу і поширення нових ідей. А Василь Олександрович цих думок не дотримувався, порушував їх. Він ідеалізував дійсність, сам був ідеалістом-романтиком. Він так само, як і багато інших, не уявляв собі іншого типу мислення, окрім як у руслі категорій марксистсько-ленінської філософії, етики, що справило прямий вплив на побудову власної педагогічної концепції.

Незважаючи на зовнішній, каркасний бік його педагогічної теорії, вибудованої на правоті і „святості” марксистської доктрини, незважаючи на ідеологічну суть його педагогічної концепції, ми вважаємо, що її внутрішній сенс, її зміст В. О. Сухомлинський розвивав поза положеннями марксизму. Він запропонував педагогічні поняття, категорії, підходи, що за своєю суттю стали новим словом у вихованні людини в нашій країні. Відкидаючи авторитарно-спрошене виховання, Василь Олександрович розвивав ідеї, не властиві для радянської педагогіки, і серед них ідеї виховання свободи вибору, свободи волі, самоцінності й неповторності кожної окремої особистості, що привело до протистояння з офіцій-

ною педагогікою, до дискусії з її консервативним крилом. Цей конфлікт підірвав його життєві сили, став причиною його ранньої смерті.

Якщо підійти до аналізу творчості В. О. Сухомлинського через семіотику і семантику, під кутом використання ним лексики, то тут ми мало почерпнемо з теми свободи, яка нас цікавить. Він досить рідко вживає термін „свобода” і асоціює його з відповідальністю, обов’язком, необхідністю, повинністю; причому на різних рівнях — від вчинку, бажання, поведінки і до вирішення світоглядних і соціальних питань. Але й тут особливість його підходу, на відміну від загально визнаного, полягає в тому, що ці морально-етичні категорії і поняття містяться у внутрішньому світі індивіда, який сам вирішує, визначає свій моральний вибір.

Найбільш повно цю проблематику В. О. Сухомлинський розробив у своїх останніх працях „Як виховати справжню людину”, а також у „Листах до сина” і „Книзі про любов”. Так, у „Листах до сина” є один лист (№ 12), присвячений проблемі співвідношення свободи й обов’язку. Василь Олександрович пише: „Головне — це воля самої людини, самообмеження. Треба тонко відчувати три речі: можна, не можна і треба. Той, хто відчуває ці речі, володіє найважливішою особливістю громадянина — почуттям обов’язку. Обов’язок — це свобода в дії, це одухотворення людських вчинків благородною ідеєю — в ім’я чого я роблю це... Обов’язок і совість — ці моральні почуття становлять найважливішу рису, що відрізняє людину від тварини. Розвивай у собі людське” [4, с. 618].

Але якщо в центр нашого дослідження поставити всю його педагогічну систему, то правомірно міркувати таким чином. Василь Олександрович не ставив під сумнів політичні й соціально-економічні умови навколишнього світу, це залишалося для нього непорушним, тим, що перебуває поза дискусіями. Сухомлинський запитував себе: що ж можна і потрібно зробити в наявних умовах, щоб зробити дитину щасливою, а відтак вільною? Насамперед, він підійшов до дитини як до суб’єкта, вільної істоти. В. О. Сухомлинський сформулював антропологічний підхід до виховання, що суперечило панівним підходам і надавало йому нового значення. Унаслідок такого підходу особистість дитини у В. О. Сухомлинського — це самодіяльна, незалежна, творча особистість, що виявляє у своїй різноплановій діяльності свою власну, справжню людську сутність.

Василь Олександрович розглядав виховання як прийняття дитиною певної форми світосприймання і світогляду. Він вважав, що дитина має стати тим, ким вона хоче, але насамперед вона має бути особистістю, в

структуру якої входить почуття свободи і відповідальності. Василь Олександрович окреслив гуманістичний ідеал людини — людини, що живе в гармонії з природою, іншими людьми і суспільством. Розвиваючи і формуючи бажання, почуття і потреби дитини, він створює в такий спосіб виховану людину, що сама, своїм власним волевиявленням створює моральний закон для себе, і тим самим (в етимологічному сенсі) стає автономною, але тісно пов'язаною з іншими людьми законами моральності. „Моральна свобода, — писав він, — велике людське багатство... Але це багатство стає благом, якщо людина усвідомить себе як частину колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов'язку і на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ” [3, с. 266].

Розв'язання питань виховання свободою як здатності самостійно визначати свою поведінку, діяти на основі власного вибору, власних рішень тісно пов'язується В. О. Сухомлинським, згідно з традиціями педагогічної етики, з моральною відповідальністю.

Серед цих двох взаємопов'язаних педагогічних категорій — свобода і відповідальність — Василь Олександрович розглянув і одну, й другу. І якщо відповідальність він, на нашу думку, більше співвідносив з виховним процесом, то ідеї свободи, знову ж таки на наш погляд, він розвивав стосовно процесу навчання. Він вважав їх завданням школи, яка має організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб дати можливість кожній дитині вільно обрати той вид інтелектуальної діяльності, який відповідав би її внутрішній сутності, спирався на здатності й преференції. В. О. Сухомлинський писав: „Психічно нормальну людину не можна вважати здібною або нездібною взагалі. До одного діла людина може бути здатною, до другого — нездатною. Геніальні люди теж можуть бути нездатними до окремих видів діяльності. Завдання школи полягає в тому, щоб знайти в кожній людині джерело її творчих здібностей, відкрити вже в дитинстві її єдино щасливе джерело буття, праці, творчості” [3, с. 271].

На практиці Василь Олександрович так організовує навчальну діяльність школи в Павлиші, щоб дати можливість свободи вибору виду інтелектуальної діяльності для всіх без винятку дітей. В умовах єдиного навчального плану, єдиних програм та підручників, вимог беззастережного їх дотримання В. О. Сухомлинський організовує й проводить уроки мислення на природі, різноманітну позакласну та гурткову роботу, де могли вільно розвиватися різні здатності та схильності дітей.

У навчанні В. О. Сухомлинський захищає й обстоює ідеї особистісного навчання, спирається на ідею випереджального навчання, відкидає ідею адаптації інформації, розвиває, доповнює ідеї про значення організації навчального процесу з урахуванням інтересів, можливостей кожного індивіда.

Щодо виховання, його організації та змістового наповнення, то педагог більше уваги звертав на формування відповідальності у дітей. Особливість його поглядів полягала в тому, що він спирався на відповідність педагогічних вимог внутрішнім можливостям дитини: чи здатна вона взагалі осягнути вимоги, що їх до неї ставлять; чи правильно вона їх зрозуміла й засвоїла; чи здатна їх виконати. Тобто чи відповідають вони віковим та індивідуальним особливостям її розвитку, рівню її емоційної, моральної готовності до сприйняття висловлених вимог. У той час, коли педагогічна наука й практика спиралася на вимоги обов'язку і відповідальності як канонічні приписи виховання, такий підхід можна розцінювати як диференційований та індивідуалізований вибір педагогом засобів, шляхів розвитку особистості, що відповідає ідеям свободи та недирективного виховання.

Важливо підкреслити, що В. О. Сухомлинський наголошував на такому, що не втратив своєї ваги і сьогодні моменті — „не тоді треба починати говорити про виховання моральної свободи, коли в людини вуса пробиваються, а тоді, коли справжній зміст поняття *вільний* викликає здивування й захоплення, примушує подивитися на самого себе” [3, с. 269]. Висновок з цих міркувань може бути таким. У вихованні свободи і відповідальності В. О. Сухомлинський покладається не на зовнішню, середовищну мотивацію, а, як це є у всій його системі, на особистість, на пробудження і розвиток її внутрішнього світу, сутнісних сил. Він переносить акцент із зовнішнього на внутрішнє й стверджує, що все кінець кінцем залежить від людини, її внутрішнього світу.

Проблему свободи особистості й авторитету вчителя Василь Олександрович вирішував як свободу добровільного підпорядкування розумному і доброзичливому вихователю, що спрямовує формування дитини, супроводжує в усіх її випробуваннях і переживаннях, надихає вірою, надією, упевненістю у своїх силах. „Виховання моральної свободи, — зазначає він, — нерозривно пов'язане з культурою бажань, на основі якої формуються високоморальні *потреби*... Вихователю треба глибоко знати логіку дитячих бажань, прагнень та їх взаємозв'язок із справжніми потребами, інтересами всебічного розвитку людини” [3, с. 266].

У зв'язку з досліджуваною проблемою хотілось би звернути увагу на значення ідеї створення особливого виховного середовища як передумови й основи знаходження індивідом свого „Я”, своєї свободи, відповідальності і самостійності. У В. О. Сухомлинського мова йде не тільки про школу, а й про родину, вулицю, громаду, тобто середовище, яке оточує дитину. Це не лише соціально-педагогічне, а й географічне поняття. Тут завдання вихователя — організація певної діяльності, що допомагає індивідові самовиражатися, керувати бажаннями дитини й одночасно надавати їй свободу, „виховувати в людини здатність виявляти в своїй моральній діяльності істинно людську суть, виявляючи при цьому самостійність, розкриваючи й утверджуючи сили особистості” [3, с. 267]. Головні напрями цієї діяльності В. О. Сухомлинський бачив у розвитку тріади — серце, розум, рука.

а) **Серце.** Всупереч наявній практиці Василь Олександрович звертається до педагогіки серця, він розмірковує про добро і зло, про щастя і нещастя, про біль і радість, про сердечність і безсердечність, про провину і покарання, про прощення і радість покаяння, про духовну автономію особистості, про моральну відповідальність тих, хто узяв на себе обов'язок навчити інших науки діяльного серця.

Василь Олександрович говорить про це на весь голос тоді, коли і педагоги, і філософи, і психологи мовчать про те, що переживають, відчувають діти, і як допомогти їм у цьому: про проблеми самотності, непотрібності, про страх перед смертю, про нерозуміння, про те, як у серці оселяється зло, жорстокість, і як вилікувати дитину від цього.

Звертаючись до цих особистісних проблем, він розробив практичну систему формування культури почуттів і бажань, спрямовану на „внутрішню працю душі”, сенс якої полягає в тому, що маленька людина вкладає в свої сили, частинку себе в іншу людину... піклування про благо, радість, щастя того, хто був чужим, але став *моїм*, потрібним мені... творити добро людям” [3, с. 271].

б) **Розум.** Для Василя Олександровича розумове виховання — не тільки розвиток інтелекту, а й активне духовно-емоційне і моральне життя: „Жива, допитлива, творча думка формується у вихованця тоді, коли відносно знань він займає свою особисту життєву позицію” [2, с. 93]. Розумове виховання педагог розглядав не лише як „систему поглядів на світ, але і як суб'єктивний стан особистості, який виявляється в її почуттях, волі, діяльності. Розумова вихованість полягає в тому, що погляд людини на світ виражається не тільки в умінні пояснити, але й у прагненні щось довести, ствердити, відстояти власною творчою працею” [2,

с. 93]. Як бачимо, у В. О. Сухомлинського розумове виховання — це насамперед формування самостійності, автономності мислення.

в) **Праця.** Власне, уся педагогіка Василя Олександровича побудована не на абстрактно-споглядальному рівні, як у деяких педагогів післясухомлинівського періоду, а на діяльнісному підході, який він інтерпретував як працю. Усі ідеї, висловлені ним з різних приводів, ґрунтуються на формуванні схильності до праці, праці вільної, творчої, зверненої до людини. В. О. Сухомлинський шукав і вирішував завдання, як дати дитині щастя від улюбленої праці, допомогти їй серед безлічі життєвих доріг знайти ту, на якій найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності. Він розглядав працю як взаємодію серця, думок, переконань, почуттів, переживань, інтересів, захоплень.

Отже, В. О. Сухомлинський розвиває ідею виховання в дусі свободи, створення педагогічних умов для самокерування особистості, її самореалізації; для нього свобода — це вибір творчості, творення свого життя, свобода як усвідомлений вибір свого життєвого шляху.

Література

1. Гегель Г. В. Ф. Сочинения : в 14-ти т. / Г. В. Ф. Гегель. — М. : Соцэґиз, 1929 — . —
Т. 3. — 1956. — С. 291.
2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 147 — 414.
4. Сухомлинський В. О. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 583 — 656.

Сухомлинська О. В. Ідеї свободи у поглядах В. О. Сухомлинського / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 4. — С. 106 — 115.

О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ХУДОЖНІ МІНІАТЮРИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Ще під час попередніх, XII Педагогічних читань у Полтаві, коли було визначено цю тему — культурологічні аспекти педагогіки взагалі й педагогічної спадщини Сухомлинського зокрема, я весь час думала над цією проблемою, підбиралась до неї, коли займалась різними питаннями науково-дослідної роботи, бо тема, слід зазначити, досить оригінально представлена й лежить дещо поза межами наших звичних схем і підходів.

І оскільки останнім часом я займалась художніми мініатюрами В. Сухомлинського, готувала до друку збірку, тобто ще і ще раз переглядала, читала, систематизувала ці зразки його творчості, то у мене виникла думка розглянути культурологічні аспекти творчої спадщини педагога саме на прикладі мініатюр, бо вони, на мою думку, можуть нам дати найвиразнішу картину культурологічних засад, власне, суто педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Варто зауважити, що ця складова творчої спадщини Василя Олександровича залишається малодослідженою саме в культурологічному

аспекті. Аналіз художніх мініатюр не став предметом фахового розгляду, дослідження саме як феномен культури, культурної ідентифікації, тобто належності до певної культури, попри те, що з педагогічного боку вони здобули найбільш широке застосування спочатку в початковій школі, а нині і в дошкільному вихованні.

Тепер поцікавимося, що ж у цих художніх мініатюрах має становити для нас інтерес саме в культурологічному вимірі. Перш ніж звернемося до цього, визначимо параметри нашого розгляду, тобто визначимо, що ж таке культурологія. Насамперед зазначимо, що ці поняття й усе, що за ними стоїть, — досить молоді утворення, які стосуються модерного часу. Так, лише у 1871 році англійський етнолог і антрополог Едвард Тайлор упровадив у науковий обіг поняття „культура” як комплекс „знань, вірувань, мистецтва, моральності, законів, звичаїв і деяких інших здібностей і звичок, засвоєних людиною як членом суспільства”. І з того часу фахівці дискутують, заперечують, стверджують, додають, віднімають від цього поняття якісь складові. Як стверджують сучасні американські культурознавці (Альфред Кребер і Клайд Клакхон), кількість одних лише визначень поняття „культура” сьогодні вимірюється чотиризначним числом.

Незважаючи на велику кількість, їх можна об’єднати (структурувати) за такими показниками:

- людська спільнота, поділена на групи, і принципи їхньої взаємодії;
- творча діяльність людини, причому і в духовній сфері, і в матеріальній, а також система інституцій, які забезпечують цю діяльність;
- матеріальні результати цієї діяльності й технічні засоби її здійснення;
- історично й етнічно конкретні, але при цьому усталені координати внутрішнього світу людини;
- сукупність психологічних, інтелектуальних і духовних норм, приписів, стандартів (Л. Березовчук, 2000).

З огляду на нашу тему, нас цікавлять ці два останні пункти.

Культуру покликана досліджувати культурологія — наука, що вивчає культуру як цілісне явище, як специфічну функцію людського буття. Культурологія — це дуже молода наука, класифікована як наука лише наприкінці 40-х років ХХ ст. американським антропологом Л. Уайтом у книзі „Наука про культуру” (1949) (До речі, визначення

культурології як науки не потрапила в жоден словник гуманітарного профілю радянського періоду). Предметом культурології постає співвідношення природи і культури, спосіб мислення, життя, діяльності культурно-історичних суб'єктів тощо. Оскільки культурологія розвивається і має тенденцію поділятися за напрямками — гуманітарна, фундаментальна, прикладна культурологія, то можемо висловити думку про ймовірність розвитку такого напрямку як педагогічна культурологія, яка має досліджувати педагогіку як окрему форму культури, як форму цілеспрямованого, спеціально організованого способу впливу суспільства на людину (дитину) як суб'єкта і об'єкта культуроформуючих процесів.

На нашу думку, найбільш прийнятним матеріалом для культурологічного аналізу творчої спадщини Василя Олександровича можуть бути написані ним художні мініатюри.

По-перше, тому, що культурна, культурологічна складова художніх мініатюр є власне їхньою основою. У кожній з них і в їхній сукупності розкривається культурна (реальна чи уявна) цілісність, картина, яка відображає різні аспекти, ситуації моралі, звичаїв, віри, мистецтва, природи в їх опредмечуваному, конкретному, художньо-естетичному, емоційному вимірі. Чого не можна сказати про тканину педагогічної складової творчості Василя Олександровича, де він, незважаючи на образність і публіцистичність, все ж дотримується правил викладу проблеми, правил, прийнятих у педагогічній науці.

По-друге, звернення до художніх мініатюр, тобто до художньо-емоційно-творчого погляду на навчання і виховання, дало змогу Василю Олександровичу значно вільніше й відкритіше висловити свої погляди на взаємостосунки між учителями й учнями, батьками й дітьми, між дітьми тощо. Це дало педагогові широкі можливості для розкриття, висвітлення багатьох проблемних ситуацій суспільного й особистісного плану, що закономірно виникали в його повсякденній практиці.

І по-третє, головне, — звернення до художньо-образного світу дало можливість через цей вид творчості вийти на філософське осмислення буття, життєдіяльності дитини, художньо-образний світ, що її оточує.

Які ж культурні цінності кореспондує Василь Олександрович через художні мініатюри, звертаючись до дитини як центру своєї педагогічної системи?

Ми виділяємо такі форми залучення дитини до культури через художні мініатюри:

- народна культура;
- природа як частина культури;
- шкільна культура;
- сім'я як культура;
- гендерна культура.

Розпочнемо з *народної культури*, яка за визначенням вбирає в себе побутову культуру з фольклорною, тобто з народними переказами, казками, епосом тощо. До структури народної культури входить, серед іншого, і народна педагогіка. Усе це широко використовується Василем Олександровичем у художніх мініатюрах: краса рідної природи, пісні, казки, працелюбність, цінності домашнього вогнища, історична пам'ять про минувшину — це складові художньої творчості Сухомлинського. Через широке залучення дитини до навколишнього середовища, історичного минулого Василь Олександрович підводить дитину до культурної ідентифікації — належності до певної культури. У казках Сухомлинського — це українська народна культура, як мені здається, у її виокремленому, рафінованому вигляді.

В усіх без винятку художніх мініатюрах йдеться про Україну, українську землю та український народ. Таким чином Василь Сухомлинський намагається ознайомити, долучити дітей до етнокультури („Ой піду я лугом...”, „А що там за лісом”). Занурюючись у казковий світ, створений Василем Олександровичем, розумієш, наскільки він любив свою батьківщину і як намагався передати цю любов дітям.

Через культурну ідентифікацію художні мініатюри спрямовані на формування культурної ідентичності — цінностей, категорій, символів, знаків задля усвідомлення і визначення дитиною свого місця в світі.

Символи і знаки найбільш репрезентативно представлені у художніх мініатюрах Василя Олександровича, оскільки це саме той жанр, який спирається на образне опанування світу. Символами культурної ідентифікації у Сухомлинського постають природа (верба, дуб, тополя, соняшник, вишня, пролісок), птахи (жайворонки, бджола, мурашки, зайчик, кіт, соловейко) та люди (батько, мати, діди й прадіди, бійці й воїни, які захищали рідну землю, плугатарі й хлібороби).

Серед казок Василя Олександровича є й такі, які долучають дитину до радянської культури, найбільше в її героїко-патріотичній символіці.

Переважно це стосується подій Великої Вітчизняної війни („Березовий соловейко”, „Три дуби”, „Соловейкове гніздо”, „Пісня жайворонка”). Однак звернемо увагу, що символіка, знаковість залишається незмінною.

Наступна складова художніх мініатюр — це *природа як частина культури*. В. О. Сухомлинський був одним із перших педагогів не лише у нашій країні, а й за кордоном, який визначив природу головним чинником культурно-виховних впливів на дитину. Через казки Василь Олександрович ознайомлював дітей з природою, вчив емоційному спілкуванню, гармонійному співжиттю з нею. У художніх мініатюрах Сухомлинського любов до природи — необхідна умова й засіб для головного: виховання почуття єдності з усім живим, що дає можливість народжувати думки і почуття безпосередньо від живих джерел природи, гармонізувати свою діяльність з біосферою (Є. К. Андреева, 1985). Василь Олександрович веде своїх вихованців від уміння бачити природу, співпереживати до бажання творити красу.

Художні мініатюри про природу — це особливий вид творчості: тонке спостереження над квіткою, травинкою, листочком, метеликом, описання певної атмосфери, певного настрою природи, персоніфікація природи, її одухотворення і діалогічність, піклування про неї, підтримка, творення краси („Білі полотна”, „Восени пахне яблуками”).

При цьому мініатюри про природу зберігають всі ознаки художнього жанру: метелик, травинка, квітка, мурашка розмовляють, здійснюють вчинки, плачуть, сміються, страждають і радіють, бувають добрими і жорстокими, пихатими, зарозумілими й сердечними.

Те ж саме стосується і оповідань про тварин, особливо свійських, серед яких багато таких, які характеризуються м'яким гумором, усмішкою, що не є притаманним такому роду літератури („Як кіт рибу ловив”, „Будеш із гнізда випадати?”).

Хотілося б зауважити ще одну культурологічну складову оповідань та казок про природу: у них представлено оточуюче дитину навколишнє середовище: хмаринка, небо, ліс, лука, галявина, дуб тощо, а в багатьох випадках це оточення мінімізовано — листочок, пролісок, бджілка, квітка. Це, на мою думку, змушує читача і слухача потім, а може, й постійно, пильно вдивлятися в навколишню природу, відчувати себе її частиною, намагатися її підтримувати й плекати.

Наступна культурологічна складова художньої творчості Василя Олександровича — це *шкільна культура*. Хотілось би знову звернути ува-

гу на той факт, що педагог був (мабуть, і залишається) одним з перших, хто представив шкільне життя у художньо-образному вимірі, причому життя сучасної йому школи, ситуації повсякденного життя школярів і вчителів у класі, на уроці, у позакласній роботі. Цю шкільну реальність, взаємостосунки в її середовищі можна схарактеризувати як приховану шкільну культуру, яка проходить поза офіційною, регламентованою, я сказала б „правильною”, ідеальною, безпомилковою, якою вона постає в педагогічних працях Василя Олександровича, та й не тільки у нього. Шкільна культура лежить поза офіційною навчальною програмою і стосується в основному виховних колізій у життєдіяльності учнів у школі, що відбуваються кожного дня, кожної миті, але вони офіційно не задекларовані, не відображені у планах, програмах школи. Це коли учні (з допомогою дорослих або самостійно) самі обирають коди своєї поведінки, своє ставлення до навчання і виховання, коли вони сидять на уроках, готують завдання, пишуть контрольні, працюють на шкільній ділянці, спілкуються з учителем, тобто розробляють стратегію і тактику своєї поведінки в класі й у позакласній роботі.

Кількість таких оповідань, замальовок досить велика („Аби швидше почути дзвоник”, „Найважчий урок”, „Наталочка”), і серед них є такі, які зараховуємо до шкільної культури з елементами педагогічного (виховного) дисонансу, коли педагогічно правильні, задекларовані школою та освітою взагалі коди, правила й приписи не спрацьовують у навчально-виховному процесі, що викликає певні суперечності, відхилення у поведінці, наприклад учителів і відповідно дітей. Простіше кажучи, в оповіданнях і новелах Василя Олександровича про шкільне життя не всі вчителі мають рацію і їхня поведінка далеко не завжди є взірцем і позитивно оцінюється дітьми („Цікава наука арифметика”, „Ми любимо малювати”, „Борисова шпаківня”, „Запитав у бабусі”), і як показує Сухомлинський, для цього у дітей є всі підстави.

В оповіданнях про шкільну культуру, присвячених морально-етичній проблематиці, завжди присутня ситуація вибору між добрим, хорошим і недобрим, поганим, або ж принаймні привід подумати, чи правильний вибір зробили школярі, учителі, добрий чи поганий був вчинок, що також є приводом добре придивитися до наявної шкільної реальності („Чого ти, Юрцю, плачеш?”, „Кінь утік”, „Запитав у бабусі”).

У цьому циклі оповідань є багато таких, які пронизані теплим гу-

мором, любов'ю автора до найменших виявів характеру й емоцій його вихованців („Завтра я вилізу на найвище дерево”, „Запитав у бабусі”, „Наносив води”).

Серед художніх мініатюр, присвячених шкільній культурі, є й такі (і їх значно менше), які спрямовані на навчальний процес, на розвиток мисленнєвої діяльності школяра, особливо в позаурочний час. Автор використовує можливості природного оточення, спонукає до пробудження думки, вміння вдивлятися в навколишній світ і бачити його своєрідність, до бажання сказати свою, власну думку про те чи інше явище („Найкрасивіше й найбридкіше”, „Причина, явище, наслідок”, „Я хочу сказати своє слово”, „Велике і мале”).

Велику частину оповідань з тих, що стосуються шкільної культури, складають оповідання про книгу як джерело знань, як незаперечну цінність. Вона — важлива складова життєдіяльності дитини, і вона постає перед дитиною, школярем живою, примушує задуматись над писемним словом, над книгою як здобутком культури, цивілізації, як основною складовою шкільного життя („Суперечка двох книг”, „Книга і цукерки”, „Вічна книга”, „Батьківський буквар”).

Ще одна культурологічна складова художнього світобачення Сухомлинського — це *культура сім'ї* (культура сімейного співжиття). Знову наголосимо, що Василь Олександрович чи не перший звертається до цієї тематики в культурологічному, художньо-образному, естетичному сенсі. Він розкриває образ сім'ї, включаючи сюди образи дитинства, виокремлює в її структурі складну культуролого-педагогічну систему внутрішніх та зовнішніх (з сусідами, школою, громадою) зв'язків. У художніх мініатюрах Василя Олександровича світ сім'ї — це світ саме української родини з її патріархальною відданістю народним традиціям, звичаям, обрядам, з великою повагою до батька, з любов'ю до матері й великою шаную до дідуся й бабусі, з піклуванням про наймолодших. У цих оповіданнях В. О. Сухомлинський, консервативний і патріархальний, пропагує культурні цінності сім'ї („Моя мама пахне хлібом”, „Татусь — це не борода, а очі”, „Перестелимо дідусеві постіль”, „Дідова колиска”).

Ситуації, у які Василь Олександрович поміщає своїх героїв, — далеко не однозначні. Це ситуації конфлікту, моральної дилеми, вибору, пограничні ситуації добра і зла. І далеко не кожного разу в цих ситуаціях високі моральні якості виявляють дорослі члени сім'ї („Любов з

закритими очима”, „Огірки навколо колодязя”, „Чому Оксана вийшла з хати”, „Дерев’яний лелека”, „Зелена каструля”).

У цьому циклі художніх оповідань і притч Василь Олександрович багато говорить про народження і смерть рідних і близьких, про страждання дитини через відсутність батька, про важливість морально-етичних стосунків у сім’ї, які спираються на любов, прощення, сердечність і милосердя. У властивій для художніх мініатюр манері протиставлення добра і зла Василь Олександрович вивищує культ страждання (докори сумління, совісті, співпереживання, жалю) задля наближення до культу щастя (через переживання почуття провини і каяття) й на конкретних прикладах показує мистецтво жити щасливо, визнаючи, приймаючи страждання й перемагаючи його.

Таким підходом Василь Олександрович наближається до християнської етики й християнського розуміння моралі, але через культуру сімейних стосунків, де ці якості виявляються найбільш яскраво.

І остання культурологічна складова, яку ми виділяємо — це *гендерна культура*, яскраво представлена в художніх мініатюрах, де є чітке розмежування між хлопчиками й дівчатками, між учителями й учительками, між мамою і татом, дідусем і бабусею, братиком і сестричкою.

Детермінантами для їхньої поведінкової діяльності постають здебільшого статеві чинники (дівчинка, мама, бабуся — ніжні й тендітні створіння, яких треба оберігати, захищати, про яких потрібно піклуватися; хлопчик, батько, вчитель, в меншій мірі дідусь — мужність, відважність, стійкість захисника); етнокультурні чинники (які, до речі, значно вплинули на розбудову художнього світу Сухомлинського), за якими відповідно до української традиції чітко виокремлені чоловіча й жіноча стать, які є носіями різних ролей і функцій. Щодо структурних (тобто соціальних) складових гендеру, то в художніх мініатюрах вони мало представлені. Гендерну культуру Сухомлинський розглядає як символи мужності (сили чоловіка) і жіночності — слабкості (жінка) („Бабуся відпочиває”, „Образливе слово”, „Без косинки”).

Отже, перераховані культурологічні складові (етнокультура, природа, шкільна культура, культура сім’ї та гендерна культура) художнього світу В. О. Сухомлинського опредмечують моральні цінності й людські якості разом із виділенням індивідуально неповторних рис і станів

дитини, людини, казкового світу в напрямі розгортання нових творчих і моральних здатностей кожної людини, її самовдосконалення, спонуки до ідеалу й ідеального. У культурологічному сенсі художній світ Сухомлинського формулює такі ідеальні конструкти (культи, цінності), які становлять основу виховного процесу і взагалі життєдіяльності дитини: культ людини, культ природи, культ праці, культ знання, культ матері (сім'ї), культ слова. Долучаючи дитину до цих цінностей, Василь Олександрович має на меті сформувати в дитини *культуру бажань* та *культуру почуттів*, бо саме вони є ядром культури людини.

Одним з механізмів формування культури бажань та культури почуттів підростаючої особистості Сухомлинський вважав художні мініатюри, які були впроваджені у зміст шкільної освіти як художньо-дидактичний матеріал. Вони мають поліфункціональний зміст — педагогічний, філософський, етичний, естетичний, соціальний, етнологічний. Ми ж намагалися розглянути їх з культурологічного боку як складне багатовимірне явище. Це перша спроба такого аналізу, сподіваюсь, що вона викличе інтерес і приверне увагу до аналізу спадщини педагога в культурологічному вимірі.

Сухомлинська О. В. Художні мініатюри В. Сухомлинського в культурологічному вимірі / О. В. Сухомлинська // Рід. шк. — 2007. — № 1. — С. 3 — 7.

О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ В ЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

За всю історію свого розвитку людство створило багато різноманітних етичних систем, теорій та напрямів (абсолютизм, авторитаризм, гедонізм, ірраціоналізм, натуралізм, скептицизм, утилітаризм, релігійна етика; етика, яку називали марксистсько-ленінською, та багато інших). Їх виразники стоять на різних позиціях, дискутують один з одним про походження та суть моралі, з інших питань, але в тому, що стосується нормативної етики (цінностей, норм, правил поведінки), її категорій (добро, обов'язок, цнотливість, совість, гідність, честь), представники різних напрямів доходять згоди, особливо коли ці категорії розглядаються під кутом зору педагогіки, педагогічної етики. І сьогодні в будь-якому суспільно-політичному та соціальному середовищі освіта спрямовується на моральність у вихованні, формування моральних переконань, почуттів та звичок відповідно до загальноновизнаних моральних принципів.

Наведемо один приклад, коли розглядається питання про природу етичного поняття добро, то спостерігаємо різні підходи: християнська

етика тлумачить добро як вияв волі та розуму Бога, натуралізм шукає його в природі людини, гедонізм — у насолоді, марксизм-ленінізм бачив добро як похідне від соціальної практики. Педагогічна ж етика спонукає вчителя навчити дитину через добро оцінювати все, що відбувається навколо неї, давати оцінку явищам. Будь-який педагог у будь-якому суспільстві навчає дитину, що добро — це увага до людей, особливо до старших за віком, піклування один про одного, допомога людям, повага до них.

Отже, в етичному вихованні принципи й категорії етики, практична мораль у сучасних умовах настільки близькі між собою, що їх поділяють усі цивілізовані люди, тому ми можемо сьогодні говорити про єдність мети у вихованні, про об'єднання зусиль у розробці методів та форм, змісту етичної освіти в навчально-виховному процесі освітніх закладів різних країн.

Для цього необхідно провести порівняльний аналіз етичного виховання в різних країнах, що надасть можливість виявити спільні точки зору, визначити розбіжності, накреслити перспективи їх вивчення, освоєння та застосування.

Спробуємо порівняти погляди вітчизняних та американських педагогів, про які у нас є інформація.

Останнім часом у московських філософських часописах з'явилися статті, присвячені створенню і впровадженню філософії для дітей у Сполучених Штатах Америки [6; 7].

Автор цих публікацій Н. С. Юліна розкриває поняття „філософія для дітей”. Вона зазначає, що „як тільки дитина починає оволодівати мовою й усвідомлювати себе та навколишній світ”, то „як із рогу достатку на батьків висипаються питання: чому завтра не наступає сьогодні? Де я був, коли не було тата й мами? Куди ділася бабуся, яка померла? Чому люди бувають хороші й погані? Подібні питання — по суті філософсько-метафізичні питання про природу часу, існування, стосунки людини й природи, самототожність, добро й зло і т. ін.” [6, с. 151].

Таким чином, під філософією для дітей розуміються кардинальні питання філософії (і онтології, і гносеології), що поставлені і вирішуються в дусі дитячого мислення професійними педагогами-філософами, котрі створили продуману систему ознайомлення, входження дитини в пізнання й оволодіння світом через мову дитинства. У згаданих публікаціях йдеться про те, що існує достатня кількість концепцій і технологій впровадження такої філософії в шкільну освіту, але по суті

в статтях досить детально описується досвід створення й застосування філософії для дітей американським професором Мет'ю Ліпманом та його співробітниками з інституту з питань розвитку філософії для дітей при Монтклар коледжі [9; 10; 11].

Мет'ю Ліпман побудував свою концепцію навчання дітей філософії на:

- складених ним текстах для дітей (дитяче читання), у яких закладено в прихованій або очевидній формі одне або кілька філософських питань;
- навчально-методичній літературі для вчителів, у яких викладена методика роботи педагога з цими текстами;
- узагальнюючих роботах, у яких на теоретичному рівні аналізується досвід, досягнення й вади навчання філософії в школі. Безпосередній метод навчання, що застосовує проф. Ліпман, — це сократичний діалог між учителем і учнем.

Без сумніву, цей досвід та запропонована модель становлять науковий та практичний інтерес, розширюють наші уявлення про різноманітні методики виховання дітей. Ця концепція цікава також тим, що спрямована на розвиток мислення дитини, формування її етичних уявлень та настанов.

Цей досвід викликає в нас великий інтерес, бо в Україні є свої напрацювання в аспекті філософського пізнання й опанування світу дитиною. Маю на увазі педагогічну (зокрема етичну) спадщину В. О. Сухомлинського, написані ним оповідання для дітей, розроблену систему занять, впроваджену в практику середньої школи, якою він керував.

Написані В. О. Сухомлинським оповідання для дітей охоплюють різні аспекти розвитку й формування дитини. З-поміж них оповідання, що пробуджують допитливість („радість пізнання”), дають уявлення про слово, якийсь конкретний чи абстрактний предмет, мислення або дію, про процес пізнання у відчуттях, сприйнятті, уявленнях. Нас, природно, цікавлять оповідання для дітей, присвячені етичній проблематиці, тим більше, що їхня питома вага серед інших найбільша.

Подивимось на етичну спадщину Василя Олександровича в контексті розвитку педагогічної науки крізь призму нашої проблеми — філософії для дітей. Погляди на етику, етичне виховання змінювались разом з трансформаціями, що відбувалися в СРСР.

У 20-ті роки, в період раннього соціалізму, етична проблематика як така взагалі була виключена не лише з навчально-виховного процесу, а й

з філософії, вона розглядалась як „буржуазний пережиток”. Був канонізований вульгарно-соціологізаторський підхід до етики, чітко продекларований у відомій тезі В. І. Леніна: „Ми говоримо, що наша моральність підпорядкована цілком інтересам класової боротьби пролетаріату”. Цікава й показова в цьому аспекті думка наркома освіти А. В. Луначарського, висловлена під час зустрічі із зарубіжними вчителями в 1925 році. У відповідь на критику про відсутність у радянських школах етичної освіти нарком сказав: „Етичні ідеї визначаються класовими інтересами... Ми ні на хвилину не заперечуємо значення правильних ідей, високих почуттів, героїчної волі, але це стає прогресивною комуністичною силою, якщо фундаментом для всього цього є міцний і тривалий інтерес певного класу, класу гегемона — фабрично-заводського пролетаріату” [3].

З літературою для дітей, як головним джерелом етичного виховання, в цей період (20-ті роки) також відбуваються кардинальні зміни: казку поступово вилучають із життя дитини, проголошують як таку, що викривлює реальне життя, не виховує в душі часу. Казку „повинні виключити з життя дітей молодшого віку... Бо кожний педагог, що стоїть під прапором Жовтневої революції, повинен насамперед повести наших маленьких вихованців не на „художнє” кладовище, покрите могилами відсталих героїв, а в художнє життя наших діяльних героїв буремної революції, бо саме ці герої, а не страшні образи народної творчості, запалють у дітях вогонь істинно художнього революційного пафосу” [8].

У душі цих висловлювань письменники створювали й пропонували дітям тексти з яскраво вираженими ідейними й політичними мотивами. Ні про яке навчання дітей філософствувати, сумніватися, розмірковувати про світ не могло бути й мови.

У 30-ті роки казка повертається в коло дитячого читання, але література для дітей підпала, мабуть, під найбільш жорсткі ідейно витримані рамки та форми; вона „більшовизується” в душі епохи і ще більше віддаляється від предмета нашого інтересу — філософії для дітей.

Власне кажучи, до кінця 60-х років в Україні, як і в усьому СРСР, окремо існувала література для дітей і окремо педагогічна наука та шкільна практика, які використовували цю літературу в своїх виховних і дидактичних цілях. Хоча треба наголосити, що література для дітей як така з часом все далі й далі відходила від ідеологічної заданості, наближалась до світу дитинства, ставала все більше „дитячою”, але в шкільні підручники, природно, відбирали твори для дітей, які мали в собі ідеологічний, ідейно-політичний і навіть партійний зміст.

Василь Олександрович Сухомлинський, котрий почав свою практичну й наукову діяльність наприкінці 40-х років, спочатку діяв за канонами авторитарної парадигми „школи учіння” [1, с. 14]. Поступово його виховна концепція і, зрозуміло, керована ним шкільна практика зазнавали значних змін: „В його філософії освіти, в палітрі педагогічних впливів комунізм все більше ототожнюється не з класовою боротьбою, принципом партійності, а з такими „інтелігентськими штучками” як щастя і радість, любов і серце, душа й почуття, совість і вина, тобто з усім тим, що якраз і носить назву абстрактного гуманізму” [1, с. 15]. Звичайно, що „абстрактний гуманізм” тут вживається за термінологією 60-х років.

У другій половині 60-х років, відмежувавшись від офіційної педагогіки, Василь Олександрович пише твори, які кардинальним чином суперечать офіційній педагогіці й школі. Він ставить особистість у центр виховного процесу, а саме виховання будує насамперед на довірі й повазі до дитини, говорить про її унікальність, а головним інструментом виховання вважає добро. Навчальну діяльність трактує як насичений творчими відкриттями процес; у своїх педагогічних пошуках він спирається на пробудження внутрішніх сил, потенцій дитини, а не шукає засоби впливу на неї в соціумі, як було в загальноприйнятій практиці.

Виходячи з цієї виховної парадигми, Василь Олександрович так будує навчально-виховний процес у школі, що виховання торкається сфер, котрі були (та й залишались довгий час) чужорідними у радянській педагогіці. Наприкінці 60-х років В. О. Сухомлинський зосереджує свою увагу на етичній проблематиці, вважаючи її наріжним каменем виховання особистості. Він створює посібник для вчителів „Як виховати справжню людину (Етика комуністичного виховання)” та „Хрестоматію з етики” (оповідання для дітей). На жаль, Василь Олександрович так і не діждався появи цих робіт: вони вийшли з друку тільки після його смерті. Але протягом 60-х років він упроваджував етичне виховання в своїй школі, щоб потім узагальнити й представити у вигляді науково-педагогічних посібників.

Більшість творів „Хрестоматії з етики” ми й розглядаємо як філософію для дітей. Це оповідання, казки, легенди, притчі, новели, що розкривають суть пізнання світу через моральність. Використавши художні образи, В. О. Сухомлинський розглянув проблеми формування моральної свідомості дітей, моральних стосунків, моральної діяльності, моральних цінностей. Оповідання для дітей, що ввійшли в „Хрестоматію”, — це художні мініатюри, в яких розкриваються такі поняття й

категорії, як краса природи й людини, патріотизм і гуманізм, увага й чуйність, відданість, обов'язок людини перед людиною, любов і повага до людей, уміння відчувати настрій та бажання інших людей, уміння перемагати труднощі, відстоювати свої погляди й переконання, шанобливо ставитись до старших, ніжно любити матір, поважати батька, бережливо ставитися до бабусі й дідуся, до одиноких і людей похилого віку. У своїх оповіданнях Василь Олександрович також говорить про те, що розум без сердечності, знання без моральності свідчать про бідність та бездуховність особистості.

У „Хрестоматії з етики” В. О. Сухомлинський вперше в історії радянської педагогіки звернувся до таких етичних категорій і понять, як народження і смерть людини, сенс життя, зло, горе, біда, страждання, відчай, любов, совість, терпимість у загальнолюдському розумінні цих феноменів. Ось кілька прикладів.

СОРОМНО ПЕРЕД СОЛОВЕЙКОМ

Оля й Ліда надумали сходити до лісу. Ішли та й ішли, в дорозі стомились та й сіли на траві перепочити.

Витягли з сумки хліб, масло, яєчка та й підобідують. Коли це на дерево сів соловейко і заспівав. Зачаровані його красивим співом, Оля й Ліда сиділи й боялися поворухнутись. Аж тут він замовк.

Оля збрала недоїдки й шматки газети, кинула під куц.

Ліда збрала недоїдки, загорнула в газету й поклала в сумку.

— Навіщо ти забрала сміття? — запитала Оля. — Це ж у лісі... Ніхто не бачить...

— Соромно перед соловейком..., — тихо відповіла Ліда [5, с. 64].

ДЛІА ЧОГО КАЖУТЬ „СПАСИБІ”

Дрімучим лісом йшли два мандрівники — дідусь і хлопчик. Було жарко, мандрівникам хотілося пити.

Нарешті вони прийшли до струмка. Тихо дзюрчала холодна вода.

Мандрівники нахилились, напились.

Дідусь сказав: „Спасибі тобі, струмок”.

Хлопчик усміхнувся.

— Чому ти усміхаєшся, хлопче? — запитав дідусь.

— Навіщо Ви, дідусю, сказали струмкові „спасибі”? Адже він не жива істота: не дізнається про Вашу подяку, не почує Ваших слів.

— Це так. Якби води напився вовк, він може й не дякувати. Ми ж не

вовки, а люди. А знаєш, для чого людина говорить „спасибі”? Знаєш, кого це слово вшановує, звеличує, підносить?

Хлопчик замислився. Він ще ніколи не думав над цією мудрою істиною. Тепер же був час подумати: шлях через ліс ще довгий.

КАМІНЬ

У лузі, під гіллястим дубом, багато років жила криниця. Вона давала людям воду. Під дубом біля криниці відпочивали подорожні.

Одного разу до дуба прийшов хлопчик. Він любив пустувати. Він подумав: „А що воно буде, як я візьму оцей камінь і кину його у криницю? Ото, мабуть, булькне?”

Підняв камінь, кинув його у криницю. Булькнуло, та ще й дуже. Хлопчик засміявся, побіг і забув про свої пустоці. Камінь упав на дно криниці й закрив джерело. Вода перестала прибувати. Криниця засохла. Засохла трава навколо криниці і дуб засох, бо підземні струмки потекли кудись в інше місце.

На дубі перестав мостити гніздо соловейко. Він перелетів на інший луг. Замовкла соловейкова пісня. Сумно стало у лузі.

Минуло багато років. Хлопчик став дідусем. Одного разу він прийшов на те місце, де колись був зелений луг, стояв гіллястий дуб, співав соловейко, вабила студена криниця.

Не стало ні лугу, ні дуба, ні соловейка, ні криниці. Довкола пісок, вітер здіймає хмару пилуки.

— Де ж воно все поділося? — подумав дідусь [5, с. 86].

ЯК ЖЕ ВСЕ ЦЕ БУЛО БЕЗ МЕНЕ?

Яринці сім років. Завтра їй до школи. Відчинила мама шафу, виклала всі платтячка Яринчині, приміряє, думає, яке одягти доньці на шкільне свято.

Побачила Яринка серед того усього маленьку-маленьку сорочечку — трошки більшу від маминої руки й трошки меншу від таткової.

— Це ж твоя перша сорочечка, — хвалиться мама.

Яринка сплеснула руками:

— А чи ж довго я була така маленька?

— Ні не довго, з тиждень.

— А перед цим?

— Перед цим тебе не було.

Дівчинка дивилась на маму широко відкритими очима.

— *Як же це так — мене не було?... А все довкола: дерева, квіти, кіт, голуби — все це було?*

— *Це все було.*

— *Як же все це було без мене?* [5, с. 222].

Ці художні мініатюри побудовані на принципах розвитку почуттів і чому-питань, спрямованих всередину дитини, на її самопізнання та саморефлексію.

Оповідання для дітей, написані Василем Олександровичем, широко впроваджувались у практику його школи, особливо на початкових ступенях навчання. На допомогу вчителю В. О. Сухомлинський написав методичний посібник з етичного виховання учнів „Як виховати справжню людину”, який він сам розглядав як єдине ціле з „Хрестоматією з етики”. Посібник написано в своєрідній художньо-публіцистичній формі, притаманній для багатьох творів Василя Олександровича. Він складається з 59 етичних повчань (наставлянь, заповідей, законів, бесід). Василь Олександрович звичайно планував та проводив на уроці або в позаурочний час одну бесіду, її зміст доповнювався роздумами, аналізом творів „Хрестоматії з етики”. Тому кожне повчання має завершену форму і значення, а кожне наступне органічно пов’язане з попереднім. Повчання складається з двох частин: перша — етичне повчання — звернена до дитини, підлітка, юнака, дівчини. Воно розкриває зміст тієї чи іншої моральної категорії, поняття, норми поведінки, цінності, риси характеру тощо. Друга частина — це роздуми. Звертаючись до вчителів, В. О. Сухомлинський розмірковує про шляхи формування мотивів і дій дитини, про шляхи формування моральної свідомості крізь призму ідей добра й обов’язку (повинності), звертаючись до досвіду народу, історії, шкільного життя.

Виховання любові, поваги і вірності рідним та близьким, потреби людини в людині, почуття жалю, співчуття, доброзичливості тощо — теми, яким належить велике місце у художніх мініатюрах. Головним завданням вихователя Василь Олександрович вважав формування таких рис характеру й звичок у дітей, як совісність, вірність, скромність, безкорисливість, непримиренність до зла, переконаність, несприйняття лицемірства, байдужості, підлості. Цілий цикл бесід присвячений проблемам життя й смерті, любові між юнаком та дівчиною.

Ось, для прикладу, назви деяких повчань:

Що таке горе і як навчити дітей перемагати його.

Людина повинна дорожити пам'яттю своїх предків.

Виховання почуття поваги до дідуся й бабусі.

Як формувати у вихованців радість пізнання.

Совість — чутливий охоронець вчинків.

Як поєднати у вчинках „потрібно”, „важко” й „гарно”.

Як формувати у юнаків і дівчат культуру людських бажань.

Етичні бесіди доповнювались матеріалами „Хрестоматії з етики”, котрі виступали не лише ілюстративним матеріалом, а головним чином філософією для дітей, основою для міркувань, роздумів та вибору.

У зв'язку з цим зупинимось на методах виховання, які широко впроваджував В. О. Сухомлинський у своїй школі. Оскільки основою його концепції була повага й довіра до особистості дитини, то його підхід, його методи виховної роботи не були авторитарними, а базувалися на вільному обміні думками, що проходив у формі бесіди, дискусії. Причому дуже часто їх виносили за межі класної кімнати, на природу. Ці заняття мали назву „Уроки мислення”, „Подорожі по земній кулі”, „Подорожі до джерел думки”, під час яких діти вчилися дивитися на світ широко розплющеними очима, вдивлятися в нього, бути моральними, відчувати поряд із собою людей.

Василь Олександрович наводить такий приклад:

„Ви повертаєтеся з лісу. Жаркий липневий день. Наближаєтеся до криниці під високим дубом. Усім хочеться пити. Чим ближче криниця, тим нестерпніша спрага. А з другого боку до криниці наближається дідусь. Він іде здалеку, дуже втомився. Йому теж хочеться пити. Діти бачать дідуся, але вони не думають про нього. Бачать очі, але не бачить розум і серце. І діти, і дідусь підходять до криниці майже одночасно. На зрубі стоїть відро з холодною водою. За мить діти наблизяться до криниці, оточать відро і, захоплені єдиним бажанням — угамувати спрагу, відтіснять дідуся, ніхто й не згадає про нього.

Страшна і потворна людина, коли інстинкт переважає в неї над почуттям гідності, дбайливо вихованим на ґрунті розуму, думки. Умійте запобігти цій миті! Не давайте волі інстинкту. Збудіть у ваших вихованців благородну людську думку, не пропустіть прекрасної можливості посоромитися власних намірів.

Тихим, але владним рішучим голосом ви кажете: спиніться! Ви примушуєте дітей оглянутися навколо себе. Вони побачили дідуся, сивого, виснаженого спекою, із запаленими очима. На його обличчі — винувата

посмішка. Думка про вгамування спраги вже не палахкотить у дитячій свідомості пожежею. Вона ледве жевріє десь у закутку...

— Сідайте, діти, відпочинемо, — тихо говорите ви. Діти сідають поруч з вами під дубом...

— Вибачте, дідусю, — один за одним повторюють діти.

Дивлячись на дідуся, в якого тремтять руки й ноги від втоми, вони відчують сором, і слово „вибачте” в їхніх устах — не формальність, а щирий вияв почуттів...

Ваш обов'язок, вихователю, — щоб вона [ця картина — О. С.] запам'яталася їм на все життя. Дідусь пішов, але ніхто не поспішає до відра з водою. Ви допомагаєте своїм вихованцям яскраво осмислити те, що невиразно вимальовується в їх свідомості. Ви збуджуєте думку — це одне з важливих завдань виховання” [4, с. 199 — 200].

Отже, вивести за межі школи, класу, дати зустрітися з життям, з моральним вибором, вчинком — ось завдання вчителя. Великого значення В. О. Сухомлинський надавав мисленню, міркуванню дитини над вчинком наодинці з собою, своїм „Я”. Цей процес був для педагога найвищим результатом впливу на духовний світ дитини.

Ось такі погляди В. О. Сухомлинського на етичне виховання молоді. І сьогодні, розглядаючи його спадщину крізь призму історичної перспективи, можна поставити питання про критерії, способи його мислення як педагога.

Його етична філософія для дітей була спрямована на розвиток самосвідомості особистості, її духовності. В її основі лежить гуманізм, який трактувався ним у термінології марксизму-ленінізму, але по суті — в ідеально-романтичному дусі. Чому так вважаємо? Тому що марксистсько-ленінська етика (тобто класова) була завжди факультативною: суто людський, абсолютний елемент з неї виключали, як це ми бачили в нашому історичному екскурсі. У В. О. Сухомлинського ж моральні істини мають загальногуманістичний характер. Він розв'язував етичні питання і на основі народної педагогіки, українських народних традицій, морально-етичних імперативів і культів. Саме вони стали основою, наріжним каменем підходу Василя Олександровича до висунення на передній план своєї концепції загальнокультурних цінностей і норм. Тому далеко не випадково серед художніх мініатюр, написаних Василем Олександровичем, велику вагу мають казки, притчі, бувальщини. Інші ж мініатюри вводять дитину в її найближче оточення, віддзеркалюють культуру, в якій живе дитина. Тому їхні образи близькі й зрозумілі їй, відображають звичні речі і явища.

Якщо продовжити роздуми, заглибитись у суть питання, то можна дійти висновку, що першоосновою, глибинною суттю етичної спадщини В. О. Сухомлинського є християнська етика (поза церковним змістом цього поняття), яка акумулювала, синтезувала в собі всі або ж більшість норм та правил моралі, що протягом тисячоліть увійшли в культуру багатьох народів, і серед них — українського. Англійський богослов К. С. Льюїс писав: „Великі вчителі моральності ніколи не висували будь-яких нових правил. За це бралися лише шарлатани і маніяки. Як сказав хтось, „людям значно частіше потрібно нагадувати, ніж учити їх чогось нового”... Істинне завдання кожного вчителя моральності полягає в тому, щоб знову й знову повертати нас назад до простих старих принципів, котрі ми всі весь час випускаємо з думки” [2].

Поняття про добро (чесноти), які викладені в християнстві, розсудливість, поміркованість (стриманість), справедливість, стійкість, віра, надія, любов сьогодні набувають універсального характеру, незалежно від того, віруюча людина чи ні.

Згадані поняття позитивно сприймалися і в радянські часи, особливо в сімейному вихованні. Наприклад, у Моральному кодексі будівника комунізму, яким керувалась радянська школа, зустрічаємо такі моральні постулати, як товариська взаємодопомога, гуманні стосунки та взаємоповага між людьми (людина людині — друг, товариш і брат), чесність і правдивість, моральна чистота, скромність, взаємоповага в сім'ї, непримиренність до користолюбства, які або прямо запозичені, або ж перегукуються з релігійною етикою, її заповідями. А норма „Хто не працює — той не їсть” прямо перегукується з Новим Заповітом, де також говориться: „Хто не працює, той не їсть”. Такі приклади можна було б продовжити.

Хочу, щоб мої слова не сприймалися як панегірик часам, що не так давно минули. Це лише намір пояснити своє розуміння підходу В. О. Сухомлинського до етичної проблематики.

У сучасному контексті розвитку виховних систем ці етичні імперативи набувають універсального, загальнолюдського характеру, постають як такі в методології й методиці виховання дітей у різних країнах.

Якщо всі ми дотримуємося думки, що кожна дитина — це особистість, яскрава індивідуальність зі своїм, притаманним лише їй образом мислення, духом, свідомістю, то як педагоги повинні прагнути до формування універсальних, загальнолюдських цінностей, бо це є запорукою вільного і демократичного життя поза тоталітаризмом

та його неодмінними супутниками — фанатизмом, месіанством, расизмом, що пригнічують особистість.

Коли ми виховаємо дитину в такому дусі, то вона, як свідомий зріла особистість, буде спроможна зробити свій власний вибір — обрати той світогляд, ту світоглядну орієнтацію, яка відповідатиме її внутрішньому світу.

Думаємо, що наші міркування про етичне, про філософію для дітей будуть сприяти розробці концепцій виховання, дадуть нам перспективи для взаємообміну, контакту, взаєморозуміння, і це сприятиме побудові нової сучасної виховної парадигми.

Література

1. Богуславский М. В. Абстрактный гуманизм В. А. Сухомлинского / М. В. Богуславский // Свободное воспитание ВЛАДИ — VLADI : пед. альманах / ред. В. М. Блинов, Г. Б. Корнетов. — М. : [б. и.], 1993. — Вып. 3 (март — апрель). — С. 14 — 16.
2. Льюис К. С. Христианское поведение / К. С. Льюис // Иностр. лит. — 1990. — № 7. — С. 208.
3. Нар. просвещение. — 1925. — № 11. — С. 32 — 33.
4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.
5. Сухомлинський В. О. Чиста криниця : казки, оповідання, етюди : для сімейного читання / упоряд. О. Сухомлинської ; передм. Д. Чередниченка. — К. : Веселка, 1993. — 287 с.
6. Юлина Н. С. Філософія для дітей / Н. С. Юлина // Вопр. філософії. — 1993. — № 9. — С. 151 — 158.
7. Юлина Н. С. Введение в философию: два подхода / Н. С. Юлина // Филос. исслед. — 1993. — № 2. — С. 5 — 11.
8. Яновская Э. Сказка как фактор классового воспитания / Э. Яновская // Путь просвещения. — 1923. — № 4. — С. 95.
9. Lipman M. Philosophy Goes to school. Temple Un. Press, 1988.
10. Lipman M. Thinking in Education. Cambr. Un. Press, 1991.
11. Reed R. Talking with children. Arden Press, 1983.

Сухомлинська О. В. Філософія для дітей в етичній спадщині В. О. Сухомлинського / О. В. Сухомлинська // Постметодика. — 1995. — № 2. — С. 2 — 6.

О. В. Сухомлинська,

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України,

академік-секретар

Відділення загальної педагогіки

та філософії освіти НАПН України

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ І МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Мораль, теорії моралі ще за часів античності, у різні епохи відігравали велику роль у житті людства. Вони змінювались відповідно до розуміння суспільством ролі та місця людини, її функцій та детермінант діяльності. Провідником суспільного розуміння моральності завжди виступала освіта як спеціально організований провідний канал підтримки й збереження тих ідей і постулатів, у яких було зацікавлене суспільство або ж впливова його частина.

Разом з тим в освіті, особливо шкільній, яка має справу з особистістю, що бурхливо розвивається в розумовому, фізичному, психічному й відповідно моральному відношенні, формувалося й особливе розуміння моральності, яку можна назвати педагогічною. Спираючись на панівні моральні теорії, маючи відображальний і вульгаризований характер, вона разом з тим створювала й своє власне понятійне коло, свій предмет, свої засоби й методи, які можна назвати „педагогічною етикою” або ж „шкільною моральністю”.

Питання шкільної моралі червоною ниткою проходять через усю

історію школи, зміст навчання. Вони були пов'язані з релігійною традицією, пізніше з секуляризованою мораллю. Цим питанням приділяли увагу такі педагоги, як Ж.-Ж. Руссо, І. Герbart, Я. Корчак, і особливо К. Ушинський, Л. Толстой, П. Каптерев та інші. З-поміж педагогів, які досліджували питання шкільної моралі, особливе місце належить Василеві Сухомлинському, автору більше ніж 45 праць з різних проблем освіти і виховання дітей, у яких він особливу увагу приділяв питанням морального виховання школярів.

Він працював у 50 — 60-х роках минулого століття, коли в СРСР була розвинута „моральна ідеологія” — „партійно-державне управління моральними процесами суспільства (особливо процесами морального виховання) і тотальне функціонування моральних ідей, що складало реальний компонент світогляду і буденної свідомості” [1].

Ще в 1940 р. однією з перших настановчих праць щодо морального виховання стала стаття Й. Б. Селіхановича у провідному журналі „Советская педагогика” (№ 7) під назвою „Основы воспитания коммунистической морали”, де у чіткому дотриманні вказівок з творів Маркса, Енгельса, Леніна, Сталіна були перелічені складові морального виховання: „воспитать сознательных, дисциплинированных борцов против старого эксплуататорского общества, борцов за коммунизм, ... глубокое чувство любви к трудовому народу, чувства гнева, ненависти и беспощадности к эксплуататорам, к их слугам и союзникам, ... любви к родной стране, великому государству, ... бесстрашие и мужество, ... мораль непримиримости с капиталистическим рабством и эксплуатацией, ... борьба за высокое качество труда как элемент нашего морального воспитания, ... единство личного и общественного, воспитание в коллективе” (с. 3 — 9).

Ідеал майбутнього справедливого суспільства, ідеї дисциплінування, жертвності щодо держави, колективної відповідальності поєднувалися тоді з ніцшеанськими мотивами відкидання Бога („Бог помер”), відмовою від класичних ідеалів, вічних цінностей, ненависті до імперіалістів, боротьби з пережитками, буржуазною ідеологією і мораллю як важливими складовими морального виховання, з обґрунтуванням ідеї „надлюдини”, яка визначає нові перспективи розвитку суспільства, заперечуючи й відкидаючи обмеження. Педагогіка державного колективізму й ідеологічно сформованого оптимізму, статусно-рольова детермінація, соціальний утилітаризм — у цих координатах діяла шкільна мораль радянської школи.

І на цьому тлі — на початку 1960-х років В. Сухомлинський звертається до морально-етичної проблематики, залучає її до системи своїх педагогічних пошуків. Цей крок був пов'язаний насамперед особистісними інтенціями, підкріпленими на початку 60-х років суспільними процесами десталінізації й демократизації радянського суспільства, актуалізації морально-етичної проблематики у суспільстві. В умовах десталінізації Сухомлинський розпочинає торувати новий шлях — шлях морального виховання, який на той час був практично не розробленим. Тепер усе, що він писатиме й говоритиме, стосуватиметься морального виховання. Сухомлинський стає на шлях визначення моралі як основи духовного життя людини і як всеохопного завдання виховання дітей. У 1961 р. в Москві у педагогічному видавництві виходить його книга „Духовный мир школьника (подросткового, юношеского возраста)”, де вперше в історії радянської педагогіки розглядається ця тематика. Факт новаторства Сухомлинського був відзначений у 1971 р. у книзі „Проблемы методологии педагогики и методики исследований”, де провідні радянські методологи М. О. Данилов і М. І. Болдирев писали: „Є педагоги особливого жанру пошуку. Вони прагнуть брати для вивчення ті явища і процеси, які не піддавалися дослідженню і про яких немає матеріалу в літературі. Це педагоги — дослідники „білих плям” у педагогічній науці. Серед них можна назвати В. О. Сухомлинського, що взявся за дослідження духовного світу радянського школяра. Цей факт дуже цікавий: проблема, що недавно здавалася „білою плямою” в педагогіці, стала на одному з магістральних шляхів сучасних педагогічних досліджень” (с. 60).

Суттєвою особливістю підходів Сухомлинського до розгляду питань морального виховання було те, що він спирався й відштовхувався від практики роботи школи, з неї черпав питання й одночасно у неї ж заглиблювався, вирішуючи їх.

Після 1961 р. в усіх своїх наступних працях він поглиблює й розширює проблематику морального виховання, яка стає стрижневою у „пізнього” Сухомлинського, у книгах „Серце віддаю дітям” (1968), „Народження громадянина” (1970), „Методика виховання колективу” (1971), „Розмова з молодим директором школи” (1973), „Сто порад учителів” (1984) та ін. Ідеї морального виховання він розвивав з середини 60-х років, хоча майже всі перелічені книги були опубліковані після його смерті у 1970 році.

Вершинним досягненням підходу до шкільної морально-педагогічної проблематики є створення Сухомлинським педагогічної етики, системно і послідовно викладеної ним у двох книгах „Як виховати справжню людину (Етика комуністичного виховання)” (1975) і „Хрестоматія з етики” (1990), у який подано морально-етичні категорії добра і зла, краси, любові і ненависті на рівні дитячого світовідчуття та світосприйняття, введено у педагогічну науку поняття „духовність”, „культура почуттів”, „культура бажань”, висунуто моральні імперативи „співчуття”, „співпереживання”, як компоненти гуманної поведінки особистості, які вже не були концептуально марксистськими. Звернення до внутрішнього світу особистості школяра стало початком розвитку гуманістичної моральної традиції та гуманістичного ідеалу в їх радянському варіанті.

Процес морального виховання дітей В. Сухомлинський розглянув системно у взаємодії всіх інших складових — інтелектуального, фізичного, естетичного, трудового, — поставивши при цьому на перше місце моральне виховання. Він зазначав: „...дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним... Провідним, визначальним компонентом у цій гармонії є моральність” [3, с. 72]. Його головним аргументом було переконання, що абсолютно кожна дитина може за умов відповідного виховання піднятися на найвищу вершину моральності, тоді як в інтелектуальному і фізичному аспекті для неї є певні перепони й обмеження: „Тут жодній людині не закрита дорога до вершин, тут справжня і безмежна рівність, тут кожний може бути великим і неповторним” [3, с. 73].

Завданням шкільного виховання у цій царині він бачив виховання моральних уподобань, переконань, потреб, поведінки через підтримку дитини, любов, розуміння, опору на позитивне (на „бажання бути хорошим”).

Висунуті завдання В. Сухомлинський реалізував через такі підходи: 1) виховання тотожне розвитку дитини: розвиток готує й робить можливим процес навчання, а навчання, в свою чергу, стимулює процес розвитку. Отже, це два взаємопов’язаних процеси; 2) когнітивний процес відіграє важливу, провідну роль у моральному вихованні, бо, збагачуючись знаннями, пізнаючи, дитина вимірює їх моральними

смыслами. Педагог висунув ідею „олюднення знань”: „Усе, що робиться в школі, повинно мати глибокий моральний зміст”; 3) введення в структуру всього виховного процесу і особливо в структуру морального виховання емоційно-ціннісного, почуттєвого підходу, який є вимірником і показником особистісного ставлення дитини до моральної складової діяльності школи. Цей підхід Сухомлинського відіграв велику роль у розвитку радянської педагогічної науки і шкільної практики. Він присутній і в його ранніх працях, але найповніше розкритий у „Народженні громадянина” (1970), де є такі розділи: „Емоційне й естетичне виховання” і „Єдність емоційного і морального виховання”. Такий підхід відкидався тогочасною педагогічною наукою, і Сухомлинського різко критикували за „використання” емоцій у виховному процесі, але він зазначав: „Від того, наскільки яскраво забарвлюються емоційно пізнавані в роки отрочества ідеї, принципи, наскільки широке коло фактів охоплює людина своїм мисленням поглядом, наскільки органічно зливаються, поєднуються емоційна і моральна оцінки навколишнього світу... залежить тонкість, душевність, сердечність особистого ставлення до людини й колективу, до більш і радощів інших людей” [4, с. 501]; 4) діяльнісний підхід, у чому Сухомлинський не був оригінальним, бо вся радянська система освіти і виховання спиралась на діяльнісний підхід („практика — критерій істини”), але він поширив цей підхід і на моральне виховання, включивши поведінку дитини, поведінкові акти (вправляння) як необхідний і важливий компонент структури формування моральності; 5) індивідуально-диференційований і віковий підхід до організації й змістового наповнення морального виховання. Такий підхід притаманний усій творчій спадщині педагога, він конкретизує не лише вік, а й стать, фізичний і психічний стан своїх вихованців. Педагог йде від простих, елементарних моральних норм і правил у молодшому дитячому віці до більш складних і абстрагованих понять і узагальнень у підлітковому; 6) створення ціннісних вимірів всього шкільного й особистого життя дитини, їх педагогізація у вигляді педагогічної етики, де В. Сухомлинський виділив і класифікував ціннісні детермінанти особистісного, родинного, шкільного, ідейного (національного, радянського) життя дитини і подав їх у відповідній системі як провідних регуляторів поведінки дитини. У цьому контексті він висунув і обґрунтував систему педагогічних ціннісних

імперативів і детермінант, а саме: Природа, Сім'я, Праця, Любов, Батьківщина, категорії Добро, Зло, Краса, Повинність (Долженствование). Особливу увагу він приділяв розвитку у дитини шкільних цінностей, якими вважав Школу, Знання, Працю, Учителя, Товариша, Книгу тощо.

Спонукальними механізмами такого розуміння морального виховання школярів у В. Сухомлинського постають: 1) піклування про вивищення людської гідності школяра; 2) особистість педагога, який не лише відкриває світ перед учнем, а й утверджує його в цьому світі; 3) не повідомлення знань (істин), а відкриття їх; 4) знаходження у природі джерела розвитку дитячого розуму; 5) діяльнісна спрямованість навчально-виховного процесу.

Моральне виховання Сухомлинський забезпечував організаційно-педагогічними чинниками, до яких він зараховував: навчальний процес у середній школі, різноманітну діяльність у позакласній і позаурочній роботі, а також, що безумовно було на той час новим, — навколишнє середовище, тобто те середовище, яке безпосередньо оточує дитину (батьки, товариші, вулиця, село), педагогізуючи його, використовуючи природні ситуації, а також створюючи їх штучно для демонстрації тих чи інших морально-етичних колізій. Велике місце в цьому процесі Сухомлинський відводив учителю, як взірцю, провіднику і носію моральних цінностей, а також батькам і громадській думці.

Особливо багато уваги В. Сухомлинський приділяв навчально-методичному забезпеченню процесу морального виховання, тобто формам, засобам і методам, серед яких досить багато інноваційних рішень і знахідок. Це і „Уроки мислення”, які він проводив серед природи, спонукаючи до спілкування, діалогічності, комунікації (духовна єдність, взаємна допомога, відверта доброзичливість); розвиток дитячого мислення через написання казок, оповідань на морально-етичні теми; розвиток шкільних традицій морально-етичного наповнення („Свято Букваря”, „Свято Матері”, „Свято Першого урожаю” тощо), які докладно описані у його творах та наявні у планах роботи керованої ним школи. Особливе місце тут посідає педагогічна етика як стрижень, навколо якого формується не лише моральна проблематика, а й шкільний навчально-виховний процес. Технологічність запропонованих методик дає сьогодні змогу його ідеям виступити інтерпретаційним джерелом, певною моделлю шкільного морального виховання.

Тепер поглянемо на цю проблему — морального виховання — з позицій рівня її дослідженості у 60 і 70-х роках, роках, коли Сухомлинський працював, і в перші десятиліття після його смерті.

Інтерес В. Сухомлинського до моральної проблематики не був винятком із загальної тенденції — посилення уваги радянських дослідників до морального виховання. В кінці 1960 і особливо на початку 1970-х років до цієї тематики звернулись педагоги Т. Ю. Конникова, О. С. Богданова, І. Ф. Харламов та інші.

Висувалися й обґрунтовувалися різні погляди на цю гостро актуальну на той час проблему — і через її нерозробленість, і через важковиконуваність, — адже експеримент мав бути лонгітудним і здійснюватися через різне її бачення. Найбільш поширеним був розгляд морального виховання як одного зі складових розвитку дитини — фізичного, розумового, трудового, естетичного, ідейно-політичного тощо. Про поширеність такого підходу свідчать численні підручники з педагогіки для вишів, ці складові єдиного виховного процесу розглядаються там як рядоположні [2]. До речі, ця тенденція залишається й до сьогодні.

У 60 — 70-х роках формувалися й різні підходи до процесу формування моральних якостей особистості та якостей колективу, які не аналізувалися і сучасною педагогічною, й історико-педагогічною наукою. До них належав насамперед інтелектуалістичний підхід, за якого процес виховання вибудовується за аналогією до навчального процесу, з поетапним засвоєнням розумових дій у процесі навчання, тобто знання, уміння, навички (К. Ф. Талізін, Л. І. Рувінський, О. І. Кочетов та ін.). До речі, в сучасній українській педагогічній науці і шкільній практиці панує, на мою думку, саме такий, інтелектуалістичний підхід (через впровадження в навчальні плани предметів „Етика”, „Християнська етика”, „Громадянська освіта”). За такого підходу все зводиться по суті справи до морального просвітництва, ознайомлення, поінформованості школярів щодо моральних норм і правил.

Інший, розроблюваний в ті ж десятиліття підхід, протилежний інтелектуалістичному, спирався на розробку системи єдиних правил і вимог до поведінки дитини (колективу), яка мала через них виробити звичку, стереотип правильної, моральної поведінки. Система єдиних вимог була побудована на різного характеру впливах на поведінку дитини через складну ієрархію різноманітних заохочень і покарань, звітності. Результатом таких виховних впливів є засвоєння правил по-

ведінки і їх переростання в особистісні якості. Яскравим прикладом такого підходу є книга В. М. Коротова, Б. Т. Лихачова і Л. Ю. Гордіна „Методика воспитательного процесса”, що вийшла в Москві у видавництві „Просвещение” в 1970 році.

Такий підхід дуже нагадує педагогіку середини 20-х років, біхевіористичну, рефлексологічну (поведінкову), яка вкладалася в схему „стимул-реакція”. Але тоді ці підходи спиралися на науково-експериментальну базу, а названі науковці побудували свою аргументацію, зробивши висновки, не спираючись на відповідні дослідження (крім праць А. С. Макаренка), а лише на деталізацію вимог: від простих до складних, чітку послідовність, неодноразове повторення одних і тих же дій, перетворення їх у звички, а затим — в особистісні моральні якості, тобто покладаючись винятково на зовнішні стимули і зовсім не беручи до уваги інтелектуальне, емоційне життя дітей, їх морально-етичну спрямованість.

У цей же час психологи (Т. Ю. Коннікова, Л. І. Божович) також досліджували питання мотиваційної сфери розвитку особистості, де велике значення має процес формування моральності, морального світогляду, особливу увагу приділяючи при цьому визначенню критеріїв моральної вихованості дитини. Так, кінцевим, остаточним критерієм моральної вихованості, наприклад, у Т. Ю. Коннікової та Л. І. Новикової постав колектив, його спрямованість та конкретна наповненість діяльності.

На превеликий жаль, сучасна педагогічна наука про виховання не лише не просунулась далі у цьому напрямі, а й не приділила цим підходам, про які я говорила, їх порівнянню, зіставленню, ніякої уваги за останні 30 років, що минули з тої пори. І відповідно праці і досвід Сухомлинського не розглядаються у тих наукових параметрах.

Отже, якщо подивитись на доробок Сухомлинського крізь призму цих теорій і підходів, то беззаперечним є твердження, що саме він був першим у радянській педагогічній науці, хто звернувся до морально-етичної проблематики (1961). Він поставив моральне виховання на чільне місце серед інших складових, говорив про нього як про стрижневу проблему; виокремив комунікацію і міжособистісні взаємовідносини як провідні шляхи формування моральності; діяльність, середовище розглянув як провідні чинники; запропонував моральний ідеал, взірець, характерний для певного суспільства, і шляхи його досягнення.

У творчості пізнього Сухомлинського простежується панморалізм, моральна патетика, спрямовані на морально-етичний ідеалізм, на формування моральної автономності особистості. Навіть більше, він вибудовує у Павлівській школі систему життєдіяльності дітей, своїх вихованців на морально-етичних принципах („Серце віддаю дітям”, „Павлівська середня школа”, неопублікований рукопис „Наша дружня семья”).

Характерним і своєрідним саме для творчості Василя Олександровича було те, що поряд із суспільно значущими ідеалами, які в той період були державницько-ідеологічними, значно політизованими, чим особливо вирізнялась радянська педагогіка того часу, він поставив особистісні, інтимні, людяні ідеали, які виходили із внутрішнього світу дитини, її переживань, рівня її домагань, самоідентифікації та самоствердження. І в цьому якраз і є внесок Василя Олександровича в педагогічну мораль.

Тобто, якщо ми говоримо, що Сухомлинський „був змушений” прищеплювати „комуністичну мораль” — це, на мій погляд, не зовсім вірно, бо науковий аналіз говорить, що відокремленість, відсутність опертя на реальне життя, суспільну мораль, суспільні моральні принципи, відірваність від оточення і діяльнісного підходу, призводить до схоластичності, умоглядності, абстрагованості, коли моральні норми й правила, що прищеплюються в школі на відповідних уроках, мають, як ми говорили, інтелектуалізовано-схоластичний характер.

Наступна проблема щодо морального виховання, яка була порушена ще в часи Сухомлинського, але й нині є актуальною, — це проблема особистості й колективу у моральному вихованні — як кінцевого результату виховного процесу, і як критерію вихованості, і як діяльнісного складника у виховному процесі.

До 1960-х років у педагогічній науці і практиці панувала думка щодо визначальної ролі колективу у виховному процесі взагалі і морального виховання зокрема, і методика виховного процесу будувалася відповідно до діяльності колективу, а особистість була підпорядкована цій діяльності (розвиток колективу — це одночасно і розвиток особистості (за Макаренком).

Сухомлинський же поставив на перше місце особистість, її розвиток, а колектив розглянув як залежний, підпорядкований особистості („Виховуючи колектив, потрібно бачити у ньому кожену дитину з її не-

повторним духовним світом, турботливо виховувати кожного вихованця” (за Сухомлинським).

Вплив через колектив на особистість і через особистість на колектив — це дві різні позиції, які в науково-дослідницькому аспекті так і не підтвердили висновки кожного з цих педагогів, але й не були спростовані. Хіба що в середині 1990-х років. М. Ю. Красовицький висунув ідею щодо правомірності розгляду двох педагогів — педагогіки колективу і педагогіки особистості, які мають різні предмети дослідження, різний інструментарій і різні кінцеві цілі, але ця ідея залишилась на рівні гіпотези.

Отже, питання і проблеми, що розглядалися у творчості Василя Сухомлинського в тогочасному науково-практичному контексті і які він розв’язував відповідно до свого наукового світогляду, не втрачають своєї гостроти і залишаються актуальними для сучасної педагогічної науки і практики.

Література

1. Назаров В. Н. Опыт хронологии русской этики XX в.: третий период (1960 — 1990) / В. Н. Назаров // Этическая мысль. — М., 2003. — Вып. 4. — 197 с.
2. Основы коммунистического воспитания : учеб. пособие. — М. : Госполитиздат, 1962. — 448 с.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.

Сухомлинська О. В. В. О. Сухомлинський і моральне виховання: трансформація педагогічних цінностей / О. В. Сухомлинська // Рід. шк. — 2010. — № 3. — С. 3 — 7.

О. В. Сухомлинська,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік-секретар
Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЕВОЛЮЦІЇ СПРИЙНЯТТЯ ТВОРЧОСТІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО: ДОРОГА ДОВЖИНОЮ В 40 РОКІВ

Минулого року виповнилося 40 років, як Василь Олександрович пішов з життя, проживши так мало і зробивши так багато, не встигнувши завершити задумане і заплановане. Ми прочитали його програмні роботи — „Сто порад учителеві”, „Розмова з молодим директором школи”, „Як виховати справжню людину”, „Методика виховання колективу” — уже після того, як його не стало. Ознайомилися з художньою спадщиною — художніми мініатюрами — цим концентрованим вираженням і його художнього сприйняття світу, і його педагогічних ідей.

Сорок років — великий термін. Як мені здається, це саме та достатня відстань для історика педагогіки, коли можна подивитися на спадщину ніби з боку, коли вона вже „відстоялася”, як витримане вино, коли час уже пройшовся нею і частково зробив за нас роботу: показав тимчасове, миттєве, створене на потребу дня, виділивши, посиливши характерне, неминуще, що ставить його спадщину на один щабель з представниками класичної педагогіки.

Усі ці сорок років Сухомлинський і його творчість були присутні на педагогічній дослідницькій і практичній ниві, до нього з різним ступенем інтенсивності зверталися і дослідники, і вчителі, вирішуючи на-сущні проблеми виховання та освіти. Тому ми дивимося на нього і як на нашого сучасника.

За ці 40 років сприйняття Сухомлинського, його особи і його праць змінювалося, як змінювалося і суспільство, і наше життя, що вмістило в ці чотири десятиліття так багато: 1970 рік — рік, коли від нас пішов Василь Олександрович; епоха застою, повернення до комуністичної риторики 1970-х — середини 1980-х, коли дедалі більше людей зневірювалися в догмах і закликах, проймалися подвійною мораллю; перебудова і „гласність” середини 80-х років, що пробудила до активної діяльності педагогіку співробітництва та педагогів-новаторів, які виступили за оновлення школи, навчання, виховання і залучили педагогічну спадщину Сухомлинського в оновлювальні, навіть „революційні” процеси [11, с. 2].

Це і багато іншого розхитувало дозволені межі демократизації; відцентрові сили поступово руйнували таке, здавалося б, на століття зцементоване утворення, як Радянський Союз, і розхитали так, що він розпався на незалежні держави, які вже 20 років намагаються вибудувати свою власну державність, свої системи освіти. Сухомлинський останні 20 років теж брав участь у цих процесах. Його спадщину розглядали й оцінювали залежно від поглядів і переконань того, хто до неї звертався. Іноді ці оцінки були діаметрально протилежними. Якими ж усе-таки вони були? У цій статті спробуємо відповісти на це запитання, звертаючись до аналізу різних публікацій, але загалом звертаючи переважну увагу на реперні точки, що свідчать про неоднозначність сприйняття Сухомлинського, дискусійність висунутих ним ідей і поглядів.

Спочатку схарактеризуємо весь масив публікацій, потім звернемося до тих, які, на нашу думку, становлять інтерес як об’єкт для аналізу.

Коротко нагадаю, що педагогічну спадщину Василя Олександровича становлять книги, статті (понад 600), художні мініатюри (1200): з них книги (зокрема й тематичні збірники, казки) — 65 назв 53 мовами народів світу (наприклад, „Серце віддаю дітям” — 55 видань 32 мовами, „Народження громадянина” — 28 видань 17 мовами), що вийшли мільйонними накладками (загалом понад 15 млн)¹. Досить сказати, що

¹ Відомості, засновані на записах Ганни Іванівни Сухомлинської, дружини Василя Олександровича.

протягом останнього десятиліття свого життя Василь Олександрович написав близько 20 книг. Це була колосальна праця, якщо врахувати, що деякі книги він переробляв по чотири-п'ять разів [23, с. 24].

Особистість Сухомлинського, проблеми, які він піднімав, його робота директором школи в глибокій провінції завжди привертала до нього увагу, особливо коли в публікаціях став яскраво виявлятися його стиль викладу, який він виборов після активного примусу „писати як усі”. Публікації, присвячені Сухомлинському, з'являються ще за його життя, здебільшого журналістські статті про те „Що я бачив у Павлиші” або „Як я був у Павлиші”. Наступна група статей — це рецензії на опубліковані статті або книги Сухомлинського, особливо на „Серце віддаю дітям” (1969) і „Павлиська середня школа” (1969). Не таємниця, що Василь Олександрович у листах просив своїх знайомих написати відгук на його книгу — я це часто зустрічаю в його листах і вважаю такі прохання абсолютно природними. Тим паче, що він ніколи не уточнював, що саме він хотів би бачити в рецензії. Але пильну, і аж ніяк не тільки доброзичливу увагу до своєї творчості Сухомлинський відчув у 1967 році після початку публікацій у журналі „Народное образование” „Етюдів про комуністичне виховання”, де вперше цілісно й системно репрезентував свої погляди на шкільне навчання і виховання.

Виникла полеміка, представлена мною в книзі „Етюди про Сухомлинського. Педагогічні апокрифи”, у якій досить повно розкрито всі думки на питання, що актуалізував Василь Олександрович [14]. Зі смертю Сухомлинського ця дискусія „по-радянськи” (коли бік звинувачення навіть і не припускає того, що обвинувачуваний чи хто-небудь інший може надати аргументовані заперечення) не припинилася, а тривала всі ці 40 років, відображаючи різні концепції, підходи до навчання й виховання школярів.

Найбільш повне уявлення про інтенсивність та повноту вивчення праць Василя Олександровича дають 4 біобібліографічних покажчики під назвою „В. О. Сухомлинський. Біобібліографія”, яку започаткувала Ганна Іванівна Сухомлинська, його дружина, помічник і разом з тим учитель, педагог, бо розуміла значення його творчості [3; 4; 5; 26].

Виходячи з відомостей, вміщених в цих інформаційно-довідкових виданнях, за чотири десятиліття опубліковано понад 4000 матеріалів, присвячених творчій спадщині педагога, з-поміж них — 60 дисертаційних досліджень. Ці відомості стосуються переважно радянського і пост-

радянського простору. Протягом останніх 20 років вони зосереджені на публікаціях в Україні, але також досить репрезентативно представлена творчість педагога в інших країнах, особливо в Китаї.

Аналіз авторства, назв і змісту публікацій, вміщених у цих біобібліографічних покажчиках, показує строкату й позасистемну картину дослідження творчості Василя Олександровича. Серед авторів найчастіше зустрічаються вчителі, директори шкіл, журналісти, а також учені, які друкують дисертаційні роботи з певних аспектів творчості педагога, причому пік публікацій останніх припадає на дозахисний період; після захисту зазвичай уже кандидати наук взагалі зникають з дослідницької ниви сухомлиністики. Крім того, досить багато статей, приурочених до певних дат (70-річчя, 80-річчя з дня народження В. О. Сухомлинського тощо).

Постійний інтерес до творчості Сухомлинського, починаючи з 1969-го року, виявляв педагог з Киргизії Абрам Мойсейович Борисовський (42 позиції в біобібліографічних покажчиках), але його роботи — рецензії, брошури, статті — зараховуємо швидше до популяризаторських, ніж до дослідницьких.

Серед учених з гучним ім'ям ніхто не зацікавився свого часу творчістю Сухомлинського, не здійснив її аналізу. Можливо тому, що вони мали свої наукові інтереси, „обробляли свою ниву”, при цьому поглядали в бік Сухомлинського, зверхньо і поблажливо повчаючи при розгляді чергової публікації його книги на засіданнях Президії АПН РРФСР.²

Винятком, мабуть, став Захар Ілліч Равкін, один із метрів радянської історико-педагогічної науки, який назвав Сухомлинського „безстрашним лицарем педагогіки”, а його праці — „педагогікою творчих пошуків і новаторських відкриттів”. Він не лише сам доторкнувся до спадщини Василя Олександровича, а й залучив до неї молодих дослідників.

Особливо хочу наголосити, що саме Захар Ілліч запропонував тему кандидатської дисертації молодому досліднику з Йошкар-Оли В. О. Лоскутову „Проблеми ідейно-морального виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського”, у якій вперше на рівні дисертаційного дослідження пролунало прізвище Сухомлин-

² Див., наприклад: Обговорення книги В. О. Сухомлинського „Формування комуністичних переконань молодого покоління” на засіданні Президії АПН РРФСР 11 квіт. 1962 // Сов. педагогика. — 1962. — № 6. — С. 156 — 160.

ського. Але була ще нечітка позиція „верхів”, як „слід” дивитися на Сухомлинського, і тому дисертацію навіть в такому формулюванні захищено не в Москві, а в Києві [10].

Захар Ілліч залучив, зацікавив ім'ям і працями Сухомлинського свого учня, нині відомого дослідника історико-педагогічної науки Михайла Вікторовича Богуславського, який у 1986 році захистив кандидатську дисертацію з дидактики Василя Олександровича [1] і згодом, займаючись різними проблемами, не втратив інтересу до Сухомлинського, а суттєво розширив і поглибив наше розуміння і ареал дослідження спадщини педагога (24 позиції в біобібліографічних покажчиках).

Творчість Сухомлинського стала предметом дослідження Михайла Івановича Мухіна, який захистив докторську дисертацію „Гуманістичні традиції і новаторство в педагогічному досвіді В. О. Сухомлинського” у Москві в 1995 році.

Не лише на теренах Радянського Союзу вивчали й досліджували творчість Сухомлинського. Найбільшого поширення і популярності вона набула в Китаї — на рівні і прочитання й коментування текстів, і освоєння, наприклад, в освітній політиці деяких провінцій, де ідеї Сухомлинського сприймаються на рівні управління освітою, не кажучи вже про творчий розвиток його ідей у всекитайському масштабі.

Що стосується західних країн, найбільший інтерес до В. Сухомлинського за 40 років виявила Німеччина, спочатку НДР, де, розробляючи нову, соціалістичну концепцію розвитку освіти, педагоги і практики, звернувши погляди до Радянського Союзу, обрали Сухомлинського як, на мій погляд, найбільш технологічного, практико-орієнтованого педагога. У НДР вийшло 7 книг Василя Олександровича, з них 7 видань книги „Серце віддаю дітям” і 45 його статей. Для маленької країни це свідчить про дуже великий інтерес. Через НДР, тобто через німецьку мову, ідеї Василя Олександровича проникали і в інші європейські країни, не пов'язані з партійно-ідеологічними зобов'язаннями, які побачили іншу радянську педагогіку, людяну і теплу [28, s. 34].

Публікації в НДР викликали інтерес до Сухомлинського у дослідниці з Марбурга, доктора філософії Еріки Гартманн, яка упродовж понад двадцяти років не випускає з поля свого наукового бачення творчість Василя Олександровича, розцінює її як актуальну й прогностичну. З під пера дослідниці вийшла в 1984 р. перша в історії сухомлиністики монографія, присвячена аналізу його творчості, — „Педагогіка між ви-

хованням людини і матеріальним виробництвом. Проблема морального виховання у працях В. О. Сухомлинського” [29].

Питання, порушені в цьому монографічному дослідженні, розглянуті іншим методологічним інструментарієм, сприяли тому, що Гартманн побачила феномени, до яких вітчизняні дослідники підійшли набагато пізніше або ж взагалі ще не торкнулися їх: взаємозалежність освіти та виробничої сфери в СРСР крізь призму „людина для виробництва” або „людина для себе”, емоційність як складова педагогічного процесу, виховання „культури почуттів” і „культури бажань” крізь призму моральності з урахуванням статевої та гендерної специфіки. Вона і зараз продовжує цікавитися творчістю Василя Олександровича.

Отже, гуманістична спрямованість освітніх і виховних впливів, через самоцінність та унікальність особистості дитини, розробка проблем духовності, духовних потреб, „культури почуттів” і „культури бажань”, „олюднення” знань, розгляд педагогічного процесу в школі як науки про цінності, єдність з живою природою, життя в умовах колективу, де кожен — особистість, і багато іншого впродовж 40 років вивчали і вітчизняні, і зарубіжні дослідники.

Вивчаючи й аналізуючи творчість Сухомлинського за 40 років, що минули з дня відходу його з життя, ми ділимо їх на дві рівні частини: перша — 1970 — 1980 роки — пізньорадянський період, від „відлиги” до „перебудови”, період „підточення моноліту” (Ю. Левада, 1998), у педагогіці це — застій і початок демократизації, „педагогіка співпраці”; і друга — 1990 — 2000 роки — період створення окремих держав, зокрема Росії та України, де були зосереджені досить великі наукові потенціали (маю на увазі Україну), і освітні системи яких почали модернізуватися, спираючись при цьому, крім усього іншого, і на творчу спадщину попередників. Хоча слід зазначити, що основною тенденцією в перетворювальних процесах спочатку було вивчення і асимілювання західних ідей, які так довго були недоступними, критикованими, чужими. Але й серед цих ідей місце Сухомлинського було в першій чверті серед М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе.

На початку 70-х років ще не було ясно, як партія буде дивитися і оцінювати Сухомлинського, особливо після дискусії в „Учительской газете” про „абстрактний гуманізм” Сухомлинського — адже дискусія тривала ще всі 70-ті роки, інтенсифікувавшись після посмертної публікації в „Литературной газете” (жовтень 1970 р.) статті Василя Олександр-

ровича „Педагог — колектив — особистість”, яка була, на моє глибоке переконання, причиною і рушійною силою дискусії 1967 року [14].

Але високий тон скорботи з приводу раннього відходу з життя педагога, публікація некрологів у багатьох провідних газетах („Комсомольская правда”, „Известия”, „Учительская газета”, „Правда України”, „Радянська Україна” та інших), рішення Кабінету Міністрів УРСР серед інших заходів про видання 7 томів праць педагога, позитивні і досить часті публікації в педагогічній і суспільно-політичній пресі спогадів про Василя Олександровича і взагалі вкрай позитивне соціальне сприйняття громадськістю особистості педагога та його спадщини переважили чашу терезів на його користь.

В Україні терміново готувався семитомник вибраних праць Василя Олександровича, хоча потім його скоротили до п’ятитомника нібито через нестачу фінансування, але, я гадаю, вирішили, що 7 томів для Сухомлинського занадто багато. Головою редакційної колегії був призначений Олександр Григорович Дзевєрін, завідувач лабораторії історії педагогіки Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, кандидат педагогічних наук, який добре знав Сухомлинського, довгий час підтримував з ним стосунки і за життя неоднозначно ставився до його творчості.

Досить довго, навіть для неповороткої радянської видавничої машини, у 1976 р. вийшов перший том „Вибраних творів” Василя Олександровича з п’яти томів українською мовою, а до 1977 р. видання було завершено; в 1979 р. вийшов перший том російською мовою. Думаю, що така затримка сталася тому, що багато творів Василя Олександровича були рукописами. Це — „Як виховати справжню людину”, „Сто порад учителеві”, „Розмова з молодим директором школи”, „Листи до сина”, „Методика виховання колективу” — власне, весь пізній Сухомлинський. Вони особливо підлягали кон’юнктурному, ідеологічному виправленню.³ З уже опублікованих за життя Василя Олександровича

³ Показовий приклад: у праці „Як виховати справжню людину” (Т. 2, 1979, с. 157 — 443, відповідальний редактор В. З. Смаль) матеріал розташований редактором абсолютно не так, як припускав Василь Олександрович; його розподілено за редакторською рубрикацією; частково скорочено текст. — Див. для порівняння: Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1989. — 288 с.

книг також вилучали окремі фрагменти, які, на переконання редакційної колегії, не повинні були бути в радянських педагогічних текстах.⁴

Велику вступну статтю до п'ятитомника написав О. Г. Дзеверін, і нею задав не тільки певну тональність, але й напрям, визначив певним чином тенденцію в розвитку сухомлиністики, принаймні в Україні. Вона відображає системний і комплексний підхід в оцінці творчості Сухомлинського, хоча й до цієї статті були знакові публікації у всесоюзній пресі, наприклад, С. Соловейчика, Т. Самсонової [21, с. 184 — 194; 22, с. 236 — 250].

Стаття „Видатний радянський педагог” О. Г. Дзеверіна однією своєю назвою поставила Сухомлинського на найвищу сходинку в ранжуванні педагогів за значущістю, що було важливим і суттєвим в радянський період. Стаття велика — 49 сторінок — присвячена аналізу творчої спадщини й особистості Сухомлинського.

Навіть для того часу, не кажучи вже про нинішній, стаття написана у відверто партійно-класовому дусі, переповнена посиланнями на К. Маркса, В. Леніна й Л. Брежнева, що мають підтвердити ідеї та думки Сухомлинського. Дзеверін розглядає його здебільшого як політичного та ідеологічного партійного глашатая, ніж людину, яка самостійно розробила педагогічну тематику, зрозуміло, в межах наявної ідеологічної мови. Дзеверін визначив „три джерела, три складові частини” педагогічної спадщини Василя Олександровича. Найбільш плідне й потужне, звичайно, — це класики марксизму-ленінізму, історичні рі-

⁴ Наприклад, у книзі „Серце віддаю дітям” (Київ, 1969, с. 106 — 107) Сухомлинський пише: „Я прагнув зрозуміти, що ж відбувається з такими дітьми, як Валя, Петрик, Ніна, коли вчителю вдається викликати в них інтерес до предмета пізнання. Читав праці біологів, психологів, педагогів, невропатологів. У працях відомого вченого З. Фрейда я знайшов цікаві думки про взаємодію клітин кори головного мозку і підкіркових центрів. З. Фрейд відводить вирішальну роль в мисленні підкірковим центрам, які, як було доведено багатьма дослідженнями, управляють емоційними процесами людської психіки [...]. Отже, за Фрейдом, головне не кора, а підкірка [...].

Заперечуючи настільки категоричне твердження З. Фрейда, великий російський фізіолог І. П. Павлов теж надавав підкірці дуже велике значення [...]. Але роль головного регулятора людського мислення і поведінки І. П. Павлов відводив корі головного мозку [...].” Ці роздуми Сухомлинського вилучені з тексту п'ятитомника (див.: Т. 3, с. 132 — 133), на що навіть не вказується.

шення та постанови ЦК КПРС і радянського уряду з питань народної освіти й виховання молоді.⁵ Друге джерело — педагоги-класики, особливо „прогресивні” в класифікації марксизму, і третє — це народна педагогіка укупі з передовим педагогічним досвідом. Називаючи Сухомлинського „талановитим пропагандистом ідей марксистсько-ленінської педагогіки”, О. Дзеверін кожного разу наголошував, що педагог „спирився”, „розвивав”, „керувався установками” Н. К. Крупської та А. С. Макаренка.

У статті, яка розпочинає п’ятитомне видання творів Василя Олександровича, О. Дзеверін цілий блок — 10 сторінок із 49 — присвятив доказам того, що В. О. Сухомлинський — „ідейний однодумець і послідовник А. С. Макаренка” [7, с. 42]. Взагалі, прізвище Макаренка зустрічається у вступній статті 27 разів, так що не дуже ясно, про кого все-таки пише Дзеверін, невпинно наголошуючи на ідеї єдності цих двох педагогів.

Така спеціальна увага автора вступної статті до цієї теми було частково спровокована дискусією 1967 — 1968 рр., але ж після неї пройшло вже 9 років, досить для того, щоб спокійно подивитися на творчість Василя Олександровича безвідносно до будь-кого, навіть А. С. Макаренка. Але Дзеверін пройшовся всіма „больовими точками” дискусії: особистість і колектив, „паралельна дія” і „парна педагогіка”; виховання словом; питання дисципліни: переконання, повага, вимогливість, покарання, заборона, наскрізно називаючи Сухомлинського, за наявної різниці в позиціях, „талановитим послідовником Макаренка”.

Ця тенденція закріпилася надовго, на все найближче двадцятиліття, особливо в підручниках з історії педагогіки, де В. О. Сухомлинський розташувався одразу за А. С. Макаренком, заповнивши тим самим порожню ланку серед класиків у повоєнній педагогіці [8, с. 425 — 426].

Склалася загалом парадоксальна ситуація: творчість ще не вивчена, не проаналізована, але вже увійшла до навчально-педагогічної літератури, до навчальних посібників для педагогічних вишів,

⁵ О. Г. Дзеверін не згадує, що з приводу майже кожної постанови партії Сухомлинський висловлював суттєві заперечення. Див: *Сухомлинский В. А. Из творческого наследия (письмо Н. С. Хрущеву) / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1988. — № 3. — С. 97 — 102; Сухомлинский В. А. К вопросу об организации школ-интернатов / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1988. — № 12. — С. 82 — 88 тощо.*

де висловлюються загалом банальні речі: „розширив”, „поглибив”, „удосконалив” тощо.

А може, у цьому й була особливість „радянського” „входження в класики”, майже „призначення” і, у випадку з Сухомлинським, із відомою часткою опору, супротиву. А раз уже „призначений”, то який сенс особливо вчитуватися в тексти — адже сказано, що „розвинув у нових умовах”, значить розвинув.

У 1979 — 1981 рр. в Москві у видавництві АПН СРСР „Педагогика” вийшли вибрані педагогічні твори В. О. Сухомлинського в 3-х томах. Передмову „Про педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського” до видання підготували М. П. Кузін⁶ і той же О. Г. Дзеверін. У цілому ця стаття повторює контури статті до п’ятитомника, але вона менш агресивно-політизована, більш педагогічна, у ній значно менше ідеологічних кліше. Характерно також, що блоку про Макаренка немає, і його ім’я лише згадується поряд з іншими педагогами минулого, серед яких з’являється і С. Т. Шацький.

Характерною і, я вважаю, позитивною особливістю цієї вступної статті була згадка і частковий аналіз дидактичних питань, які у статті Дзеверіна практично не порушувалися. Хоча у вступній статті до тринадцяти томника спочатку зазначено, що „глибоко цікавили Сухомлинського проблеми дидактики, але і тут його увагу привертав насамперед виховний бік навчання...” [9, с. 9]. Проте далі він (я пишу „він”, маючи на увазі М. П. Кузіна, тому що в статті Дзеверіна до п’ятитомника цих акцентів немає) пише: „Багато найцінніших спостережень, узагальнень і висновків несе в собі дидактична система, що застосовувалася ним...” [9, с. 17] маючи на увазі цілісність педагогічного процесу, роль емоцій у навчанні та вихованні, розвиток інтересу до навчання, його творчий характер, організацію та підтримку педагогічного процесу „на рівні розрахованої напруги” [9, с. 19], душевної рівноваги, розвитку абстрактного, образного мислення у дитини тощо.

Це були нові нюанси, нові мотиви у дослідженні творчості Василя Олександровича. Але все ж таки недостатньо в передмові говориться про виховання „культури почуттів” [9, с. 11] — тільки в контексті виховання соціально значущих якостей і рис особистості, що насправді в

⁶ Кузін Микола Павлович, дійсний член АПН СРСР (1967), з 1974 р. — завідувач відділу історії педагогіки НДІ загальної педагогіки АПН СРСР.

Сухомлинського нерозривно пов'язані з світоглядними та ідеологічними питаннями, і нічого про виховання „культури бажань”, яка є менш соціальною і більш особистісною, спрямованою на приватну сферу життя дитини, на повсякденне життя, на якій згодом і вибудовується „культура почуттів”.

Отже, до середини 80-х років завершився перший 20-річний період вивчення спадщини Василя Олександровича, протягом якого вийшли п'ятитомне (російською та українською мовами) і тритомне видання його вибраних творів, видано і перевидано основні твори пізнього Сухомлинського, були підготовлені тематичні збірники (8 книг) його творів.⁷

У ці роки Сухомлинський увійшов в радянську педагогіку як „видатний педагог”, ставши на один щабель поряд із персоналіями, які створили ядро радянського педагогічного канону: А. В. Луначарським, Н. К. Крупською, А. С. Макаренком. Тим самим йому автоматично була запропонована роль продовжувача, покликаного розвивати вже усталені стереотипи радянської педагогіки, які особливо посилювалися в період між „відлигою” і „перебудовою”. Його творчість, така несхожа на загальноприйнятий стиль і радянський безособистісний та максимально відсторонений виклад, коментували в загальноприйнятому контексті: ідейно-політичне виховання, комуністичне виховання, комуністичний світогляд і розвиток 5-ти напрямів виховного процесу: розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового. І справа не в тому, що в Сухомлинського цього не було — було, і досить багато і детально, особливо в ранніх творах, але не в цьому його суть. А спроби розглянути творчість Василя Олександровича поза цим канonom, як правило, були поодинокими [21; 27] і не набували подальшого розвитку в узагальнювальній літературі, що претендує на всебічний аналіз.

Другий період освоєння педагогічної спадщини Сухомлинського відбувається уже в двох країнах — Україні та Росії, які, нехай і різною

⁷ Див.: „О воспитании” (Уклад. і авт. вступ. нарисів С. Соловейчик) (М., 1973; вийшло 5 видань, зокрема й іноземними мовами); „Батьківська педагогіка” (Уклад. і авт. вступ. ст. В. Ф. Шморгун) (К. : Рад. шк., 1978); „Потребность человека в человеке” (М. : Сов. Россия, 1978; сост. Т. В. Самсонова), „Родина в сердце” (М. : Мол. гвардия, 1978; сост. Л. В. Голованов и А. И. Сухомлинская); „Родительская педагогика” (М. : Знание, 1978); „Об умственном воспитании” (Сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин) (К. : Рад. шк., 1983); „Мудрость родительской любви” (М. : Мол. гвардия, 1988; сост. А. И. Сухомлинская).

мірою, вважали і вважають педагогічну спадщину Василя Олександровича спільним надбанням.

Доля спадщини та ідей Сухомлинського в Україні загалом склалася успішно. На відміну від ідей А. С. Макаренка, які на початковому етапі незалежності зазнали значної критики, Сухомлинського лише злегка покартали за те, що займався комуністичним вихованням, але загалом позитивно оцінювали його творчу і практичну діяльність, звернувшись до аналізу не досліджених раніше характеристик його творчості, якими є національні основи, народне коріння, значення рідного слова, рідної мови в навчанні та вихованні, меншою мірою — до загальнолюдських цінностей і гуманістичної спрямованості ідей Сухомлинського, які в радянській педагогіці звучали особливо, своєрідно. Дослідженням цих аспектів творчості Сухомлинського займалися вчені, які в ці роки інтенсивно розробляли ідеї національної педагогіки, а саме: М. Стельмахович, Ю. Руденко, А. Любар, Д. Федоренко, В. Кузь та інші.

З часом більш чітко виділилася критика спадщини Василя Олександровича з позицій радикально національно налаштованих педагогів. За аналогією до радянського часу, коли Сухомлинський поставав для частини педагогів певним антиподом Макаренка, в сучасній Україні антиподом і Макаренка, і Сухомлинського постав Григорій Григорович Ващенко — класик новітньої української педагогіки.⁸

Такі дослідники, як А. Погрібний, Ю. Руденко, А. Алексюк, аналізуючи творчий доробок Ващенка, підкреслюють його національний

⁸ **Ващенко Г. Г.** (1878 — 1967) — закінчив Полтавську духовну семінарію, Московську богословську академію; викладав у різних навчальних закладах; після 1917 р. викладав педагогіку, психологію, логіку в Полтавському вчительському інституті, Інституті народної освіти, був завідувачем кафедри; в середині 1930 років за звинуваченням в „українському буржуазному націоналізмі” залишив Полтаву, працював завідувачем кафедри педагогіки Сталінградського педагогічного інституту. Повернувся до Полтави в 1940 р., під час Другої світової війни видавав газету „Полтавське слово”. У 1944 р. разом з родиною залишив Україну, виїхав до Німеччини, де в Мюнхені був професором педагогіки в Українському вільному університеті, ректором Української богословської академії. В еміграції написав кілька праць: „Виховний ідеал” (1946), „Виховання волі й характеру” (ч. I — 1952; ч. II — 1957), „Педагогічна наука в СРСР (Яничар А. С. Макаренко — найбільший советський педагог” (1955); „Мораль християнська і комуністична” (1962) та інші. Більшість творів Г. Г. Ващенка перевидані в Україні у 1990-х роках.

характер з огляду на виховний ідеал — „служба Богу і Батьківщині”, формування ідеалів і цінностей у душі національних традицій, національних цінностей, глибокої релігійності.

Ці ідеї порівнюються, навіть протиставляються ідеям А. Макаренка і В. Сухомлинського у нещодавно виданій праці Омеляна Вишневського „Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики)”. Розуміється, що Сухомлинський належить до „деформацій”.

Виховний ідеал українців — служіння Богу і Батьківщині (Г. Ващенко) — протиставляється виховному „ідеалу чекіста” (А. Макаренко), а також виховному ідеалу „порядного комуніста” у Сухомлинського, що складається з віри в комуністичні ідеали, готовності працювати на благо соціалістичного суспільства, матеріалістичного світогляду, радянського патріотизму, ненависті до ворогів тощо. Автор зауважив і позитивно оцінив розробку Сухомлинським таких понять як духовність, розвиток, слово і рідна мова, народна культура і загальнолюдські цінності [2, с. 93 — 101].

Міркування О. Вишневського, на наше переконання, необ’єктивні і щодо В. Сухомлинського, і щодо Г. Ващенко. У Сухомлинського мова йде не про виховання „порядного комуніста”, а „справжньої людини”, передусім доброї, совісної, духовної і душевної людини, причому слова „порядний комуніст” узяті Вишневським в лапки, що передбачає цитування, але жодного посилання на ці слова в текстах Сухомлинського він не дає. У Сухомлинського загальноживаними є поняття „чесність і порядність” як якості особистості.⁹

Виховуючи „справжню людину”, Сухомлинський прагнув до виховання „щасливої людини”. В одному з листів він писав: „Я показую, як виховати Щасливу Людину, як досягти того, щоб у нашому суспільстві не було жодної людської особистості з порожньою душею...”

Особливо хвилює мене книга „Святині дитячого серця”. Це буде книга про виховання душі. Про те, що не може бути щасливою людиною, якщо у неї немає нічого *святого за душею*, якщо вона ні в що не ві-

⁹ Див.: Предметний покажчик до 5-томного видання праць В. О. Сухомлинського // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1977 — . — Т. 5. — 1977. — С. 636.

На зазначених Вишневським сторінках у п’ятитомнику слово „порядність” не зустрічається.

рить. Перша святиня, яку, на мій погляд, треба затвердити в душі дитини — це віра в людину, можна сказати, благоговіння, здивування перед людиною, перед її стійкістю, багатством. Звідси — сердечна чуйність, делікатність, чуйність до людини. Звідси — повага до самого себе”.¹⁰

Недарма, зробивши висновок про те, що виховний ідеал Сухомлинського — „порядний комуніст”, Вишневецький не наводить жодної цитати, яка підтвердила б ці слова, а наводить приклади бачення Сухомлинським виховного ідеалу як комуністичного. Виховний ідеал Сухомлинського — це ідеал доброї, гуманної людини-трудівника, яка любить свою батьківщину; він був альтернативою соціальному розвитку соціалістичного суспільства, альтернативою утопічною, романтичною, як, власне, і проект Ващенко — національного ідеалу і доброго християнина, і відданого українця.

У 60-ті роки, та й в усі часи існування Радянського Союзу, тільки держава могла будувати перспективи розвитку, проектувати майбутнє через плани розвитку країни, програми, п’ятирічки, семирічки, куди як виконавці „вбудовувалися” і людина, і культура — вся гуманітарна сфера. Але Сухомлинський починає розробляти свою тему „нової”, „справжньої людини”, її поліпшення, розвитку, освіти і виховання в наявних політико-ідеологічних межах, маючи на увазі „людину для себе”, що формується завдяки кардинальній зміні своєї суті, своєї індивідуальності. Ця позиція ставить Сухомлинського до лав нонконформістів, до лав критиків системи під виглядом пошуку нових шляхів розвитку суспільства.

Вишневецький протиставляє Сухомлинського „національно-демократичній” педагогіці в особі Софії Русової та Григорія Ващенко. Але на відміну від Русової, Ващенко складно зарахувати до демократів вже через те, що „українець” у нього — це якісна характеристика особистості, вища, ніж особисті якості, майже професія, всі міркування і роздуми якої побудовані на ідеї нації як найвишого морального ідеалу й орієнтира.

Цей аналіз говорить про те, що в незалежній Україні вивчення спадщини Сухомлинського має історико-педагогічний характер. Але найбільш цінне для нас те, що ідеї Сухомлинського присутні, живуть в освітньому просторі України. Особливо це стосується суспільного дошкільного виховання (або, як говорять зараз, освіти), яке, майже повністю зруйнувавшись у своєму радянському варіанті, нині вибудовується

¹⁰ Лист В. О. Сухомлинського від 1967 р. (Особистий архів).

і в науковому, і в практичному плані на абсолютно новій, особистісно розвивальній основі, багато в чому спираючись на ідеї Василя Олександровича, особливо щодо розвитку мислення дитини й етичної проблематики.

Один із провідних українських учених Олександра Яківна Савченко (42 позиції в біобібліографічних покажчиках), фахівець із початкової освіти, у своїх наукових пошуках спирається на концептуальні положення Сухомлинського, розвиває їх і вибудовує власні підходи до освітнього й виховного простору початкової школи [18].

Така позиція, підкріплена формуванням нової особистісно орієнтованої парадигми освіти, привела до того, що спадщина В. О. Сухомлинського, особливо його художньо-етична, моральна складова стала складовою частиною змісту початкової освіти в Україні, а методика навчання багато в чому сприйняла його ідеї пробудження допитливості та пізнавальної мотивації у дітей.

Навчальна література для початкової школи насичена текстами Василя Олександровича морально-етичного змісту. Здобули значну популярність у початковій школі і запропоновані, розроблені Сухомлинським „уроки мислення”, розвиток творчості дітей. Можна сказати, що вони в комплексі утворили філософію для дітей, яка дістала широке застосування в навчанні молодших школярів.

У загальноосвітніх школах України в державний компонент освіти входить такий предмет, як „Етика” у 5 — 6 класах. За вибором школи може читатися і курс „Християнська етика”, „Історія релігії” та інші. Навчальний предмет „Етика” відображає підходи Сухомлинського до морального виховання, насичений його текстами і концептуально відбиває загальнолюдські, гуманістичні, моральні цінності та пріоритети. Тексти Сухомлинського входять і в такий курс, як „Християнська етика”.

Згідно з аналізом творчої та навчально-методичної роботи в сучасному освітньому просторі України близько 450 освітніх установ різного рівня використовують у навчально-виховній роботі ідеї Василя Олександровича Сухомлинського, з-поміж них — 83 дошкільних навчальних заклади та 26 навчально-виховних комплексів, а також понад 300 середніх навчальних закладів.¹¹

¹¹ Див: Інформація про впровадження педагогічних ідей Василя Сухомлинського в освітню практику навчально-виховних закладів в областях України. Червень 2010 (Архів Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського).

Отже, практико-орієнтоване освоєння ідей Сухомлинського здійснюється двома шляхами: як частина державної шкільної політики (дошкільна і початкова освіта, частково в основній школі) і через творчість окремих шкіл і вчителів, які обирають своїми дослідницькими темами розвиток особистості й розвивають у цьому зв'язку ідеї Сухомлинського.

Велика роль в цьому процесі належить Всеукраїнській асоціації Василя Сухомлинського, яка існує з 1993 року. Щороку Асоціація проводить всеукраїнські педагогічні читання „В. О. Сухомлинський і сучасність” (проведено 17 читань), обираючи щоразу нову актуальну проблему: екологія дитинства, батьківська педагогіка, дидактика сучасної школи, особистість у навколишньому середовищі, проблема свободи та відповідальності у вихованні особистості, культурологічні виміри шкільної та педагогічної освіти, особистість учителя та ін. [19, с. 7; 20, с. 6].

Раз на 5 років Асоціація проводить міжнародні конференції, зазвичай, у Кіровограді, на батьківщині педагога. На них з'їжджаються не тільки вчителі і педагоги з України, а й Росії, Польщі, Білорусі, а також представники Міжнародного товариства послідовників Сухомлинського (штаб-квартира — Марбур, Німеччина), Уральської асоціації послідовників Сухомлинського з центром в Оренбурзі (керівник — учениця Василя Олександровича, доктор педагогічних наук, професор В. Г. Риндак), також численні симпатички Сухомлинського з Китаю, об'єднані у Всекитайське товариство послідовників В. О. Сухомлинського.

Ці процеси, на мій погляд, свідчать про те, що проблема особистості, її розвитку, гуманізму, моральності, проблема підходів до виховання як суспільного соціально-педагогічного явища і сьогодні не втрачає актуальності. І ми можемо простежити, що ідея Сухомлинського, переміщуючись з периферії педагогічної аргументації та педагогічного життя на початку 40-річного періоду, що розцінювалася спочатку як маргінальна, посіла, звичайно, у видозміненому й розвиненому вигляді, провідні позиції в педагогічній науці й практиці. Чи буде вона з часом змінюватися? Гадаю, що так, адже нинішні виклики і загрози все стрімкіше ставлять питання, відповіді на які ми повинні шукати в різних теоріях і поглядах.

У сучасній Росії спадщина Василя Олександровича, як мені здаєть-

ся з Києва, викликає набагато менше інтересу. Він більше переміщений в історико-педагогічну площину, причому й тут згадка про нього значно залежить від уподобань того, хто пише. На ставлення до спадщини накладаються і політичні суперечності між Росією та Україною, які відсувають Василя Олександровича на периферію педагогічної свідомості, його ім'я не згадується не лише у аналізі сучасних підходів, а й в історичних екскурсах [див. наприклад: 6, с. 38 — 47].

Наприклад, переглядаючи зміст журналу „Педагогика”, що репрезентує офіційний, майже державний погляд на педагогіку та освітні процеси в Російській Федерації, я не знайшла з 2004 р. жодної статті, присвяченої В. О. Сухомлинському в історико-педагогічному контексті.

Частіше можна зустріти статті із згадкою про Сухомлинського, присвячені сучасному проблемно-педагогічному аналізу в Інтернеті, але ця цікава, велика тема, яка спирається на новий методологічний підхід — мережевий аналіз — настільки широка, що виходить за межі статті і потребує окремого дослідження.

Ми ж звернемося до більш доступних джерел, наприклад, до недавно опублікованої статті Я. С. Турбовського „Духовність як об'єкт методологічного розгляду” у тій же „Педагогике”, де автор, переважно приділяючи увагу не визначенням власне духовності і не своєму методологічному підходу, своєму трактуванню, воліє розглядати різні позиції та різні методологічні настанови щодо духовності, зауважуючи, що „немає, мабуть, такого мислителя, який не звертався б до проблем духовності. І релігія, і філософія, і психологія, і, звичайно, педагогіка зі століття в століття намагалися проникнути у велику таємницю духовності” [25, с. 6]. Висуваючи на перший ряд за значущістю релігійних мислителів, що збігається з сучасними тенденціями розвитку російської педагогічної думки і освітньої практики, Я. С. Турбовської називає і психологів, і педагогів, але, на жаль, не підкріплює свої слова посиланнями на відповідні джерела.

Здавалося б, розглядаючи духовність, ніяк не можна було обійти Сухомлинського, але автор статті стверджує, що термін „моральне виховання” запровадив у радянську педагогіку М. І. Болдирев. І далі: „Увійшовши в усі створені М. І. Болдиревим підручники педагогіки категоріальний ряд таких понять як „переконання”, „совість”, „принциповість”, „мужність”, „обов'язок”, „товаришування”, „дружба”, „взаємодопомога”, „патріотизм” тощо, які відображають педагогічне

призначення морального виховання, по суті, не тільки розкрив сутнісне розуміння духовності, але й створив методологічну основу для її подальшої розробки” [25, с. 6].

Через відсутність посилянь, здається сумнівною теза про те, що М. І. Болдирев увів „моральне виховання” в педагогіку. Загалом моральне виховання в школу ввела Комуністична партія СРСР, почавши державно-партійну побудову етики і прийнявши в 1961 р. Моральний кодекс будівника комунізму в структурі нової Програми КПРС. Хоча ще задовго до цього, у 1940 р. в журналі „Советская педагогика” вийшла програмна та установча стаття І. Б. Селіхановича „Основи виховання комуністичної моралі”, де були перераховані її складові: „виховати свідомих, дисциплінованих борців проти старого експлуататорського суспільства, борців за комунізм... глибоке почуття любові до трудового народу... любові до рідної країни, великої держави, ...безстрашність і мужність, ...боротьба за високу якість праці як елемент нашого морального виховання, ...єдність особистого і громадського, виховання в колективі” [24, с. 3 — 17].

На жаль, Я. С. Турбовській не називає „всі створені М. І. Болдиревим підручники з педагогіки”, проте його роботи „Виховання комуністичної моралі у школярів” (М., 1956) і „Моральний кодекс будівника комунізму і завдання виховання молодого покоління” (М., 1963) — це література, яка коментує партійні рішення і документи. Виникнення терміна „моральне виховання” належить до педагогічно-партійної літератури, яка розповідає, як „правильно” розуміти і Програму КПРС, і матеріали ХХІІ з’їзду партії, і наступні зміни у розвитку школи [13, с. 232 — 290].

Але це до слова, повернемося до духовності. У 1961 р. в Москві у видавництві „Просвещение” виходить книга В. О. Сухомлинського „Духовный мир школьника (подросткового, юношеского возраста)”, де вперше після довгої перерви (сказати б, уперше в радянській педагогіці) розглядається ця тема.¹² Факт новаторства Сухомлинського був відзначений у 1971 р. (тобто через 10 років після виходу в світ цієї праці) в книзі „Проблемы методологии педагогики и методики иссле-

¹² Книга була написана ще в 1958 році, як свідчить лист В. Сухомлинського до О. Дзеверіна від 9/VI-1958 р., де він пише, що закінчив роботу над цією книгою (Особистий архів В. О. Сухомлинського).

дований”, за редакцією М. О. Данилова і того ж М. І. Болдирєва, де зазначається: „Є педагоги особливого жанру пошуку. Вони прагнуть брати для вивчення ті явища і процеси, які не піддавалися дослідженню і про яких немає матеріалу в літературі. Це педагоги — дослідники „білих плям” у педагогічній науці. Серед них можна назвати В. О. Сухомлинського, що взявся за дослідження духовного світу радянського школяра. Цей факт дуже цікавий: проблема, що недавно здавалася „білою плямою” в педагогіці, стала на одному з магістральних шляхів сучасних педагогічних досліджень” [15, с. 60].

Ще одним аргументом, який підтверджує першість Сухомлинського в розробці морально-етичної проблематики, служить для мене серія статей філософа В. М. Назарова, названа „Досвід хронології російської етики ХХ ст.”. Розглядаючи третій період (1960 — 1990), автор виділяє в своїй структурній хронології „Моральне виховання” і його підструктуру — „Педагогічні проблеми морального виховання”, називаючи одного В. О. Сухомлинського. Класифікуючи далі й виділяючи розвиток професійної етики в СРСР, автор називає Педагогічну етику, поставивши серед розробників на перше місце В. О. Сухомлинського [30].

Це в історико-педагогічному аспекті. А на сучасній освітній ниві Росії до Сухомлинського звертається вже згадувана нами Валентина Григорівна Риндак з Оренбурзького педагогічного університету, яка створила свою наукову школу; там досліджуються і впроваджуються в практику актуальні, на її погляд, питання теорії і практики виховання, а саме: духовно-моральне виховання молодших школярів, виховання дитини в сім’ї, дидактичні проблеми, питання спілкування, поваги до особистості тощо [12; 16; 17].

Характерна особливість її школи — творчий розвиток ідей Сухомлинського, їх „вбудованість” в освітнє середовище — позашкільну освіту, початкову, старшу й вищу школи.

Отже, завершуючи роздуми про 40-річне життя творчості Сухомлинського без Сухомлинського, ще раз наголосимо, що ми намагалися зосередитися на моментах спірних, контроверсійних, де наявні проблеми, що дають можливість дещо по-іншому подивитися на спадщину педагога — практика і теоретика.

Аналіз показав, що на сучасній педагогічній ниві існують два підходи до спадщини Сухомлинського — історико-педагогічний і релевантнісний, які тісно пов’язані між собою.

Але є питання, які ще не потрапили в поле зору дослідників і педагогів або їм приділили недостатньо уваги. Серед причин — і недостатня самостійність мислення дослідників, і відсутність соціальної потреби розвивати саме ці напрями.

До них я зарахувала б питання виховання колективу (громади, групи), розроблені Сухомлинським. Від попереднього бачення їх відрізняють концептуально нові підходи. Але сучасна шкільна практика, націлена на індивідуалізм, ігнорує їх, а вчені, крім кандидатських дисертацій, теж їх не розробляють.

Ідея поєднання емоцій та пізнавальної діяльності („олюднення знань”), про яку так багато писав Сухомлинський, спираючись на роботи психологів (зокрема на Л. С. Рубінштейна та Г. С. Костюка).¹³ Сухомлинський через розробку шляхів емоційного сприйняття дитиною всього навколишнього середовища наситив й одухотворив педагогічний процес, запропонувавши „школу радості”, „уроки мислення”, „одухотворення” знань, наблизив і естетизував джерела думки, перетворивши їх у джерела почуттів.

У сучасній педагогіці це положення, на наш погляд, зазнає повного фіаско, бо наука і школа настільки технологізуються різними інтерактивними методами навчання, що часу і місця на роздуми, зосередження на пробудженні думки, на саму думку, на пробудження допитливості, розвиток мислення — цим головним двигунам процесу навчання взагалі зараз немає місця в школі.

Не все благополучно і з гуманістичною суттю педагогічного процесу. Сухомлинський писав, говорив і думав про всіх дітей, але переважно про дітей, які потребують підтримки, заохочення, дітей зі складною долею, вадами психічного, фізичного і розумового розвитку. Сьогодні ж спостерігаємо тенденцію не до якісної освіти всіх без винятку дітей, до залучення таких дітей до загальноосвітнього процесу через розвиток

¹³ Психологи давно працювали над проблемою єдності пізнавального, емоційного й діяльного. С. Л. Рубінштейн ще в 1940 р. у книзі „Основи загальної психології” цілий розділ присвятив „Емоційним процесам” (С. 385 — 428), де писав про необхідність розвитку емоційної сфери у дітей, особливо в шкільний період. (*Рубінштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1940. — 596 с.*). Український психолог Г. С. Костюк, з яким Сухомлинський підтримував дружні й творчі стосунки, також досліджував значення емоцій у процесі навчання та розвитку дітей.

інклюзивної освіти, а навпаки — переважну увагу „обдарованим” дітям, „лідерам”, „еліті”. Відбувається найрізноманітніша стратифікація дітей за різними параметрами, які ніби вилучають гуманізм з освітнього процесу, вихолощують його суть.

Те ж саме можна сказати і про виховання „культури почуттів” і „культури бажань” — основи духовного, морального виховання, яке сьогодні стало не „працею” розуму, почуттів і серця, болісним, важким, вистражданим і разом з тим радісним, очищувальним особистісним надбанням кожного, а авторитарним, покірним, пасивним підпорядкуванням волі того, хто все знає, бачить і все за дитину вирішить.

Ще можна назвати і ставлення до природи (чи природне навчання та виховання), і підходи Сухомлинського до проблеми співвідношення розвитку дитини і навчання, й інші аспекти.

Цілком можливо, що я знаю і бачу іншого Сухомлинського, ніж ті, кого я згадала. Кожного разу, звертаючись до його книг, бачу там щось нове, чого не помічала, не знала, над чим не замислювалася. І чим більше я заглиблююся в тексти, тим більше відкриваю. І мені дуже б хотілося, щоб кожен, хто розкриє томик з уже явними слідами часу, поживклими сторінками, зустрине думку, яку він може підхопити і сказати: „І я над цим розмірковую”. Як мені здається, Василь Олександрович хотів саме цього.

Література

1. Богуславский М. В. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского : дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Богуславский Михаил Викторович. — М., 1986. — 250 с.
2. Вишневський О. Виховний ідеал в образі „порядного комуніста” / Омелян Вишневський // Український виховний ідеал : національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики). — Дрогобич, 2010. — С. 93 — 101.
3. Сухомлинский В. А. Библиография / сост. А. И. Сухомлинская, О. В. Сухомлинская. — Киев : Рад. шк., 1987. — 255 с.
4. Сухомлинський В. О. Біобібліографія. 1987 — 2000 рр. / упоряд. Г. І. Сухомлинська, О. В. Сухомлинська. — К. : КНЕУ, 2001. — 128 с.
5. Сухомлинський В. О. Біобібліографія. 2001 — 2008 рр. / упоряд. Л. М. Заліток. — К., 2008. — 196 с.

6. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н. Ф. Голованова // Педагогика. — 2007. — № 10. — С. 38 — 47.
7. Дзевєрін О. Г. Видатний радянський педагог : вступ. ст. / О. Г. Дзевєрін // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 7 — 52.
8. Константинов Н. А. История педагогики : учебник / Н. А. Константинов, Е. Н. Мединский, М. Ф. Шабаева. — 5-е изд. — М. : Просвещение, 1982. — С. 425 — 426.
9. Кузин Н. П. О педагогическом наследии В. А. Сухомлинского / Н. П. Кузин, А. Г. Дзевєрін // В. А. Сухомлинский. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. — М. : Педагогика, 1979 — . — Т. 1. — 1979. — С. 7 — 17.
10. Лоскутов В. А. Проблемы идейно-нравственного воспитания школьников в педагогическом наследии А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского / В. А. Лоскутов. — Киев, 1977. — 217 с.
11. Матвеев В. Ф. В поисках истины / В. Ф. Матвеев // Учит. газ. — 1986. — № 154 (8779). — 25 дек. — С. 2.
12. Организация духовно-нравственного воспитания личности в современных образовательных учреждениях (в контексте идей В. А. Сухомлинского) : учеб.-метод. пособие / В. Г. Рындак, А. М. Аллагулов, Н. А. Гордеева, И. Г. Биушкин. — Оренбург, УФА : ОГПУ, 2007. — 45 с.
13. Основы коммунистического воспитания. — М., 1962. — 448 с.
14. Педагогические апокрифы: этюды о Сухомлинском / сост. О. В. Сухомлинская. — Харьков : Акта, 2008. — 438 с.
15. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева. — М. : Педагогика, 1971. — С. 60.
16. Рындак В. Г. Вокруг тебя — мир отношений : учебно-методический комплект по воспитанию у младших школьников уважительного отношения к миру : на основе произведений В. А. Сухомлинского (1-4 классы) / В. Г. Рындак, О. С. Тимофеева. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004.
17. Рындак В. Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра : монография / В. Г. Рындак. — Оренбург : ОГПУ, 2008. — 512 с.
18. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. — К., 2007. — 204 с.

19. Савченко О. Я. Всеукраїнські педагогічні читання / О. Я. Савченко // Пед. пошук. — 2008. — № 1. — С. 7.
20. Савченко О. Я. Розвиток сухомлиністики за десять років (1993 — 2003) / О. Я. Савченко // Освіта України. — 2003. — 7 жовт. — С. 6.
21. Самсонова Т. Конкретный гуманизм воспитательной системы В. А. Сухомлинского / Т. Самсонова // Новый мир. — 1974. — № 3. — С. 184 — 194.
22. Соловейчик С. Час ученичества / С. Соловейчик. — М., 1972. — С. 236 — 250.
23. Сухомлинська Г. І. Сила духу і розуму / Г. І. Сухомлинська // Спогади про Сухомлинського. — К. : Рад. шк., 1990. — С. 24.
24. Селиханович И. Б. Основы воспитания коммунистической морали / И. Б. Селиханович // Сов. педагогика. — 1940. — № 7. — С. 3 — 17.
25. Турбовской Я. С. Духовность как объект методологического рассмотрения / Я. С. Турбовской // Педагогика. — 2009. — № 9. — С. 6.
26. Ушанування 90-річчя від дня народження Василя Сухомлинського : наук.-допоміж. бібліограф. покажчик / упоряд. Л. М. Заліток. — К. : Четверта хвиля, 2009. — 96 с.
27. Юркевич В. С. Система „воспитания желаний” В. А. Сухомлинского / В. С. Юркевич // Вопр. психологии. — 1979. — № 2. — С. 144 — 150.
28. Jantzen W. Yesund und krank im Sozialismus / Wolfgang Jantzen // Päd. Extra demokratische Erziehung. — Dezember, 1988. — S. 34.
29. Gartmann E. Pädagogik zwischen Menschen und Güterproduktion. Zur Sittlichkeitserziehung von V. A. Suchomlinskys / Erika Gartmann. — München, 1984. — 201 s.
30. Этическая мысль [Электронный ресурс]. — М. : ИФ РАН, 2003. — Вып. 4. — Режим доступа : <http://ethics.iph.ras.ru/em/em4/11.html>

Сухомлинська О. В. Деякі аспекти еволюції сприйняття творчості В. Сухомлинського: дорога довжиною в 40 років : пер. з рос. / О. В. Сухомлинська // Ист.-пед. альм. ВЛАДИ : науч.-образоват. журнал. — Владимир, 2010. — № 3 (4). — С. 30 — 51.



О. Я. Савченко,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА — СТРИЖНЕВА ПРОБЛЕМА ТВОРЧОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Упрацях В. О. Сухомлинського, у педагогічному досвіді Павлівської школи за його організаційним і науковим керівництвом була створена унікальна система розвитку особистості школяра, яка охоплює всі вікові групи, змістовно і методично об'єднує урочну й позаурочну діяльність, залучає до цього процесу зусилля самої дитини, кожного вчителя, батьків, різні види середовища.

Коротко охарактеризуємо основні компоненти цієї системи.

Найперше — це *цілі і цінності навчально-виховного процесу*. За Сухомлинським, центром шкільного життя є особистість дитини як головна мета і цінність навчально-виховного процесу. Тому метою, покликанням кожної школи, її педагогічного колективу є створення найкращих умов для всебічного розвитку особистості школяра: світоглядного, морального, інтелектуального, трудового, естетичного, фізичного. Ця ідея відображена у багатьох творах ученого: „Серце віддаю дітям”, „Духовний світ школяра”, „Сто порад учителю”, „Павлівська середня школа”, „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Розмова з

молодим директором школи”, а також у літературній творчості. У працях В. О. Сухомлинського широко вживаються терміни: всебічний розвиток, розвиток мислення, розвиток почуттів, мовленнєвий розвиток, інтелектуальний розвиток, культурний розвиток, фізичний розвиток, розвиток навчальної діяльності, розвиток потреб та інтересів, розвиток мотивів учіння, розвиток працелюбності, розвиток культури бажань і тощо.

У ті роки, коли в теорії і на практиці основним результатом навчання вважались знання, уміння і навички, Сухомлинський у книзі „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” переконує читачів у тому, що „повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна **спрямованість**, скерованість навчання — розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил, розуму від обсягу знань” [1, с. 97].

Аналізуючи стан шкільної освіти, вчений дійшов висновку, що вона лише тоді досягає мети, якщо у школі царює *яскрава думка, живе слово і творчість дитини*. На цих трьох китах має ґрунтуватися весь зміст навчання, характер духовного життя школи, його стиль, атмосфера взаємин. Таке розуміння мети шкільної освіти у ті роки було новаторським і дуже сміливим.

Для реалізації мети всебічного розвитку учнів В. О. Сухомлинський створив *цілісну педагогічну систему*. У ній знайшли втілення продуктивні ідеї його попередників і власні ідеї, які визріли у процесі органічного взаємозв'язку теоретичних і практичних напрацювань у середовищі Павлівської середньої школи.

Наукові засади цієї системи, за нашим розумінням, складають такі положення:

- всебічне, глибоко продумане вивчення особистості дитини у різних видах діяльності, у взаємозв'язку класної і позакласної роботи;
- спрямованість діяльності педагогічного колективу на особистісний розвиток і саморозвиток дитини як складної системи, яка змінюється під впливом багатьох чинників;
- організація різних видів активної, особистісно значущої навчальної трудової діяльності дітей (колективної та індивідуальної) в урочний і позаурочний час;
- збагачення навчальної діяльності яскравими позитивними емоціями і почуттями краси;
- реальний гуманізм усіх видів спілкування і співпраці у педаго-

гічному та учнівському колективах, його спрямованість на утвердження гідності кожної дитини як члена родини, колективу класу, школи, суспільства;

- використання праці і природи як джерела особистісного розвитку кожної дитини;
- програма актуальних і перспективних завдань створення у школі зусиллями дітей, вчителів, батьків виховального і розвивального середовища;
- цілеспрямована мотивація учнів на досягнення максимального рівня розвитку своїх духовних і пізнавальних можливостей;
- пріоритетність моральної і розвивальної функцій в оцінюванні результатів навчання кожної дитини.

Психологічним фундаментом розвивальної системи є *глибоке, всебічне, доброзичливе і неперервне* вивчення внутрішнього світу дитини, її здібностей, характеру, волі, здоров'я, ставлень до рідних, Батьківщини, природи, товаришів, книги, її мрії, потреби, почуття.

Перечитуючи книги В. О. Сухомлинського, ми переконуємося, що успіх його педагогічної системи зумовлений саме *достовірними знаннями, розумінням світу дитинства, увагою, любов'ю до кожної дитини*, незалежно від її успіхів у навчанні.

Він описує сотні дитячих образів, характерів, життєвих ситуацій, які конкретно показують, як вивчати дитячу особистість, як враховувати складність і нерівномірність її розвитку на тривалому життєвому шляху, від 6-річного малюка до юнака і юнки.

У книзі „Сто порад учителю” Сухомлинський одну із статей називає „Пам'ятайте, що нема й бути не може абстрактного учня”. У її змісті він переконує читачів у тому, що не може бути абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно усі закономірності навчання і виховання. Немає якихось єдиних для всіх школярів передумов успіхів у навчанні. І саме поняття *успіхи в навчанні* — річ відносна: в одного показником успіхів є „п'ятірки”, а для когось і „трійка” — велике досягнення...

Будь-яка програма з будь-якого предмета — це певний рівень, коло знань, але не жива дитина. До цього рівня, до цього кола знань різні діти йдуть по-різному. Одна дитина вже у 1 класі може цілком самостійно прочитати задачу й розв'язати її, інша ж — зробити це в кінці другого, а то й третього року навчання... А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація — і в змісті „розумової праці (у характері завдань), і в часі” [2, с. 437].

Вивчення особистості дитини Сухомлинський рекомендував починати з вивчення стану її здоров'я, атмосфери її сім'ї, оточення, у якому вона живе. Майже в кожному творі вченого ми знаходимо думки про те, як має бути зосереджена діяльність директора, учителів на турботах про здоров'я дітей: „Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей протягом перших 4 років навчання, то добра половина їх — про здоров'я” [3, с. 103].

Пригадаємо в зв'язку з цим назви статей, які красномовно підтверджують цю думку: „Природа — джерело здоров'я”, „Ми живемо у саду здоров'я”; книгу „Проблеми всебічно розвиненої особистості” завершує параграф „Турбота про здоров'я молодого покоління, фізичне виховання”. Здоров'язбережувальний напрям розвитку особистості дітей, який націлений на збереження і зміцнення здоров'я, педагог розглядає у взаємозв'язку із їхніми навчальними досягненнями, ставленням до світу. Так, Василь Олександрович зазначає: „Дитина — жива істота, її мозок — найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо й обережно. Повноцінність розумової праці визначається не тільки й не просто її темпом і напруженістю, а, насамперед, правильною, продуманою, розумною її організацією” [1, с. 193].

Досвід Павлівської школи зі створення здоров'язбережувальної гігієни навчальної праці ще мало вивчений і слабко використовується у сучасній школі, у якій результати праці дітей нерідко не співвідносяться із величиною розумових і емоційних зусиль дитини. З позицій гуманної педагогіки, позицій дитиноцентризму у визначення якості освіти мають бути зінтегровані результати навчальних досягнень учнів, зміни в їхньому розвитку, стан емоційного і фізичного самопочуття вихованців.

Мотивація розвитку і саморозвитку кожної дитини — найважливіша складова педагогічної системи, створеної В. О. Сухомлинським. Основою такої мотивації є багаторазове переживання кожною дитиною почуття успіху особистих досягнень у навчанні, у трудових завданнях, у громадських дорученнях, у творчих справах.

Цьому сприяли оригінальні, емоційно хвилюючі форми організації життєдіяльності школи. В. О. Сухомлинському вдалося реалізувати мрію Я. А. Коменського, засновника наукової дидактики, про те, що школа має бути „майстернею гуманності”. Ця ідея була реалізована для учнів різного віку. Так, для молодших учнів винятково захоплюючими були створені на початку 60-тих років ХХ ст. „Школа радості”, „Школа під голубим небом”, „Кімната казки”, „Куточок мрії”, „Музична скринька”, „Мандрівки до джерел слова і думки”.

У Павлівській школі зусиллями вчителів, учнів, батьків, сільської громади було створено *унікальне педагогічне середовище*: шкільне містечко — природне, виробниче і соціальне оточення. Крім того, цей реальний простір поступово розширювався і збагачувався, доповнювався уявними мандрівками дітей країною, зарубіжними країнами, земною кулею. Постійним і незамінним джерелом інтелектуального і духовного збагачення дітей була *книга* — один з культів життя Павлівської школи. Про роль самостійного читання Василь Олександрович пише дуже часто і конкретно з урахуванням провідних потреб і можливостей дітей кожного віку. Для підлітків було створено „Кімнату думки”, у якій зібрано кілька сотень найрозумніших і найкращих книжок.

„Яким чином захопити цих дітей до читання?” Сухомлинський радить: „Раніше, ніж підліток знайде книжку, читання якої стає цілим етапом, ніби поворотним пунктом у його житті, з кожним треба говорити окремо. Це нелегка справа. У педагогічному колективі нерідко доводиться долати байдужість, інертність. Не можна просто чекати зустрічі підлітка з „його” книжкою, треба намагатися розкрити її справжню красу — лише тоді відбудеться ця зустріч” [5, с. 235 — 236].

Нагадаємо, що у Павлівській школі були спеціальні програми самостійного читання для початкової, основної і старшої школи, працювало товариство друзів книги, членами якого були діти і дорослі, працювало чимало гуртків за інтересами.

Педагогічне середовище Павлівської школи охоплювало комплекс різних складових: навчальне, природне, соціальне, мистецьке, ігрове, господарське, технологічне, інформаційне. Це створювало організаційні і матеріально-технічні умови для всебічного виховання і розвитку учнів у різних видах активної праці (навчальної, господарської, літературної, громадської тощо), змістового відпочинку, творчості, виявлення доброзичливого, дбайливого ставлення до оточення. „Виховання всебічно розвиненої особистості — це не якась-то серія придуманих загальних заходів... Це педагогічне керівництво *різноманітними її стосунками з навколишньою природою і соціальним середовищем*, яке залежить від найрізноманітніших умов, від великої кількості явищ, які бачить і осмислює дитина... Ми твердо переконані у тому, що одне з найбільших лих шкільного виховання — невідповідність умов, обстановки, обставин тим зусиллям, які створюються для правильного виховання” [1, с. 71].

Стосунки дитини з навколишнім середовищем повинні пробуджувати її інтелектуальну і творчу ініціативу, стимулювати гуманність і ети-

ку взаємовідносин. Розкривати дітям джерела радості та краси у повсякденних справах — це нескінченне джерело навчання без примусу.

Найважливішою складовою всебічного розвитку школярів Сухомлинський вважав *розвиток їх мислення*. У Павлівській школі було дві програми навчання. Перша — це обов'язковий для заучування і збереження у пам'яті навчальний матеріал; друга — це позакласне читання, гурткова робота, спостереження за природою, самостійні досліди, а також інші джерела одержання інформації і зміцнення мотивації для розвитку й саморозвитку. У праці „Навчання — частина духовного життя” В. О. Сухомлинський пише про „емоційне пробудження розуму” [3, с. 125], яке пропонує поєднувати зі спеціальним формуванням в учнів, починаючи з першого класу, уміння вчитися „...інструменту, який породжує гідність мислителя-трудівника” [5, с. 603]. Центральним у цьому процесі є формування у школярів *навчальних умінь*, які дозволяють їм усвідомлено визначити мету роботи, продумати і здійснити її організацію, обираючи необхідні засоби: аналіз, порівняння, спостереження, причиново-наслідкові зв'язки, доведення тощо.

В. О. Сухомлинський писав: „Людина була й завжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури. Світ, що оточує дитину, — це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму. Але водночас з кожним роком зростає роль тих елементів середовища, що пов'язані із суспільними відносинами людей, з працею” [3, с. 17].

Водночас В. О. Сухомлинський застерігав, що „не можна перебільшувати ролі природи в розумовому вихованні... Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки. Переоцінка ролі — це абсолютизація окремих особливостей дитячого мислення, зведення пізнавальної діяльності до почуттів” [3, с. 129]. Треба так спиратись на конкретне образне мислення учнів, щоб воно сприяло розвитку теоретичного пізнання. Як аналізувати цю залежність, Сухомлинський розкриває у „Книзі природи”. Вона була створена з 300 спостережень, 300 яскравих картин, що закарбувалися в свідомості дітей, коли разом з учителем вони йшли у природу — вчитися думати. „Це були, по суті, уроки мислення. Не захоплюючі прогулянки, а саме уроки. Але й те, що урок може бути дуже захоплюючим, дуже цікавим, — ця обставина ще більше збагачує духовний світ дітей” [3, с. 129].

Розвиток мислення тісно пов'язаний з *розвитком мовленнєвих умінь, умінь запитувати, бачити проблему*. Цей взаємозв'язок у працях В. О. Сухомлинського простежується у системі самостійних завдань для учнів кожного класу з конструювання різних текстів, виконання літературних і образотворчих завдань.

Василь Олександрович Сухомлинський разом зі своїми вихованцями, учнями початкових класів, створив понад 1500 казок, художньо-пізнавальних оповідань, есе, замальовок. Їхній зміст опубліковано багатьма мовами світу. Українські діти читають ці твори у збірках „Блакитні журавлі”, „Чиста криниця”, „Вічна тополя”, „Вогнегривий коник” та багатьох інших. Цілющим джерелом духовного і мовленнєвого розвитку учнів залишаються ці книги і в XXI столітті. Ми пишаємося тим, що для 4-річної школи у нових підручниках з української мови, читання, „Я і Україна” використано чимало творів В. О. Сухомлинського, які є чудовим матеріалом для всебічного розвитку школярів.

У розвитку дитячої особистості надзвичайно важливим є *процес оцінювання результатів її праці*. *Оцінка може підносити дитину, а може й пригнічувати, гальмувати розвиток, породжувати негативне ставлення до світу*.

В. О. Сухомлинський вважав, що панівна на той час система контролю і оцінювання знань є дуже недосконалою. Він з тривогою писав, що про розумові здібності дітей учитель нерідко судить лише на основі оцінок: добрі оцінки — хороший учень. „Оцінкам, які дістає учень, надається моральний смисл; про моральне обличчя дитини учитель часто робить висновок на основі оцінок” [4, с. 442].

За його переконанням, „оцінка повинна відбивати фактичний рівень знань, але поряд з цим обов'язково повинні враховуватися зусилля учня. Якщо, наприклад, учень працював ретельно, старанно, але добився поки що оцінки „3”, учитель поряд з оцінкою пише: „Працював сумлінно”. Аналогічна словесна оцінка працелюбності дається і під час усного опитування. Якщо учень ціною незначної праці легко дістав за свої знання оцінку „4”, це також відбивається в характеристиці роботи. Учитель, наприклад, говорить або пише: „Працював недостатньо, міг би досягти кращих результатів” [2, с. 125].

В. О. Сухомлинський закликав учителів: „Не допускайте, щоб єдиною метою перевірки знань було — поставити учневі оцінку. Нехай якнайчастіше оцінювання знань поєднується з іншими цілями, передусім з новим осмислюванням, розвитком, поглибленням знань. Не допускайте крайності — оцінювання кожної відповіді, кожної пись-

мової роботи — це призводить до негативних результатів” [2, с. 464]. Чому саме так вважав Василь Олександрович? Педагогічною аксіомою було для нього твердження, що оцінки мають бути вагомими, а школяр мусить добре знати, за що він їх одержує. Не менш важливим є те, що, викладаючи протягом свого вчительського життя всі предмети (крім креслення), Сухомлинський ніколи не ставив учням незадовільних оцінок, якщо учень *не міг* через ті чи інші умови, обставини опанувати знання [2, с. 465]. „Я завжди прагнув того, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень *хоче знати*, але *не може*, треба допомогти йому зробити хоч би маленький крок уперед, і цей крок стане джерелом емоційного стимулу думки — радості пізнання” [2, с. 466].

У працях Сухомлинського читач знайде чимало роздумів про долю важких дітей, які дуже різняться між собою і водночас схожі тим, що їм важко вчитися, у них слабкі розумові здібності. У ставленні до цих дітей треба бути особливо вдумливим і терплячим. Василь Олександрович запитує: „Якщо цим дітям оволодівати знаннями важче, ніж іншим, то якими ж критеріями вимірювати знання важких дітей?... У кожного з них є щось своє, особливе, індивідуальне, не схоже на інших важких дітей: своя причина, свої особливості, відхилення від норми, свої шляхи виховання” [4, с. 509]. Тому якісної зміни в розумовій діяльності важкої дитини неможливо досягти якимись надзвичайними заходами чи засобами впливу на волю дитини. „Не можна *примусити бути розумнішим*. Той, хто намагається діяти на дитину сильними, „вольовими” засобами, робить важкопоправну помилку” [4, с. 511].

Найважливіше, як радить Сухомлинський, — зміцнювати у дитини віру в свої сили і терпляче чекати того моменту, коли відбудеться хоча б маленьке зрушення в її розумовій праці. „Від успіху до успіху — у цьому й полягає розумове виховання важкої дитини... Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах — це, образно кажучи, світлий вогник, який осяває шлях важкій дитині. Погасне цей вогник — і дитина опиниться в мороці, в самотині, її охопить безвихідна туга і безнадія” [4, с. 512].

Що ж основне, на думку В. О. Сухомлинського, в оцінюванні учнів?

Педагог називає такі умови гуманного підходу до цієї справи: бачити індивідуальність кожної дитини, враховувати її ставлення до навчання і перспективи розвитку, використовувати оцінку як стимул працелюбності, успіхів, а не покарання. Як бачимо, ці настанови суголосні сучасним теоретичним і практичним пошукам у модернізації системи оцінювання у початковій школі.

Таким чином, В. О. Сухомлинським було створено цілісну педагогічну систему всебічного розвитку школярів в умовах масової загальноосвітньої школи в сільській місцевості. На основі інтеграції тривалого теоретичного дослідження і цілеспрямованих змін педагогічної практики, вивчення результатів діяльності школи вчений визначив і обґрунтував нові цілі і цінності шкільної освіти на засадах гуманізму, поєднання індивідуалізації з „мудрою владою колективу”, всебічного вивчення особистості школяра, впровадження інноваційних організаційних і методичних засобів діяльності педагогічного колективу щодо створення у школі виховного і розвивального середовища.

Література

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 55 — 206.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
4. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 393 — 626.
5. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 229 — 239.

Савченко О. Я. Розвиток особистості школяра — стрижнева проблема творчості В. О. Сухомлинського / О. Я. Савченко // Животворча сила педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. — Донецьк : Витоки, 2011. — С. 17 — 22.

О. Я. Савченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ДЖЕРЕЛА МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Визначена тема є традиційною для дидактів усіх часів, тому що без внутрішньої мотивації, без внутрішньої потреби учня вчитися жодна педагогічна система, жодна методика ефективно не спрацює. І в нинішніх умовах, коли повертаємось до потреб дійового впливу нашої педагогіки на розвиток особистості, проблема мотивації стає ще більш актуальною. Слід нагадати, що розквіт таланту В. О. Сухомлинського припадав на 60 — 70-ті роки, коли в педагогіці та психології були поширені соціально-примусові спонукальні чинники навчальної діяльності школяра. Наприклад, ти піонер, комсомолец — і вже тому зобов'язаний добре вчитися, ти повинен добре вчитися, щоб жити краще, ніж твої батьки, ти повинен вчитися, як Володя Ульянов, і т. ін. Ця настанова на соціально-примусові чинники була досить поширена не тільки в теорії, а й в практиці навчання. І в цих умовах В. О. Сухомлинський принципово по-новому розумів проблему мотивації учіння. Він вважав, що це глибоко особистісна сфера дитини, це вияв тих внутрішніх потреб, на які педагог повинен різнобічно вплива-

ти. Розроблення засобів формування внутрішніх мотивів, які безпосередньо пов'язані з самим процесом учіння і його результатами, є найважливішим досягненням і теорії, і практики В. О. Сухомлинського.

Які ж шляхи реалізації теоретичних поглядів Василя Олександровича на практичному рівні? Насамперед звернемось до його знаменитої тези: „Треба знати і знати, всебічно знати учня”. Він писав, що „немає і не може бути абстрактного учня, немає якихось єдиних для всіх школярів передумов успіхів у навчанні”. Це річ відносна. Для одного показником успіху є п'ятірка, для іншого і трійка велике досягнення. Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень у певний момент, як розвивати його розумові здібності й бажання вчитися в подальшому — це надзвичайно важлива складова педагогічної мудрості. В. Сухомлинський виділяв п'ять груп дітей, для яких вчитель має знайти відповідне навантаження, щоб розумова праця приносила задоволення і була імпульсом зміцнення позитивного ставлення до учіння.

Хочу виділити такі позиції великого педагога. Передусім В. О. Сухомлинський одухотворював саму ідею навчання дитини вчитися. Він вважав, що для того щоб учень захотів учитися, він повинен уміти вчитися. Ця вихідна й основоположна теза його педагогічної діяльності особливо співзвучна нашим сучасним пошукам знаходження найбільш ефективних методик і технологій навчання дітей вчитися. В. О. Сухомлинський вважав, що мотивація учіння — дуже складна сфера і становлення мотивації — це не просте зміцнення позитивного ставлення до навчання, а зміни в структурі навчальної діяльності, яка з часом стає більш досконалою і розгорнутою і дає все нові імпульси для того, щоб учень відчував радість від своїх успіхів у навчанні, радість від пізнання, від того, що він є володарем знань.

В термінології, яку вживав В. О. Сухомлинський, не були поширені отакі кліше авторитарної педагогіки, коли вчителі подають новий матеріал, а діти його весь час засвоюють. В. О. Сухомлинський писав, що вчителі не повинні подавати навчальний матеріал, необхідно створювати умови для того, щоб учні цей матеріал здобували. Тобто це зовсім інший акцент на тих методиках, які є цінними саме для активного індивідуального розвитку дитини.

В. О. Сухомлинський виділяв 12 комплексних умінь, які вважав найбільш важливими для формування у дітей уміння вчитися. Це уміння спостерігати, уміння думати, яке включає різні складові цього про-

цесу (і зіставляти, знаходити вузлики запитань, знаходити невідоме тощо). І дуже важливе — це блок інтелектуальних почуттів. Без інтелектуальних почуттів не може бути повноцінного навчання. Це і здивування, і радість, і вольове уміння долати труднощі на цьому шляху тощо. Всі ці уміння розкриті в усій повноті у книзі „Сто порад вчителю”. В. О. Сухомлинський опрацював систему формування цих умінь, у якій він визначив найкращий час для формування того чи іншого уміння, уточнив обсяг і сенс кожного з них.

Для дидактів цікавими і продуктивними є ті положення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, які співзвучні з ідеями особистісно зорієнтованого навчання. Розглянемо деякі з них. Наприклад, В. О. Сухомлинський писав, що розвитку в дитини бажання вчитися ніколи не можна буде досягти, якщо знання залишаються у свідомості учня „цінностями для себе”, коли вони не набувають морального забарвлення, не будуть переживатися як радість, честь, багатство і гідність особистості; коли педагогічно недоцільно складаються пропорції нових і відомих знань, коли нові знання залишаються на рівні повідомлення і не переростають у способи їх застосування. Це винятково актуальна думка, яка, на жаль, складно реалізується на практиці, адже є безліч прикладів, коли наші діти багато знають, але мало вміють. І якщо говорити про паралелі із сучасною освітою, то слід наголосити на тому, що слід учитись не тільки, щоб знати, а вчитись, щоб уміти, а уміти для того, щоб перетворити життя на краще. Це та мета, на якій ми повинні зосередити свої зусилля, не перетворюючи, звичайно, сучасну педагогіку на школу тільки для життя, але все ж необхідно посилити її практичне спрямування.

Для В. О. Сухомлинського було винятково важливим теоретично і практично забезпечити в навчальному процесі одухотворення тих стосунків, які виникають між усіма учасниками: між учителем і вихованцями, у середовищі самих вихованців. І тому для нас є актуальною теза про етику навчального спілкування, ідею співробітництва, діалогу, підтримки внутрішніх сил дитини. Ця ідея дуже часто у різних варіантах зустрічається у працях Василя Олександровича.

Наступна позиція — це стиль спілкування і різні форми заохочення учнів як джерело мотивації. У В. О. Сухомлинського жодна категорія дітей не була забута. Він спеціально пише про дітей слабких, які вимагають своїх засобів мотивації навчання, і про дітей обдарованих, яких він

вважав найціннішим багатством школи, тими дітьми, які створюють у школі особливу атмосферу одухотворення і творчості. В. О. Сухомлинський зазначав, що слабкі діти дорожать і найменшим успіхом, а тому для них похвала вчителя — джерело нових внутрішніх сил. Оптимізм, життєрадісне світосприймання, почуття впевненості у своїх силах — це, образно кажучи, вогник, який освітлює шлях важкій дитині. Зараз ми чимало говоримо про те, що дитину виховують не окремі заходи, а виховує більше середовище, яке діє невинно, створюючи постійний або негативний, або позитивний вплив. І от саме у В. О. Сухомлинського знаходяться витoki цих позицій, які утверджуються в сучасній педагогіці. Він писав, що в школі має бути інтелектуальне тло, розвивальне і виховувальне середовище, дух допитливості. І джерело цього розвивального середовища — це постійна можливість дитини реалізувати себе в різних видах діяльності. Це незгасне, нерідіюче джерело для самореалізації або, як зараз ми говоримо, життєтворчості дитини.

Наступна теза: щоб розвивати мотивацію не шляхом епізодичних зовнішніх впливів, а системно, В. О. Сухомлинський наполягав, що треба учити всіх і вчити добре. Це дуже актуальна для сучасної школи проблема, коли порушуємо на загальнодержавному рівні проблему переходу до 12-річної загальноосвітньої школи, коли необхідно розвивати різні форми здобуття освіти, а найважливішим кредом для розвиненого суспільства стає можливість безперервної освіти. Для того щоб все це реалізувати, треба, щоб в шкільні роки дитина оволоділа інструментом, який дозволяє вчитися все життя. І, незважаючи на нові засоби одержання і обробки інформації, хочу підкреслити, що та роль, яку надавав В. О. Сухомлинський читанню, умінню обробляти інформацію, умінню не тільки писати грамотно, а й різними формами передати зміст того, що хочеш довести до своїх слухачів або читачів, — це проблема, яка є вічною для нашої педагогіки.

Тема „Джерела мотивації учіння” є винятково актуальною для кожного практичного працівника і для теоретиків-дидактів. Це комплексна проблема, яку слід розглядати в інтеграції психологічних, дидактичних і методичних знань. Інакше не можна досягти дієвого впливу на мотивацію учнів. Це саме та проблема, яка повинна ґрунтуватись на добрій психологічній обізнаності, як вивчати дитину, як діагностувати її готовність до того чи іншого рівня навчання, в який момент надати їй відповідну педагогічну допомогу. Ми будемо ще багато разів перечитувати

педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, вступаючи в діалог з ним, розв'язуючи ті проблеми, які зараз набувають особливої гостроти.

1999 — 2000 рр. — це останні роки в ХХ ст. Людство переживає складний і тривалий процес переходу від індустріального етапу розвитку до постіндустріального. Високий динамізм виробництва, швидка зміна технологій підвищують роль особистості, роль мотивації навчання і вимагають від людей універсальної, фундаментальної освіти, уміння вчитися, яке забезпечує її неперервність, можливість навчатися впродовж життя.

Як члени асоціації В. О. Сухомлинського, вивчаючи його твори, поширюючи їх, ми повинні добре усвідомлювати, як ці ідеї вписуються в загальну палітру розмаїття існуючих педагогічних концепцій. Після 1985 р. майже в кожній високорозвиненій країні створювались свої концепції реформування освіти. Не заглиблюючись у цю тему, слід підкреслити, що ці ідеї, які інтегрують зусилля вчених, державних діячів у прогнозуванні освіти ХХІ ст., дуже співзвучні тим, які зосереджені у спадщині В. О. Сухомлинського.

Усвідомлення пріоритетності освіти, досягнення якості освіти для всіх, неможливе без постійного розвитку внутрішньої мотивації учіння, бажання вчитися через утвердження гуманістичних цінностей.

В. О. Сухомлинський був великим патріотом рідної землі, він був чорноробом на важкій освітянській ниві. Дуже сучасно звучать його слова: „Для того, щоб мати моральне право один раз сказати про біди і горесті своєї Батьківщини, треба десять разів щось зробити для її піднесення і зміцнення”.

У мирі і злагоді ми повинні зробити в найближчі часи все, що від нас залежить, щоб увійти в ХХІ ст. гідно, цивілізовано, як належить демократичній державі.

Савченко О. Я. Джерела мотивації навчальної діяльності учнів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. — Х. : Харківський ДПУ, 2000. — С. 55 — 58.

О. Я. Савченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ГРАНІ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Багатогранну педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського пронизує ідея проектування людини. „Якщо уважно вдуматися в нашу роботу, то найголовнішою сферою єднання теорії і практики є проектування людини”. Щоб педагогіка набула функції проектувальної науки, вона достатньою мірою має спиратися на психологічні знання, відійти від емпіричних узагальнень, у досягненні цілей виховання, навчання і розвитку використовувати цілепокладання, системно-діяльнісний підхід, моделювання, технології активного перетворення педагогічної дійсності. Аналіз спадщини В. О. Сухомлинського під цим кутом зору дає підстави стверджувати, що впродовж усієї педагогічної діяльності виняткову увагу він приділяв проблемі всебічного розвитку особистості у різних видах діяльності, постійному і планомірному формуванню пізнавальних здібностей дітей.

Розвиваючи і поглиблюючи ідеї гуманної педагогіки Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, Я. Корчака, психологів Ж. Піаже і Л. Виготського, В. Сухомлинський блискуче зінтегрував психологічні й педагогічні

знання про взаємозв'язок навчання й розвитку і зробив вагомий внесок у найскладнішу галузь дидактики — теорію і практику розвивального навчання.

Його педагогічна творчість розкриває методіку проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну педагогічну систему розвивального навчання, у якій гармонійно представлені різні напрями, але системоутворювальну роль відіграє розумове виховання. „Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна *спрямованість*, скерованість навчання — розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань” [1, с. 97]. У розумінні цієї проблеми Сухомлинським виразно виявляються ознаки особистісно-орієнтованої системи навчання. Зокрема, вчений неодноразово підкреслював, що розвиток інтелекту дитини органічно пов'язаний з її внутрішньою духовністю, світоглядом, життєвими цінностями. „...Науковий світогляд — не тільки система правильних поглядів на світ, а й суб'єктивний стан особистості, який виявляється в її почуттях, волі, діяльності. Розумова вихованість полягає в тому, щоб погляд людини на світ виявлявся не лише в умінні пояснити, а й у прагненні щось довести, утвердити, відстояти власною творчою працею” [1, с. 93].

Розвиваючи теорію активного, самостійного навчання, В. О. Сухомлинський поєднував свою теорію з конкретними пошуками методик, які цілеспрямовано формують розум дитини.

Особливо це простежується у працях „Серце віддаю дітям”, „Павлівська середня школа”, „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Сто порад учителю”, „Духовний світ школяра”, „Розмова з молодим директором школи”, „Гармонія трьох начал” та ін. Аналіз та узагальнення праць ученого у зіставленні з сучасними досягненнями теорії розвивального навчання дає змогу оцінити дидактичні ідеї з двох боків. По-перше, з погляду реалізації в сучасній педагогічній дійсності надбань, окреслених у спадщині В. О. Сухомлинського; по-друге, виділенням педагогічних ідей, які належить активно пропагувати, методично забезпечувати і впроваджувати зараз, враховуючи потреби розбудови національної системи освіти.

Під впливом ідей В. Сухомлинського в методиці творчих учителів утвердилися: 1) постановка перспективних цілей розвитку дітей у про-

цесі навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; 2) необхідність інтелектуалізації трудової діяльності; 3) взаємозв'язок чуттєвого і логічного елементів пізнання; 4) проведення уроків мислення в природі; 5) педагогічна система розвитку літературної творчості дітей різного віку; 6) стимулювання інтелектуальних почуттів та пізнавальних інтересів учнів.

У визначенні теоретичних засад розбудови національної школи слід використати спадщину В. Сухомлинського не на рівні широкого цитування, а повного і послідовного запровадження ідей його дидактико-методичної системи розвитку дитини. Окреслимо її суттєві ознаки.

1. Забезпечення органічного взаємозв'язку навчання і розвитку дітей у педагогічній системі В. О. Сухомлинського є вихідною методологічною тезою. Він вважав, що навчання, розвиток і виховання тоді гармонізують особистість, коли їх об'єднує спільна мета — духовне, всебічне вдосконалення особистості, щоб дитина під впливом виховання та навчання прагнула і могла реалізувати своє бажання ставати кращою.

У пошуках шляхів і засобів взаємозв'язку навчання й розвитку павлиський педагог, з нашого погляду, заперечував наявний на той час у теорії педагогіки дидактоцентризм, за яким панівною була (і досі є типовою) „школа навчання”, „школа знань, умінь і навичок”. В. О. Сухомлинський ще наприкінці 60-тих років утверджував ідеї школи, що працює для самореалізації особистості, яка є самоцінністю у будь-якому віці; тому її індивідуальність треба плекати, а прагнення до саморозвитку підтримувати всілякими засобами. Головне — забезпечувати системний підхід до олюднення школи, стимулювання вольової і творчої сфери духовного життя і вчителів, і учнів.

2. Пафос дидактики В. О. Сухомлинського в утвердженні гуманістичних культуротворчих функцій освіти, яка повинна стати засобом облагородження особистості. Адже головне призначення культури — плекання того, що постійно поліпшує життя людини, робить її вільною, щасливою, продуктивною.

Офіційна ж педагогіка підкреслювала головну функцію школи як закладу, що готує дітей до життя і певних професій. Всупереч цьому В. О. Сухомлинський, розкриваючи у своїх працях вічні загальнолюдські цінності, утверджував, що особистість має бути глибше і ширше своєї професії, її основне призначення — творити нове.

Тому вчителі мають бути передусім носіями культури, а не передавачами знань. В. О. Сухомлинський писав, що школа стає вогнищем

культури тільки тоді, коли в ній панують чотири культури — Батьківщини, людини, матері та рідного слова.

Особливо актуальними зараз є думки В. О. Сухомлинського про такий компонент змісту освіти, як формування ціннісних орієнтацій, набуття соціального досвіду. Він переконливо писав про визначальну роль у формуванні особистості культури почуттів, бажань, потреб. „Розвинені почуття, висока емоційна культура — це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості” [1, с. 451].

Аналізуючи дидактичну систему В. О. Сухомлинського, ми пересвідчуємося: у Павлівській школі ще в 60-ті роки практично реалізувався багатокомпонентний зміст, що створювало передумови для участі дітей у різних видах діяльності й формування таких чинників, як творчий досвід і культура праці, особливо навчальної.

3. Цілеспрямований розвиток позитивної мотивації навчання. Цю проблему В. Сухомлинський розкриває в широкому діапазоні: від методології до опису конкретних методичних прийомів.

Методологічне значення мають його погляди на сутність духовного життя особистості, культуру бажань і потреб, відповідальність та обов'язок особистості за якість своєї праці, необхідність уже в ранньому віці самопізнання й самонавчання, гармонія трьох начал: **т р е б а , в а ж к о , п р е к р а с н о .**

Для методистів актуальною є система прийомів, які розвивають дитячу допитливість, розум, викликають радість пізнання („запитання — вузлики знань”, „читати книгу природи”, „думати про свої думки, думати про незрозуміле”, „розум дитини — у кінчиках її пальців”, „казковий період розумового виховання”, „мандрівки до джерел мислення і мови”, „дві програми навчання”, „навчальні діалоги”, „етична цінність оцінки вчителя” тощо).

Особливу актуальність для розвитку позитивної мотивації набувають рекомендації В. О. Сухомлинського щодо гуманізації навчального спілкування, збереження емоційного і фізичного благополуччя дітей, розкриття можливостей „лікувальної педагогіки”. Думки педагога засвідчують його пристрасний захист інтересів дитини, утвердження її людської гідності. „Навчання — не механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини: це найскладніші моральні стосунки, в яких провідною, визначальною рисою є виховання почуття честі, гідності й на цій основі — бажання бути хорошим” [1, с. 84]. В інших працях він писав: „Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про

здоров'я — це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили” [2, с. 103].

4. Вагомим є внесок ученого у розкриття шляхів оволодіння школярами повноцінною навчальною діяльністю. Своєчасно і міцно сформовані вміння вчитися, за В. О. Сухомлинським, — „...інструмент, який породжує гідність мислителя-трудівника”, адже від операційного аспекту навчання йдуть найсильніші імпульси для підтримки інтересу і вольових зусиль учнів.

У працях ученого є чимало психологічних і дидактичних знахідок, які розкривають складний процес керівництва процесом „думання” дитини.

В. Сухомлинський писав, що школа має бути „царством допитливої і наполегливої думки”. Але ввести в таке царство примусово — це зламати дитину. Отже, головне завдання педагога — будувати його разом з дітьми.

Розвиваючи ідеї Й. Песталоцці й К. Ушинського, він визначив і методично проілюстрував міжпредметну систему завдань і художніх засобів для вироблення в учнів умінь аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причину і наслідок. Цікаво, що навіть чимало з його „Школи під голубим небом” розкривають перед вчителями й учнями цей таємничий процес індивідуального думання. Звертаючись до читачів, автор писав, що ця школа — джерело живої думки і слова, а казка — дитинство думки. Своїми дидактичними казками, зверненими і до дорослих, і до малих, В. О. Сухомлинський розкрив розмаїття та своєрідність уявлень дитини про навколишній світ. Вдумаємось у смисл назв чудових казок „Як же все це було без мене?”, „Сяюча Вершина й Кам'яниста Стежина”, „Що краще?”, „Я хочу сказати своє слово”, „Спляча книга”, „Краса, Натхнення, Радість і Таємниця”, „Ремісник і Різець”, „Співуча пір'інка”, „Найкрасивіше і найпотворніше”. Їх висвітлює пульсуючий розум, дивотворний дар самого педагога, який опоетизував думки і почуття кількох поколінь дітей.

5. Слабковикористаним джерелом реалізації ідей розвивального навчання за В. Сухомлинським є широке залучення національної культури, особливо мистецтва. Зокрема він підкреслював, що слід сповна використовувати його функції для передачі світоглядних цінностей людства як джерела дитячої творчості, як універсальну мову людського спілкування, як засіб створення естетично-розвивального мікросередовища.

6. Помітний внесок В. О. Сухомлинського в таку малодосліджену галузь, як стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання і самонавчання, що є найбільш цінним результатом будь-яких педагогічних систем. Плідна ідея перетворення школярів із об'єкта на суб'єкт навчально-виховного процесу була не тільки проголошена, а й методично інструментована вченим. Педагогіка співробітництва, яка багатьом учителям здалася відкриттям сучасності, насправді впливає з класичної гуманної педагогіки. В. Сухомлинський, не вживаючи цього визначення, у теоретичних працях і практичній діяльності розвивав і захищав ці ідеї. Зокрема йому належить розробка методів і прийомів, які сприяють самоутвердженню особистості в різних видах діяльності, її самореалізації у співробітництві в діалозі з дорослими і ровесниками.

Отже, В. О. Сухомлинський поглибив, розширив, збагатив теорію і практику розвивального навчання у всіх його виявах: визначенні мети, функцій, розкритті дидактичних і методичних засобів розвитку пізнавальних здібностей, творчості дитини на різних вікових етапах.

Один з розділів книги „Серце віддаю дітям” має назву „Дайте дитині радість розумової праці...”. Дидактична система видатного педагога пронизана світлом цього заклику, який може бути епіграфом творення нової української школи.

Література

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976. — С. 55 — 206.

2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 3. — 1977. — С. 9 — 279.

Савченко О. Я. Грані дидактичної системи В. О. Сухомлинського / О. Я. Савченко // Почат. шк. — 1993. — № 3. — С. 16 — 18.

О. Я. Савченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ЕКОЛОГІЯ ДИТИНСТВА: В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ І СУЧАСНА ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Інтерес учених і вчителів до педагогічної спадщини видатного педагога-гуманіста ХХ століття В. О. Сухомлинського з року в рік зростає, поглиблюється. Це ім'я стає знаним у багатьох країнах світу як символ гуманної педагогіки.

Дослідженню і застосуванню ідей В. О. Сухомлинського сприяє діяльність Всеукраїнської асоціації його послідовників, яка вже працює 10 років. За цей час зроблено чимало: видано книги і статті самого Сухомлинського та про нього українською, російською, грецькою, японською, китайською, німецькою, англійською мовами, успішно працюють школи, дитячі садки, які запроваджують педагогічну систему, створену в Павлиші, в Україні та за її межами захищено кілька дисертацій про його творчість.

Помітним явищем у житті освітян України є щорічні педагогічні читання „В. О. Сухомлинський в діалозі з сучасністю”. Щороку їхня тематика присвячується актуальним проблемам української школи.

Цього року тематика 7-их педагогічних читань була присвячена найболючішій проблемі сьогодення — екології дитинства.

Екологія дитинства є складним широким інтегрованим поняттям. У прямому значенні — це створення сприятливих умов для повноцінного життя дитини у певному соціумі, регіоні, країні. Тому цю проблему можна обговорювати в соціально-економічному, медичному, правовому, екологічному, психолого-педагогічному аспектах.

Педагогічний аспект передбачає цілеспрямоване створення необхідних умов для повноцінного фізичного, духовного, інтелектуального розвитку і саморозвитку дитини в умовах шкільної, позашкільної освіти і родинного виховання.

Розглянемо найважливіші, на наш погляд, положення, які окреслюють екологічно сприятливе середовище для навчання, виховання і розвитку дитячої особистості.

1. Збереження самоцінності дитинства — найважливіше завдання сім'ї, школи, суспільства, держави. Різними засобами треба утверджувати самоцінність кожного вікового періоду, право дитини на гідне життя. Кожен віковий етап має своє незамінне значення у збереженні плавного переходу на наступний для розкриття тих можливостей, які сензитивні саме для цього віку. Саме повнота проживання кожного року життя є умовою гармонійного і своєчасного розкриття природних задатків дитини.

У творах В. Сухомлинського знаходимо блискучі, вичерпні, багаті на конкретику характеристики кожного вікового періоду дитинства: дошкільний вік, молодший школяр, роки отрочтва, юність. Це передусім книги „Духовний світ школяра”, „Серце віддаю дітям” .

Згадаймо, Жан-Жак Руссо вперше висловив думку про те, що дитина — не маленький дорослий, вона інакше сприймає, відчуває, мислить, ніж доросла людина. І лише значно пізніше, коли виділилася в окрему галузь дитяча психологія, вчені різних країн довели це численними експериментами. Глибоко розкриває унікальність дитячого світу В. О. Сухомлинський. Тонкий знавець дитячої психології, він звертав нашу увагу на те, що „діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік — вічністю” [3, с. 8].

Нам треба позбавлятися функціонального підходу до характеристики кожного вікового етапу, коли дошкілля розглядається лише як підготовка дітей до школи, молодші класи — як старт для основної

школи, а старші класи, в свою чергу, — лише як підготовка до ВНЗ. Це звужене прагматичне розуміння можливостей кожного віку методологічно ґрунтується на сприйнятті учня як одновимірної особистості: „Ти школяр і мусиш вчитися!”. Так, це є найважливішою соціальною роллю дитини, але вона не вичерпує всіх виявів життєдіяльності учня. За таким підходом губиться пріоритетність завдань кожної ланки школи, самоцінність кожного віку.

Прикметно, що в Концепції 12-річної школи чітко зазначено: „Школа — це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а живе. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху”.

2. Загальновідомим і часто вживаним серед педагогів є вислів щодо **неповторної індивідуальності дитячої особистості**. Наскільки ж важко втілити цю педагогічну аксіому в реальне шкільне життя, знає кожен, хто працює з дітьми. Що є найважливішим у цій справі? **Не ламати дитячу природу, а враховувати її особливість** у кожному своєму слові, дії, бачити в учневі людину. Сотні яскравих образів дитячих характерів у педагогічних творах і казках Василя Олександровича. Це не абстрактні учні, а хлопчики і дівчатка: Петрик, Оксанка, Оля, Ніна, Сергійко, Андрій, Павлик, Василько, Михайлик, Миколка, Сашко, Галя... Усіх не перелічиш... Зараз можна лише уявляти, яким дисонансом, яким викликом авторитарній школі були „олюднені” твори В. О. Сухомлинського, як вони протистояли засиллю „бездітної”, безособистісної педагогічної теорії 60 — 80-их років.

Педагогічне кредо вченого — постійно вивчати, спостерігати життя дітей, щоб виховувати їх на сильних, найкращих якостях і проявах характеру, мислення, а не викорінювати їх помилки і слабкість. „Пам’ятайте, що немає і не може бути абстрактного учня,” — писав Василь Олександрович Сухомлинський. Саме цей заклик пронизує його знамениті „Сто порад вчителів”.

Розвивати найкраще, щоб витіснити погане, негарне, нерозвинене, вірити в обдарованість кожної дитини — у цьому нас переконує В. О. Сухомлинський.

Перечитаймо рядки зі статті „Людина неповторна”: „У кожної лю-

дини є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів (галузей) діяльності. Саме цю індивідуальність і треба вміло розпізнати, спрямувати потім життєву практику учня на такий шлях, щоб **у кожний період свого розвитку дитина досягла, образно кажучи, своєї стелі...**

Ми глибоко переконані в тому, що немає людини, яка в належних умовах, при вмілому вихованні не виявила б свого самобутнього, неповторного таланту” [4, с. 88 — 89].

„Що є основною умовою такого виховання?” — запитує В. О. Сухомлинський і відповідає: „Чим різноманітніші види праці, якими може зайнятися учнівський колектив, чим яскравіше розкриваються індивідуальні таланти і обдарування старших вихованців, тим менше з кожним роком стає в нашій школі учнів молодших класів, які тривалий час не знаходять себе” [4, с. 93]. З особливою турботою писав Василь Олександрович про індивідуальний підхід до дітей, які знаходяться на крайніх полюсах педагогічної уваги. Слабкі у навчанні й обдаровані діти — саме ці категорії у масових школах, зазвичай, обділені увагою вчителя.

Він писав, що треба вчити так, щоб кожен пережив радість успіху, щоб приступав до роботи з передчуттям успіху. „Обдаровані діти — безцінне багатство школи”.

„У руках кожного педагога доля десятків, сотень людських життів. Доторкніться до серця, до душі вихованця дбайливою, люблячою рукою, відкрийте в ньому майстра-творця, і людина заграє своїм неповторним сяйвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне сяйво...

Вірте в талант і творчі сили кожного вихованця. Людина — неповторна!” [4, с. 96].

Так писав Василь Олександрович ще у 1961 р. в журналі „Народное образование”. Зберігати, плекати неповторність людської особистості закликає філософія освіти українське шкільництво на порозі ХХІ століття. Зокрема, у Концепції 12-річної загальної середньої освіти основними завданнями школи визначено всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів, потреб; збереження і зміцнення морального й фізичного здоров’я вихованців. Особливу роль відведено вихованню школяра як вільної, демократичної, національно свідомої, життєво і соціально компетентної особистості, здатної самостійно вибирати і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях.

Реалізація цих завдань передбачає методологічне оновлення педагогічної теорії і практики. Екологізація умов навчання і розвитку дитячої особистості постає нині як інтегрувальне методологічне положення у пошуках нових шляхів і засобів реалізації цих завдань.

3. Емоційне благополуччя дітей у школі — це основа з основ їхнього психічного, інтелектуального, фізичного здоров'я.

Протягом дня наші маленькі учні ризикують щонайменше з десятків разів потратити у міністресову ситуацію. Колотиться сердечко, коли дитині страшно, що викличе вчитель, а вона не знає вірша; болить плече, бо на перерві одержала стусана від старшокласника; не встигла до туалету і всі думки про перерву; забула принести альбом — вчитель накричав... І все це у метушні шкільного дня, на тлі надмірного шуму перерв і нестачі у класі чистого повітря, нестабільності життя загалом.

Доречно нагадати приклад з книги Януша Корчака „Як любити дітей”. Він продемонстрував у рентгенівському кабінеті серце дитини, яка злякалась нової обстановки. Присутні побачили на екрані, як прискорено забилося маленьке серце. І тоді відомий лікар-педіатр і ушавлений педагог звернувся до всіх, хто був у тій залі, зі словами: „Дивіться і запам'ятовуйте. Тоді, коли гніваєтесь і коли ви втомилися, коли діти стають нестерпними і виводять вас із себе, коли ви сердитесь і кричите, коли в нападі гніву ви хочете покарати, згадайте, що так виглядає і так реагує серце дитини” [1, с. 9].

Криком, бійкою, придушенням активності дітей, приниженням їхньої гідності ніколи не виховати гарну людину, яка цінує справжню свободу, по-справжньому шанує себе та інших людей.

4. Чи не найчастіше загрожує емоційному благополуччю дітей маніпулювання вчителями своєю владою під час контролю та оцінювання.

„Хіба можна бути спокійним, коли в навчанні, яке має давати радість буття і радість пізнання, дитині стає незатишно і страшно? Страшно і незатишно тому, що і сьогодні, і завтра, щодня вона відчуває: я поганий [5, с. 425].

У В. О. Сухомлинського знаходимо скарбницю роздумів і конкретних порад щодо **контролю і оцінювання результатів навчальних досягнень учнів.**

Що і як контролювати? Коли починати оцінювати? Як розвинути мотивацію навчання для сильних і слабких дітей? Як уникати приниження дітей в оцінюванні? Про всі ці питання, що є для нас зараз гостро

актуальними, понад тридцять років тому неодноразово писав директор Павлиської школи.

Дуже актуально звучать думки із його статті „Обережно: дитина!”, яку Василь Олександрович написав до „Літературної газети” про „ремінну педагогіку”. У ній йшлося про „духовний ремінець” у руках байдужого учителя, який, скаржачись батькам на невдачу-учня, по суті, провокує биття.

„Потрібно дуже обережно користуватися оцінкою,” — застерігав В. О. Сухомлинський. „Це означає ніколи не забувати, що ми маємо справу з дитячою, незміцнілою думкою. В однієї вона як стрімка річка, інша — тугодум. **Не поспішайте ставити оцінку, не перетворюйте її в ідола.** Не ставте взагалі у початкових класах „двійок” — це канчук і палиця. Не підрубуйте корінь бажання бути хорошим.

У мене в школі в початкових класах є правило: до того часу, поки дитина не навчилася задовільно виконувати ту чи іншу роботу, їй не ставлять ніякої оцінки. Ти ще попрацюй, кажуть їй, адже ти можеш... І дитина, яку підганяє бажання бути хорошою, напружує всі свої сили, щоб виконати завдання... Вона, маленька людина, збираючись із силами, — а сили ці в дитячій душі невичерпні — піднімається на одну сходинку вище...

Усе це не означає, що з класу в клас можна переводити з „двійками”. Це була б найжорстокіша байдужість. Я за те, щоб збудити в людині повагу до самої себе. А коли дитина поважає саму себе, вона сама ставитиме до себе вимоги, які висуває учитель” [5, с. 425 — 426].

В. О. Сухомлинський мудро окреслив таку болючу і для сучасного вчительства проблему: гуманізм і водночас вимогливість контролю і оцінювання навчальної праці, який ґрунтується на формуванні у кожній дитині внутрішньої відповідальності.

„Найголовніше, — робить висновок Василь Олександрович, щоб вже у молодшому віці людина свідомо дорожила тим, що вона — мисляча особистість” [6, с. 430].

Джерелом емоційного благополуччя дитини є її успіхи у навчанні, саме вони формують внутрішню мотивацію учіння. Сухомлинський закликав учителів пам’ятати, що ... немає абстрактного учня. Тому „немає якихось єдиних для всіх школярів передумов успіхів у навчанні. І саме поняття успіхи в навчанні — річ відносна: в одного показником успіхів є „п’ятірки”, для іншого й „трійка” — велике досягнення. Умін-

ля і учнів [2, с. 440]. Зокрема, дуже актуально звучать поради вченого щодо врахування циклічних коливань захисних сил організму, перегляду усталеної структури навчального року, щоб навантаження змістити на його першу половину.

З повним правом можемо сказати про те, що у XXI ст. є позитивні зрушення в реалізації оздоровчих функцій шкільної освіти. Так, у „Законі про загальну середню освіту” чітко визначено норми максимального навчального навантаження учнів у кожному класі, зменшено тривалість уроків у 1 — 2 класах, збільшено час на перерви, упорядковано тривалість навчального року. У початковій школі має бути тільки 5-денний робочий тиждень, а у 1 — 2 класах тільки по 4 уроки. На жаль, не завжди це виконується.

В Концепції 12-річної школи окреслено підходи до реалізації оздоровчої функції школи. Зокрема, передбачено зняти перевантаження на дитячу пам'ять і статичне навантаження на м'язи, розвантажити зміст на всіх ступенях школи від неістотної інформації, перенасичення численними фактами, термінами, датами тощо.

Підвищення оздоровчої функції фізичної культури передбачає нормативне відпрацювання активного рухового режиму початкової школи, введення в усіх класах трьох уроків фізичної культури із забезпеченням диференційованого підходу до різних груп дітей. Ідеї культури фізичного і психічного здоров'я мають знайти відображення у змісті різних предметів, щоб змалечку в учнів формувалося дбайливе ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності. В усіх класах доцільним є інтегрований курс „Основи здоров'я”, який міститиме валеологічні знання і основи безпеки життєдіяльності.

Заощадливість педагогічних засобів досягнення навчального результату ще не стала цінністю шкільної освіти. Треба зважити на те, що чим інтенсивніша навчальна праця, тим меншою має бути її тривалість.

Економія людських ресурсів зумовлює потребу рівномірного чергування різних видів діяльності і навантаження на різні системи організму, врахування біоритмів, продумування засобів використання підсвідомості, чуттєвої сфери, а не лише орієнтація на мислення і волю дітей 6 — 10-річного віку.

6. Гуманістичні цінності сучасних педагогічних систем передбачають якнайповніше врахування природної основи людини. У авторитарно-дисциплінарних системах виховання вона бралась не як союзник, а як

матеріал, який чинить опір і його треба перемогти. Опосередкованим свідченням „всеперемагаючої” педагогіки була насиченість вчительського мовлення мілітаристською та імперативною лексикою: боротися за якість, озброювати знаннями, перемагати неуспішність... Учень найчастіше чув слова „ти повинен”, „ти зобов’язаний”.

Недооцінка природних основ розвитку дитячої особистості поряд з іншими чинниками зумовила її відчуження від органічного зв’язку з природним середовищем, послабила зв’язок поколінь, вплив народної педагогіки.

Новому розумінню ставлення людини до природи і людства відповідає не ідеал антропоцентризму, а ідея коеволюції, тобто спільної еволюції природи і суспільства (М. М. Мойсеєв).

У цьому зв’язку **новою цінністю школи є екологічний світогляд**, ядро якого — імператив виживання та глобальна відповідальність кожного за нормальне життя людства на обмеженому життєвому просторі.

Розробляючи шляхи реалізації цих цілей, корисно ще і ще раз перечитати Сухомлинського, побачити евристичну сутність його начебто простих і загальнозрозумілих висновків щодо незамінної ролі спілкування учнів з природою, створення навколо кожної дитини різноманітного виховувального і розвивального середовища.

Переконливо, а найчастіше образним словом, він доводив взаємозв’язок духовного і матеріального життя людини з природою. „Природа — колиска дитячої думки, і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення” [7, с. 539]. „Ми вважаємо дуже важливим виховним завданням те, щоб наші вихованці, бачачи і розуміючи свою єдність з природою, переживали турботу і тривогу про збереження і примноження природних багатств...” [8, с. 555]. „Думка про те, що ми, діти природи, повинні бути дбайливими і вдячними, особливо виразна і хвилююча тоді, коли діти бачать плоди землі, замислюються над тим, якою ціною вони дістаються, як треба оберігати джерело, з якого ми п’ємо” [8, с. 557].

Василь Олександрович Сухомлинський був великим патріотом рідної землі, чорноробом на многотрудній освітянській ниві. То ж будемо і ми, об’єднуючи зусилля усіх, хто небайдужий до освітянських справ, запроваджувати найцінніші здобутки педагогічної спадщини Василя Олександровича, щоб у кожній школі панувала атмосфера добра, уваги, творчої праці задля розквіту особистості кожної дитини.

Література

1. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. — К. : Рад. шк., 1976. — 157 с.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
4. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 80 — 96.
5. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 422 — 426.
6. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 426 — 436.
7. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 536 — 551.
8. Сухомлинський В. О. Природа, праця, світогляд / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 551 — 562.

Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. О. Сухомлинський і сучасна початкова школа / О. Я. Савченко // Почат. шк. — 2000. — № 11. — С. 1 — 4.

О. Я. Савченко,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ
СЕРЕДОВИЩЕ
СУЧАСНОЇ ШКОЛИ:
ДІАЛОГ З
В. О. СУХОМЛИНСЬКИМ**

Протягом останнього десятиліття увага вчених і практиків в галузі шкільної освіти зосереджувалася переважно на новому змісті, інноваційних технологіях, новій системі оцінювання учнів і атестації шкіл, освоєнні педагогічного менеджменту.

Безперечно, це дуже важливі складові функціонування і розвитку сучасної шкільної освіти. Однак у системі чинників, що визначають якість освіти, все більшого значення набуває створення педагогічного сприятливого освітнього середовища. Важливість цього чинника ставатиме дедалі очевиднішою в зв'язку із постійною змінюваністю, нестабільністю і суперечливістю різних впливів, що діють на дитину, тому розгляд цієї проблеми на педагогічних читаннях є вкрай актуальним. Тим більше, що розглядаємо ми її в контексті спадщини Василя Олександровича Сухомлинського.

Педагогічно доцільна організація навчально-виховного середовища належить до центральних проблем у його педагогічній спадщині. Свідченням цього є висвітлення у творах педагога всіх аспектів органі-

зації навчально-виховного процесу у взаємозв'язку з тими соціально-педагогічними умовами, у яких вони здійснюються.

Різнопланове і водночас цілісне відображення ролі, змісту і впливу навчального середовища на ефективність педагогічних впливів найповніше відображено, на наш погляд, у таких книгах ученого: „Серце віддаю дітям”, „Павлівська середня школа”, „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Народження громадянина”. Крім того, безліч положень, роздумів, прикладів розсипано у багатьох інших книгах, статтях.

Перш ніж аналізувати погляди Сухомлинського на організацію освітнього середовища, необхідно визначитися з термінами, які стосуються цієї проблеми.

Як показує аналіз відповідної літератури, проблема середовища людини широко вивчається як об'єкт досліджень філософів, екологів, економістів, гігієністів, соціальних працівників. Коротко окреслимо, як розуміють у сучасній науці поняття „середовище людини”, „навколишнє середовище”, „життєве середовище”. „Найчастіше під навколишнім середовищем розуміють ту чи іншу сукупність умов і впливів, що оточують людину” (Д. Ж. Маркович). Середовище людини охоплює комплекс природних (фізичних, хімічних, біологічних) і соціальних чинників, які можуть впливати: прямо або опосередковано, миттєво чи довготривало на життя і діяльність людей [12, с. 10].

Містком для аналізу педагогічних можливостей сучасного освітнього середовища можна вважати таку тезу: „чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим більш успішно відбувається її вільний і активний саморозвиток”. У Вступі до Стокгольмської декларації, що була прийнята на Конференції ООН у 1972, сказано: „Людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, яке дає їй основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, громадський, духовний розвиток” [12, с. 11].

Поняття „освітнє середовище” охоплює широкий інтегрований зміст. А саме: шкільне середовище, сімейне середовище, середовище додаткової освіти, соціальне середовище, географічне середовище.

У спеціальних дослідженнях аналізується типологія освітніх середовищ. Так, В. А. Ясвін, розглядаючи це питання, звертається до спадщини Януша Корчака, який у книзі „Як любити дітей” (1919 р.) характеризує чотири типи „виховуючого середовища”: догматичний, ідейний, бездумного споживання і зовнішнього шику й кар'єри та їх-

ній вплив на виховання характеру дітей. Відомі в психології характеристики зв'язку середовища з типом особистісного розвитку здійснили П. Ф. Лесгафт, Л. Г. Лаптев, В. В. Рубцов, В. І. Слободчиков. Наскільки нам відомо, в українській педагогіці і психології ця проблема ще не набула актуальності.

Хоча саме в освітянському просторі України, крім педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, набули широке визнання педагогічні системи таких відомих педагогів, як І. Г. Ткаченко, О. А. Захаренко, М. П. Гузик, школи яких є масштабними навчально-виховними комплексами, де основою навчально-виховного процесу є взаємовплив різних середовищ.

Для сучасного шкільництва характерним є бурхливе оновлення умов навчання і виховання. Цей процес, на наш погляд, відбувається переважно спонтанно, без концептуального бачення різних підходів до моделювання оптимального педагогічного середовища для різних типів шкіл. Ми вважаємо, що звернення саме до досвіду Сухомлинського дозволить нам розглянути, як за його керівництва у Павлівській школі було створене діяльне, різнопланове і водночас цілісне за своїм педагогічним впливом навчально-виховне середовище. Правильніше говорити у цьому випадку про **освітній простір: шкільне містечко, природне і соціальне довкілля**. Крім того, ми знаємо, що вже у початкових класах цей проект доповнювався уявними подорожами учнів Павлівської школи Земною кулею і величезним інформаційним простором їхнього цілеспрямованого читання. У цьому просторі можна виділити **загальношкільні середовища та мікросередовища для дітей певного віку і для певних педагогічних цілей**.

У цілісному вигляді це складало в системі В. О. Сухомлинського комплекс взаємозв'язку: **навчального, природного, соціального, ігрового, господарського, технологічного, інформаційного середовищ**.

Передусім, виокремимо теоретичні засади цього процесу. Метою організації освітнього середовища, з нашого погляду, у цій системі є створення таких умов для всебічного розвитку і виховання учнів, за яких вони стають активними учасниками різних видів праці (навчальної, господарської на ділянках, подвір'ї, майстернях, літературної, суспільно-громадської), змістовного дозвілля і творчості. У книзі „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості” В. О. Сухомлинський пише: „Виховання всебічно розвиненої особистості — це не якась серія спеціально придуманих заходів... Виховання всебічно

розвиненої особистості — [це] педагогічне керівництво різноманітними її відношеннями до навколишнього природного і суспільного середовища, які залежать від найрізноманітніших умов, від великої кількості явищ, що їх бачить і осмислює дитина...

Для всебічного розвитку зумовленість, взаємна залежність процесів життя дитини має виняткове значення. Виховання взагалі є цілеспрямованою діяльністю, успіх якої вирішальною мірою визначається тим, в яких умовах, за яких обставин ця діяльність відбувається. Ми твердо переконані в тому, що одне з найбільших лих шкільного виховання — невідповідність умов, обстановки, обставин тим зусиллям, які робляться для правильного виховання” [6, с. 71].

Як бачимо, В. О. Сухомлинський у свій час чітко визначив розуміння необхідності врахування цілісності і взаємозалежності різних чинників, що засвідчує гостроту проблеми створення відповідного освітнього середовища. Роль середовища при цьому полягає в тому, щоб всі види діяльності були для дітей особистісно значущими, цікавими і перспективними для інтелектуального й духовного розвитку та саморозвитку.

Для досягнення цієї дуже складної мети особливе значення у педагогічній системі Сухомлинського у реальній системі роботи Павлівської школи відігравали такі умови: інтелектуальна і трудова ініціативність учнів, естетична привабливість середовища, діяльна турбота дітей про все живе, гуманізація стосунків.

Про вагомість цих умов в організації навчального середовища ми знаходимо чимало висловлювань, конкретних прикладів з життя Павлівської школи у багатьох працях педагога. Звернемося до книги „Як виховати справжню людину”, що завершується розділом „Ставлення до краси в природі і суспільстві”. У ньому стільки висловів-перлинок, що притягують нашу увагу. „Слова про прекрасне доходять лише тоді, коли дитина серцем відчуває красу. Споглядання і слухання, переживання побаченого і почутого — це перше вікно у світ краси. За роки навчання у початкових класах я тисячу разів воджу своїх вихованців до джерел краси. Це уроки бачення прекрасного” [7, с. 410].

Чому так багато писав Сухомлинський про сприймання і розуміння дітьми красивого у природі, в літературі, у побуті, у праці, у стосунках людей, у мисленні? Тому, що був переконаним, що „одна із закономірностей виховання — зло і потворність нехай витісняє краса” [7, с. 416]. Наприклад, він пише: „Поставте на стіл у класі гарну гілочку квітучої

верби — і діти помітять у кутку павутину. Посадіть біля входу в школу зелену ялину — в кожного вашого вихованця, що проходить повз неї, щоразу з глибини душі підніматимуться невиразні бажання зробити щось хороше — допоможіть йому усвідомити ці бажання! ...Думки про красиве повинні пробуджувати в дитини почуття незатишності, невлаштованості в середовищі, де є щось від байдужості, недбальства. Етика шкільного виховання полягає в тому, щоб пізнання, осягнення краси пробуджувало неспокій, тривогу, прагнення зробити оточення кращим, ніж воно є... З раннього дитинства ми привчаємо дітей до того, що в класній кімнаті не можна починати заняття, якщо стіл не накрито гарною скатеркою, якщо на підлозі — порох, а десь у кутку — павутина” [7, с. 416].

Особливістю педагогічної системи Сухомлинського є лікування красою. Педагог так пише про це у статті „Як любити дітей”: „Про цю грань не розкажеш двома словами. Тут треба характеризувати складність і багатогранність тонких духовних впливів на почуття, на серце, а через серце й на розум... Це вимагає часу і великого терпіння. ...Важливим засобом захисного виховання дітей, скалічених бійкою і лайкою дорослих, є турбота про живих істот, квіти, рослини — про все живе і красиве. Спеціально для цих дітей у нас є лікарня звіряток, пташині годівниці” [11, с. 307].

Про те, яке значення надавав Сухомлинський гуманізації й естетизації середовища, свідчать хіба що не всі сторінки знаменитої книги „Серце віддаю дітям”. Передусім, тут чи не вперше у вітчизняній педагогіці яскравою образною мовою розкривається провідна ідея: **навчальне середовище — це не клас, а простір навколишнього життя дитини, який вчитель може і повинен педагогічно інструментувати.**

Знову і знову перечитуючи сторінки книги, знаходжу суцвіття відкритих педагогом оригінальних за змістом і формами мікросередовищ у навчально-виховному процесі. Його надихала ідея, що кожна дитина за своєю природою — допитливий дослідник, відкривач світу, тому він і сприймав навколишнє під тим кутом зору, що і як можна змінити для її розвитку і саморозвитку.

Назву лише деякі його чудові знахідки: „Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був **мандрівкою до джерела мислення й мови** — до чудової краси природи” [8, с. 32]. „А серед природи дитині треба дати можливість послухати, подивитися, відчувати...” [8, с. 35]. „Школа під блакитним небом учила мене, — писав Сухомлинський, —

як відкривати перед дітьми вікно в навколишній світ... Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки... Я ділився з учителями своїми думками про „подорожі” до першоджерел живого слова — так я назвав яскраві, короткі, емоційно насичені розповіді малюків про предмети і явища навколишнього світу, які вони бачать, своїми очима” [8, с. 41 — 42].

Ми знаємо, наскільки чутливо ставився Сухомлинський до музики, яку вважав незамінним джерелом розвитку почуттів, фантазії, творчості, олюднення дійсності. Згадаймо, які назви добирали вихованці (під впливом свого вчителя): музичний альбом перетворено у „музичну скриньку”, яка пізніше стає „музичною кімнатою”.

„Кімната науки” була обладнана через три місяці після початку роботи „Школи радості”. Діти там бували раз на тиждень, або раз на два тижні. Василь Олександрович вважав, що естетична і пізнавальна потреби не повинні задовольнятися до перенасичення. Продовженням казки був „Острів чудес” — таємничий куточок, у якому можна було б жити у світі гри [8, с. 185]. Діти створили „острів” з житлом Робінзона, куренем, де жили казкові герої. Така обстановка пробуджувала уяву, творчість, розвивала мовлення найбільш несміливих, неактивних дітей.

Нова методологія освіти утверджує пріоритетність оздоровчих функцій школи — „здоров’я через освіту”. В. О. Сухомлинський теоретично осмислив і практично реалізував ефективну модель організації здоров’язбережувального, здоров’ярозвивального середовища. За своєю суттю вся педагогіка Сухомлинського — це своєрідна „лікувальна педагогіка”. На багато років він випередив сучасне визнання турботи про фізичне і психічне здоров’я вихованців як спеціальну задачу школи. У книзі „Серце віддаю дітям” він писав: „Я не боюсь ще й ще раз повторити: турбота про здоров’я дітей — це найважливіша справа вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне здоров’я, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили” [8, с. 103]. У його працях можна знайти поради, яким повинно бути подвір’я школи, щоб біля школи росли особливо корисні для здоров’я квіти, трави, дерева (наприклад, горіхи). З радістю пише Василь Олександрович про те, що перебування дітей у „Школі радості” серед природи за один рік змінило їх зовнішній вигляд, що без задушеного класу, без дошки і крейди вони навчилися писати і читати. Сухомлинський радив батькам, щоб для молодших школярів були обладнані

„кутки здоров'я”, „спальні куточки”, альтанки, де з весни і до ранньої осені можна було б читати, малювати.

Теоретично педагог обґрунтував важливість поєднання у навчальному процесі усіх складових здоров'я: фізичного, психічного, соціального. Це мало на той час і зберігає зараз виняткове значення для створення благотворного впливу на всебічний розвиток особистості.

Про необхідність спеціально продуманого прогностичного підходу до цієї справи ми знаходимо думки у багатьох працях ученого.

Дуже важливу роль відводив учений природному середовищу. В. О. Сухомлинський писав: „Я прагнув, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором — природою” [8, с. 128]. Він підкреслював, що шкільні двері не повинні відгородити від свідомості дитини навколишній світ.

Як підтвердження реальності цієї вимоги Сухомлинський розповідає про мандрівки малюків у світ речей, створення тисячі задач з „живого задачника”, які породжувалися самими речами, предметами, явищами навколишнього світу.

Водночас не можна перебільшувати ролі природи в розумовому вихованні. „Глибоко помиляються вчителі, — писав Сухомлинський, — які вважають, що коли дітей оточує природа, то вже в самому цьому факті криється могутній стимул розумового розвитку. В природі немає ніякої магічної сили, що безпосередньо впливає на розум, почуття і волю. Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки...

Я продумав усе, що має стати джерелом думки моїх вихованців, визначив, щб день за днем протягом 4 років спостерігатимуть діти, які явища навколишнього світу стануть джерелами їхньої думки. Так було створено 300 сторінок „Книги природи”. Це — 300 спостережень, 300 яскравих картин, що закарбувалися в свідомості дітей. Двічі на тиждень ми йшли в природу — вчитися думати” [8, с. 129].

Виняткове значення для розуміння педагогічної системи В. О. Сухомлинського має вивчення книги „Павлиська середня школа”, у якій узагальнено, осмислено процес і результати 33 років педагогічної праці автора. Тут ми знаходили цілісну систему діяльності великої сільської школи, яка склалась зусиллями всіх учасників навчально-виховного

процесу у 60 — 70 роках, і особливо помітне місце у цій системі належить опису й аналізу створення матеріальної бази.

Привернемо увагу лише до деяких положень, які мають узагальнювальне значення у розгляді проблеми наших педагогічних читань.

1. Де найкраще місце для школи? „Досвід переконає, — писав Сухомлинський, — що найбільш сприятливі умови для роботи школи створюються тоді, коли вона розташована на лоні природи, де багато зелені й води, і водночас недалеко від місця проживання сім'ї, щоб дитина не витрачала багато часу на дорогу і батьки у вільний від роботи час могли часто бувати в школі. А там, де рослинний світ навколо школи бідний, треба поступово створювати зелений захист хоч би в її найближчому оточенні” [10, с. 14].

2. Що входить у освітній простір? На початку II розділу книги „Матеріальна база школи і обстановка, що оточує дітей” знаходимо такий вислів: „Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, — це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу. Матеріальну базу школи ми розглядаємо в нерозривній єдності з обстановкою, до якої входять природа, праця і суспільна діяльність навколишніх людей. Багато предметів, що знаходяться тут і створені самими школярами або їхніми старшими товаришами і в певному розумінні одухотворені їх любовним ставленням, стають дорогими для кожного з них, поєднуються в їхній емоційній пам'яті з подіями, людськими відносинами, почуттями, переживаннями” [10, с. 89].

3. Спеціальне проектування у Павлівській школі інформаційного середовища. Зрозуміло, що середовище навчання школярів у 60 — 70 роках ХХ ст. і сучасних дітей різко відрізняється. Відмінність у тому, що у сучасних дітей значно розширилися технічні можливості одержання інформації: ЗМІ, комп'ютери, Інтернет, збільшення міжособистісних контактів, зокрема з людьми інших країн, мандрівки змалечку розширюють дитячі можливості одержання різної інформації (корисної, непотрібної, а то і шкідливої). У цих умовах змінюється погляд на вчителя як єдине джерело істинних знань. Книжка, робота над текстом втрачає для багатьох учнів привабливість. І все-таки книга, чудовий винахід людства, змінюючи свою форму, не може змінити свою роль у культурі й освітнє значення. Звертаючись до спадщини В. О. Сухомлинського, ми переконаємося, що кредо його педагогічної системи — залучення кожної дитини до світу книг. Він пише: „Ми вбачали свою мету в тому, щоб у кожного було своє **життя у світі книжок**. У школі було Товариство шанувальників

книжки, що об'єднувало і дітей, і дорослих" [9, с. 423]. Тому в Павлівській школі працювали спеціальні програми самостійного читання для початкової, основної і старшої школи. Сухомлинський прагнув, щоб кожен учитель став книголюбом. За роки його директорства у шкільній бібліотеці було 18 тисяч книжок, у власних бібліотеках учителів понад 49 тисяч [10, с. 53].

У створенні виховного, інформаційного, інтелектуального середовища виняткову роль відігравали гуртки, у яких здійснювалась учнями дослідницька робота з різних галузей знань [9, с. 570 — 576].

4. Різні види творчої праці як складова освітнього простору. Сухомлинський пише: „Для того, щоб середовище, яке створюють і в якому живуть діти, формувало їхні морально-естетичні погляди, поглиблювало моральні відносини, потрібна, якщо можна так сказати, господарча творчість” [10, с. 115]. Про це йдеться у спеціальному розділі „Матеріальна база трудового виховання” (педагогічний аспект) [10, с. 309].

5. Спеціально продумана система створення педагогічно сприятливої обстановки в кожному куточку шкільного приміщення [10, с. 116 — 124].

6. Естетичність оточення, гармонія речей, „відчуття повітря, світла, простору, перспективи” [10, с. 387].

7. Емоційна, естетична, інтелектуальна привабливість форм організації і назв навчального середовища („Школа під блакитним небом”, „Кімната казки”, „Кімната думки”, „Музична скринька”, „Куточок мрій”, „Сад здоров'я”, „Сад матері”, „Мандрівки до першоджерел слова і думки” і т. ін.).

Вивчення педагогічної системи В. О. Сухомлинського в контексті проблеми проектування, створення і педагогічного використання освітнього простору відкриває науковцям і практикам нові резерви в модернізації сучасної шкільної освіти.

Література

1. Вайнер З. Н. Образовательная среда как фактор риска психического здоровья школьника / З. Н. Вайнер // *Практ. психология и логопедия*. — 2003. — № 1 — 2. — С. 9 — 14.

2. Орлов В. Психодидактические аспекты проектирования образовательной сферы / В. Орлов, В. Лебедева // *Стандарты и мониторинг в образовании*. — 2000. — № 4. — С. 20 — 25.

3. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. — М., 1997. — 160 с.

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 467 с.
5. Степанов В. М. Организация единого воспитательного пространства в инновационной школе / В. М. Степанов, О. А. Лапина, А. П. Макаровская. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 139 с.
6. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 55 — 206.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
9. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 567.
10. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
11. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 292 — 308.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 362 с.

Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським / О. Я. Савченко // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту : Педагогічні науки. — Миколаїв, 2004. — Вип. 8: „Василь Сухомлинський і сучасність: Особистість у навколишньому середовищі”. — С. 4 — 9.

О. Я. Савченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ШКОЛА КУЛЬТУРИ — ДІАЛОГ З В. О. СУХОМЛИНСЬКИМ

Культура є органічною частиною внутрішнього світу людини, що визначає її етичні, естетичні, світоглядні цінності й норми, традиції, звички. Вона виявляється у способі життя, поведінці, мисленні, ставленні до праці, навколишнього середовища. Виховання культури суспільства і кожної людини потребує участі всіх складових — передусім сім'ї, держави, її лідерів, ЗМІ, закладів культури, мистецтва. Цей процес тривалий і складний і, безумовно, він продовжується протягом життя під впливом багатьох чинників, але виняткова роль у вихованні культурної людини належить все-таки освіті — всім її рівням і формам. Саме освіта — головний інститут суспільства, створений для виховання, формування і соціалізації особистості, передачі новим поколінням знань, досвіду, основних цінностей і норм, що визначають індивідуальну і колективну поведінку людей.

Головне призначення культури — культивування, розроблення і вдосконалення усього того, що поліпшує, облагороджує життя людини, створює в суспільстві атмосферу гуманності, надихає на свободу,

творчість, життєвий оптимізм. З-поміж інших функцій школа готує дітей до вибору професії, професійна школа — надає її. Але особистість має бути ширшою і глибшою від своєї професії. Культуротворчий підхід до освіти покликаний упередити формування одновимірної людини, „людини-флюса” (за висловом філософа Гербарта Маркузе).

Щоб у державі і суспільстві основною цінністю ставала вільна, гуманна, самодіяльна особистість, освіта має будуватися як культуротворчий процес, у якому навчання зливається з вихованням і розвитком. Поняття „культура в освіті” має осмислюватися значно ширше і глибше, ніж поняття конкретної наукової галузі чи соціального середовища. Математика, біологія, фізика, мистецтво, література тощо — це лише сегменти єдиної культури людства. Тому призначення освіти ХХІ століття рухатися „від людини освіченої — до людини культури”, смисл цієї формули — щоб не було бідної, порожньої душі із розвиненим інтелектом. Поки що у багатьох випадках це лише привабливе гасло, бо на шляху до культуротворчої школи треба чимало попрацювати і в соціально-педагогічному, і в економічному плані. На наше переконання, якість освіти забезпечує не впровадження окремих інновацій, а цілісний науково-обґрунтований процес *побудови школи як культуротворчої системи*, що передбачає відповідні взаємоузгоджені зміни в усіх складових її діяльності: змісті навчання і виховання, середовищі, взаємодії з батьками, громадою тощо.

Ідеї культуротворчої освіти поки що не є об’єктом належної уваги дослідників і практиків. Збагатити наші знання щодо цього дає змогу осмислення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського. На його думку, школа стає осередком культури тільки тоді, коли в ній панують *4 культу: Батьківщини, людини, матері і рідного слова*. У працях вченого щедро й образно обґрунтовуються різні аспекти культуротворчої освіти і в її загальнофілософському і прикладному значенні стосовно конкретних навчальних предметів і виховних ситуацій. Нагадаю окремі з цих положень. Він писав, що мовна культура — це дзеркало духовної культури. „Школа, як колиска народу, колиска духу і культури народної, живе насамперед у книзі. Дуже важливо, щоб це розуміли не тільки вчителі, а й вихованці школи. Кожна школа повинна мати своє обличчя: свої звичаї, традиції, своє свято. Свято нашої школи — це Свято Книги... Школу не можна уявити без Вічної Бібліотеки, як народ без імені, без пам’яті, без історії” [4, с. 338 — 339].

Особливої актуальності набуває для сучасних педагогів розроблена у Павлівській школі система виховання в учнів *культури почуттів*. В. О. Сухомлинський писав: „розвинені почуття, висока емоційна культура — це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості” [3, с. 451].

У працях педагога йдеться про смисли таких понять, як „культура праці”, „культура розумової праці”, „культура почуттів”, „культура бажань” тощо. Не можна обминути і таку особливість культуротворчої школи, за Сухомлинським, як звернення *до культури народної педагогіки*. Зокрема, в педагогічній спадщині вченого відчутний вплив таких ідей етнопедагогіки: 1) цінність життя людини; 2) філософія доброго серця, осердечення виховання; 3) природа як резонатор і дзеркало людської душі; 4) рідне слово як вияв ментальності і духовності людини; 5) працелюбність як вияв соціальної сутності й потреби життя людини.

Особливу увагу приділяв В. Сухомлинський аналізу *змісту шкільної освіти*.

Звернімось до праць вченого у контексті сучасних завдань школи. Шкільна освіта XXI ст. характеризується широкою палітрою інновацій, які охоплюють цілі, цінності, зміст, методики виховання, навчання, вимірювання її якості тощо. Масштабність і динамізм змін зумовлені соціальним і технологічним розвитком суспільства, *недостатньою передбачуваністю умов життя*, до яких необхідно готувати молоде покоління. Тому природно зростає потреба у *розвивальній, культуротворчій освіті, вихованні відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично і творчо мислити, працювати з інформацією, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни*. Успішне вирішення цих складних проблем залежить від багатьох чинників. Серед них провідним є суттєве оновлення змісту. З одного боку, він має бути осучаснений таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал и для самореалізації в професійному й особистому плані, і в інтересах суспільства, держави. А з іншого, — шкільна освіта, зв'язуючи покоління, не може переривати ланцюжок часу, її покликання — зберігаючи адаптивну роль, виховувати і вчити дітей у контексті викликів нового часу, перенасиченого інформацією.

У цих умовах винятково відповідальною і складною є **проблема відбору і дидактико-методичної реалізації у шкільному змісті базового**

ядра — найбільш цінної і незамінної для освіченості і розвитку людини інваріантної складової. Саме вона покликана забезпечити єдність шкільного освітнього простору в державі, визначаючи зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної підготовки учнів, долучаючи всіх дітей до загальнолюдських і національних цінностей. Наскільки складно це зробити, ми можемо пересвідчитися, аналізуючи дискусії навколо нових підручників, суперечки серед науковців, учителів, батьків щодо науковості, доступності і загалом доцільності того чи іншого змісту шкільних предметів. Уже створено нові програми і підручники для 1—6 класів. Попереду ще половина шляху до завершення масового переходу до 12-річної школи. На часі — доопрацювання підручників для початкової школи. У цьому процесі ми прагнемо критично і конструктивно оцінювати зроблене, шукати орієнтири та можливості для *оптимізації змістовного забезпечення навчального процесу*.

Безперечно цінність має для нас аналіз досвіду Василя Олександровича Сухомлинського. За своє вчительське життя він проаналізував тисячі уроків учителів різних предметів, бачив школу як цілісність, як життєвий простір розвитку і виховання. Його думки щодо того, **чого і як** треба навчати, розсіпані у багатьох працях. Достатньо підтверджують пріоритетність зазначеної теми для В. Сухомлинського сторінки предметного покажчика, що є у 5-му томі вибраних творів. Так, про зміст освіти, дві програми навчання, шкільні знання, їх роль у житті та діяльності людини, культуру йдеться майже на 300 сторінках його праць. Підкреслюю, що свої міркування щодо відбору шкільного змісту, його значення для подальшого життя дітей вчений висловлював протягом 60-х років ХХ ст., коли в офіційній педагогіці не було й натяку про можливість змін в уніфікованих на весь обшир Радянського Союзу програмах і підручниках. І це зрозуміло, бо уніфікація освіти була складовою загальної ідеології тоталітарного управління країною.

В. Сухомлинський підійшов до аналізу проблеми змісту шкільного навчання **всебічно**: методологічно, дидактично, методично і як керівник школи. Привернемо увагу лише до найважливіших положень його праць, бо цілісний всебічний аналіз зазначеної проблеми заслуговує, з нашого погляду, на спеціальне наукове дослідження.

Василь Олександрович оцінював відбір змісту шкільного навчання, ґрунтуючись на своєму розумінні **мети школи**. В одній з останніх праць „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, що

була підготовлена як доповідь — основа докторської дисертації (яку не встиг захистити), він так розкриває сутність поняття „всебічний розвиток”: „Це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток — це гармонія того, що людина дає суспільству і того, що вона одержує, споживає. Повне задоволення людських потреб немислиме без розвитку найважливішої потреби — потреби працювати. Виховання всебічно розвиненої особистості не означає, що кожна людина тільки кимось виховується. Активність прагнень особистості до ідеалу — необхідна умова перетворення в життя і соціального, і педагогічного аспектів ідеї всебічного розвитку особистості...” [2, с. 69]. Як бачимо, Сухомлинський визначав *три рушійні сили* розвитку і виховання: якості індивідуальності, тобто її природну основу, гармонію взаємодії із соціумом і активність та працьовитість людини.

„У знаннях основ наук треба вбачати подвійне призначення, — писав Василь Олександрович. — По-перше, кожний предмет і всі предмети в цілому необхідні кожному вихованцеві як умова його гармонійного розвитку; по-друге, той чи інший предмет необхідний тому чи іншому учневі як джерело розвитку його індивідуальних нахилів, здібностей, формування покликання, професійної орієнтації. Обидва ці призначення треба, звичайно, розглядати у тісному взаємозв'язку. Але все ж таки перше призначення у загальноосвітній школі є провідним. Кожен має бути певною мірою і математиком, і фізиком, і хіміком, і біологом, і істориком, і літературознавцем — такою мірою, як це необхідно для всебічного розвитку” [2, с. 94]. І далі Сухомлинський глибоко розкриває внесок кожного предмета у загальноосвітню підготовку, доводячи, що лише їх поєднання формує у комплексі культуру мислення, мовлення, виховує культурну людину.

„Справжню освіченість, — робить висновок Сухомлинський, — ми вбачаємо в гармонії: знання забезпечують оптимальний рівень загального розумового розвитку людини, а цей загальний розвиток... сприяє постійному зростанню здатності до оволодіння новими знаннями. Повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна *спрямованість*, скерованість навчання — розвивати розум, виховувати розумну людину...” [2, с. 97].

Сучасна теорія шкільного змісту передбачає його багатокомпонентність, тобто наявність у кожному предметі кількох складових, зокрема, знань, готових способів діяльності, індивідуального досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський). Про необхідність у шкільному змісті різних складових та їх співвідношення свого часу писав і В. Сухомлинський. Особливу увагу він звертав на взаємозв'язок теоретичних знань і способів діяльності учнів.

Ось кілька думок з цього приводу. „[Природознавчі] знання потрібні не лише для розуміння навколишнього світу; вони — інструмент творчої праці” [7, с. 228]. „Не допускайте диспропорції між уміннями і знаннями. Привчайте учнів читати — думати — висловлюватись; сприймати і обробляти факти; діти повинні навчитись писати швидко, а грамотність треба довести до автоматизму”. „Далеко не кожний стане вченим, письменником, артистом, далеко не кожному судилося винайти порох, але майстром своєї справи повинен стати кожний — це найважливіша умова всебічного розвитку особистості” [8, с. 159].

Найважливішою проблемою школи вчений вважав досягнення в учнів гармонії умінь і знань. „Вихованці можуть успішно вчитися тільки тоді, — писав він, — коли вони вміють спостерігати, думати, висловлювати думки, читати, писати, думаючи читати і читаючи думати. Цей комплекс основних умінь — ціла галузь педагогічного процесу” [2, с. 99]. Ще раз наголосимо, що найважливішою складовою освіченої людини В. Сухомлинський вважав уміння вдумливо читати, а джерелами думки — „природу, працю, моральну красу людської поведінки, книгу і творчість...” [3, с. 477]. Він стверджував, що без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці. „Погане читання — замазане брудом вікно, крізь яке нічого не видно” [1].

Завжди актуальним і важко розв'язуваним є питання насичення змісту навчання **„виховним компонентом”**. Цей аспект багатогранно розкриває В. Сухомлинський у численних працях, особливо підкреслюючи роль світоглядних і етичних знань. Наприклад, на той час у школі не викладали етику. Але вчений окреслив зміст цього складного предмета. Звернімось до його праці „Як виховати справжню людину”, у якій концентровано викладено найважливіші складові повноцінно освіченої і вихованої людини. Розкриваючи методику формування у дітей ставлення до Батьківщини, людей, рідних, природи, Василь Олександров-

вич талановито використовує силу художнього слова. У його казках доступно й образно на прикладах, що яскраво передають національний колорит оточення і побуту сільських дітей, розкриваються величезні можливості впливу на їхні почуття, розум і поведінку. Саме цей аспект художньої спадщини Василя Олександровича знайшов широке втілення у нових підручниках з мови і читання для молодших школярів. Зокрема, цілеспрямовано реалізовано лінію розвитку літературних творчих здібностей учнів з опорою на гуманістичні ідеї і крилаті вислови педагога: „Я хочу сказати своє слово...” (2 кл.), „Візьму перо і спробую” (3 кл.), „У кожного є співуча пір’їнка” (4 кл.).

Сучасні шкільні програми містять вимоги до кінцевих результатів вивчення кожного предмета на засадах компетентнісного підходу, що передбачає чітке структурування вимог до навчальних досягнень учнів (наприклад, знає, визначає, розуміє, застосовує та ін.). В тому, що така чіткість є потребою добре працюючого вчителя, був переконаний Василь Олександрович. У своєму знаменитому творі „Сто порад учителяві”, а саме, у статті 9 „Дві програми навчання, розвиток мислення школяра”, він мудро радить вчителям: „Аналізуючи зміст знань, чітко виділяйте в них те, що учні повинні твердо запам’ятати й міцно зберігати в пам’яті. Дуже важливе вміння вчителя правильно визначати в програмі ті „вузли” знань, від міцності яких залежить розвиток мислення, розумових здібностей, уміння користуватися знаннями. Ці „вузли” — важливі висновки й узагальнення, формули, правила, закони й закономірності, які відбивають специфіку предмета” [5, с. 447]. Для багатьох учителів, зауважував Сухомлинський, поняття „знати” означає вміти відповісти на запитання. Ні! „знати — це значить вміти застосовувати знання” [5, с. 452]. „Прагніть того, щоб знання учня не були кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювалися в нерухомий, мертвий багаж, а жили в розумовій праці школяра, в духовному житті колективу, у взаєминах між школярами, у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами, без якого не можна собі уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку” [5, с. 452 — 453]. Ще в ті роки у Павлівській школі були „дві програми навчання: перша — це обов’язковий для заучування й збереження у пам’яті матеріал, друга — позакласне читання, а також інші джерела інформації” [5, с. 448]. У сучасній методиці про цю інформацію говорять як про фонові знання, як знання, які діти черпають з довкілля.

Загальнокультурну місію школи і відбір змісту вчений розглядав взаємопов'язано і застерігав педагогів від вузькопрагматичного підходу. „Розумове виховання потрібне людині не тільки для того, щоб вона застосовувала знання у праці, а й *для повноти духовного життя*, для того, щоб уміти цінувати багатства культури і мистецтва. Людині треба дати щастя насолоджуватися культурними й естетичними цінностями” [7, с. 208].

Неодноразово вчений писав про принцип цілісності у відборі знань для загальноосвітньої підготовки учнів. Ця проблема належить і зараз до найактуальніших. Василь Олександрович Сухомлинський з цього приводу вважав, що у розумовому розвитку учнів належне місце мають посідати основи наук про природу і працю, про людський організм і мислення, про суспільство і духовне життя людей, про мистецтво. Незважаючи на те, що геологія, мінералогія, біохімія, космологія, психологія, стилістика, етнографія не входять до навчального плану, без ознайомлення з основами цих наук немислиме повноцінне розумове виховання. Отже, Сухомлинський пропонував багатокомпонентність змісту шкільного навчання, доцільність включення до нього широкого кола знань, що цілісно відображають навколишній світ, природне, соціальне і людське життя. Але будь-який предмет він розглядав насамперед з позицій його внеску у загальнокультурний розвиток. Так, *математику* він вважав передусім світоглядним предметом, який проникає в усі науки, що вивчають і природу, і суспільство, є методом дослідження фактів і явищ, причиново-наслідкових зв'язків між явищами; математика, як і мова, є засобом вивчення дійсності.

Винятково високо оцінював В. О. Сухомлинський *досконалість мовної підготовки школярів*, яка має задовольнити їхні інтелектуальні, естетичні, комунікативні потреби. „Беручи до уваги, що мовна культура в нашому суспільстві дедалі тісніше пов'язується з культурою праці, із загальною культурою людини, ми надаємо великого значення оволодінню практичною стилістикою літературної мови і виробленню індивідуального стилю мовлення. Для цього заохочуємо поглиблену роботу над стилем твору як на літературні, так і на вільні (абстрактні) теми” [7, с. 231], цим підкреслюється функціональний і комунікативний підхід до вивчення мови у школі. Дослідники знають, що у Павлівській школі діяв психолого-педагогічний семінар. На ньому серед інших обговорювали питання мовної освіти. Ось уривок з рекомендацій семінару, що знаходяться у фондах Центрального державного архіву України у рукописному вигляді. Його тема — „Про культуру слова,

знання і всебічний розвиток вихованців”. Наведу лише перший пункт: „Слово відіграє величезну роль у формуванні духовного світу, загальної культури, в розумовому вихованні людини. Мову треба розглядати не тільки як один із предметів навчального плану, а також як засіб виховання культурної людини, як всепроникаючу силу, яка охоплює все, що сприймає, пізнає, думає людина”.

Відомо, що Павлиська школа розвивалась у 60 — 70-х роках як зразкова трудова політехнічна. Водночас Сухомлинський вважав, що загальноосвітня школа не має давати учням професійну підготовку, бо „учень, який закінчив середню школу, повинен лише орієнтуватися в головних галузях виробництва і мати вміння та навички, які полегшують свідомий вибір спеціальності” [7, с. 318]. Вчений писав, що *зміст трудового навчання* в старших класах має бути побудований на широкій політехнічній основі: теорія тісно пов’язується з практикою: між теоретичним курсом основ виробництва і математикою, фізикою, хімією, біологією має бути глибокий внутрішній зв’язок [7, с. 322]. В. О. Сухомлинський зауважував про різнобічний вплив трудового навчання: „Робота рук, у процесі якої здійснюється і розвивається задум, сприяє розвитку таких якостей розуму, як критичність, гнучкість, широта й активність думки, здатність перевіряти припущення і висновки. Для людей, в яких руки з малих років працюють у тісному зв’язку з думкою, характерне вміння перевіряти істинність припущення працею” [7, с. 357 — 358].

Трудове навчання В. Сухомлинський розглядав у тісному зв’язку із загальним розвитком і вихованням учнів (моральним, естетичним, фізичним, інтелектуальним). З цією метою він радив створювати умови, щоб змалечку діти виявляли свою індивідуальність у праці. Стосовно характеру праці: вона має бути морально і суспільно спрямована, різноманітною за тривалістю і кінцевим результатом; містити елементи виробничої праці дорослих; поєднувати зусилля розуму і рук, бути посиленою і мотивованою тощо. Неодноразово вчений підкреслював необхідність досягнення учнем досконалості навіть у виконанні елементарного завдання. Він писав, що трудова майстерність досягається руховими вправами, точністю взаємодії лівої і правої рук. Між рукою і мозком багато двосторонніх зв’язків, „розвиток дитини у кінчиках її пальців”. Зважаючи на це, маємо належно використовувати багатофункціональний вплив на розвиток вправності дитячих рук малювання і ліплення.

Людство вступило в епоху нових взаємовідносин з природою. Передусім, ми усвідомлюємо природу і суспільство у їх цілісності як функціонально залежних частин єдиного цілого. Імператив „виживання” зростаючої кількості людей, в умовах погіршення екології загострюють необхідність співвіднесення своїх потреб з можливостями довкілля. **Новою метою шкільної освіти є виховання екологічно освіченого громадянина** не тільки для своєї місцевості, а й відповідального за наш спільний дім — країну, планету Земля. „Хотілося б, щоб у програмах з природознавства і, звичайно, у навчально-виховній роботі вчителя чіткіше виступали дві взаємопов’язані думки: ми живемо в такий час, коли природні ресурси перестали бути практично невичерпними; в нашу епоху людина не просто споживає плоди природи і праці — вона створює необхідні умови для того, щоб зібрати цих плодів більше, ніж дає сама природа... Під час екскурсій, взагалі під час кожної зустрічі дітей з природою ми намагаємося показати їм світ таким, щоб вони задумались над тією істиною, що природа — це наш дім, і якщо ми будемо безтурботними марнотратцями, ми зруйнуємо його; природа — частинка нас самих, а байдужість до природи — це байдужість до власної долі” [9, с. 555].

Різними засобами, а найчастіше образним словом, В. О. Сухомлинський доводив взаємозв’язок духовного і матеріального життя людини з природою. Підтвердженням цього є яскраві висловлювання педагога: „Природа — колиска дитячої думки і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення серед природи” [10, с. 539]. „...Ми вважали дуже важливим виховним завданням те, щоб наші вихованці, бачачи свою єдність з природою, переживали турботу і тривогу про збереження і примноження природних багатств” [9, с. 555]. „Думка про те, що ми, діти природи, повинні бути дбайливими і вдячними, особливо виразна і хвилююча тоді, коли діти бачать плоди землі, замислюються, як треба оберігати джерело, з якого ми п’ємо” [9, с. 557]. Описи В. Сухомлинським уроків серед природи, які знайшли послідовників серед педагогів різних країн світу, — це вже класика все-світньої педагогіки, яка широко втілюється українськими вчителями.

Немає потреби доводити гостроту проблеми **збереження і зміцнення здоров’я дітей**. Розробляючи зміст освіти для 12-річної школи, українські вчені прагнули закласти основу для виховання в учнів здорового способу життя двома шляхами: через збагачення змісту окремих

предметів валеологічним змістом (скажімо, біологія, хімія, фізичне виховання, безпека життєдіяльності та ін.) і введення окремої цілісної галузі „Основи здоров'я і фізичне виховання”.

В. О. Сухомлинський, працюючи в екологічно чистій місцевості, не тільки неодноразово звертався до цієї теми, а й пристрасно писав: „Я не боюсь ще і ще раз повторити: турбота про здоров'я — найважливіша праця вихователя... Якщо виміряти всі мої турботи й тривоги про дітей протягом перших 4 років навчання, то добра половина їх — про здоров'я” [6, с. 103]. Так писав він у книзі „Серце віддаю дітям”.

У книгах „Серце віддаю дітям”, „Павлиська середня школа” та ін. ще у 60-ті роки вчений визначив шляхи насичення навчально-виховного процесу оздоровчим змістом. Це своєрідна „лікувальна педагогіка”, яка пізніше знайшла втілення у працях багатьох педагогів і лікарів. (Прикметно, що у ХХІ столітті ми спостерігаємо, як активно з'являються у різних регіонах „Школи здоров'я”, у яких головний принцип діяльності — щоб ніякі інновації не зашкодили дітям).

Для розв'язання проблеми збереження здоров'я необхідно враховувати вимогу В. О. Сухомлинського про зменшення обов'язкового навчального навантаження учнів. Вона є нагальною для сучасної школи, однак вирішується дуже складно. Однією з головних причин цього є хронічна хвороба школи — вчити за принципом — „чим більше знань, тим краще”. Це виявляється у прагненні методистів залучити до програм і підручників не оптимально необхідне, а оптимально можливе, а директорів шкіл — перевантажувати навіть початкову школу додатковими предметами, наче їхня кількість гарантує якість. Наголосимо, що сучасна методика має орієнтуватися на взаємозв'язок змісту із найбільш ефективними способами його засвоєння, розвиток в учнів здатності вчитися, працювати із задоволенням. Адже у досконалості процесуального і мотиваційного забезпечення навчального процесу величезні резерви зменшення навчального навантаження учнів. Прислухайтесь, як Сухомлинський застерігав учителів: „Однією з важливих умов розвитку індивідуальності є наявність вільного часу. Задатки й обдарованість дитини розкриваються лише за умови, якщо в неї щодня є час для заняття улюбленою працею, працею на свій вибір. Тому ми розглядаємо надання учневі вільного часу як створення неоціненного багатства” [7, с. 19].

Завершуючи розгляд теми, привертаємо увагу читача до *дискусійних проблем* розвитку культуротворчої школи ХХІ століття.

Культурологічний компонент у змісті сучасної шкільної освіти залишився традиційно орієнтованим на передачу цінностей і досвіду попередніх поколінь. Якою мірою відображено в ньому сучасну культуру, культурну організацію суспільства майбутнього, адже наші вихованці житимуть і творитимуть у швидкозмінюваному світі, де глобалізаційні процеси загрожують національним культурам? Чи адекватний зміст шкільної культури культурі сучасного дитинства, психологічним особливостям, соціальним устремлінням дітей ХХІ ст.?

У суспільстві, науці, техніці створюються й активно функціонують різні, зокрема інноваційні, засоби спілкування і діяльності людей. Темпи змін прискорюються, стає дедалі важчим осмислення процесів, які відбуваються під впливом нерідко суперечливих чинників. Одним із них є високий бар'єр між світом потреб і змістом спілкування дітей і дорослих, що породжує опозицію частини молоді до усталених культурних цінностей суспільства, науки, літератури, мистецтва, народних традицій.

У цих складних умовах проектування змісту шкільної освіти і навчального середовища має базуватися на ідеях культуротворчої школи. Саме національна і світова культура, яка є плодом праці багатьох поколінь, зберігає цінності людського розуму, буття і праці. Її смисли дають можливість нам, педагогам, спільно з батьками, культурним середовищем згармонізувати впливи на дітей, утвердити гуманні смисли, підготувати вихованців до культури життєвого самовизначення.

Література

1. Архівні матеріали в музеї В. О. Сухомлинського у Павлиші „Роль читання у розумовому вихованні школярів. Доповідь на психологічному семінарі”. — Ч. III. — 1970 р.

2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976. — С. 55 — 206.

3. Сухомлинський В. О. Методика формування колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976. — С. 403 — 637.

4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
7. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
8. Сухомлинський В. О. Праця — основа всебічного розвитку людини / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 145 — 159.
9. Сухомлинський В. О. Природа, праця, світогляд / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 551 — 562.
10. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 536 — 551.

Савченко О. Я. Школа культури — діалог з В. О. Сухомлинським / О. Я. Савченко // Почат. шк. — 2006. — № 12. — С. 1 — 5.



І. Д. Бех,
*доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем виховання
НАПН України*

ПСИХОЛОГІЯ ДУХОВНОСТІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: СПРОБА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Звернення до текстів В. О. Сухомлинського, крім пізнавальної, має ще не менш значущу мету — вичленити й осмислити духовну реальність, яка в них відображена іноді виразно, іноді імпліцитно. Проблематика духовної реальності В. О. Сухомлинського становить незаперечний теоретико-прикладний інтерес, оскільки розширює наші уявлення про особистість та її внутрішнє життя.

Опертя на рефлексивну позицію щодо творчого доробку видатного педагога є підставою говорити про зовсім іншу смислову площину, у якій мають вирішуватися найгостріші питання духовності людини.

1. Моральна самосвідомість особистості як предмет докладання педагогічних зусиль В. О. Сухомлинського

Педагогічне осмислення В. Сухомлинським проблеми моральної самосвідомості особистості збіглося в часі з найбільш вираженим дер-

жавним ідеологічним тиском щодо цього аспекту наукових досліджень. Філософський екзистенціалізм, найбільшою мірою причетний до цього напрямку творчого пошуку, було оголошено ідеалістичним ученням. Радянській психології та педагогіці в галузі самосвідомості особистості дозволявся діяльний підхід, щоправда, в марксистському розумінні категорії діяльності. Тож не дивно, що глибинні механізми становлення духовного світу особистості не були розкриті. Теорії самосвідомості Бернса, Віклунда, Кона, Роджерса, Століна та інших з'явилися дещо пізніше того часу, коли жив і творив В. Сухомлинський. Тому цілком зрозуміло, чому визначний педагог не залишив цілісного дослідження з цієї проблематики. Проте в його творах є низка суджень, положень, синтез яких дає можливість розглянути позицію автора щодо ролі самосвідомості у морально-духовному розвитку особистості.

У педагогічній феноменології В. Сухомлинського насамперед потрібно виокремити відповідну методологічно-виховну лінію. Виховна стратегія В. Сухомлинського — це глобальна антиномія (суперечність) „навколишній світ — людина”. Пізнання цієї антиномії, тобто доквілля і самої себе, людиною для В. Сухомлинського не було самоціллю. Це необхідний, однак тільки перший етап. Основна мета полягала у вихованні в людини такого ж усезагального ставлення до світу. Для В. Сухомлинського світ пізнання — це передусім глибоке осягнення цінностей, матеріальних і духовних скарбів, набутих людством.

Отже, лише світ у контексті прагнень і зусиль людини педагог мислив як невідворотний імператив у вихованні підростаючої особистості. В. Сухомлинський конкретизував ставлення до такого розуміння світу. Це відповідальність перед мислетворним і рукотворним світом людини, перед матеріальними й духовними цінностями людства.

Таке глибоко усвідомлене ставлення не може сформуватися без глибинної рефлексії, процесу самоусвідомлення. За задумом педагога, рефлексія як мислення стосовно самого себе спрямовується не стільки на когнітивні утворення особистості, скільки на її емоційно-почуттєву структуру й відповідні властивості, якості, настановлення, на основі якої вони виникають. Адже відповідальність підростаючої особистості перед світом зовнішніх цінностей без самовідповідальності неможлива. Тут має цілісно проявитися весь морально-духовний образ „Я”, що склався у дитини на цей час.

Для В. Сухомлинського важливо, щоб у вихованця не сформува-

лося більш чи менш усебічне уявлення про світ матеріальних і духовних цінностей як переважно абстрактних утворень. Вони не повинні існувати у внутрішньому світі вихованця у відчуженій формі, оскільки достатньої значущості не становитимуть. Потрібно, щоб він досягнув міцний зв'язок цих цінностей з їхніми творцями — людьми, які присвятили їм усе своє життя. Так виявляється єдність минулого і теперішнього як рушійна сила морально-духовного становлення особистості. З цією метою В. Сухомлинський створив спеціальну виховну програму „Подорожі в минуле рідного краю”. Так він назвав екскурсії та походи в поле, в ліс, на берег річки, в сусідні села. Тут діти відчували й усвідомлювали, що пов'язує минуле із сьогоденням у духовному житті нашого народу.

Інший аспект відношення „відповідальність — самовідповідальність”, який особливо хвилював В. Сухомлинського, — це колектив і особистість. Він уважав, що справжня відповідальність перед колективом має поєднуватися з відповідальністю перед власною совістю. Там, де немає відповідальності перед колективом, людина не знає голосу власної совісті. Відчуваючи відповідальність перед собою, людина гостріше розуміє, переживає норми й правила, які ставить перед нею колектив.

Відомо, що проблема колективу набула у виховній спадщині В. Сухомлинського широкого світоглядного звучання як формування громадянської і політичної свідомості особистості. Така свідомість і самосвідомість становлять нерозривну внутрішню єдність, оскільки однією з граней громадянсько-політичної свідомості людини є її відповідальність перед власною совістю.

Що ж це за потаємне утворення, яке так непокоїло В. Сухомлинського? Можна було б його тлумачити в руслі тієї традиції, що склалася в нашій психолого-педагогічній науці, коли з відповідальністю пов'язують переважно силу інтелектуального напруження, яке й детермінує певну поведінку чи діяльність. За такого розуміння відповідальність виявляється як повинність у дії. Таке тлумачення генези цієї особистісної риси, очевидно, не влаштовувало педагога, оскільки розум людини не всесильний. У його роздумах з'являється думка, що відповідальність перед власною совістю — це емоційне оцінювання самого себе. Отже, В. Сухомлинський ставить знак рівності між відповідальністю і самооцінкою.

Совість, таким чином, є носієм ядра особистості, а осмисле-

не переживання її — самовідповідальністю. „Що потрібно для того, щоб у розуму був такий неспокійний, строгий вартувий — чутлива совість? Як практично досягти того, щоб дитина червоніла наодинці із собою, щоб бажання бути кращою стало одним з найглибших бажань, які надихають, облагороджують поведінку, взаємини в колективі?” — запитував педагог [4, с. 304]. Відповідь однозначна: потрібні добрі, благородні вчинки.

Можна лише дивуватися прозорливості павлиського вчителя, який за панування класово-ідеологічного підходу до проблеми ідеалу людини та його відображення у тогочасній педагогічній науці й практиці сформулював власне розвивальний принцип як головний критерій вихованості. Критерій, що апелює до центрального утворення її самосвідомості — *інтимної зустрічі з собою*, своїми почуттями, переживаннями, неповторною екзистенцією.

„Якщо вам вдалося досягти того, що дитині наодинці із собою стає соромно, соромно *самій перед собою* за свій осудливий вчинок, якщо дитина прагне стати кращою, ніж вона є, якщо в її свідомості не тільки живе, але і стає власним переконанням уявлення про те, що краще і що гірше, то це означає, що ви бачите наслідки своєї виховної роботи” [4, с. 304]. У зв’язку з цим В. Сухомлинський уводить дещо незвичне, але надзвичайно містке змістовно поняття „побачити самого себе”. На нашу думку, це не просто живе споглядання, на якому міг зупинити увагу великий педагог, обізнаний з поглядами одного з апологетів марксизму. Це поняття В. Сухомлинський підносить до рівня вищого почуттєвого поривання, яке робить людину пристрасною і ціннісно центрованою. Він безпосередньо пов’язував його з емоційними переживаннями болю, тривоги, турботи, коли б речі, цінності, багатству, створеним для радості й добробуту людей, щось загрожувало або хтось завдав шкоди.

Звичайно, такій духовній позиції передує досить психологічно складна внутрішня діяльність вихованця, яка спрямовує кожен його поведінковий крок на створення свого неповторного особистісного образу „Я”, гуманістичного за своєю сутністю. Це особистісне новоутворення „побачити самого себе” має бути в основному сформованим у роки дитинства. Якщо цього не сталося, то в підлітковому віці особистість не буде здатною зазнати перелічених вище емоційних переживань.

Концептуалізуючи думки В. Сухомлинського, у самосвідомості

як процесі можливо вичленити три основні його складові: розуміння, емоційне переживання та оцінювання самого себе. Ці види самоставлення мають бути предметом уваги вихователя, починаючи з перших днів перебування дитини у школі. Особливої значущості набуває цей напрям психолого-педагогічної діяльності в підлітковому віці. Нехтування його призводить до важковиховуваності з усіма її наслідками. Розуміння, емоційне переживання й оцінювання самого себе мають бути пов'язані з суспільно значущим змістом життєдіяльності вихованця, конкретніше — із творенням добра для іншої людини, блага для суспільства загалом. В іншому разі особистість самоізолюється, її життєва програма не зважає достатньою мірою на іншу людину; вона ніби перестає помічати, що живе серед людей. Звідси дисгармонія у системі соціальних відносин, вияви асоціальної поведінки.

Уже на тому етапі суспільного розвитку, до якого був причетний В. Сухомлинський, вираженою стала тенденція підвищеної чутливості школярів до власного духовного світу. Це ще більше спрямувало думку педагога на доцільне формування і розвиток виокремлених нами трьох складових процесу самосвідомості. По-перше, він ставив вимогу глибокого й диференційованого саморозуміння. Від того, що знає вихованець про самого себе, залежить успіх виховних дій педагога. При цьому В. Сухомлинський наполягав, щоб саморозуміння не було простою констатацією уявлень вихованця про себе, а щоб вони були правильними, а головне високоідейними, тобто розглядалися як суспільні, моральні цінності й власна життєва позиція. Тільки тоді уявлення вихованця про себе матимуть розвивальний сенс.

По-друге, в емоційному переживанні самого себе В. Сухомлинський вбачав наявність почуття власної гідності, яке є для особистості немовби променем, спрямованим у власну душу. Без поваги до самого себе немає моральної чистоти і духовного багатства особистості.

По-третє, оцінювання вихованцем самого себе має бути не стільки ситуативно-поведінковим, скільки вершинно-сутнісним, зорієнтованим на його основні особистісні утворення.

Серед цих утворень домінантними мають бути ті, що визначають гуманні стосунки між людьми, а через них — ставлення до навколишнього світу. Саме емоційна чутливість вихованця до світу речей і до світу людей приводить до того, що мірою свого внутрішнього морального світу стає інша людина. Його самооцінювання втрачає риси его-

центричності. Натомість набуде значущості оцінне судження людей, які оточують вихованця. Особливої суб'єктивної ваги позиція людей набуватиме в ситуаціях, коли у нього з'являється намір щодо суспільно несхвальних дій. „*Що подумують люди?..* Ця тривожна думка є, образно кажучи, тим найтоншим проводом, через який від серця до свідомості йде емоційний сигнал: я перестану сам себе поважати, якщо заплющу очі на те, що діється навколо мене” [4, с. 454].

В. Сухомлинський прагнув, щоб емоційне самооцінювання набуло достатньої стійкості й перетворилося на внутрішній моральний досвід вихованця. Тому він не уявляв продуктивного виховного процесу без емоційного переживання вихованцем власних учинків, особливо тих, які відображають його ставлення до своїх близьких, членів колективу, до праці. Звичайно, для таких переживань потрібна підготовка: слова, що налаштовують на самооцінювання.

Тож достатньо обґрунтованим є положення В. Сухомлинського про те, що науково організований виховний процес за своєю суттю є процесом самовиховання і морального саморозвитку. Крім того, саме у постійній внутрішній роботі вихованця над собою, в „роботі душі” В. Сухомлинський вбачав сутність ефективної виховної діяльності педагога. Якщо внутрішня морально-духовна самодіяльність вихованця не розгортається, він буде глухим до правильних та емоційно найвиразніших повчань вихователя. Зазначимо, що такий підхід до виховання особистості ще не став предметом освоєння сучасної теорії і педагогічної практики.

У творчості В. Сухомлинського окреслено один з основних механізмів роботи вихованця над собою. Ним є постійне порівняння своїх внутрішніх надбань за критерієм „краще — гірше”, причому цей критерій мусить бути водночас застосований вихованцем до різних сторін суспільного оточення. Лише за цієї умови, тобто пристрасної дієвої причетності до великого життя країни, у дитини з'явиться потяг до морально-духовного вдосконалення.

Проведений нами аналіз дає підставу для висновку, що у творчості В. Сухомлинського окреслюється контур нової філософії виховання, пов'язаної з чинником моральної самосвідомості як рушійної сили розвитку високодуховної особистості. В межах цієї філософії є достатньо ідей, що потребують дальшого розроблення в сучасних соціокультурних умовах.

2. Екзистенційна теорія виховання В. О. Сухомлинського

У своїх педагогічних пошуках шляхів удосконалення виховного процесу В. Сухомлинський виходив за межі тогочасних соціобіологічних уявлень про закономірності розвитку особистості в онтогенезі, особливо у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому її періодах.

Неоціненний педагогічний досвід В. Сухомлинського дав можливість відкрити велику істину щодо значення індивідуального буття дитини, його неповторності та впливу на хід її особистісного становлення. Людське існування (екзистенція) як тонка психологічна тканина має бути розгорнутою книгою для справжнього вихователя — ця ідея пронизує творчість великого педагога. Вона була й конкретним утіленням гуманізму як визначального педагогічного засобу й мети виховання.

З гуманізмом В. Сухомлинський пов'язував творення людини, розглядаючи його не лише як головне педагогічне завдання, а й як важливу місію суспільства. Критерієм вихованості високогуманної особистості, за логікою В. Сухомлинського, є не лише рівень моральності особистості, а й уміння та бажання повторити себе насамперед у своїх дітях, піднести їх до вишого ступеня людської краси й духовності.

У цьому зв'язку поняття *духовність* мало для Василя Олександровича не тільки філософсько-світоглядний вимір, а й педагогічно-прикладне значення.

Стратегія добра мала бути єдиним орієнтиром у побудові одухотвореної життєдіяльності особистості на кожному її віковому рубежі. Безперечно, ця особистісна домінанта не могла з'явитись у внутрішньому світі дитини, її морально-духовному образі „Я” спонтанно. Для цього потрібна науково обґрунтована виховна система. Тож В. Сухомлинський наполягав, щоб дитина розуміла й серцем відчула, що кожний її крок, кожний учинок відображається в духовному житті того, хто поруч з нею: батька, матері, вчителя, товариша, „чужої” людини.

Відповідно до екзистенційної позиції виникала потреба введення до науково-педагогічного апарату категорії „життя”. Тому педагог ставить завдання навчити вихованця розуміти та цінувати життя, дорожити ним, берегти від приниження людську гідність. Це — своєрідна програма-мінімум.

Програма-максимум пов'язана з формуванням у школяра не просто вміння як сукупності власне шкільних умінь, а надуміння будувати власне життя. Воно ж охоплює дитинство, юність, старість, творчий злет і падіння, надії і розчарування, зустрічі й розлуки, усмішки й сльози. Від якості індивідуального життя, особистого світу залежить стан суспільства, і кожне морально-духовне утворення, за задумом В. Сухомлинського, має виховуватися у цьому найширшому соціальному контексті. Чому існує така полярність почуттів особистості? Її не можна пояснити почуттєвою інтенційністю, загальною спрямованістю. Ідеться насамперед про змістовну наповненість внутрішнього світу. А в ньому є краса й потворність, прямодушність і підступність, обов'язок і безвідповідальність, чуйність і безсердечність, гідність і ганебність, мужність і боягузтво, щедрість і скнарність, безкорисливість і користолюбство, великодушність і дрібне тиранство, мудра свобода і невміння розумно користуватися нею. Одні з цих морально-психологічних властивостей слід підтримувати, а інші приборкувати. Тож виховання позитивних (а це означає добродійних) почуттів становить основу екзистенційної виховної теорії В. Сухомлинського.

Світ людських почувань був для В. Сухомлинського головним чинником розвитку особистості. Він обстоював культуру почуттів, але надав цьому поняттю нового звучання. Спробуймо обґрунтувати це. Традиційно з культурою почуттів пов'язували лише аспект їхньої диференційованості, вміння емоційніше, тонше реагувати на певні явища у формі відповідних переживань.

У зв'язку з цим педагог виокремлює два фундаментальних класи емоційних переживань. Переживання (особливо емоції радості), пов'язані з різними формами індивідуального споживання, та переживання, спрямовані на іншу людину.

Зрозуміло, що культивування переживань, які виникають на полюсі споживання, зрештою призводить до формування індивідуалізму, чуттєвої черствості. З болем говорив В. Сухомлинський про тих дітей, які у своєму житті зазнали ілюзорного щастя від переживання споживацької радості.

Емоційні переживання, спрямовані на іншу людину, — це переживання творення в широкому розумінні цього слова. Дитина має переживати величезне, істинно людське щастя — щастя творення радості для інших людей — для батьків, друзів, знайомих і незнайомих людей.

Звичайно, такі переживання не виникають мимовільно: вони є результатом діяльності вихованця, в основу якої покладено широкі суспільно значущі мотиви. Таку діяльність прийнято кваліфікувати як учинки. І що більше своїх душевних сил укладає дитина у вчинки (наприклад, заради благополуччя іншої дитини), то ближче бере до серця її радощі й прикросі. Якщо цього немає, серце дитини залишиться холодним і байдужим не тільки до „чужих”, а й до рідних. Вихователь повинен дбати про те, щоб у внутрішній світ вихованця увійшли почуття радості й печалі інших людей.

У педагогічній системі В. Сухомлинського, зокрема у поглядах на формування ідейних переконань, моральної свідомості особистості, велику роль відведено естетичним переживанням, оскільки вони, на його думку, пов'язували воєдино у самосвідомості людини філософську тріаду „Истина — Краса — Добро”.

Через осмислену красу до добра в душі дитини — такий психолого-педагогічний шлях намагався торувати педагог. Це значною мірою виявилось посильним, а тому було втілено у конкретних виховних методиках. Аналізуючи тексти В. Сухомлинського, ми доходимо висновку, що в естетичних переживаннях він віддав пріоритет не просто переживанню красивого в його катарсичній функції, а красивого, що проникає у певний ідейний зміст, надаючи йому ціннісного звучання. І в такому значенні естетичні переживання можна ототожнити з духовними силами, які підносять людину в її власних очах.

Вагоме місце відводив В. Сухомлинський проблемі психологічного самопочуття дитини в процесі навчання. Переживання нею радості буття він уважав важливим чинником успішного процесу виховання. Обґрунтовуючи ідею виховання цілісної гармонійної особистості, великий педагог докладно розглядав трудове, інтелектуальне, моральне, фізичне виховання, проте основну увагу приділяв емоційному розвитку дитини і як передумові — емоційному розвитку вихователя. Необхідним у виховному спілкуванні, на його думку, є внутрішній світ дитини.

За його переконанням, увійти в душевний світ дитини можна через глибоке розуміння, вслуховування, через емоційне співпереживання. Для В. Сухомлинського емоційна культура сприймання, тонкість переживання за людину є головними у культурі педагога.

Педагогічна творчість В. Сухомлинського — це не тільки історія нашої гуманітарної культури, вона є джерелом організації сучасних

пошуків, особливо в галузі виховання високоморальної особистості. Певна річ, нові соціокультурні умови потребують і нових форм виховної роботи, проте особистісно розвивальна спрямованість їх може бути збагачена здобутками великого українського педагога.

3. Естетика духовності В. О. Сухомлинського

Педагогічний світ В. Сухомлинського складний і багатогранний. Він постійно осмислюється вченими-педагогами нової доби. Щоб глибоко зрозуміти мислителя, слід піднятися вище його професійних поривань, осягнути глибини його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості.

Тогочасне суспільне життя В. Сухомлинський сприймав не просто, а заперечуючи ганебне, виступаючи за утвердження світлого, радісного, гідного людини духовної. Власне його життя було наповнене радощами і муками, надіями і розчаруваннями, творчими злетами і незадоволенням собою. Таке бачення В. Сухомлинського чекає свого дослідника і свого читача. Рефлексуючи над внутрішнім світом, зв'язуючи його з ідеалами духовної культури минулих поколінь, В. Сухомлинський наповнював новим смислом поняття „людина”. Це поняття він використовував як пояснювальний принцип своїх творчих пошуків у сфері навчання і виховання, значно розширюючи обрії навчально-виховного процесу. Сучасна педагогіка виховання обмежена категорією „особистість”. Однак між цими поняттями є фундаментальна відмінність: особистість — це життя за масштабом людської добродійності. Шлях сходження до неї складний і тривалий. Людина — це життя за масштабом духовної краси. Особистість у цьому контексті постає лише засобом, щоб стати справжньою Людиною, яка володіє великим умінням жити.

В. Сухомлинський переймався тим, що середня школа не вчить жити. За його переконанням, місія школи полягає в тому, щоб виховати людину в її гармонійній єдності. Творення людини для повноцінного життя має бути головною спільною метою педагога, батьків і дитини.

У цьому розумінні виникає принципове запитання: чи не з метафоричною метою В. Сухомлинський використовував термін „краса” щодо духовних властивостей людини? Очевидно, краса у контексті ідеального мала для нього своєрідну, специфічну сутність. Адже в досить

потаємному самосповідуванні він веде мову про „наповнення власної душі красивим, мудрим і чесним”

Є підстави стверджувати про використання В. Сухомлинським терміна „краса” щодо внутрішніх утворень в його естетичному значенні — як естетичне переживання. Про це свідчать хоча б такі його слова: „Є в цьому внутрішньому людському світі краса і потворність”. На думку мислителя, краса духовності має бути прекраснішою за світ, що докрузь людини: за небо і сонце, землю і пшеничне поле. Переживання духовної краси має бути сильнішим за естетичне переживання матеріальних об’єктів. Такий виховний простір відкрив В. Сухомлинський, орієнтуючи на по-справжньому інноваційний підхід до стратегії морально-духовного розвитку особистості в шкільному онтогенезі. За такого підходу утримується єдність духовного та естетичного виховання особистості, коли духовна цінність подвійно одухотворюється: вона переживається як душевний смисл і естетична цінність. Отже, педагог заперечував спонтанність і утверджував доцільну методичну керуваність виховним процесом.

Естетика духовності В. Сухомлинського — це особливе естетичне переживання як переживання ідеального в собі, набутого роботою власної душі. При цьому людина отримує повноцінну духовну свободу як духовну силу, яка піднімає її над світом вітальних потреб — нижчих за своєю особистісною цінністю. Духовна краса — явище, що розвивається, і педагог має докласти всіх зусиль, щоб піднести її на вищий ступінь, забезпечити духовну зрілість вихованця.

Ідеї В. Сухомлинського не применшують класичного наукового педагогічного доробку в сфері художньо-естетичного виховання і розвитку підростаючої особистості. Він радив навчити дитину спершу вміння радіти красі життя у всій його розмаїтості, для чого потрібні постійні вправляння, які істотно збагатили б її внутрішній духовний досвід.

Феномен „краса життя” В. Сухомлинський розглядав як результат художньо-естетичного розвитку особистості, тобто особливого її ставлення до світу, в якому вона функціонує діяльнісно, передусім як суб’єкт праці, пізнання, гри, спілкування. Це ставлення, на відміну від інших, позбавлене утилітаризму, пов’язаного із задоволенням нижчих Его-потреб. За своєю природою воно безумовне й асоціюється з вищими (духовними) переживаннями.

Така відмежованість художньо-естетичного ставлення утверджує

лише переживання красивого як своєрідного світоставлення. Внаслідок цього переживання може виникнути емоційний стан трепету (від духовного піднесення) як цілковитого злиття людини зі світом у красшому його вимірі. Дія такого виміру обоюдопливна: світ впливає на людину, благодатно змінюючи її, а людина впливає на світ за законами Краси і Добра, тобто благоговіння перед ним. Це бачення робить зрозумілою вимогу В. Сухомлинського про необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. Діяльність суб'єкта у ній проявляється по-різному: як самостійна творчість, виконавство, сприйняття художніх творів. Виховна стратегія і педагогічна вимога мають полягати в тому, щоб особистість спробувала себе в усіх цих формах, віднайшла своє місце (на основі відповідних здібностей) в одній з них як провідній, не ігноруючи інші.

Педагогові як організатору художньо-естетичного виховання підростаючої особистості важливо орієнтуватися на те, що якраз повнота насолоди є головним критерієм художньо-естетичного розвитку. Тому всі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану особистості.

Процес естетичного сприймання є переживанням як милуванням, результат якого — насолода. Це основний закон художньо-естетичного виховання особистості.

Одиницею художньо-естетичного розвитку є художньо-естетичний образ. Він виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художньо-естетичне сприймання у розвиненій формі є не лише перцептивним актом, воно містить й інші психічні процеси. Коли людина милується красою, її насолода є результатом порівняння форми предмета з формою інших дійсних чи пригадуваних предметів. Від того естетична насолода розвиненої людини завжди повніша, оскільки вона знаходить більше мотивів для насолоди, ніж менш розвинена людина.

У художньо-естетичному образі поєднані моменти і пізнання, і естетичного переживання. Однак, щоб повноправно репрезентувати художньо-естетичний розвиток особистості, він має бути глибоко просвітлений естетичним переживанням. Це означає, що естетична емоція є не лише агентом, що надає цінності певному об'єктові, а й самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна підростаюча особистість.

У вихованні особистості, в якій сформовані художньо-естетичні образи матеріальних об'єктів, В. Сухомлинський вважав найдоцільнішим метод виховання красою взаємовідносин, який полягає у взаємному творенні краси. Такі взаємини мають бути обопільним, постійним, невинним духовним удосконаленням.

До системи духовних цінностей, які набувають статусу внутрішньої, духовної краси людини, В. Сухомлинський включав вищі духовні набутки: милосердя, доблесть, честь, благородство тощо. Вершиною людської краси він уважав любов.

Духовні цінності є базовими, системоутворювальними, і цим вони відрізняються від власне моральних як підпорядкованих їм. Наприклад, людська любов є не тільки красою. Вона має бути відданою, вірною, обачливою, пильною і розбірливою. Всі ці моральні цінності мають бути об'єднані красою любові. Моральні цінності, щоб бути відповідними конкретній духовній цінності як красі, повинні також подолати тривалий шлях виховання, перетворитися на моральну чистоту людини.

Духовна краса тільки тоді набуває глибокого суб'єктивного і суспільного сенсу, коли вона проявляє себе як велика праця. Найскладнішим, болісно напруженим, щасливим, одухотвореним високими спонуканими трудом В. Сухомлинський вважав любов до людини. „Щоб по-справжньому любити, — зауважував він, — треба мати могутню духовну силу. І місія школи, сім'ї, місія старших поколінь полягає в тому, щоб удихнути в людину цю мудру силу” [3, с. 251].

У виховному процесі В. Сухомлинський особливого значення надавав вірі дитини, насамперед вірі у високе, ідеальне, непорушне, яка є осереддя людської краси. Пізнання вірою починається в сім'ї. Батьки, які живуть у злагоді, в родині, де панують взаємини чутливості до слова, думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, — вважав В. Сухомлинський, — уявляються дитині чимось непорушним і вічним. У взаєминах добра, злагоди, взаємної допомоги і підтримки, духовної єдності і щирості, довіри і поваги батьків перед дитиною розкривається те високе, ідеальне, на чому утверджується її віра у людську красу.

Естетика духовності для В. Сухомлинського була не суто академічною проблемою, а стратегічним напрямом його виховних зусиль, педагогічною заповіддю для наступних освітянських поколінь.

4. Почуття сердечності у виховній спадщині В. О. Сухомлинського

У педагогічній творчості В. Сухомлинського особливе місце посідає виховна проблематика з її надзвичайно складною структурою внутрішніх утворень, які однозначно репрезентують морально-духовний розвиток особистості. Та виявляється, що ця однозначність — не така вже й прозора реальність і для науковця, і для педагога-практика. Адже йдеться про системо породжувальну, вихідну клітину, яка задає зміст (як певну систему якостей) і напрям особистісного розвитку людини. Для В. Сухомлинського такою особистісною першоосновою стала категорія „сердечність” як особливий вимір духовності.

Нам важко констатувати, чи метафорично вживав В. Сухомлинський вираз „праця серця”, чи розумів серце, як тепер сказали б, найвище „Я” людини. Та, очевидно, не в цьому річ. Головним є його намагання виховати у дитини смак до такого рівня її життя. Він бачив велику виховну небезпеку в тому, що освіта орієнтувалася на інтелектуальний розвиток школяра, не приділяючи належної уваги людському серцю, не розгортаючи систематичної рефлексивної діяльності у цьому напрямі. „Про серце не думають” — цей виховний діагноз є загрозливим і нині, а то й більше, ніж за життя педагога.

„Сердечність — безсердечність” — такими видавалися крайні межі розвитку людини як особистості, і саме в запобіганні безсердечності й культивуванні сердечності вбачав педагог сутність процесу виховання підростаючої особистості. „Виховання серця — це цілий світ турбот і тривог, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, — наголошував В. Сухомлинський, — щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і насамперед до людини” [3, с. 114].

З огляду на це В. Сухомлинський зосереджував експериментальний пошук (на рівні і психологічних механізмів і виховних засобів розвитку сердечності особистості) на характері міжособистісних стосунків. Він усвідомлював духовну обмеженість стосунків приятелювання, якими часто прикривалися справжні особистісні взаємозв'язки як соціоде-термініуючої основи моральності підростаючої особистості. Це певною мірою стосувалося і розвиненішої форми приятелювання — дружби.

Дружні стосунки, вважав В. Сухомлинський, стають розвивально недовими, якщо у них немає сердечності як домінантного мотиву. За-значимо, що розпізнати втрату мотиву сердечності в міжособистісних взаєминах дружби буває доволі важко, оскільки в ситуаціях повсякденного дитячого співжиття дружба нерідко є замаскованою щодо цієї її основної ознаки: діти спілкуються, разом працюють, проводять своє дозвілля тощо без вияву надзвичайних психологічних станів. І лише у виняткових життєвих ситуаціях може виявитися справжня сутність їхніх міжособистісних стосунків. Тоді можна зрозуміти, чи була між ними сердечність як об'єднувальний центр. Якщо ні, то це означає, що дитяче серце залишилося холодним до свого товариша чи просто ровесника, байдужим до його проблем. Вияв байдужості є наслідком відсутності у серці добрих почуттів, які зумовлюють зародження сердечності.

Педагогові слід пам'ятати, що втрата сердечності має властивість до поширення; це явище не обмежується конкретною людиною і відповідною подальшою поведінковою ситуацією. Вихованець, який виявив безсердечність стосовно свого товариша, не може бути сердечним до своїх рідних і близьких.

Із чого ж, за В. Сухомлинським, складається система добрих почуттів, які у своїй єдності визначають інтегровану якість сердечності? До них належать чуйність, піклування, емпатія. В інноваційній виховній системі В. Сухомлинського рефлексивний аналіз дає можливість виокремити відповідні психологічні засоби, що сприяють ефективному формуванню кожного із зазначених компонентів системи добрих почуттів.

По-перше, педагог, як наголошував В. Сухомлинський, має забезпечити глибоке усвідомлення вихованцями таких емоційних утворень, як чуйність, піклування, емпатія. Це усвідомлення не зводиться до їх засвоєння як тих чи інших етичних понять (це було загальноприйнятим на той час методичним правилом).

Центральним завданням для В. Сухомлинського є організація процесу емоційного переживання дитиною згаданих почуттєвих утворень. Отож, єдино можливим способом розгортання цього процесу міг бути вчинок-піклування, вчинок-чуйність, вчинок-емпатія. Важливо, щоб такі вчинки дитина відтворювала у своїй уяві послідовно у всій їхній операційній структурі: початок, перебіг, результат. При цьому вирішальна виховна роль належить не тим учинкам, які дитина

колись спостерігала, так би мовити, збоку, а саме тим, де вона була їхнім об'єктом, сприймала, була їхнім адресатом.

По-друге, для В. Сухомлинського принципово важливі ті ситуації, в яких суб'єктами зазначених учинків були рідні дитини: мати чи батько. Емоційно теплі родинні взаємини, впливаючи на перебіг цих учинків, справляють на дитину сильне враження, викликають переживання, які тривалий час залишаються в її моральному досвіді.

По-третє, батьківська чуйність, піклування, емпатія, що їх відчула дитина, стають основною спонукою для її аналогічних моральних учинків.

У виховному досвіді В. Сухомлинського викристалізувався потужний духовно перетворювальний закон, згідно з яким становлення сердечності первісно має стосуватися всього живого на землі — рослини, тварини, людини, в які вона — людина — вкладає свої духовні сили. Обмеження дії сердечності лише суб'єкт-суб'єктними відносинами різко зменшує рівень її вихованості. На це положення, на жаль, мало зважають в нинішніх концепціях формування та розвитку морально-духовної особистості.

Практично апробуючи цей виховний закон, В. Сухомлинський повсюдно використовував психологічний механізм персоніфікації (наділення всього живого людськими властивостями), тому його вихованці з радістю обирали собі за друга посаджене ними деревце і відповідно дбали про нього.

„Дітям, — зауважував В. Сухомлинський, — властиво одухотворювати все красиве: лялька в них плаче або скаржить на нездужання; деревцю боляче, якщо зламати гілочку.. Кожен прагне створити своєму другові-деревцю добрі умови для життя і розвитку. Це стає глибоко особистою потребою... Минають місяці й роки, у дітей з'являється багато нових турбот, але перший друг — маленьке деревце — назавжди входить у духовне життя кожної дитини...” [3, с. 114].

В. Сухомлинський надавав виняткового значення тим мотивам, які реально спонукають дитину до морального вчинку. За його переконанням, лише ті вчинки мають право на духовне життя, яким властиві високі людські переживання — і радощі, і гіркота, і сподівання на щасливе майбутнє. Якщо педагог не вміє чи не прагне формувати такі вчинки, то вихованці виростуть черствими спочатку щодо найближчого оточення, а згодом у ставленні до життя загалом. Вони, зазначав

В. Сухомлинський, лише відпускають „порцію доброти” певній особі, „закріпленій” за ними. Зрозуміло, що у таких людей формується подвійна мораль і відповідний життєвий сценарій.

Сердечність — це передусім особлива духовна активність — безкорислива й людиноцентрована, оскільки доброта не може бути знеособленою. Діти повинні змалку виявляти сердечну турботу про людину, щоб ця турбота була не нудною обтяжливою повинністю, а духовною потребою.

Як бачимо, у вихованні особистості В. Сухомлинський звертався до її емоційного світу. Емоції були для нього особливим предметом піклування, і серед них на перше місце він ставив переживання радості. Дитяча праця в усіх видах мала бути перейнята цим почуттям. Важливе значення мало використання механізму відтворення переживання радості через планомірне уявне переміщення вихованця у суспільно значущі ситуації діяльності, де він уперше пережив це почуття. В таких ситуаціях діти знову і знову вправляються в духовних переживаннях, згадуючи своїх наставників, друзів як учасників колективних справ.

По-перше, великий педагог уважав, що сердечність як особливе морально-духовне ставлення має бути глибоким, в іншому разі воно не збагатить дитину як особистість. По-друге, він прагнув так організувати виховний процес, щоб переживання чуйності, піклування, емпатії, радості, які сприяють формуванню почуття сердечності, однаково стосувалися всього живого. Лише за цієї умови можливо виховати стійку морально-почуттєву систему, за якої в особистості з’явиться відповідне сприйняття навколишнього світу і дбайливе ставлення до нього. Отже, прагнення принести радість у світ ставало важливим смисло-ціннісним мотивом вихованця.

Однак це не означає, що особистість має переживати лише радість. Залишаючись життєво значущою, радість гармонізує весь емоційний світ, у якому є сум, печаль, тривога тощо. І ці переживання має звідати дитина.

Для В. Сухомлинського сердечність є діяльним почуттям, тобто таким, що формує альтруїстичну активність вихованця і розвивається в ній. Звідси й основний спосіб її породження: тільки-но людина підвелася на ноги і зробила свої перші кроки, нехай вона дбає про того, хто ще не стоїть на ногах. Якщо вона дбає про іншу людину, то вона виховується і сама; без віддачі душевної теплоти, без тривоги за долю іншої людини немає виховання сердечності.

Таке теоретичне осмислення проблеми людської сердечності стало

підставою В. Сухомлинському науково обґрунтувати методи її виховання. Він виявив педагогічну закономірність: там, де джерелом радості виховання є праця для людей, суспільства, зовсім немає покарань. У цьому просто немає потреби. Це пояснюється тим, що високі духовні переживання мають бути провідними мотивами творчості й добродійності.

Розмірковуючи над проблемою розвивальної ефективності виховних дій педагога, В. Сухомлинський наголошував: „Якщо дитина зазнала потрясіння, пов'язаного з покаранням, в її душі послаблюються внутрішні сили, які самою людською природою призначені для самовиховання. Чим більше покарань і чим вони жорстокіші, тим менше самовиховання” [3, с. 238].

На думку В. Сухомлинського, справжня морально-духовна досконалість особистості неможлива без постійної праці над собою. Ця досконалість пов'язана з процесами глибокого духовного очищення, пробудження всіх людських можливостей і здібностей, зростання свідомості й самосвідомості особистості.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
2. Олпорт Г. Становление личности : избранные труды / Гордон Олпорт ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева ; пер. с англ. Л. В. Трубицкой, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — 461 с.
3. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1978. — 263 с.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.
5. Тейлор Ч. Джерела себе: творення новочасної ідентичності / Чарльз Тейлор ; пер. з англ. А. Васильченко. — К. : Дух і літера, 2005. — 696 с.
6. Фрейдджер Р. Большая книга психологии. Личность = Personality & personal growth : теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен ; пер. с англ. : Е. Будагова и др. — 6-е междунар. изд. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. — 704 с.
7. Юнг К. Г. Человек и его символы : пер. с нем. / К. Г. Юнг. — М. : Серебряные нити : АСТ, 1997. — 368 с.



А. М. Богущ,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти Південноукраїнського
національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

**КАТЕХІЗИС ОБРАЗУ
РІДНОГО СЛОВА
В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ
СПАДЩИНІ
ВАСИЛЯ
СУХОМЛИНСЬКОГО**

Катехізісом відродження і повсюдного функціонування української мови в оновленій самостійній Україні може стати праця Василя Сухомлинського „Слово рідної мови” як Образ рідного слова, яким пронизані всі педагогічні праці вченого. У невмирущій спадщині Василя Сухомлинського досить повно й образно викладено думки й почуття ученого та педагога-практика щодо місця й ролі рідного слова в навчально-виховній роботі з учнями впродовж їхнього навчання у школі від початкових до випускних класів. Питання розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови вчений викладає в праці „Серце віддаю дітям”, статтях „Слово рідної мови”, „Слово про слово” тощо.

Повертаючись знову й знову до педагогічної спадщини Вчителя з великої літери, перечитуючи сторінки, на яких подано катехізіс образу рідного слова, і сприймаючи їхній зміст крізь призму сьогодення, спробуємо визначити й описати ті наукові принципи, якими керувався Василь Сухомлинський у своїй і педагогічній, і науковій

діяльності, а також запропоновані нами завдання і шляхи розвитку мовлення й навчання дітей рідної мови.

Першочергове місце у його спадщині посідає принцип нерозривної єдності та взаємозв'язку держави, батьківщини і рідної мови.

Найголовнішою ознакою держави є її рідна мова. Рідна мова — невід'ємна частка батьківщини кожної людини, її вітчизни. В. О. Сухомлинський називає рідну мову „невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає знання про свою Батьківщину, про своє місто й село, свій рідний край, про життя своїх дідів і прадідів, минуле і сучасне.

Любов до слова рідної мови пронизує всі педагогічні праці В. О. Сухомлинського. Рідна мова, за його словами, — це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління у покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Великий педагог влучними висловами підкреслює красу й особливість рідного слова, порівнюючи його з неповторним ароматом квітки. Любов до батьківщини неможлива без любові до рідного слова, — такого висновку дійшов педагог. „Тільки той може осягти своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини” [1, с. 47].

Звідси випливає перше й основне завдання у вихованні молодого покоління — прищепити з раннього дитинства любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, тріпотіло, грало всіма барвами й відтінками в душі молодої людини, говорило їй про віковічні багатства народу, про красу „рідної землі, про народні ідеали й прагнення”... Педагог повинен зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини, тобто разом зі звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово. В. О. Сухомлинський вважає, що це найлегше зробити в ранньому дитинстві, ще до школи, оскільки дитяча душа надзвичайно чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова, оскільки дитинство не є підготовкою до життя, а це „справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя”. Саме від того, що ввійде в період дитинства в розум і серце дитини з довілля, залежить, якою людиною вона стане завтра.

Учений виокремлює і шляхи виховання любові до рідного слова у дітей на етапі дошкільного дитинства. Це насамперед любов до материнської пісні, материнського слова, „хатньої”, близької та рідної для дитини мови.

Народна дидактика здавна використовувала рідну мову як провідний засіб виховання дітей. Немає народу, байдужого до материнської мови, рідного слова, рідної домівки, рідної мови.

Перші місяці життя немовляти. Над колискою схиляється мати і тихо наспівує ніжні мелодії колисанки, кожне слово якої переливається у кровинку дитини, стає її надбанням. Таке емоційне спілкування матері з новонародженою дитиною через рідне слово, втілене у колісковій мелодії, є прикладом єднання поколінь, постійного взаємозв'язку минулого та прийдешнього.

Рідна мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколінням народу, як одне велике, історичне, живе ціле. Звідси випливає *принцип народності*, який відбито в Образі рідного слова. Мова — це найкраща характеристика народу, саме тому твори українського фольклору є одним із важливих засобів збагачення словника дітей.

Наріжними рядками лінгводидактичної спадщини вченого є *принцип національної спрямованості* мовленнєвого розвитку дитини і навчання її рідної мови, який тісно переплітається з *принципом урахування вікових особливостей дитини*. На його думку, за допомогою народної дидактики ми можемо легко прищепити дитині раннього віку любов до рідного слова, „його красу і велич, силу і виразність” [2, с. 202].

Опанування рідної мови, рідного слова започатковується з раннього дитинства, а вдосконалення її, засвоєння мовленнєвої культури триває протягом усього життя. Перші слова дитина починає промовляти в кінці першого — на початку другого року життя. Малюк уважно прислухається до мовлення батьків, адже воно є взірцем для наслідування.

Враховуючи психологію дитячого віку, народна дидактика пропонує дитині полегшені мовленнєві моделі так званого „дитячого мовлення”: „ляля”, „киця”, „коко”, „гам” тощо. Ці слова становлять своєрідний фонд народної дитячої лексики, яка передається, весь час доповнюючись та збагачуючись з покоління в покоління.

Третій рік життя — вік засвоєння дорослої мови, поступово дитина замінює полегшені та звуковнаслідувальні слова правильною лексикою рідної мови, починає опановувати літературну мову, вступає у сферу побутового спілкування, якому притаманний розмовно-побутовий стиль. Саме в цей період сензитивного засвоєння мови народна дидактика пропонує дитині рідною мовою найкращі зразки народної мудрості — малі жанри фольклору: колисанки, забавлянки, лічилки,

примовки, заклички, приспівки. Це не випадково, адже вони легкі для наслідування, водночас уводять дітей у світ дорослого побутового життя, долучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв. Народні забавлянки легко запам'ятовуються дітьми. Спочатку дитина повторює окремі римувальні слова, а потім і весь текст. До того ж за їх допомогою вправляють дітей у вимові важких звуків. У скарбниці народної мудрості можна знайти віршовані тексти, які супроводжують навчання дітей ходити, їсти, вмиватися, одягатися, роздягатися, танцювати, варити їсти тощо. Слово супроводжує дії, створює у дитини позитивний емоційний настрій, стимулює малюка до активної діяльності, навчає дітей невимушено. Водночас словник дитини збагачується образними виразами рідної мови.

Народна дидактика вдало використовує у мовленнєвому вихованні дітей закономірності мовленнєвого розвитку дитини. Так, відомо, що третій рік життя — це період засвоєння дитиною діалогічного мовлення. На допомогу дітям народ склав забавлянки, примовки та ігри — мовленнєві моделі життєвих діалогів. Кожний діалогічний текст народних забавлянок — це своєрідний мовленнєвий зразок розмовно-побутового стилю, що супроводжує повсякденне спілкування малюка.

Четвертий рік життя — рік засвоєння художнього стилю рідної мови.

Це стає можливим тільки за допомогою фольклорних творів та кращих зразків літературної творчості українських письменників. Протягом дошкільного віку доречно використовувати у спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки, афоризми.

Завдання вихователя дошкільного закладу — домогтися, щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника. Дитина вивчає напам'ять народні забавлянки, пісні, вірші, які започатковують формування національного світобачення, національної самосвідомості.

Досить яскраво виявлений у працях В. О. Сухомлинського і *принцип уваги до краси і милозвучності* української мови. Палкий патріот української мови влучними висловами підкреслює красу й милозвучність рідного слова, порівнюючи його з неповторним ароматом квітки, мелодією співу пташок і рідної природи.

Образ рідного слова приходиться до дитини у змісті українських народних казок. Ще милує душу материнська колісанка, а вже тчеться на здоровий сон, на щасливу долю дідуся чи бабусина казочка. Скільки

в ній для дитини незвичайного, дивовижного, прекрасного. Реальне й вигадане напрочуд гармонійно поєднується в казці, зачаровуючи малюка на все життя красою та образністю народного слова, сповненого мудрості, добра й оптимізму.

Мова народу, в якій відбивається його духовне життя, є для дитини найкращим зразком рідної природи, батьківщини, це шлях до пізнання своїх національних коренів та пізнання самого себе, це відповідь на споконвічне запитання: „Хто я є?” — і вона може бути єдиною: „Я — дитина українського народу. Я — українець.”

Принцип сенсифікації духовного розвитку особистості через Образ рідного слова. У статті „Слово рідної мови” В. Сухомлинський визначає, що „мова — духовне багатство народу”, а мовна культура людини — це „дзеркало її духовної культури”, це образ її почуттів, думок, ставлення до інших, що передається у словах рідної мови, а рідна мова виховує національну психологію, національний характер, національну самосвідомість.

Принцип інтеракційної (взаємопов’язаної) діяльності в розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови. Цей принцип знайшов своє втілення у своєрідному підході В. Сухомлинського до навчання дітей розповіді й грамоти. Невимушено, в процесі екскурсії, спостережень у природі діти малювали, складали розповіді, підписували малюнки буквами, вчилися і писати, і читати, і малювати, і розповідати, а також любити й охороняти рідну природу, рідну землю.

У тісній взаємодії з попереднім принципом перебуває **принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку та навчання дітей рідної мови.** Багаторічний досвід роботи з дітьми переконав педагога в необхідності використання природи як сенсорної, чуттєвої основи мовленнєвого розвитку дітей, „споконвічного джерела дитячого розуму й розвитку мовлення”. Звідси наступне завдання, яке формулює Василь Сухомлинський, — перші наукові знання, істини дитина повинна здобувати з природи, з довкілля, які він сам і реалізував у „школі під блакитним небом”, у своїх щоденних „подорожах у природу”, „подорожах у світ праці”, „подорожах до джерела рідного слова” з найменшими дітьми.

Реалізується це завдання у „школі під блакитним небом”, яку він організовує для дітей 6 років. „Я буду так вводити малюків у довкілля, — зазначає В. О. Сухомлинський, — щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був м а н д р і в к о ю

до джерела мислення й мови — до чудової краси природи. Дбатиму, щоб кожний мій вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником...” [2, с. 32].

Вихователі дошкільних закладів повинні ширше використовувати природні фактори „школи під блакитним небом” для розвитку самостійності мислення дітей, встановлення закономірностей природних явищ, збагачення їхнього словника. У цьому випадку природа постає як своєрідна форма наочності.

Справедливо підкреслює В. О. Сухомлинський, що природа мозку дитини вимагає, щоб її розум виховувався коло джерела думки, серед наочних образів природи, щоб думка переключалася з заочного образу на словесне оброблення інформації у цьому образі. Ізоляція дитини від природи, обмеження розвитку мовлення тільки слуховим сприйманням призводить до перевтоми організму дитини, породжує відставання в навчанні.

В. О. Сухомлинський визначає шляхи розвитку мовлення у природі. Це насамперед спостереження й екскурсії у природу, що створюють можливість послухати, подивитися, відчути світ, що оточує дитину. Педагог називає їх своєрідними „подорожами у природу” — це зустріч сходу й заходу сонця, „подорож у хмари”, слухання хору пташок, цвіркунів, шелесту листя, спостереження нічного неба, отари тощо. Поруч зі спостереженням учений використовує й екскурсії до лісу, річки, пасіки, за місто, за село, „подорожі у світ праці”, під час яких діти переживають почуття гордоців за людину, за своїх батьків і матерів. Таке пізнання світу впливає не тільки на розум, а й на почуття, викликає глибокі емоційні переживання, спонукає до фантазування: „...білі, пухнасті хмарки були для них світом дивних відкриттів ... у них діти бачили звірів, казкових велетнів: дитяча фантазія швидкокрилим птахом линула в захмарені далі, за сині моря й ліси, в далекі невідомі країни” [2, с. 39] . Світ природи збуджує допитливу дитячу думку, породжує їхню мовленнєву активність. — Що таке зірочки? Чому вони засвітились? Звідки вони прийшли? Чому їх не видно вдень? Де ночують хмари? — нескінченні запитання дітей.

Звичайно, умови не кожного дошкільного закладу дають можливість організувати з дошкільниками такі подорожі у природу. Найбільш сприятливі можливості для цього є в дошкільних закладах сільської місцевості. Але в роботі кожного дошкільного навчального закладу потрібно ширше використовувати ігри на прогулянці типу „Про

що говорить парк, ліс?”, „Що чути в небі?”, „Про що нам розповість небо?”, „Послухай пісню птахів”, „Що чути у квітнику? у траві?”, „Подорож хмар”, „Подорож сонця”, „Про що розповідає мороз?”, „Снігова країна”, „Подорож до зірок” тощо. Крім того, дошкільний навчальний заклад повинен проводити відповідну роботу з батьками, розробити і запропонувати їм подорож у природу у вихідні дні, вечірні години, щоб дитина дошкільного віку не була байдужою до краси природи.

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називає В. О. Сухомлинський казку, „ключик”, з допомогою якого відкривається джерело народної мови, „свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мовлення”. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем, відгукується на події та явища довкілля, висловлює своє ставлення до них. Початкове ідейне виховання дитини відбувається також у казці. Казка — невичерпне джерело патріотичного виховання вже тому, що вона створена народом. „Створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, — пише В. О. Сухомлинський, — доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення... Казка — це духовне багатство народної культури, пізнаючи які дитина пізнає серцем життя народу” [2, с. 177 — 178].

Принцип взаємозв’язку мислення і мови в навчанні дітей рідної мови В. О. Сухомлинський описує таким чином: як часто можна спостерігати на занятті чи уроці таку картину: дитина сидить тихо, дивиться в очі педагогу, але не сприймає його слів, бо той все розповідає, а дитина не встигає думати, схоплювати словесні абстракції. „Ось чому треба розвивати мислення дітей, — стверджує В. О. Сухомлинський, — зміцнювати розумові сили дитини серед природи — це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму” [2, с. 34].

І нарешті, **принцип емоційної насиченості й естетичної спрямованості** мовленнєвого розвитку дітей.

За глибоким переконанням ученого, світ природи викликає у дітей глибокі емоційні переживання, вчить бачити і відчувати красу рідного краю, яка не тільки збуджує дитячу думку, а й породжує мовленнєву активність дітей. У дні негоди таку саму емоційну насиченість, на думку В. О. Сухомлинського, потрібно забезпечити і в шкільних кімнатах, особливо для найменших дітей. Прикладом цього може бути створення педагогом спеціально обладнаної кімнати казок.

Вдумливий педагог розповідав казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з проявами фантазії; це казки „Темрява і Сутінки”, „Казка про сонце”, „Казка про Хмари”, „Про Бабу-Ягу”, „Про жайворонка”. Емоційне сприймання казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням. В. О. Сухомлинський пропонує розповідати казки якщо не серед природи, то у спеціально обладнаній кімнаті казок, щоб все нагадувало дитині тут про казку: вечірні сутінки, веселий вогник у пічці, казковий будиночок Баби-Яги, казкові персонажі, хатинка дідуся і бабусі, гуси-лебеді...

Водити дітей у Кімнату казок потрібно не часто, застерігає В. О. Сухомлинський, один раз на тиждень, а то й рідше, краще у вечірні години. Ось як він описує розповідь казки дітям у такій кімнаті. „Ми приходимо сюди в час осінніх і зимових присмерків — у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла... Раптом у віконцях казкової хатки спалахує вогник, на небі загоряються зірки, піднімається з-за лісу місяць. Кімната осягається слабким світлом, а по кутках стає ще темніше. Я розповідаю дітям казку...” [2, с. 178 — 179]. Сама обстановка цієї кімнати примушує дитину не тільки слухати казки, а й самостійно розповідати їх, створювати казки з новими сюжетами.

Самостійне створення казок — дієвий шлях розвитку дитячого мовлення. „Я не уявляю, — зазначає В. О. Сухомлинський, — навчання в школі не тільки без слухання, а й без створення казки” [2, с. 36]. І дійсно, під умілим керівництвом педагога засвічуються дитячі душі, вони починають самостійно складати казки ще до школи. Рідна природа, „подорожі до джерел рідного слова” викликають у малюків творче натхнення. Під час спостереження веселки-райдуги дітям захотілося самим скласти казку, і вони почали складати її разом; натхнення чарівною красою ще яскравіше запалило зірочки живої думки, фантазії, творчості, казка народжувалась як струмок, текла стрімким потічком і в кожній краплині цього потічка — живе слово рідної мови.

Скільки таких можливостей для розвитку дитячої фантазії таїть у собі довкілля! Потрібно тільки вміло спрямувати дорослому думки дітей, як відразу ж оживають казкові образи. „Через казкові образи, — пише В. О. Сухомлинський, — у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки —

живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, — неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови...” [2, с. 176 — 177]. Самостійне створення дітьми казок є водночас першим кроком у розвитку мислення дитини від живого, конкретного до абстрактного.

Відомо, що в навчально-виховній роботі дошкільного закладу значне місце відведено казці. Але, на жаль, у більшості випадків розповідаються ці казки вихователем у звичайній обстановці, без будь-якої казковості, яка так потрібна дитині. А як хороше було б мати в кожному дошкільному закладі свою кімнату казок з усім казковим обладнанням! Потрібно сміливіше впроваджувати у практику роботи дошкільних закладів і самостійне створення дошкільнятами казок на лоні природи.

Значне місце в розвитку мовлення дітей відводив В. О. Сухомлинський розповідям у природі. Розповіді вихователя, — пише він, — обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя. Виховне значення цих розповідей полягає в тому, що діти слухають їх в обстановці, що породжує казкові уявлення: у тихий вечір, коли на небі з'являються перші зірки; в лісі, в затишній хатинці, при світлі тліючих вугликів, коли за вікном шумить осінній дощ і співає свою пісню холодний вітер. І досвідчений педагог розповідав дітям про далекі тропічні країни, про вічне літо і химерні сузір'я, чудовий океан і стрункі пальми. У його розповідях казкове перепліталось з реальним, діти діставали знання від свого вчителя про життя народів інших країн, про моря і океани, про багатства рослинного й тваринного світу, про природні явища.

Приділяючи велику увагу розповідям, як методу навчання, В. О. Сухомлинський водночас висловлює цілу низку пропозицій щодо навчання розповіді. Це своєрідні вимоги насамперед до розповіді педагога.

— Для педагога дуже важливо дотримуватися міри в розповіданні. Не можна перетворювати дітей у пасивний об'єкт сприймання слів, словесне пересичення — одне з найшкідливіших пересичень.

— Розповіді вихователя повинні бути яскравими, образними, невеликими. Не можна нагромаджувати велику кількість фактів, давати дітям масу вражень, у такому випадку чутливість до розповідей притупляється і дитину нічим уже не зацікавиш.

— Впливайте на почуття, уяву, фантазію дітей, відкривайте віконце в безмежний світ поступово, не розчахуйте його відразу, не перетворюйте його в широкі двері, через які поза вашим бажанням, захоплені думками про предмет розповіді, полинуть малюки, викотяться як кульки... Вони

спочатку розгубляться перед безліччю речей, потім ці речі, по суті, ще не знайомі, набриднуть дітям, стануть для них пустим звуком, не більше.

— Не нагромаджуйте на дитину лавину знань, не вимагайте розповіді про предмет вивчення все одразу, що ви знаєте — під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і зацікавленість.

— Треба вміти відкрити перед дитиною в докільці щось одне, але відкрити так, щоб частинка життя заграла перед дітьми всіма фарбами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще і ще повернутися до того, про що вона дізналася.

Розповіді вихователя у природі спонукають до розповіді дітей. „Вітер, лани, верби, степи, яри — кожне з цих слів хвилює дітей, поетичні струни дитячих душ починають звучати — дітям хочеться сказати про красу навколишнього світу щось своє, вилити в слові свої почуття й думки. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити — складати коротенькі твори про навколишній світ” [1, с. 49].

Розповіді про природу стають доступними дітям лише при багаторазовому спостереженні у природі, за умови, коли побачене підкріплюється словом. „Якщо ви хочете, щоб ваші діти полюбили рідне слово, йдіть з ними, — закликав В. О. Сухомлинський, — до його живих джерел — у поле, до лісу, на луки, у садок — і весною, і влітку, і взимку, і восени, відкривайте перед ними чисті джерельця, пийте з них живу воду, і душі ваших дітей ніколи не вгамують спраги бажання збагнути чарівну красу рідної природи і рідної мови” [1, с. 49]. Сам він пропонував дітям замальовувати побачене під час спостережень у свої альбомі тут само, на прогулянці, а потім складати розповіді за своїми малюнками. Розповіді дітей записувалися в один спільний груповий альбом. Таке малювання у природі спонукало розвиток зв'язного мовлення дітей.

Широкі можливості для навчання дітей розповіді є і в дошкільному закладі. Вихователь щодня проводить прогулянки і в першу, і в другу половину дня з дітьми. Проте в більшості випадків прогулянки проводять на ділянці дошкільного закладу. Слід ширше використовувати природні можливості у вихованні дітей — організовувати прогулянки до найближчого лісу, парку, скверу, річки, виводити дітей в поле чи колгоспний сад (в залежності від місцевих умов), розповідати дітям про чудові перетворення у природі, читати їм вірші, спонукати дітей до самостійних розповідей. У старшій групі доцільно виділити в окремий

вид заняття з розвитку мовлення — розповіді дітей про природу. На прогулянці ширше впроваджувати малювання дітей (в осінньо-літній період) за спостереженням у природі, а в другу половину дня — розповіді за власними малюнками. Дитячі розповіді записує вихователь в альбом (можна використати магнітофонні записи), а потім через деякий час діти можуть прослуховувати свої розповіді і обговорювати їх.

Щоденна робота з розвитку мовлення з дітьми на лоні природи сприяє розвитку поетичного слуху. Коли дитина перебуває під впливом казкових образів, що чує від вихователя, слово немов би пробуджується у глибині свідомості, виблискує яскравими фарбами, наповнюється ароматом полів і луків, і на її устах народжується поетичне слово. У дитинстві, зауважує В. Сухомлинський, кожна дитина — поет. Поетичне почуття треба виховувати. Без виховання цього почуття дитина залишиться байдужою до краси природи і слова, „істотою, для якої кинути камінець у воду і в соловейка, що співає, те саме” [2, с. 212].

Поетична творчість, за В. О. Сухомлинським, найвищий ступінь мовленнєвої культури, а мовленнєва культура виражає саму суть людської культури. Поетична творчість доступна кожному, вона не є привілеєм обдарованих, поетична творчість звеличує людину. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб цю найбільш тонку сферу творчості виховати у кожної дитини. Дати дитині радість поетичного натхнення, збудити в її серці живе джерело поетичної творчості — це така сама важлива справа, вважає В. О. Сухомлинський, як і навчити дитину читати і розв'язувати задачі. Виконання цього важливого завдання покладено насамперед на вихователів, саме до них звертається В. О. Сухомлинський: „Відкривайте перед дитячими очима найтонші відтінки рідного слова, донесіть до дитячого серця чарівні пахощі, дивну музику зеленого луку, тепло-го бору, літнього дощу, осіннього туману, тонких павутинок бабиного літа, — і заграють, запалають ясні зірочки живої думки, спалахне вогник творчості, задзвенять найтонші струни потаємних куточків дитячого серця, і рідним словом своїм дитина створить яскравий образ. Стане рідне слово в духовному житті дитини гострим різцем і тонким пензлем, ласкавими обіймами і гнівною зброєю. Полюбить дитина рідну мову — безцінне духовне багатство свого народу — і знатиме її” [1, с. 51 — 52].

Заслуговують на увагу і свята в природі, які влаштовував В. О. Сухомлинський. Це проводи літа, зустріч весни, зими, свято жайворонка тощо. Ось як описує він підготовку до свята жайворонка: „Діти нетерпляче чекали свято жайворонка... разом з матерями вони ліпили з білого

пшеничного тіста маленьких жайворонків, ластівок, шпаків, снігурів, сорок, соловейків, синичок і приносили свої вироби в школу... разом з батьками виготовляли шпаківні..." [2, с. 76].

Аналогічні свята доступні й дітям дошкільного віку. У дошкільному закладі свята у природі можна поєднувати з літературними ранками на теми „Весна”, „Осінь”, „Зима”, „Літо”. Навесні організувати свято птахів (краще це зробити в лісі, парку або сквері). Влітку — свято квітів, восени — свято врожаю, взимку — зустріч діда Мороза тощо.

У спадщині В. О. Сухомлинського ми знаходимо і своєрідний підхід до початкових етапів навчання грамоти дітей. „Я вже не один рік думав, — пише він, — якою важкою, втомливою, нецікавою справою стає для дитини в перші дні її шкільного життя читання і письмо, як багато невдач буває в дітей на тернистому шляху до знань — і все від того, що навчання перетворюється на суто книжну справу. Я бачив, як на уроці дитина напружує зусилля, щоб розпізнати літери, як ці літери скачуть у неї перед очима, зливаються у візерунок, в якому неможливо розібратися. І водночас я бачив, як легко запам'ятовують діти літери, складають з них слова, коли це заняття осяяне якимось інтересом, пов'язане з грою, і, що особливо важливо, коли від дитини ніхто не вимагає: обов'язково запам'ятай, не знатимеш, — погано тобі буде” [2, с. 76 — 77]. І автор пов'язує навчання грамоти шестирічних дітей із спостереженнями у природі й малюванням дітей, які він запровадив у своїй „Школі радості”.

Обов'язковою передумовою навчання грамоти, на його думку, є виховання у дітей чуття рідної мови, „аромату слів”, „тонких відтінків звучання”, які доступні дітям вже на ранніх етапах розвитку. „Я домагався, щоб слово було для дитини не лише позначенням речі, предмета, явища, а й несло в собі емоційне забарвлення — свій аромат, найтонші відтінки. Важливо було, щоб діти прислуховувалися до слова, як до чудової мелодії, щоб краса слова і краса тієї часточки світу, яку це слово відображає, пробуджувала інтерес до тих малюнків, які передають музику звуків людської мови — до літер. Поки дитина не відчула аромату слова, не побачила його найтонших відтінків, — не можна взагалі починати навчання грамоти...” [2, с. 79]. І діти „подорожували” до джерел рідного слова з альбомами і олівцями. Ось вони побачили жука, почали розглядати, послухали, як він дзижчить...ж...ж..... намалювали жука і підписали. А тепер можна і прочитати: сама буква ж нагадує жука і легко запам'ятовується. Для більшості дітей букви — це

малюнки, і кожний щось нагадує. Чутливість до музики природи допомагає дітям відчутти звучання слова. Запам'ятовуючи накреслення кожної літери, діти вкладають у кожний малюнок „живе звучання і буква легко запам'ятовується”, малюнок слова сприймається як одне ціле. „Це читання, — пише В. О. Сухомлинський, — не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомими відтворенням звукового, музичного образу, що відповідає зоровому образу, щойно намальованому дітьми. За такої єдності зорового і слухового сприймання.... одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово” [2, с. 80]. Але це, — продовжує він далі, — зовсім не ігнорує самостійного, окремого звукового аналізу. Навпаки, вслуховуючись у звучання слова „жук”, діти виділяють у ньому кожний звук, розуміють, що слово складається з окремих звуків і кожному звуку відповідає буква. В. О. Сухомлинський пропонує пов'язувати навчання грамоти на перших етапах навчання з грою, оскільки діти надзвичайно емоційні.

Отже, в роботах В. О. Сухомлинського ми знаходимо багато корисних рекомендацій щодо організації розвитку мовлення дітей, які заслуговують на увагу дошкільних працівників і вчителів початкових класів.

Література

1. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Укр. мова і літ-ра в шк. — 1965. — № 5. — С. 47 — 54.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 280.

Богуш А. М. Катехізис образу рідного слова в лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського / А. М. Богуш // Наук. зап. каф. педагогіки ; Миколаїв. держ. пед. ун-т. — Миколаїв, 1999. — Вип. 2. — С. 12 — 18.

А. М. Богуш,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти Південноукраїнського
національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

КОМФОРТНІСТЬ ДИТИНСТВА В ГУМАННІЙ ПЕДАГОГІЦІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Друга половина ХХ і початок ХХІ ст. ознаменувалися впровадженням в навчально-виховний процес принципів гуманної педагогіки. Що ж ми розуміємо під гуманною педагогікою?

Гуманна педагогіка — це насамперед реалізація принципів гуманізму в навчально-виховній роботі з дітьми; це виховання і навчання на основі особистісно орієнтованого підходу в ім'я розвитку особистості дитини, побудованого на гуманно-етичному ставленні до дітей, яке переживалося б дитиною як процес пізнання, що приносить йому радість.

Гуманна педагогіка передбачає систему заходів, спрямовану на перебудову педагогічної системи з метою створення максимально сприятливих, комфортних умов для повноцінного розвитку дітей з урахуванням їхнього вікового періоду й спеціального середовища (сім'я, дошкільна установа, школа).

В. О. Сухомлинський жив у той час, коли в країні не йшла мова про гуманну педагогіку. Тому в назвах його праць відсутній сам термін „гуманна педагогіка”. Але це тільки в назві. Вивчення змістовного ас-

пекту його педагогічної спадщини, його публікацій дозволяє збудувати своєрідний катехізис, перелік моральних правил гуманної педагогіки та її структури, витoki якої криються вже в самих назвах.

Я б їх вибудувала таким чином:

- Школа під блакитним небом.
- Школа радості.
- Не можна прожити жодного дня без турботи про людину.
- Виховання високих моральних якостей і норм поведінки.
- Як працею ушляхетнити серце, виховати людяність.
- Обережно: дитина!
- Народження добра.
- Щоб душі не ржавіли.
- На нашій совісті — людина, особистість.
- Не бійтеся бути ласкавими.
- Педагогіка серця.

І, нарешті,

- Серце віддаю дітям.

Детальне знайомство з працями великого педагога й ученого дозволяє дійти висновку, що стрижнем і серцевиною гуманної педагогіки Василя Сухомлинського є збереження Дитинства від народження до випускного класу школи, забезпечення комфортного життя, комфортного середовища, в якому наші діти сприймали б навчання з радістю.

Комфортно-розвивальне середовище можливе тільки в умовах гуманної педагогіки, гуманних принципів навчання і виховання дітей, яке проходить на позитивному тлі, з позитивними емоціями, з посмішкою на вустах і з очима, що світяться.

Отже, серед інших принципів гуманної педагогіки, які сформулював В. О. Сухомлинський, таких як: навчання в ім'я розвитку особистості, зміцнення гуманних, етичних стосунків, дбайливе ставлення до внутрішнього світу школярів, збагачення їх духовного й душевного потенціалу, — ми б виділили ще один, не менш важливий, якому, на жаль, і в науці, і в практиці до сьогодні не приділено належної уваги, — це принцип комфортності. Що ми розуміємо під комфортністю? В результаті аналізу педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського ми визначили комфортність таким чином: це природні, соціальні й психолого-педагогічні чинники, що визначають життєдіяльність дитини на позитивно-емоційному тлі від народження до дорослості. Це чинники,

що забезпечують сходження дитини від гармонійного, фізичного розвитку через засвоєння інтелектуальних, загальнолюдських, національних і морально-етичних цінностей до високої духовності, яке дає право називатися Людиною із великої букви на планеті Земля.

Отже, створити для дитини комфортне життя — значить, забезпечити для неї (акцентую увагу на прийменнику „для”) змістовне у всій його різноманітності, емоційно насичене, позитивно забарвлене життя на всіх ступенях соціального середовища: у сім’ї, в дошкільній установі, у школі, в соціумі.

Альою і омегою педагогічної діяльності Василя Сухомлинського завжди була Дитина, що Вчиться, для якої він, педагог з першого класу по випускний, створював казкову країну „Дитинство”; оберігав її як ніжну квітку в прохолодний день від усіх негараздів шкільного життя. „Дитина — ніжний пагін, слабенька гілочка, — пише В. Сухомлинський, — який стане могутнім деревом, ... дитинство і вимагає особливої турботи, ніжності, обережності” [6, с. 621]. Як бачимо, учений закликав дорослих, учителів створювати для учнів комфортні умови для їхньої життєдіяльності в стінах навчального закладу, хоча й не використовував при цьому термін „комфортність”.

Сама природа „Дитинства” вимагає комфортності. Саме про це ми читаємо в книзі В. О. Сухомлинського: „Дитині хочеться, щоб хтось старший, мудрий, хто має багатий життєвий досвід, узяв на себе не тільки відповідальність за неї, не тільки турботу про її благо, а й про її радощі, хвилювання” [6, с. 618]. Звідси й педагогічна сентенція, яку формулює учений: „Таємниця виховання в цьому, якщо хочете, й полягає: бергти прагнення дитини до того, щоб ви були її другом... мудрим, інтелектуально й емоційно щедрим, морально красивим, естетично багатим...” [6, с. 618].

А я б додала ще: другом, який забезпечив би комфортність розвитку особистості на всіх вікових щаблях Дитинства, від немовляти до випускника школи.

Вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського дозволило нам виділити ті ступені, які забезпечили б реалізацію принципу комфортності на всіх етапах дорослішання, навчання і виховання людини.

На наш погляд, це такі ступені:

- Материнська школа — сім’я, це батьківська школа.
- Школа радості — дитячий садок.

- Школа мислення — початкова школа.
- Школа гуманності, людяності й довіри — середня школа.
- Школа духовності — старша школа.

Розглянемо коротко кожен ступінь. Перший з них — *материнська школа*. Сім'я, як відомо, є першим осередком соціалізації дитини, її переходу зі стану „біо” в „соціо”, це її перша зустріч зі світом речей і світом людей. У статті „Мікроклімат вашого дому” В. Сухомлинський пише, що „у сім'ї дитина пізнає багато речей, усе для неї нове, все її хвилює: і сонячний зайчик у кімнаті, і казка про Івасика-Телесика, і барвистий метелик, і далекий ліс на обрії, і біла хмаринка в небі, і сива голова дідуся. Але відкривається перед дитиною й інше — людина” [9, с. 417].

Перше, з чого дитина пізнає світ комфортності — це ласкава усмішка матері, тиха колискова пісня, добрі очі, ніжні обійми. „Якби світ уесь час дивився в душу дитини ласкавими очима матері, якби все, що пізніше зустрине вона на своєму життєвому шляху, було таким добрим і лагідним, як добра мати, — з жалем і печаллю зауважує Вчитель, — в світі не було б ні горя, ні злочинів, ні трагедій...” [9, с. 417].

Як бачимо, комфортність немовляти, все його життя залежить від батька й матері; її витoki лежать в сім'ї. У хорошій сім'ї, за В. Сухомлинським, де батьки „живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки і почуття, до погляду й найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, згоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й щирості, довіря й взаємної поваги батьків — перед дитиною якраз і розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага” [9, с. 417], тобто її комфортність. Нам, дорослим, завжди потрібно пам'ятати, що ми батьки, а батьки — це вихователі. Справжня мудрість вихователя, за В. Сухомлинським, в умінні дати дитині щастя. Щастя дитини — це її сімейна комфортність, це „спокійна домівка, яка дає дітям затишок, тепло, це змістовність життя дітей, це розумна батьківська любов”.

Наступний ступінь життєдіяльності дітей — дитячий садок, дошкільний навчальний заклад, за словами В. Сухомлинського, „школа радості”, оскільки „діти не можуть жити без радості”, а радість завжди — це джерело їхньої комфортності. Чи є сучасні ДНЗ комфортними для дітей, чи несуть їм радість? Щоб відповісти на це питання, розглянемо, чим є група дітей дитячого садка як соціально-педагогічне явище, які педагогічні функції вона несе в собі.

Група дитячого саду — це генетично найбільш ранній ступінь соціальної організації дітей, саме в групі відбувається розвиток спілкування з однолітками в різних видах спільної діяльності, формуються перші взаємини з однолітками, так необхідні для становлення особистості дитини, формується їхня життєва компетенція, засвоюються етичні норми поведінки в соціумі [4, с. 196].

Група дитсадка виконує низку педагогічних функцій, а саме: соціальне особистісно орієнтоване навчання; регулювання поведінки дитини, її взаємин з однолітками на основі соціально визнаних у суспільстві етичних норм і правил поведінки; формування ціннісних орієнтацій; адекватної самооцінки дитини; нормалізація й коригування уваги на дитину з неблагополучної сім'ї.

Як бачимо, вже сама специфіка дитячої групи, її структурні, динамічні й функціональні характеристики, статус дошкільника в системі міжособистісних взаємин постають джерелом багатьох позитивних емоцій, що визначають багато в чому благополуччя і комфортність дитини.

Особистісно орієнтований підхід в навчально-виховній роботі з дітьми створює оптимальні умови для вирішення найважливіших завдань гуманної педагогіки: забезпечення фізіологічного й психологічного благополуччя дитини; формування творчої особистості; раннє виявлення індивідуальності особистості дитини та її подальший розвиток; розвиток довірливих морально-етичних, ціннісних міжособистісних взаємин дітей з дорослими й однолітками.

Особистісно орієнтований підхід дає можливість реалізувати в сучасному дитячому садку всі напрями навчально-пізнавальної діяльності дітей в межах гуманної педагогіки, на яких акцентував особливу увагу В. О. Сухомлинський: формування у дітей культури пізнання, діяльно-практичного ставлення до світу (визначення мети, планування, прогнозування, оцінка, контроль); формування культури почуттів і високої духовності, душевної краси і чистоти у взаєминах з іншими людьми; навчити дитину володіти „мовою” своїх емоцій, переживати радість пізнання, красу природи, мистецтва, красу спілкування, праці, турботу про ближніх, гордість за свої досягнення й успіхи [4].

Зі „школи радості”, де повністю реалізується принцип комфортності, діти переходять на наступний ступінь, за словами В. Сухомлинського, в початкову школу — „школу мислення”. „Ставлення дитини до навчання як до блага, щастя, радості, — писав педагог, — взагалі не-

мислиме, якщо в її духовному розвитку немає бурхливого життя думки” [7, с. 335].

Саме тому вчений радив, аби кожній літері, що вивчається, кожній арифметичній дії передували уроки мислення „біля першоджерела думки — серед природи”, де навіть найсором’язливіший і найбязкіший учень стає допитливим мислителем. Серед природи, серед різноманітності яскравих природних наочних образів дитина відчуває себе особливо комфортно, саме тому, заважає В. Сухомлинський, „кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму” [8, с. 34].

Уроки серед природи, уроки мислення з упевненістю можна назвати уроками для дітей.

Виникає питання, чи дійсно всі уроки в початковій школі задовольняють дитину, приносять їй радість і задоволення від навчання? Чи відчуває себе дитина після дитячого садка й сім’ї комфортно на уроці?

Послідовник В. Сухомлинського, відомий грузинський учений і педагог Шалва Амонашвілі проаналізував дитячі твори на тему: „Здрастуй, урок!” і наводить уривки в своїй книзі „Роздуми про гуманну педагогіку”. Наведу приклади деяких з них:

— Здрастуй, урок! І давай зразу же попрощаємося.

— Урок, тобі потрібно відправитися на заслужену пенсію.

— Урок, ти мій мучитель, ти мій поганий сон, мій зіпсований день.

— Мені тебе шкода, урок, ти жертва вчителів, ти для вчителя, а не для нас, учнів. [1, с. 196].

Чому ще існує таке ставлення учнів до уроку? Причина тут убачається одна: порушуються принципи гуманної педагогіки — урок спрямований на знання, уміння і навички, для такого уроку не існують діти, немає дитини, її особистості й індивідуальності, всі вони для такого вчителя, тільки пересічні учні, обов’язок яких — учитися” [1]. Проігноровані діти, без яких ні школа, ні урок просто не можуть існувати, проігнорована цілісність педагогічного процесу в межах гуманної педагогіки, проігноровані її принципи. Звернімося до книги українського вченого, академіка О. Я. Савченко „Сучасний урок у початкових класах” [5]. Автор уважає, що підвищити ефективність сучасного уроку можливо тільки за допомогою гуманізації взаємин у класному колективі, задоволенні актуальних потреб дитини (особливо в особистому спілкуванні з учителями й учнями, у використанні

ігрових ситуацій, „ситуацій успіху” для учнів, які не встигають; у стимулюванні самооцінки й саморозвитку) [5, с. 5]. Стрижнем уроку в початковій школі має стати особистісно орієнтоване спілкування з урахуванням різноманітності індивідуальностей учнів кожного класу [5, с. 138]. На такому уроці кожен учень відчуватиме себе комфортно й отримуватиме радість навчання. Отже, тільки при створенні комфортних умов для учнів на кожному уроці стає можливим виконання навчального „надзавдання” уроку — інтелектуального розвитку дитини, розвитку її мислення. Формування умінь аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, вибудовувати гіпотези, доводити їх тощо. Саме за наявності таких умов початкова школа може стати школою мислення, перехідним містком до наступного *ступеня комфортності — школи гуманності й довіри*.

Цей шкільний ступінь отроцтва Василь Сухомлинський образно назвав у книзі „Народження громадянина” „переходом” від світу речей до світу ідей”, світу людяності, гуманності. Щоб, піднімаючись шаблями громадянського життя, учень в думках споглядав світ, пізнавав і розумів суть морально-етичних взаємин, адекватно їх засвоїв, щоб у дитини, за словами В. Сухомлинського, сформувалася „гармонія між знаннями і моральністю”, тобто гармонія між освітою учнів середньої школи і їхньою гуманністю, людяністю, етичною поведінкою. На довірі й любові, підкреслює учений, тримається прагнення дитини шукати захист у вчителя, і продовжує: „Як треба дорожити дитячим довір’ям, яким мудрим, люблячим захисником дитини треба бути вихователів, щоб між ним і дітьми завжди зберігалась гармонія дружніх, сердечних, доброзичливих відносин” [6, с. 619], гармонія довіри, любові й комфортності.

Останній ступінь гуманної школи — старша школа, школа духовності, формування культури почуттів як особливої сфери духовного життя людини.

Що ж ми розуміємо під духовністю? Духовність, на наш погляд, це поліаспектне поняття за своєю змістовною характеристикою. Це не просто якась ізольована особиста якість або риса вдачі, а своєрідний інтелектуально-тілесний, емоційний стан особистості, що протікає на позитивному тлі поведінки й діяльності людини і характеризує її як цілісну особистість. Духовність, як і щастя, є тоді, коли людина сама відчуває її наявність у своєму „Я” і всі, хто спілкується з таким психо-

фізичним „Я”, відчують, що це дійсно людина високої духовності у всіх своїх проявах життєдіяльності й життєтворчості. Це вищий ступінь комфортності, яку відчуває особистість.

Зауважимо, що ідея духовного виховання й духовного розвитку особистості пронизує всі педагогічні твори В. О. Сухомлинського. Дозволимо собі провести екскурс за змістом педагогічних праць педагога-гуманіста й сфокусувати ті зерна, які складають поняття духовність в розумінні В. Сухомлинського. Цитую: „сфера духовного життя особистості — це культура почуттів... це потреба в іншій людині”; „це моральне багатство людини”; „радість робити добро для інших людей; гуманне, людське ставлення до інших людей”; це „симпатії до своїх близьких, товариськість, дружба, ненависть до ворогів Батьківщини, співчуття тим, кого спіткало горе; це любов до батьків, пошана до людей літнього віку”, „це творча праця на благо людей і перш за все для майбутнього”. Такі вислови можна було б ще продовжити.

Отже, під духовно виховною людиною В. О. Сухомлинський розумів високоморальну, гуманістично спрямовану, фізично досконалу й естетично розвинену особистість, вірну своєму народу, своїй Батьківщині, не байдужу до чужого горя й біди інших людей, яка співчуває іншим людям і за потреби надає дієву допомогу, яка зможе за будь-яких умов бути людиною, корисною для інших, зможе створити умови комфортності і для своїх дітей, і для інших.

Вважаю, що путівником до сходження Дитини ступенями гуманності й комфортності від немовляти в сімейному середовищі до високодуховної особистості з великої букви у соціумі можуть стати такі слова Василя Сухомлинського: „Моя влада над дитиною — це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, строгим і вимогливим, — і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим... Я твердо вірю в те, що виховати дитину можна насамперед ласкою, добром” [6, с. 636].

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М., 1996. — 494 с.
2. Концепция дошкольного воспитания. — М., 1989. — 28 с.
3. Концепція дошкільного виховання в Україні. — К., 1993. — 24 с.

4. Репина Т. А. Социально-педагогическая характеристика группы детского сада / Т. А. Репина. — М. : Педагогика, 1988. — 232 с.
5. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. — К. : Магістр, 1997. — 256 с.
6. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 401 — 637.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
9. Сухомлинський В. О. Мікроклімат вашого дому / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 414 — 418.

Богуш А. М. Дитинство: сходинки його комфортності / А. М. Богуш // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Півден. наук. центру УПН України. — 2001. — № 5 (спец. вип. : В. О. Сухомлинський і сучасність). — С. 16 — 18.

А. М. Богущ,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти Південноукраїнського
національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В МЕТОДИЦІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського має різноплановий і багатоаспектний характер. Його творчість поза вимірами часу, поза вимірами будь-якої педагогічної чи освітньої галузі. Адже на будь-яке запитання сьогоденної науки і практики ми знаходимо відповідь у науково-педагогічній спадщині вченого, Педагога з великої літери, у цьому невичерпному джерелі інноваційної думки, невмирущої і багатющої скарбниці педагогічного досвіду, мудрості, натхнення.

У педагогічній спадщині вченого можна знайти вичерпні відповіді на безліч актуальних запитань дошкільної галузі освіти щодо виховання, розвитку і підготовки дітей до школи. Зауважимо, що в назві жодної статті й книги В. О. Сухомлинського відсутні терміни „дошкільне виховання”, „дошкільна освіта”, натомість їхнє змістове спрямування можна впевнено назвати фундаментальними концептами виховання і навчання дитини в період дошкільного дитинства.

Докладний аналіз педагогічної парадигми В. О. Сухомлинсько-

го дозволив виокремити низку педагогічних концептів, на яких ґрунтується дошкільна педагогіка й усі фахові методики, розглядаючи їх як теоретико-наукові засади кожного навчального предмета. Серед них: дитиноцентризм (культурологічний, морально-етичний), природододільний, лінгводидактичний та родинновиховний концепти.

Розглянемо їх докладніше.

Дитиноцентризм. У періодизації людського життя є особливий період — період дошкільного дитинства, період пізнання дитиною світу дорослих, людських стосунків, у процесі яких відбувається формування у дитини тих якостей і властивостей людини та громадянина, які в майбутньому будуть визначати смисл і мету її життя, її потреби, спрямованість її праці та професійної діяльності. Світ дитинства має свою дитячу субкультуру, свої уявлення, свій стиль життя, свою мову, свій спосіб вираження того, що дитина сприймає і бачить. У дітей своя, відмінна від дорослих, реальність — це світ казок, фантазій, пісень, ігор, словотворення. У просторі дитинства присутнє специфічне відчуття чарівності реального світу, яке не заважає дитині пізнавати цей світ, набувати сакрального досвіду як підґрунтя формування майбутнього громадянина.

На жаль, світ дитинства швидкоплинний, це лише початковий, незначний за часом період життєвого циклу людини.

Дитинство може бути щасливе, якщо душа дитини є емоційно відкритою для спілкування з дорослими та своїми однолітками, якщо дорослі розуміють дитину. І навпаки, якщо дорослі своїм авторитетом намагаються перетворити світ дитинства у світ дорослих.

Отже, трансформація світу дитинства у світ дорослих відбувається не завжди легко, здебільшого супроводжується кризовими явищами, конфліктами. Завдання ж дорослих — і батьків, і педагогів — забезпечити поступовий літичний (за термінологією Л. С. Виготського), безкризовий перехід дитини до нового дорослого соціально інформаційно-комунікативного середовища. Зауважимо, що саме охорона дитинства була лейтмотивом усієї педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського. „Дитячий світ, — писав учений, — це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, в них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік — вічністю” [6, с. 8]. Як же дорослому вчинити так, щоб не зруйнувати цей чарівний світ дитинства? В. О. Сухомлинський відповідає: „Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому — Д и т и н с т в о, я завжди вважав за конче потрібне стати

якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас, як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, що охороняє цей світ, сторожа, якому байдуже, що робиться там, усередині цього світу” [6, с. 8].

Яким же чином сучасний вихователь може стати партнером у світі Дитинства?

Насамперед це любов до дитини. За словами педагога, без щирої, невдаваної і водночас мудрої, осмисленої любові й поваги до дітей немає й уміння виховувати їх. Ця сентенція була життєвим кредом В. О. Сухомлинського. „Що було найголовніше у моєму житті? — запитує учений. — Без вагань відповідаю: л ю б о в д о д і т е й” [6, с. 7].

Водночас педагог був переконаний, що тільки любити дитину замало, її треба знати, оскільки абстрактних дітей немає. Кожній дитині притаманні крім типових, загальних якостей, своєрідні, неповторні, індивідуальні риси. У цьому розумінні кожна дитина — унікальний світ, який потребує від вихователя використання не стандартного, а особливого педагогічного „ключика”, особливого педагогічного такту.

Знати дитину, за В. О. Сухомлинським, — це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходиться воедино все педагогічне керівництво.

Другим педагогічним кредо Василя Олександровича було: „Діти пізнають світ, а я пізнаю дітей”. Багаторічна педагогічна практика роботи з дітьми переконала вчителя, що ні в якому разі не можна спотворювати дитячий вимір часу. Звідси й поради молодим вихователям: дитина мусить пізнавати світ так, як цього вимагає сама природа дитинства, а не так, як нам, дорослим видається кращим; не втискуйте дитину в прокрустове ложе дорослого сприймання.

Ще в ті часи вчений застерігав педагогів не вдаватися до комплексного, інтегрованого, прискореного навчання, що, на жаль, сьогодні широко пропонують в дошкільній освіті.

Культурологічний (морально-етичний) концепт. У педагогічній парадигмі В. О. Сухомлинського провідне місце посідає ідея гуманізму, людяності й доброзичливості. Учений був переконаний, що кожна дитина повинна бути щасливою, допомагати дитині бути щасливою — обов’язок вихователя. Для цього він радив педагогам створити для дітей 6 — 10 років „школу сердечності”, яка буде озброювати дітей азбукою моральної культури, формувати в них тонкі сердечні людські взаємини. Він радив вихователям вчити дітей добру, любові, милосердю і розробив

для цього своєрідну Азбуку моральної культури дітей. Наводимо кілька виплеканих педагогом мудрих моральних сентенцій, як-от:

— „Будь добрим і чуйним до людей. Допмагай слабким і беззахисним. Не задавай людям прикрості. Поважай та шануй матір і батька — вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став... людиною з добрим серцем і чистою душею”.

— „...Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром” [5, с. 147, 148 — 149].

Отже, засвоєння дітьми дошкільного віку азбуки моральної культури допоможе їм опанувати норми і правила поведінки і легко адаптуватися в новому шкільному колективі.

Природодоцільний концепт. Актуальним і співзвучним сьогоденню є погляди В. О. Сухомлинського на екологію Дитинства, охорону дітей від перевантаження інформаційними відомостями. Він наголошував, що дитина — „жива істота, а її мозок — найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо і обережно”. За переконанням ученого, „життєдайним джерелом” розумового розвитку дитини є природа. Лейтмотивом педагогічної діяльності В. О. Сухомлинського є такі його слова: „Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерел мислення й мови — до чудової краси природи” [6, с. 32]. Так народилися у педагогічній спадщині вчителя-новатора „Школа радості”, „Школа під блакитним небом”, „Зелений клас”, „Подорожі у природу”, „Книга природи”, змістовою лінією яких було прилучення дітей до джерела думки, джерела розуму і мови, джерела духовності, до витоків самої людини як живої мислячої істоти і водночас охорона, за його словами „періоду дитинства, нервової системи дітей, мозку від перевантаження”.

Висловлене 50 років тому концептуальне положення про природовідповідність у вихованні дитини, про екологію Дитинства, стрижнем якого виступила рідна природа, знайшло свій подальший розвиток у розроблених нами програмі „Моє довкілля” [1] та підручнику для вихователів дошкільних закладів „Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільних навчальних закладах” [4].

Лінгводидактичний концепт. Спадщина В. О. Сухомлинського досить повно й образно відображує думки і почуття вченого й педагога — практика щодо місця й ролі рідного слова в навчально-виховній роботі з дітьми, які викладено в низці наукових праць і статей

(„Слово про слово”, „Слово рідної мови”, „Серце віддаю дітям” тощо). Лінгводидактичний концепт В. О. Сухомлинського ми сфокусували в таких методологічних принципах:

— *Принцип нерозривної єдності і взаємозв'язку держави, батьківщини і рідної мови.* Вчений називає рідну мову „невмирущим джерелом”, з якого дитина черпає знання про своє місто й село, рідний край, про життя своїх дідів і прадідів, минуле й сучасне. Реалізація цього принципу в ранньому дошкільному віці сприяє вихованню у дітей глибокого патріотизму, любові до рідного краю і батьківщини.

— *Принцип народності, який відбито педагогом в Образі рідного слова,* що є найголовнішим і найміцнішим зв'язком між минулими, нинішніми і майбутніми поколіннями народу. Тому твори українського фольклору є одним із важливих засобів збагачення словника дітей дошкільного віку.

— *Принцип уваги до краси й милозвучності української мови.* Образ рідного слова в усій його красі й величності приходить до дитини у змісті українських казок і малих жанрів українського фольклору. Мова народу — це шлях до пізнання своїх національних коренів та пізнання самого себе, це відповідь на споконвічне запитання: „Хто ти є?” — і вона може бути єдиною: „Я — дитина українського народу. Я — українець (українка)”.

— *Принцип сенсибілізації духовного розвитку особистості* реалізується також через образ рідного слова. У статті „Слово про слово” В. Сухомлинський підкреслює, що „мова — духовне багатство народу”, а мовленнєва культура — це „дзеркало її духовної культури”, це образ її почуттів, думок, ставлення до інших, що передається у словах рідної мови, а рідна мова виховує національну психологію, національний характер, національну самосвідомість.

— *Принципи інтеракційної діяльності й сенсорно-лінгвістичного розвитку дитини та навчання рідної мови* знайшли своє втілення у своєрідному підході В. О. Сухомлинського до навчання дітей говоріння і грамоти. Багаторічний досвід роботи з дітьми переконав педагога в необхідності використання природи як сенсорної, чуттєвої основи мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Невимушено, під час екскурсій і спостережень у природі діти малювали, складали розповіді, підписували малюнки літерами, вчилися писати, читати, любити й охороняти рідну природу.

— *Принцип емоційної насиченості й естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку дітей,* який учений пропонує реалізувати в подо-

рожах до природи, в спеціально обладнаних кімнатах казок, у процесі літературних ранків і свят, шляхом читання і розповідання дітям казок та оповідань, які складає для дітей сам учитель.

— Наріжним каменем лінгводидактичної спадщини вченого є *принципи національної спрямованості мовленнєвого розвитку дитини*, який тісно переплітається з принципом урахування вікових особливостей дітей. Означені принципи реалізовані нами в тематичних програмах для дошкільних навчальних закладів „Мій рідний край, моя земля. Українське народознавство в дошкільному закладі” [2] та „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” [3].

Родинновиховний концепт. Сім'я — це первинний природний виховний соціальний осередок формування найглибших людських почуттів: тут народжується і поглиблюється любов до матері й батька, бабусі й дідуся, роду й народу, пошана до рідної мови, історії, культури. За словами В. О. Сухомлинського, батьківська педагогіка є серцевиною народної виховної практики [7]. Що ж батькам потрібно зробити, щоб у сім'ї вироста справжня людина, справжній громадянин своєї країни? Як виховувати дітей? Яким чином знайти гармонію батьківської любові і вимогливості? Як дати дітям щастя? Відповіді на всі споконвічні запитання ми знаходимо, як б так означила, в узагальненому катехізисі батьківської педагогіки В. Сухомлинського, зміст якого складають принципи виховання дітей у сім'ї та пам'ятка для батьків. Щодо принципів, то, на мою думку, їх можна класифікувати таким чином: принципи гуманізації, єдності вимог і поваги до особистості дитини, взаємозв'язку виховання з працею, принципи опори на позитивні взаємовідносини в сім'ї та відповідальність батьків за виховання дітей.

Виокремлені нами з педагогічної спадщини В. Сухомлинського принципи знайшли своє втілення у гаслах — зверненнях до батьків, які, на нашу думку, можна згрупувати у своєрідну „Пам'ятку для батьків”, кожне з яких починається закликом „Пам'ятай!”. Дозволимо собі навести для прикладу одне з них: Пам'ятайте, що „Той, хто не зумів продовжити себе у своїх дітях, забуває, що в старості його чекає самотність... У споконвічному прагненні до батьківства й материнства виявляється духовний, моральний порив, осягнутий людиною як вище щастя. Це порив до того, щоб залишити себе у своїх дітях, продовжити своє буття, утвердити моральні цінності, осягнуті, знайдені, здобуті попередніми поколіннями, помножені крихтами власного досвіду, власного творіння і творчості” [7, с. 582, 578].

Отже, принципи й гасла пам'ятки відбивають всю суть батьків-

ської педагогіки Василя Сухомлинського, яку ми спробували визначити таким чином. Батьківська педагогіка — це полікомпонентний утвір, заснований на традиціях, звичаях, обрядах народної педагогіки, які підтримуються батьками; вона обіймає принципи, норми, правила, методи й прийоми, а також перевірений віками досвід національного виховання дітей в умовах родини.

Отже, розглянуті педагогічні концепти В. О. Сухомлинського є теоретичними засадами виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Література

1. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі / А. М. Богуш. — К. : Видав. дім „Слово”, 2008. — 267 с.
2. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному навчальному закладі. Програма та довідковий матеріал вихователя дошкільних закладів / А. М. Богуш. — Запоріжжя, 2005. — 84 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. — Одеса : „Ярослав”, 2004. — 176 с.
4. Богуш А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. — К. : „Слово”, 2008. — 403 с.
5. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 5 — 390.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
7. Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 578 — 584.

Богуш А. М. Трансформація педагогічної парадигми В. О. Сухомлинського в методиці виховання дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Вісник Черкаського ун-ту. Серія : Педагогічні науки. — Черкаси, 2010. — Ч. II. — С. 3 — 8.

А. М. Богуш,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач кафедри теорії і методики
дошкільної освіти Південноукраїнського
національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Однією з причин дефіциту духовності в суспільстві ХХ ст. стало відчуження культури від особистості. З одного боку, освіта не використала культуру як засіб духовно-етичного розвитку особистості, а з іншої — особистість не відчувала потреби в оволодінні культурними цінностями. У зв'язку з цим доцільно звернутися до слів відомого філософа М. С. Кагана, який писав, що педагогіка ХХ ст. оперує поняттями „освіта”, „навчання”, „виховання”, а феномен „культура” не використовує як категорію формування людини з дитинства.

Відродно, що домінантою суспільства ХХІ ст. стало звернення до культури та духовного світу людини, зокрема орієнтація на культуру як важливий чинник духовного оновлення суспільства в цілому й окремої особистості, як пошук шляхів виходу з кризи. Отже, виникає питання, що ж таке культура? Чому до неї сьогодні звернена увага педагогіки, психології й освіти молодого покоління? Зазначу, що яскраво й образно визначив „культуру” Микола Реріх, який убачав призначення культури в збереженні й підвищенні фундаменту освіти. За Реріхом,

культура — це любов до людини; це запах, аромат поєднання життя й краси, синтез витончених і духовно піднесених досягнень, це зняття Світла, це порятунок; культура — це серце, рушійна сила, двигун життя, осередок освіти й творчої краси [4, с. 11].

Наукове визначення феномена „культура” неоднозначне. Словникові джерела зазвичай визначають культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії [2, с. 417]. У дослідженнях учених від Марка Цицерона й Канта до наших днів нараховують більше 100 визначень цього поняття. Вчені асоціюють культуру з „діянням”, „творчістю”, „мистецтвом”, „освіченістю”, „духовністю”, „цінністю й ціннісними орієнтирами, що виконують трансмісію між поколіннями”, „знаково-символічною системою”, з феноменом самодетермінації тощо.

Нам імпонує визначення культури, яке подає Г. Н. Волков: „культура — це те створене і надбане людством багатство (матеріальне й духовне), що служить подальшому розвитку, примноженню творчих можливостей, здібностей суспільства й особистості (економічному, соціальному, етичному, духовному і політичному)” [3, с. 15].

М. С. Каган розглядає культуру як цілісну систему і як спосіб діяльності людини, що складається з двох граней (продукт і технологія) і трьох шарів (матеріальна, духовна й художня культура). У складі духовної культури учений виділяє наявність продуктів пізнавальної й ціннісно-орієнтовної діяльності, а духовна культура, за його словами, створює навколо себе відносно автономну сферу всіх видів людської діяльності (перетворювальної, освітньої, комунікативної, ціннісно орієнтованої) [1].

Аналіз різних підходів до тлумачення феномена „культура” дає можливість дійти висновку, що всі учені єдині в тому, що культура створена людиною, існує для людини, є засобом її розвитку й самовираження. Світ культури — це світ людини, людина в світі культури — це його мета й результат [3].

Відрядно, що в середині ХХ ст. під час радянського тоталітарного режиму український педагог із сільської місцевості, директор Павлівської школи В. О. Сухомлинський сміливо увів до педагогічної термінології поняття „культура”.

Достатньо хоча би поверхово ознайомитися з назвою і змістом його наукових праць, адресованих насамперед вчителям і батькам, і перед нами постає витончено стрункий ланцюжок культурологічного теза-

уруса в педагогіці, а саме: фізична культура, культура праці, культура почуттів, культура мислення, сприйняття, відчуттів, воля тощо.

У площині педагогічної різноманітності дефініції культури чітко простежується методологічна позиція В. О. Сухомлинського щодо культурологічного підходу до виховання і навчання молодого покоління, який ми спробуємо подати за такими номінаціями: предметне середовище, принципи, здібності й правила культурологічного підходу.

Відомо, що успіх виховної роботи з учнями багато в чому залежить від соціокультурного просторово-наочного розвивального середовища, під яким ми розуміємо потенційні можливості позитивного впливу різноманітності чинників, засобів, форм і методів у їхній взаємодії на формування особистості учнів.

На основі аналізу педагогічних творів В. О. Сухомлинського ми виділили види соціокультурного середовища, в які були занурені учні Павлівської школи, а саме: культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексійне, полікультурне середовища [3]. Що ж саме дало нам можливість таким чином класифікувати культурне середовище розвитку учнів? Дозволимо собі звернутися безпосередньо до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Культурно-пізнавальне середовище вчений організував з метою інтелектуально-творчого й фізичного розвитку учнів, засвоєння ними культурно-сенсорних еталонів: культури почуттів, сприймань, мислення, відчуття, волі, тобто психологічної й фізичної культури. „Як важливо, — писав В. О. Сухомлинський, — щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин, праці” [6, с. 18]. Він був переконаний, що людину з дитинства потрібно навчити не тільки дивитися навколо себе, бачити й пізнавати оточення, але й відчувати, сприймати його красу, оскільки така властивість мозку є тільки в людини. „З того часу, як людина стала людиною, з тієї миті, як вона задивилася на красу вечірньої зорі, вона почала вдивлятися в саму себе”, — пише В. О. Сухомлинський, — і продовжує: „Людина стала Людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мигтіння зірок, рожевий розлив вечірньої заграви, багрянний захід сонця перед вітряним днем, мерехтіння марева над небокраєм, безкраю далечінь степів, сині тіні в березневих снігових заметах, журавлиний ключ у голубому небі, відбиття сонячних променів у міриадах крапель ранкової роси, сірі нитки дощу в похму-

рий осінній день, фіолетову хмаринку на куші бузку, ніжну стеблинку і голубий дзвіночок проліска — побачила і, вражена, пішла по землі... Зупинись і ти в захопленні перед красою — і в твоєму серці розквітне благородство” [5, с. 634].

Учений обурювався, чому школа не дає ніяких знань учням про людину, „про те специфічне, що підносить людину над світом живого: про людську психіку, мислення і свідомість, про емоційну, естетичну, вольову і творчу сфери духовного життя” [7, с. 377].

Знання технічної культури, за словами педагога, це не „конспект з технології”, він назвав її „азбукою самопізнання і самоствердження, культурою духовного світу особистості”.

Вже тоді, у 50-ті роки ХХ ст. вчитель-практик сам визначив і зміст знань основ психологічної культури, і методику його розвитку шляхом організації відповідного культурно-розвивального середовища від класної кімнати, школи, двору до широкого простору навколишнього середовища. Учений був переконаний, що психічна культура (культура почуттів, сприймань, мислення, відчуттів тощо) є фундаментом інтелектуальної культури. Для її формування в школі були створені кімнати „Джерела знань”, „Кімната думки” і „Золота бібліотека отрочтва”. Через ці кімнати пройшли всі підлітки Павлиської школи. „Якими б цікавими не були уроки, як би наполегливо не працював учитель над їх удосконаленням, — пише В. О. Сухомлинський, — підлітки ставляться до них байдуже, якщо інтелектуальні запити обмежуються уроками. До знань, набутих побіжно, незалежно від уроків, підлітки ставляться з великою повагою, дорожать ними; те, що здобуто власним зусиллям, людині особливо дороге” [7, с. 411].

Культурно-пізнавальне середовище школи було спрямоване на розвиток творчості учнів, виховання в них творчого натхнення. Зауважимо, що В. Сухомлинський розглядав творчість як „могутній стимул духовного життя учнів”, саме так він назвав одну зі своїх статей. „Творчість починається там, — писав він, — де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням” [7, с. 566]. Творче натхнення учений називав потребою, в якій особистість знаходить своє щастя.

Художньо-естетичне середовище — це художній, естетичний стиль школи, це педагогічний стиль учительського й учнівського колективів, педагогічна культура школи як освітнього закладу, це змістовний

аспект художньо-естетичного й етично-духовного виховання учнів. Павлиська школа та її директор — В. Сухомлинський мали свій, тільки їм властивий художньо-естетичний і педагогічний стиль — стиль високої педагогічної культури.

У передмові до книги „Серце віддаю дітям” В. Сухомлинський пише, що найважливішим джерелом виховання постають багатогранні емоційні взаємини педагога з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель — не тільки наставник, а й друг, товариш. Емоційні стосунки „неможливі, якщо вчитель зустрічається з учнями тільки на уроці і діти відчувають на собі вплив педагога тільки в класі” [6, с. 15].

Саме тому в Павлиші були й „Школа радості”, і „Школа під блакитним небом”, і кімната „Джерела знань”, „Кімната думки”, „Кімната казки”, „Сад здоров’я”, куточки здоров’я тощо, тобто все, що складало розвивальне культурне художньо-естетичне середовище.

Середовище культурної рефлексії Павлиської школи було організоване так, щоб кожен учень міг усвідомити себе, свій внутрішній світ, органічний зв’язок свого „Я” з предметами зовнішнього світу, природою, що оточує, іншими людьми, культурою [6].

Вдумливий учитель, тонкий психолог В. О. Сухомлинський знав, що в шкільні роки сприйняття естетичних якостей світу зливається з поглибленим естетичним пізнанням, чуттєвим проникненням в природу речей і явищ. У школі перед учнями відкривається суть таких наукових істин, як вічність матерії, бескрайність світу, перехід енергії з одного виду в інший, єдність живого й неживого. У єдності логічного й естетичного пізнання, за його словами, в злитті інтелектуальних і естетичних емоцій джерело того, що учні уважніше вдивляються в людей, бачать людину, відчувають її внутрішній світ і самих себе [7, с. 540].

Таким стимулювальним, розвивальним рефлексивним середовищем, емоційним тлом педагог називав красу природи, красу людських взаємин, красу „життєвого середовища”, в якому постійно перебували учні вдома й у школі.

Допомагав учням Павлиської школи пізнавати й усвідомлювати себе та внутрішній світ інших уведений до педагогічного режиму шкільних уроків постійний обмін „духовними цінностями”, яких учні набували в процесі самоосвіти.

Культурно-комунікативне середовище вчений розумів як виховання в учнів і вчителів, за його словами, „мовної психокультури” як стрижня комунікативної культури. На думку В. О. Сухомлинського, більшість

труднощів виховання полягають у тому, що інтелектуальне входження у світ не супроводжує роботу вчителя з розвитку емоційно-естетичної мовної культури, відчуття дітьми краси рідного слова. Думки з організації культурно-комунікативного середовища викладені педагогом на сторінках багатьох книг, у яких йдеться про виховання любові до рідного слова і слова вчителя, слова батьків учнів, які постійно поповнювали „словесну скриньку”.

Культурно-екологічне середовище В. О. Сухомлинський створював щодня: це уроки серед природи, екскурсії й подорожі в природу. Це школа під блакитним небом; це щоденні звернення учнів до краси рідної природи, адже людина, яка відчуває всім серцем красу рідної природи, не може заподіяти їй шкоди. „Ось на шкільній алеїці цвіте бузок, — звертається вчитель до учнів. — Вам хочеться зламати квітучу гілочку. Але якщо кожен з вас задовольнить таке бажання, квітучий сад перетвориться на оголене гілля. Людям нічим буде милуватися — своїм вчинком ви вкратете в них красу” [7, с. 442].

Комунікативно-трудове середовище передбачало організацію ручної праці школярів, за словами ученого, „праці рук, що вимагають тонких, виважених рухів” [7].

До ручної праці учнів залучали на уроках трудового навчання і в різних гуртках. Адже той, хто навчиться володіти різцем, вважав учений, добре пише, непримиренно ставиться до будь-якої неакуратності, зробленої абияк роботи. Рука дисциплінує розум: виховує самоконтроль, чутливість думки до тонкості, точності, краси. Руки мислять — зауважує В. Сухомлинський, — саме в ці моменти прокидаються творчі ділянки мозку [7, с. 408].

На жаль, у роботах В. Сухомлинського ми не знайшли його ставлення до полікультурного середовища, організація якого в навчально-виховному процесі така необхідна сьогодні.

Полікультурне середовище ми розуміємо як органічний, соціокультурний, комунікативно багатовимірний простір, на території якого проживають учні, співпрацюють люди різних національностей, об’єднані однією (або кількома) державними мовами або мовами міжнаціонального спілкування, які підпорядковуються основним міжкультурним комунікативним законам і правилам міжнаціонального спілкування. У полікультурному середовищі учні засвоюють і національні, і загальнолюдські цінності, вчать поважати культуру й національні традиції інших народів.

Культурологічний підхід В. О. Сухомлинського до виховання і навчання дітей передбачає кілька відповідних принципів організації діяльності учнів. Нам надається можливість виділити такі принципи:

Принцип стимулювання потреби культурно-ціннісного пізнання і перетворення світу шляхом організації різних сфер діяльності: музичної, образотворчої, соціокультурної, літературної, інтелектуальної, комунікативної, трудової, фізичної.

З попереднім принципом тісно пов'язаний *принцип інтегративності культур.* Результатом реалізації цих принципів стала можливість виховання в учнів інтеграційних понять „людська культура” (психічна, фізична, духовна, комунікативна тощо) і „полікультурність” — засвоєння культури інших національностей, що проживають на спільній території.

Принцип діалогу культур передбачає реалізацію різнорівневих і різнохарактерних діалогів: діалог мистецтв, діалог культур, природи, діалог учнів і вчителів, внутрішній діалог свого „Я” із зовнішнім світом [1].

Принцип діяльно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи з учнями передбачає чітко визначену культурно доцільну мету занурення учнів в активно-творчу діяльність у кожній соціокультурній і полікультурній сферах.

Принцип свободи, самостійності й відповідальності, що дозволяє учням самостійно визначати їхнє ставлення до природи, що оточує, мистецтва, навчання, однокласників, вчителів, батьків і відповідно оцінювати свою діяльність.

Провідними засобами культурологічних змін навчання і виховання учнів Павлиської школи було обрано: красу рідної природи, слово педагога, образотворче мистецтво, літературу, художнє читання, музику, поезію.

Завершальним компонентом культурологічної парадигми В. О. Сухомлинського є азбука духовно-етичної культури учнів, азбука правил поведінки, тобто того, як повинні поводитися учні в процесі спілкування в суспільстві.

Ось деякі з них:

— Вчиняйте так, аби людям, які вас оточують, було добре.

— Знайте, що існує грань між тим, що вам хочеться, і тим, що дозволено.

— Люди дають вам щастя дитинства, отрочтва та юності. Відплачуйте їм за це добром.

— Всі блага й радощі життя створюються працею і лише працею. Праця — корінь моральності, в ній людина набуває вищої радості оптимістичного світосприйняття — радості творіння.

— Гуманність, уважність до людини, готовність прийти до неї на допомогу — ці елементарні риси людяності, порядності повинні стати особистим етичним багатством кожного вихованця тощо.

Рефреном культурологічних вимірів Педагога з великої букви й ученого можуть бути його слова: „Азбука моральної культури входить у свідомість і душу тільки тоді, коли в шкільному колективі є елементарна моральна культура людських взаємин” [7, с. 449].

Література

1. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1989. — 319 с.
2. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. — К. : Аконіт, 1999. — Т. 2. — 910 с.
3. Ребенок в мире культуры / под ред. Р. М. Чумичевой. — Ставрополь : Ставрополь — сервис — школа, 1998. — 558 с.
4. Рерих Н. Врата в будущее / Н. Рерих. — Рига : Виеда, 1991. — 227 с.
5. Сухомлинский В. О. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 583 — 657.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
7. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.

Богуш А. М. Культурологічна парадигма організації навчально-виховної роботи з дітьми в спадщині В. О. Сухомлинського / А. М. Богуш // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельниць. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. — Переяслав-Хмельницький, 2006. — Вип. 20. — С. 21 — 28.



М. І. Сметанський,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
Хмельницького інституту соціальних
технологій університету „Україна”*

ПРОБЛЕМА ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

На святкуванні ювілею В. О. Сухомлинського його колишній колега, а нині директор музею А. С. Макаренка в м. Кременчуці, розповів цікавий епізод із життя видатного педагога. Під час однієї із зустрічей у Павлиші В. О. Сухомлинський запитав його: „Цікаво, скільки творів Ви могли б написати про цей виноградний листок?”. „Один”, — відповів той. „А я можу двадцять”, — сказав В. О. Сухомлинський.

І це не була надмірна впевненість видатного педагога у своїх можливостях. Феномен В. О. Сухомлинського полягав у тому, що він бачив ті самі явища і предмети у різних площинах, з різних сторін. Саме цим можна пояснити той факт, що В. О. Сухомлинський чи не єдиний з колишніх радянських педагогів у період так званої „процентоманії”, орієнтації школи лише на успішність учнів, наполягав на тому, щоб не зводити духовний світ маленької дитини лише до навчання. Учень, на його думку, повинен бути не тільки школярем, але насамперед людиною з багатогранними інтересами, запитами, прагненнями. Навчання,

стверджував він, — це лише одна з пелюсток тієї квітки, яка називається вихованням у широкому розумінні цього поняття.

Особливу увагу В. О. Сухомлинський приділяв проблемі морального виховання особистості. В арсеналі його педагогічної теорії з'явилися такі нестандартні для науки поняття, як душа, душевність, духовність, духовна діяльність, сердечність, співпереживання, людяність тощо. Коріння виникнення цих понять, очевидно, слід шукати у ментальності українського народу, в народній педагогіці.

В. О. Сухомлинський розумом і серцем відчув необхідність гармонії знань і моральності. Актуальність такої гармонії не викликає сумнівів і сьогодні. Вона є проблемою вічною. Адже багатьом людям різних рангів, звань цієї гармонії, що становить основу людяності, духовності, порядності, як раз і не вистачає. Від цього страждають і вони самі, і нащадки їхні. Відсутність гармонії знань і моральності кваліфікується не інакше, як духовне каліцтво.

В основу морального виховання особистості видатний педагог поклав не класову ідеологію (це вважалось тоді педагогічною аксіомою), а загальнолюдські цінності, що знайшли своє відображення, на перший погляд, у його простих, але глибоких за філософським змістом заповідях.

Дехто із відомих дипломованих „корифеїв” педагогічної науки поспішив піддати критиці моральні заповіді, покладені В. О. Сухомлинським в основу загальнолюдських цінностей, а самого автора звинуватити у „богопроповідництві”.

Ми тільки сьогодні починаємо усвідомлювати, як глибоко і масштабно мислив видатний педагог, наскільки чітко і багатогранно бачив він основні стратегічні завдання у формуванні особистості. Пропагуючи загальнолюдські цінності як систему інтелектуальних, емоційних поглядів учнів на навколишній світ, що визначає їхнє ставлення до природи, людини, суспільства, праці та до самої себе, В. О. Сухомлинський обґрунтував педагогічні умови виховання цих якостей у молоді.

Виховний процес, як зазначав педагог, повинен базуватися на органічному поєднанні різноманітних форм, методів і засобів впливу на дитину. Так, будучи сам людиною праці, В. О. Сухомлинський дбав про те, щоб його вихованці були не пасивними спостерігачами чиеїсь праці чи її споживачами, а самі постійно створювали і при-

множували багатство свого народу. Це педагогічне кредо базувалось на глибокій переконаності в тому, що чим більше зробить підліток, чим більше фізичних і духовних сил вкладе він у те, щоб рідна земля стала багатшою, тим чутливішим стане патріотичне бачення світу [1, с. 471]. Одночасно В. О. Сухомлинський виступав за органічне поєднання дії мозку, рук і душі. У моральному вихованні, як зазначав він, має вирішальне значення не те, скільки дерев посадила особистість, а чим стало для неї хоч би єдине деревце, як воно ввійшло в її серце [1, с. 524]. За таких умов і суть виховання, на його думку, перш за все, повинна полягати в тому, щоб виробити, відточити в людині здатність бути вихованою. Цей внутрішній стан людини характеризується чуйністю душі, чуйністю серця вихованця до найтонших відтінків слова вихователя, до його поглядів і жестів, до посмішки, до замріяності та мовчання.

Специфіка виховання загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського полягала в постійній орієнтації на розвиток емоційної сфери особистості. „Багаторічний досвід дає підставу твердити, що виховання емоцій — це не окреме вузьке завдання, а сама суть усього процесу становлення морального обличчя людини” [2, с. 192]. Вся система у Павлівській школі базувалась на створенні позитивних емоційних стосунків у педагогічному колективі, встановленні тісних емоційних контактів з учнями, на філософському осмисленні останніми смислу людською життя. Цьому сприяла постійна організація контактів школярів з природою, задушевні індивідуальні бесіди про навколишній світ, про призначення людини у ньому. У доступній для учнів формі подавались найкращі зразки моральної поведінки, формувались моральні погляди і переконання.

Серед педагогічних засобів впливу на юну душу В. О. Сухомлинський виділяв слово. „Слово є в певному розумінні єдиним засобом виховання. Це особливо стосується отрочтва, віку пізнання ідей, принципів, узагальнювальних істин. Прагнення охопити складні явища і відносини вимагає великої чутливості до слова і його відтінків.

Виховання чутливості до слова та його відтінків — одна з передумов гармонійного розвитку особистості. Від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин — такий шлях до гармонії знань і моральності” [1, с. 507 — 508].

Особливу роль у формуванні загальнолюдських цінностей В. О. Сухомлинський відводив сімейному вихованню. Адже саме тут забезпечується найтісніший емоційний контакт, виникають найсприятливіші умови для передачі ціннісно-емоційного досвіду старшого покоління молодшому. Однак такий контакт поколінь забезпечується за наявності певних умов. І В. О. Сухомлинський це розумів. Через те стільки уваги він приділяв тому, щоб батько і матір, бабуся і дідусь були зразком, ідеалом для дитини (і це в той час, коли ідеальними подавались „видатні діячі”, полководці та інші). Саме з цієї причини у Павиській школі з’являються портрети „звичайних” трударів, заповіді про шанобливе ставлення до матері і батька, до односельчан. З поваги, любові до батьків, до людей, які тебе постійно оточують, розпочинається формування почуття емпатії, любові до всього людства.

Значну увагу В. О. Сухомлинський приділяв формуванню в учнів почуття власної гідності. В умовах тоталітарної системи, яка пронизувала всі форми людського життя, зробити це було нелегко. На його думку, шлях до вирішення проблеми пролягає через організацію багатогранної духовної діяльності підлітка. Без неї немає прагнення до ідеалу, немає живої людської особистості. Духовна діяльність — це та діяльність, яка здійснюється за велінням серця, „це відбиття суспільних відносин, включаючи працю, у внутрішньому світі людини, в її пристрастях і прагненнях, в її бажаннях” [1, с. 459].

У процесі духовної діяльності виникає духовна боротьба, яка сприяє утвердженню в особистості найважливіших життєвих принципів, якими не можна поступатись ні за яких умов. В. О. Сухомлинський, пропагуючи загальнолюдські цінності, наполягав на тому, щоб кожен підліток своєю працею, стосунками в колективі щось доводив, відстоював, щоб разом з істиною відчувалась і власна гідність, честь. „Коли людина, — писав він, — утверджує себе в переконаннях працею, подоланням труднощів, то світ думок стає для неї теж сферою гострої боротьби й самоутвердження” [1, с. 464].

Проблема виховання у молоді загальнолюдських цінностей залишається актуальною і в наш час. Творче осмислення педагогічної спадщини видатного педагога може значно посприяти її успішному вирішенню.

Література

1. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
2. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.

Сметанський М. І. Проблема загальнолюдських цінностей у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / М. І. Сметанський // Василь Сухомлинський і сучасність : матеріали 4-х Всеукр. пед. чит. ; Вінниц. держ. пед. ін-т. — Вінниця, 1997. — С. 73 — 76.



А. С. Бик,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник директора з наукової роботи
Кіровоградського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського*

ПЕДАГОГІКА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Конституція незалежної України та Закон України „Про освіту” визначили загальні теоретико-методологічні засади та стратегічні орієнтири розбудови національної системи освіти на найближчу і більш віддалену перспективу як пріоритетної галузі формування загальногромадських цінностей демократичного суспільства.

Завдання педагогічної науки і шкільної практики полягають передусім у тому, щоб знайти найбільш оптимальну модель освіти як фундаментальної цінності суспільно-історичного розвитку, його базової складової і визначальної соціально продуктивної основи.

У цьому зв'язку особливого методологічного значення набуває проблема визначення ролі і місця освіти в системі цінностей України як демократичної, соціальної і правової держави. Науково обґрунтоване розв'язання цієї проблеми сьогодні є чи не першочерговим завданням державної політики, її концептуальним пріоритетом і стратегічним напрямком.

Стереотипи суспільної свідомості, ті морально-етичні норми та

ідеологічні постулати, якими ще донедавна було перенасичене наше громадянське життя, утверджували й освячували засобами заполітизованої громадської думки переконання кожного громадянина в тому, що школа й освіта є дзеркалом суспільства, що розвиток школи й освіти визначається розвитком продуктивних сил та виробничих відносин суспільства, рівнем розвитку його матеріально-технічної бази.

Фундаментальні зрушення, які відбуваються в духовній і матеріальній сферах сучасного суспільства, перенасиченого суперечностями об'єктивного і суб'єктивного характеру, наполегливо спонукають до якомога швидшого подолання соціальних і духовних стереотипів, до уточнення змісту категоріального апарату науки та переоцінки духовно-морального досвіду суспільного життя.

Які ж соціальні орієнтири мають бути пріоритетними, в чому сенс самореалізації особистості, на яких засадах має здійснюватися її духовне самозбагачення і якими критеріями самооцінки та показниками смислу життя вона має керуватися, щоб засвідчити свою самобутність в такому багатовимірному світі ідей, звабливих інтересів, справжніх та оманливих цінностей і звичайних людських потреб? Відповіді на ці та подібні їм запитання не можуть бути однозначними, бо сягають витоків життєтворчості кожної особистості, виражають такі підвалини людського феномену, які інтегрують в собі його духовне ядро, той смисловий стрижень, на якому базується особистісна складова діяльності й поведінки кожної людини .

Педагогіка Василя Сухомлинського якраз і є, на наш погляд, однією із найбільш вдалих концептуальних спроб допомогти кожній молодій людині, кожному вихователю-наставнику свідомо зробити свій вибір стратегії життєтворчості. І в цьому, можливо, найвизначніше досягнення педагогічної думки другої половини двадцятого століття. Зрозуміло, що педагогіка Василя Сухомлинського не позбавлена властивих його часу стереотипних ідеолого-політичних нашарувань, якими були переобтяжені суспільна свідомість, наука, суспільна практика. Однак, долаючи перепони цензурних параграфів та ідеологічних догм, відверте тотальне маніпулювання громадською думкою та спекулятивні трансформації основних категорій суспільних наук, Василь Сухомлинський, заперечуючи постулати командно-авторитарної педагогіки, зосередив свої освітньо-філософські пошуки на проблемах людського феномену, його особистісній природі, духовному світі особистості, її громадянському становленні й моральній зрілості.

Світ вступає в епоху Людини, стверджував Василь Сухомлинський,

і саме з позицій цієї епохи він творив свою педагогіку, розвивав філософію освіти, будував навчально-виховний процес як керівник закладу освіти і вчитель, наставник-колега вчителів.

Непересічна педагогіка Василя Сухомлинського переконує нас в тому, що інтенсивні науково-теоретичні пошуки оптимальної моделі освіти в Україні на законодавчому, методологічному, фінансово-економічному, кадровому, навчально-методичному, демографічному та інформаційному рівнях можуть бути ефективними в соціально-економічному та науково-практичному відношенні тільки за умови, коли ця модель виводитиметься з необхідності реалізації потенціалу саморозвитку освіти в її особистісному, суспільному та цивілізаційному вимірах.

Особливе значення в цьому зв'язку має актуалізація змістових ліній ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського в контексті тих ціннісних пріоритетів освітньої діяльності, які, власне, складають ціннісну основу сучасного діалогу культур.

Таких змістових ліній, з нашого погляду, можна виокремити кілька. Першою з них є змістова лінія, яка виражає соціально-педагогічну складову Здоров'я як найвищої життєтворчої цінності людини.

Здоров'я, на думку Василя Сухомлинського, є саме тим багатством, тою цінністю, які не можна порівнювати з будь-якими іншими цінностями людського життя. Здоров'я, за Сухомлинським, є самодостатньою цінністю найвищого порядку, а турбота про Здоров'я дитини є найвищим громадянським обов'язком, найвідповідальнішою місією школи й учителя.

Яскравою і самобутньо вираженою змістовою лінією ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського є ідея сім'ї як особистісної цінності людського життя. Приналежність дитини до сім'ї, щастя спілкування з Матір'ю і Батьком і радість самопізнання та самореалізації як члена Сім'ї є чи не найсокровеннішими почуттями особистості в дитинстві й юності, у роки зрілості й старості.

Особливої уваги, за Сухомлинським, вимагають питання реалізації виховного потенціалу Сім'ї. Найбільш прийнятною суспільно-педагогічною формою реалізації виховного потенціалу Сім'ї Василь Сухомлинський вважав сімейно-шкільне виховання, яке має гармонізувати духовно-моральні цінності сімейного життя з духовно-моральними закладами суспільно-історичного розвитку.

Практичне освоєння ідеї сімейно-шкільного виховання в контексті педагогіки Василя Сухомлинського є, на нашу думку,

визначальним напрямом реформування національної системи освіти України і важливою умовою підвищення ефективності роботи сучасної загальноосвітньої школи.

Глибоко розробленою в теорії і практиці освітньої діяльності змістовою лінією ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського є ідея Родини як особистісно-суспільної цінності людського життя.

Виховання поваги до родинних звичаїв і традицій, до історичної долі предків, їхніх досягнень і поразок, сподівань і самовідданих зусиль на тернистих дорогах до щастя, матеріального благополуччя і духовного розвою є, за Сухомлинським, найпочеснішим призначенням школи й кожного вчителя.

Концептуально вивіреною в методологічному і практичному аспектах змістовою лінією ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського є ідея Країни як особистісно-громадянської цінності суспільного буття.

Виховання любові до рідної землі, готовності до самопожертви в боротьбі за свободу і благополуччя свого народу, плекання почуття громадянської честі і гідності, патріотизму і повинності, відповідальності і обов'язку, прагнення до соціальної гармонії і міжетнічної справедливості, виховання пошани до Закону, шанобливого ставлення до прав і свобод інших людей, поваги до державних символів і національних святинь, традицій, звичаїв, обрядів є пріоритетними завданнями державотворчої місії освіти, школи, учителя.

Особливо яскравою змістовою лінією ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського є ідея Батьківщини як особистісно-цивілізаційної цінності людини.

Задушевне ставлення до землі своїх предків, до свого Рідного краю, того природного оточення, матеріальної і духовної бутності, у плідному лоні яких зародилося і здійснилося особисте життя людини, де було зроблено перші кроки, вимовлено перше слово, осягнула перша власна думка, зігріли щирі і світлі почуття надії, віри і любові, заповнили душу мрії про щастя і свободу, справедливість і благородство, про історичне покликання людини та її суспільну місію в Світі Ідей, теорій, наукових звершень, мистецьких шедеврів, трудового, професійного і громадянського героїзму. Це особлива сфера педагогіки Василя Сухомлинського, його філософії освіти і практики виховної роботи.

Забезпечити умови виховання у кожної дитини шанобливого ставлення і поваги до народних традицій та звичаїв, національних,

історичних, культурних та інших цінностей України — найвищий громадянський обов'язок педагогічних працівників та смисл їхнього професійного покликання, підкреслював Василь Сухомлинський.

Глибокою і багатовимірною змістовою лінією ціннісного імперативу педагогіки Василя Сухомлинського є Ідея Професіоналізму як особистісно-функціональна цінність суспільного життя людини. Бути високим професіоналом, майстром своєї справи з яскраво вираженими почуттями професійної честі й гідності — це той соціальний орієнтир, який, за Сухомлинським, є найбільш привабливим в ієрархії життєвих ідеалів молодої людини.

Забезпечення умов для розвитку професійних нахилів дитини відповідно до її покликань, інтересів і здібностей — визначальний критерій педагогічної майстерності та фахової культури, який, власне, вирізняв педагогічну професію з-поміж інших людинознавчих професій. Під керівництвом вчителів, вихователів учні мають на конкретних прикладах пізнавати соціальне значення, місце і роль високого професіоналізму в системі виробничо-трудова відносин, освоювати його громадянський зміст та особистісний смисл.

Важливо констатувати, що інтенсивні пошуки оптимальної моделі освіти зумовлюють активізацію творчості педагогічних працівників в усіх сферах і напрямках освітньої діяльності. У цьому зв'язку особливо загострюється інтерес і до надбань видатних діячів освіти і педагогічної науки минулого, і до сучасних наукових досліджень в галузі освіти, педагогіки і психології навчання, виховання і розвитку особистості як найвищої цивілізаційної цінності.

При цьому необхідно враховувати, що науково-дослідна робота взагалі і в галузі педагогіки особливо, оскільки вона має справу з найбільш соковим для кожної людини, — це досить складна і копітка справа, яка вимагає відповідального ставлення й оцінки і з боку науковців, і з боку практичних працівників. Тут не може бути якихось рецептів чи стереотипів, вона не може здійснюватися на основі розпоряджень, наказів чи адміністративних вказівок, що, на жаль, ще нерідко можна зустріти у високих кабінетах управлінців від освіти на всіх її щаблях і особливо на рівні розробки сучасного змісту шкільної освіти.

Науково-дослідна робота в галузі педагогіки може мати, на наш погляд, певну результативність тільки за умови забезпечення в процесі її здійснення органічної єдності об'єктивних потреб і суб'єктивних інтересів дослідників.

З погляду нинішніх тенденцій розвитку новітнього педагогічного досвіду важливо проаналізувати і відповідно оцінити, наскільки присутні ці дві умови щодо освоєння непересічної педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Наявність об'єктивних потреб в освоєнні спадщини видатного педагога, очевидно, сьогодні вже ні в кого не викликає сумнівів. Причому ці потреби існують і досить різнопланово себе проявляють на різних рівнях фундаментальної, галузевої і прикладної науки.

На рівні фундаментальної науки проблема всебічного і цілеспрямованого освоєння педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського є сьогодні чи не однією з найактуальніших теоретико-методологічних проблем.

Так, наприклад, до цього часу залишаються майже недослідженими в своїй єдності й цілісності концептуальні основи освітньої діяльності В. О. Сухомлинського, життєтворчі, громадянські, культурологічні, психологічні та особистісні засади цієї діяльності, народознавчий, гуманістичний, валеологічний та науково-методичний зміст його педагогіки, досвіду практичної роботи як вчителя і управлінської діяльності як директора школи. Всі ці проблеми фундаментального освоєння педагогіки В. О. Сухомлинського ще чекають на вдумливих і неупереджених дослідників.

Стан, спрямованість і характер задоволення об'єктивних потреб в освоєнні педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського на галузевому і прикладному рівнях розвитку науки ґрунтовно розкриваються у дослідженнях багатьох авторів. Однак значна частина цих досліджень носить аспектний, фрагментарний і навіть епізодичний характер. Наявність такої розмаїтої картини переконує в тому, що сьогодні вкрай необхідно розробити концептуальні засади системного освоєння педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського на рівні його педагогічних цінностей й системи педагогічних поглядів, досвіду роботи школи як соціального інституту, насамперед на рівні його педагогіки як цілісного особистісно-цивілізаційного явища в системі цінностей демократичного суспільства.

Бик А. С. Педагогіка Василя Сухомлинського в системі цінностей демократичного суспільства / А. С. Бик // Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. та 5-х Всеукр. нед. чит. — К. ; Кіровоград, 1999. — С. 27 — 30.



О. В. Проскура,
кандидат психологічних наук, доцент

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ СВІТОВОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ДУМКИ

Від тих історичних часів, коли проблеми виховання і навчання почали займати достойне місце у працях філософів, що згодом зумовило становлення окремих наук (педагогіки, дидактики, психології), і до наших днів, якими закінчується ХХ століття, одним з найпомітніших явищ є постійна, неперервна увага до певних питань, які завдяки блискучим міркуванням, науковому аналізу, перевірці у педагогічній практиці, експерименту набувають значення засадничих принципів, напрямів, теорій.

Саме наявністю таких принципів і теорій, перервністю одних і неперервністю інших визначається шлях розвитку педагогічних наук.

Що ж до неперервності, то вона стає можливою завдяки наявності і в просторі певної системи наук, і в часовому просторі історичних періодів і епох феномену репрезентативних особистостей. Саме вони, на мій погляд, визначають розвиток наукової думки і педагогічної практики у певних межах вітчизняних систем і завдяки довершеності філософських обґрунтувань тих чи інших ідей набу-

цепції В. О. Сухомлинського, покладеної ним в основу теоретичних досліджень, роздумів і практичної діяльності.

— Насамперед потрібно зазначити, що парадоксальні для тоталітарної епохи ідеалізм, романтизм і відданість обраній справі органічно поєднувались у В. О. Сухомлинського з глибоким науковим аналізом тих проблем, які він розв'язував. У цьому аналізі присутній історичний аспект дослідження генези ідей калокагатії, гармонійного розвитку, ідеї гуманізму від витоків, античної філософії, а далі — середньовічної, і до розуміння цих ідей в працях філософів, педагогів, психологів сучасності. Список посилань і наукових авторитетів, наведених у працях В. О. Сухомлинського, засвідчує глибину і багатоаспектність опрацювання проблем (філософський, соціологічний, психофізіологічний, педагогічний, психологічний, історичний, громадянський аспекти). Варто наголосити, що саме наукова виваженість і наукова відповідальність забезпечили вплив його праць на розвиток вітчизняної педагогічної думки. Так, у працях видатного представника вітчизняної психологічної науки Г. С. Костюка, присвячених проблемам взаємозв'язку виховання і розвитку учнів, навчання і розвитку особистості, психологічному аналізу змісту навчання, з великою повагою та увагою аналізовано й цитовано роботи В. О. Сухомлинського.

— Саме в глибинному контексті гуманістичних ідей В. О. Сухомлинський в усіх своїх роботах опрацьовує положення про принципове значення дитинства „як найважливішого періоду людського життя”.

— Розглядаючи складну структуру цілей, завдань, змістів і методів освітньо-виховного процесу, їхню взаємозумовленість і взаємоперехід, В. О. Сухомлинський виразно обґрунтовує принцип пріоритетності завдань виховання перед системою інших, наголошуючи важливість забезпечення умов для виховання потреб, переконань, культури бажань, тобто центральних якостей, що визначають розвиток особистості.

— Обстоюючи ідею всебічного розвитку особистості, В. О. Сухомлинський розкриває її психологічний сенс як „створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб”. Теоретичний аналіз педагогічних проблем у працях В. О. Сухомлинського щедро наповнений описом дітей, учнів та вчителів, в яких вони репрезентовані як індивідуальності, особистості. Це вдається тільки Майстрам, — такі описи знаходимо у Я. Корчака, А. Макаренка.

Саме через аналіз проблем особистості В. О. Сухомлинський розкриває причини зниження у певних учнів здатності до навчання, становлення самооцінки і Я-концепції, розвитку творчих нахилів тощо. „Віра в свої сили, розум, волю, наполегливість, відчуття своєї могутності — це крила вільної людини”, — зазначає педагог.

— Вся педагогічна система В. О. Сухомлинського є переконливим свідченням дієвості принципу вікової періодизації психофізичного та психічного розвитку, у ній виділяються критерії цієї періодизації, що постають як вимоги щодо організації адекватних вікові дитини, молодшого школяра, підлітка, юнака загальних умов, найбільш доцільних змісту, і методів виховного й освітнього процесу. Розглядаючи дитину і дитинство як найбільшу цінність у структурі виховного процесу, В. О. Сухомлинський з особливою ретельністю аналізує вимоги до особистості педагога і його діяльності, до його загальної та професійної культури, застерігаючи від дилетантизму і верхоглядства. Саме в цьому контексті педагог постійно розвиває гуманістичну ідею відповідальності вчителя й суспільства за дитину і дитинство.

— Однією з найяскравіших ідей у концепції В. О. Сухомлинського є систематично дотримувана ним у тих соціальних умовах, коли набували найбільшого розвитку ідеї суспільного виховання, позиція про пріоритетне значення родинного виховання, унікальну роль матері та батька у вихованні дитини й обов'язок суспільних інституцій дбати про забезпечення високої педагогічної культури і моральної підготовки молоді до виконання функцій материнства і батьківства.

Тут, зрозуміло, наголошені далеко не всі принципи, що входять в унікальну систему гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського. Разом з тим педагогічна спадщина і життєвий подвиг Василя Олександровича забезпечують гідне місце української педагогічної думки в сузір'ї славетних представників гуманістичної філософії і педагогіки, що розвинули її в минулі століття, у ХХ столітті і будуть продовжувати її розвиток далі.

Проскура О. В. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського в контексті світової гуманістичної думки / О. В. Проскура // Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. та 5-х Всеукр. пед. чит. — К. ; Кіровоград, 1999. — С. 74 — 77.



Р. А. Арцишевський,

*доктор філософських наук, професор
кафедри філософії та релігієзнавства
Волинського національного університету
імені Лесі Українки, керівник Науково-
методичного центру світоглядної освіти
молоді, член-кореспондент НАПН України*

**ПРОБЛЕМА
ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ
СПАДЩИНІ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Мабуть, нема необхідності доводити, що гуманізація освіти стала одним з головних напрямів її розвитку в кінці ХХ століття і, без сумніву, матиме таке ж значення і на початку наступного століття. Але необхідно усвідомлювати, що цей напрям — це не просто чергова модна педагогічна концепція або ідея, бо ідеал гуманізації освіти — це, з одного боку, висновок, вистражданий на жорсткому і трагічному соціальному досвіді нашого століття, а з іншого — це думка про єдино можливий шлях гуманізації людських взаємовідносин, без якої не тільки конкретне суспільство, але й людство в цілому не зможе вижити. Тому, розглядаючи гуманізацію освіти у широкому соціально-історичному контексті, ми повинні визнати, що вона є подією світового значення, своєрідним стрибком у царині людського духу, який спостерігається не тільки в галузі самої освіти, але й у філософії, літературі і мистецтві, науці тощо.

Якщо ж розглядати суто педагогічний аспект цієї проблеми, то ми маємо повне право визнати (як це, по суті, вже визнав на сьогодні весь

цивілізований світ), що найбільша заслуга у розробці теоретичних і методичних засад гуманізації освіти в ХХ столітті належить видатному українському педагогу Василю Олександровичу Сухомлинському. Саме цим і пояснюється необхідність ще раз пильно придивитися і прислухатися серцем до тих ідей і думок, які були народжені досвідом, серцем і розумом цієї людини.

Уся інтелектуальна (наукова) і професійна (вчительська) творчість В. О. Сухомлинського була проникнута пафосом гуманності. Альфою й омегою цієї творчості було знамените „Серце віддаю дітям”. Саме це — любов до дітей — він і вважав найголовнішою засадою своєї педагогічної діяльності, про що й сказав у передмові до своєї найвідомішої книги: „Що найголовніше було у моєму житті? Без роздумів відповідаю: любов до дітей”.

Проте любов для Василя Олександровича — це не якийсь короткочасний афект або вияв сентиментальності. Для нього любов до дітей — це щоденна копітка праця на благо дітей, яка вимагає повної самовіддачі, максимального напруження всіх інтелектуальних, духовних, фізичних сил і яка, врешті-решт, склала подвиг його життя. Для нього кожна дитина — не просто учень, в голову якого потрібно „вбити” певну суму знань, це насамперед маленька людина, яка живе своїм надзвичайно складним та інтенсивним життям; кожна дитина — це цілий і неповторний світ („Переді мною 31 дитина — це 31 світ”), який існує за своїми законами. Тому в спілкуванні з дітьми не повинно бути шаблонів і не існує дрібниць. „Десять у найбільш потаємному куточку серця у кожної дитини є своя струна, вона звучить на свій лад, і, щоб серце відгукнулось на моє слово, треба настроїтися самому на тон цієї струни”.

Головне завдання педагога — вчителя, вихователя, наставника, — на думку В. О. Сухомлинського, полягає у тому, щоб допомогти становленню фізично здорової, духовно багатой і чуйної, розумної й освіченої, доброї і працьовитої, чесною і скромною, а коротше кажучи — всебічно розвиненої людини в усіх її соціальних іпостасях друга, сім'янина, фахівця, патріота, громадянина. Він упевнений, і демонструє це на прикладах з власного педагогічного досвіду, що в кожній дитині є певні задатки і поета, і художника, і музиканта, що дитячі серця тягнуться до всього прекрасного і невідомого, треба тільки вміло розвинути ці задатки, пробудити і підтримати внутрішні сили дитини, завдяки яким формується її духовний світ.

Разом з тим, відкриваючи різноманітні чинники і в природі, і в суспільстві і розкриваючи різні педагогічні засоби, з допомогою яких можна розвивати дитячі здібності, прищеплювати дітям високі людські якості, В. О. Сухомлинський постає перед нами як філософ і філолог, психолог і фізіолог, як глибокий знавець і шанувальник світової культури та народної мудрості. Його власна педагогічна система органічно поєднує в собі ті гуманістичні тенденції, які були започатковані у світовій філософії ще Конфуцієм і Сократом, з яскраво національною „філософією серця” Григорія Сковороди і Памфіла Юркевича.

Одним з найвидатніших педагогічних досягнень В. О. Сухомлинського слід вважати, на мій погляд, використання ним принципу олюднення, завдяки чому будь-яка нейтральна сама по собі річ перетворювалася в дійовий чинник виховання дітей. Будь-яка пора року, схід чи захід сонця, зоряне небо і краплинка роси, поле, ліс, джерело — усе це в „школі під блакитним небом” завдяки поетичному образу, казці, малюнку, музиці, грі (величезне значення яких у вихованні постійно підкреслював Василь Олександрович) ставало для дітей джерелом натхнення і серйозних роздумів, пробуджувало в них моральні й естетичні почуття, збагачувало їхній духовний світ, вчило їх відчувати і любити красу рідної природи. „Не можна відгороджувати дітей від навколишнього світу кам'яною стіною, — писав він. — Не можна позбавляти учня радощів духовного життя. Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона — засушена квітка”.

Олюднення цінностей матеріальної і духовної культури В. О. Сухомлинський здійснював через розкриття головного джерела їхнього походження — людської праці. „Одним з головних виховних завдань учителя, — зазначав він, — є те, щоб діти зрозуміли і відчули серцем: через створення матеріальних і духовних благ виражається у нашому суспільстві ставлення людини до людини, суспільне обличчя громадянина”. Саме те, як людина працює на благо інших людей, є головним виявом її гуманізму. Тому, пояснюючи дітям, „що звідки береться”, учитель розкриває перед ними людину як творця життя („Пізнавати людину через світ речей”).

Цим же шляхом В. О. Сухомлинський здійснював і олюднення знань. Цікаво, що свого часу видатний німецький філософ Ф. Шеллінг, порівнюючи філософію з математикою, писав: „Математика ... не

висуває ніяких особливих моральних вимог” [2, с. 82]. А український педагог спростував це положення і пішов далі. „Математика виховує іспитами, — підкреслював він, — тому що іспити пізнаються працею...”. І на основі цього він робив висновок, що „в навчальному плані нема такого предмета, який би тією чи іншою мірою не торкався світогляду”, тобто не мав би виховного значення.

Однак це положення потребує певного пояснення. Спираючись на нього, деякі педагоги взагалі вважали (і вважають ще й зараз), що формування світогляду учнів здійснюється лише у процесі засвоєння ними окремих предметів (основ конкретних наук). Така позиція, на мою думку, є хибною.

Вивчаючи математику чи фізику або будь-який інший предмет, можна і потрібно давати не тільки знання, а й на їхній основі робити певні світоглядні узагальнення і висновки. (Правда, не штучні, як це інколи робилося: в арифметичних задачах яблука поміж собою повинні були ділити не просто діти, а обов’язково піонери). Однак на основі лише цих знань не можна сформувати цілісний світогляд. Це можуть бути лише окремі світоглядні поняття або ідеї — елементи світогляду. Цілісний же світогляд формується на основі засвоєння не лише конкретних наук, а й усіх форм соціального досвіду через їх систематизацію й узагальнення в суто світоглядній формі суспільної свідомості — філософії. Тому тільки ознайомлення з останньою, що аргументується в нашій концепції світоглядної освіти, яка знайшла своє втілення в підручниках з інтегрованого шкільного курсу „Світ, людина, суспільство”, дає можливість сформувати цілісний світогляд. Самі ж по собі природничі науки дають можливість сформувати на їхній основі лише природничо-наукову картину світу, яка є певним кроком до формування універсальної картини світу — пізнавальної основи світогляду, що формується, як ми вже зазначали, на основі не тільки різних наук, а й усіх форм соціального досвіду.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що наша школа ніколи не формувала (та й не могла сформувати) цілісного світогляду, хоча й проголошувала це як одне з найголовніших своїх виховних завдань. Не могла насамперед тому, що головним об’єктом світогляду є людина, бо сам світогляд — це вища форма людської самосвідомості, а центральним питанням будь-якого світогляду є питання про співвідношення людини і світу. Не даючи ж знань про людину або обмежуючи ці знання лише

основами анатомії й фізіології, школа й не могла сформувати ніякого цілісного світогляду. І це прекрасно розумів В. О. Сухомлинський, постійно підкреслюючи значення гуманізації змісту шкільної освіти.

„Дивно і незрозуміло, — підкреслював він, — чому під час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину, зокрема, про те специфічне, що піднімає людину над світом живого: про людську психіку, мислення і свідомість, про емоційну, естетичну, вольову і творчу сфери духовного життя. *Той факт, що людина, по суті, нічого не знає про себе, часто буває джерелом великої біди, за яку суспільству доводиться дорого розплачуватися*” (виділення моє — Р. А.). З великими труднощами ми починаємо розуміти цю мудру істину тільки тепер, залучаючи хоч якісь елементи знань про людину в зміст базової освіти. А павлівський педагог вже 30 років тому чітко усвідомлював, що людинознавство є невід’ємною ланкою шкільної освіти. „Без знань про людину, — писав він, — освіта не буде повною — ось чому я надавав такого великого значення психічній культурі”.

Повною, вважав він, освіта може бути лише тоді, коли вона дає знання про природу, суспільство і людину та їхні взаємозв’язки. Але що робити, якщо знання про людину не залучені в навчальний план школи? Один з виходів, вважав він, — максимально розкривати людинознавчий аспект різних навчальних предметів — і в першу чергу літератури, яку він неодноразово називав людинознавством. Інший шлях — це „Розповіді про людину”: „Серед багатьох годин нашого духовного спілкування ці розповіді викликали найбільший інтерес. Про людину я розповідав і під час відпочинку в поході, і тихої вечірньої години в нашій „Сонячній діброві”, і в класі у вечірньому присмерку, коли підлітки, благавши розповісти що-небудь цікаве, приходили спеціально для цього до школи. А цікавішого, ніж людина, нічого в світі немає”.

Вже з п’ятого класу, як згадував Василь Олександрович, він формував у дітей поняття про людські почуття, сприйняття, волю, пам’ять, мислення, темперамент, характер тощо. При цьому він свідомо виходив з того, що в наш час „виховання психічної культури стає одним з провідних елементів всебічного розвитку особистості”. Наскільки актуальним залишається це завдання, можна судити зі слів учениці та послідовниці видатного радянського психолога С. Л. Рубінштейна. „Серед фундаментальних знань, які даються сучасній людині в школі і вузі, — пише вона, — не було і нема знань психології людини. Люди

зі шкільної лави детально вивчають маточки і тичинки, кістки скелету і розташування м'язів, але не отримують знань про роль і значення для життя людини волі й розуму, не знають законів формування групи, спільноти і тим паче життя людини. Молодь вступає в доросле життя, вміючи поставити фізичний дослід, але не підозрює, що й психологія людей має свої закономірності, що вчинки і характер іншої людини можна і зрозуміти, і пояснити. Між тим знання психології може допомогти кожній людині зрозуміти себе, побачити свою індивідуальність, вивчити свій характер, пояснити свої проблеми, допомогти розібратися у труднощах. Психологія може допомогти людині усвідомити її особисте життя як індивідуальне, неповторне” [1, с. 4].

Необхідність згаданих знань для дітей і підлітків підтверджує і експериментальне впровадження з 1990 року інтегрованого курсу „Світ і людина”.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М., 1991. — 299 с.
2. Шеллинг Ф. Философия искусства / Ф. Шеллинг. — М. : Алетея, 1966. — 496 с.

Арцишевський Р. А. Проблема гуманізації освіти в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Р. А. Арцишевський // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харк. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2000. — Вип. 10, ч. 3. — С. 50 — 54.

Р. А. Арцишевський,

*доктор філософських наук, професор
кафедри філософії та релігієзнавства
Волинського національного університету
імені Лесі Українки, керівник Науково-
методичного центру світоглядної освіти
молоді, член-кореспондент НАПН України*

НА ШЛЯХУ ДО ЛЮДИНИ (ІДЕЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

*Свою місію вихователь має вбачати в тому, щоб у
кожному вихованцеві найповніше розкрилась людина...*

Василь Сухомлинський

Ми повинні бути свідомі того, що в нашій освіті здійснюється, а точніше — поки що робиться спроба здійснення „коперніковського перевороту”, суть якого полягає у переході від сциєнтизму до гумано- або людиноцентризму. Під впливом реальних досягнень і міфів науково-технічної революції впродовж тривалого часу вважали, що зміст освіти має ґрунтуватися на досягненнях науки, а різні навчальні предмети повинні знайомити учнів із основами різних конкретних наук. Саме така абсолютизація науки у духовному житті суспільства була однією з головних причин кризи в освіті, болісними виявами якої стало перевантаження учнів, засмічення змісту освіти (навчальних програм і підручників) малоцінним науковим „баластом”, розрив між на-

вчанням і вихованням і в цілому — послаблення виховних функцій освіти тощо.

Але сьогодні ми все більше усвідомлюємо, що освіта — не бездонний резервуар „істин”, що швидко старіють, а дієвий засіб людинотворення і повинна спиратися не тільки на науку, а на різні форми духовної культури й соціального досвіду, охоплюючи літературу й мистецтво (а не просто науки про них), моральну, естетичну, правову й політичну свідомість, а також такі світоглядні форми, як релігія і філософія. І в центрі освіти повинна завжди перебувати сама людина, бо і цілі, і зміст, і форми, і методи освіти мають бути спрямовані насамперед на те, щоб допомогти людині відкрити саму себе й знайти своє місце в житті, розкрити всі свої здібності, відбутися, реалізуватися на користь іншим людям і самій собі.

Мільйони років, як засвідчує еволюційна теорія, знадобилися Природі для того, щоб виникла істота, названа пізніше предком сучасної людини. Ще сотні тисяч років цей витвір природи відшліфовувався під дією соціально-культурних чинників (таких, як колективна діяльність, виготовлення знарядь праці, формування мови й свідомості тощо). І коли з'явилася, нарешті, людина сучасного типу, то головною її відмінністю від усіх інших істот стала наявність у неї самосвідомості. „Та обставина, — зазначав І. Кант, — що людина може володіти уявленням про своє *Я*, нескінченно вивисує її над усіма іншими істотами, що живуть на землі” [1, с. 357].

Виділившись із природи й усвідомивши свою відмінність від неї, людина втратила благодать незнання і з того часу змушена сушити голову над тим, хто вона така, яке місце вона посідає у світі й для чого вона живе? На ці, так звані вічні питання, вона прагне знайти відповіді для того, щоб повернути „втрачений рай”, тобто гармонізувати свої зв'язки зі світом, іншими людьми й самою собою. Саме тому ці питання стали головними світоглядними питаннями. У багатьох міфах і священних книгах, зокрема й в Біблії, можна знайти різні спроби дати відповіді на ці запитання.

Цими ж питаннями завжди займалися й філософи. Так, уже давньогрецькі натурфілософи вважали, що пізнати людину („мікрокосм”) можна через пізнання природи („макрокосму”), оскільки вони взаємопов'язані й подібні між собою. Славнозвісний афінський філософ Сократ закликав пізнавати людину в самому собі. А один із його учнів — Діоген Сінопський — ходив серед білого дня із запаленим ліхтарем вулицями Афін, кажучи, що він теж шукає людину.

Продовжуючи цю традицію, засновник гуманістичної педагогіки Нового часу чеський педагог-мислитель Ян Амос Коменський запитання: „Хто така людина?“, „Що їй потрібно знати й робити?“, „У що вірити і на що сподіватися?“, „Що їй потрібно звершити?“ назвав головними питаннями усього людського пізнання [2, с. 333 — 334]. Заслугу формулювання цих питань історики філософії традиційно приписують засновнику німецької класичної філософії Іммануїлу Канту, посилаючись на його лекції з логіки [3, с. 332], хоча його головна заслуга насправді полягала в тому, що він став засновником філософської антропології та вважав, що „якщо існує наука, дійсно потрібна людині, то це ця, якій я вчу, — а саме: належним чином посісти вказане людині місце у світі, — і з якої можна навчитися того, яким треба бути, щоб бути людиною” [4, с. 206].

Але, як би там не було, гуманістична педагогіка завжди виходила з того, що людина — не тільки головний і найбільш складний предмет пізнання, але й найбільша цінність, найпрекрасніша і найбільш досконала істота, і головне своє завдання вбачала в тому, щоб не просто знайти, пізнати, але й створити Людину, а точніше — спрямувати кожну дитину на те, щоб вона прагнула стати Людиною, і допомогти їй у цьому. І якщо називати головних представників цієї гуманістичної педагогіки, то, окрім Я. А. Коменського, серед них не можна не виділити також К. Д. Ушинського, Я. Корчака, В. О. Сухомлинського. Саме останньому з них ми повинні завдячувати за те, що ідея людиноцентризму (або гуманоцентризму) стала головною ідеєю нашої сучасної педагогіки. Мета пропонованої статті якраз і полягає в тому, щоб більш детально розглянути це положення.

Головна заслуга В. О. Сухомлинського, на нашу думку, полягає саме в тому, що він, перейнявши смолоскип Прометея від великих своїх попередників, проголосив людину не тільки найбільшою цінністю, але й довів, що головна мета педагогічної діяльності — це людинотворення, створення всебічно й гармонійно розвиненої людини.

Відповідно до гуманістичних засад свого вчення, В. О. Сухомлинський постійно наголошував на тому, що людина — це найбільша цінність, і саме цим визначаються благородство, складність і відповідальність праці педагога. Він писав: „На нашій совісті найцінніше, що є в світі, — людина” [5, с. 217]. „Ми, педагоги, стоїмо біля колиски людини, особистості — цієї величезної цінності, яка становить головне багатство суспільства і яку суспільство довірило нам. Чи пам’ятаємо ми

про це?” [6, с. 422]. „...Ці міркування здаються мені винятково важливими в системі морального виховання молоді — утвердження в юних серцях думки про те, що Людина — найвища цінність...” [7, с. 449]. „...Найдорожча цінність — людина...” [8, с. 480]. „Вихователь, творить найбільше багатство суспільства — людину” [9, с. 430]. „...Найвищою цінністю нашого суспільства є людина...” [9, с. 454].

Перелік таких висловлювань можна було б продовжувати. Але хотілося б звернути увагу на те, що вони в педагогічній творчості В. О. Сухомлинського мали не декларативний, а *методологічний* характер. На його думку, ідея про людину як вищу цінність повинна не тільки осягатися розумом, а й відображатися в почуттях і в практичних діях, тобто в різних формах ставлення до людини. Визнавати людину за вищу цінність — це значить не просто поважати, а й любити її, прагнути зрозуміти її й хоч чимось їй допомогти, робити їй тільки добро, вміти ділити з нею біди й радості. Особливо таке ставлення необхідне для педагога, бо, як неодноразово наголошував В. О. Сухомлинський, без любові до дитини не може бути справжнього вчителя, вихователя, а в передмові до найвідомішої своєї праці „Серце віддаю дітям” писав: „Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: лю - б о в д о д і т е й ” [10, с. 7].

Педагогічна праця — це насамперед *творення самої людини*, і вона не може бути не творчою. А цей найважливіший різновид людської творчості, щоб бути успішним, вимагає від педагога повної самовіддачі й навіть самопожертви, безлічі знань, вміння відкрити й зрозуміти кожну дитину, допомогти їй стати Людиною. У зв’язку з цим не можу не зробити одного, на мій погляд, дуже важливого й болісного зауваження.

Ще за радянських часів у масовій свідомості утвердилася думка, яку не тільки поділяло, а поширювало чиновництво різних рангів, про те, що праця вчителя належить до так званої невиробничої сфери. Робітник, селянин, будівельник — усі вони щось виробляють, а що виробляють учитель, лікар, працівник культури? І це визнавали цілком серйозно, а на практиці це призводило до оплати праці тих, хто не належав до „виробничої” сфери, за так званим залишковим принципом. Ідеологи, які видавали себе за вірних послідовників марксизму, мабуть, забули чи, може, й не знали зовсім, що засновники цього вчення, зокрема Ф. Енгельс, поділяли суспільне виробництво на дві сфери: виробництво засобів людського існування і „виробництво людей людьми”, яке охоплює не тільки біологічне відтворення, а й виховання людини,

і яке, звичайно ж, є набагато складнішою і важливішою складовою суспільного виробництва. Це прекрасно розумів В. О. Сухомлинський, про що, зокрема, свідчать наведені ним слова стародавнього індійського мудреця про те, що „той, хто висушив сльози на обличчі дитини і викликав посмішку на її устах, достойніший зодчого, що спорудив найвеличніший храм” [7, с. 464]. Про це можна було б не згадувати, якби подібна практика державного ставлення до освіти й учителя, котра суперечить гуманістичним принципам павлівського педагога, не збереглася в нашій країні до цього часу, що, безумовно, є величезним гальмом у процесі її розвитку.

Учитель, на думку В. О. Сухомлинського, повинен знати в десятки разів більше того, що він має передати учням [8, с. 398]. Але для того, щоб бути не просто вчителем-предметником, а наставником, вихователем, він повинен стати — людинознавцем, бо виховання і є не що інше, як *людиназнавство*. „Виховувати — це насамперед **знати** дитину, а щоб знати — треба постійно бачити, вивчати. Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмистовним” [5, с. 204].

У цій проблемі пізнання вчителем-вихователем людини можна виділити два аспекти. Перший з них — це осягнення ним знань про людину в процесі фахової підготовки та самоосвіти й підвищення своєї кваліфікації. На важливості цього шляху наголошував ще К. Д. Ушинський, який назвав свою головну працю „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”. В. О. Сухомлинський згідно з науковими досягненнями свого часу надавав великого значення в підготовці вчителя вивченню ним біології людини (анатомії й фізіології) і психології (вікової та педагогічної), а також розширенню ним свого кругозору й підвищенню культурного рівня через ознайомлення з видатними творами літератури (яку він теж називав людинознавством) і мистецтва. Продовжуючи цю традицію, треба пам’ятати, що людинознавча підготовка сучасного вчителя-вихователя потребує свого поглиблення й розширення у зв’язку насамперед із тим, що й сьогодні людинознавство — це одна з провідних (поряд з природознавством і суспільствознавством) і найбільш перспективних галузей сучасної науки, яка нараховує близько 200 конкретних наук про людину, і що саме проблему людини визнають центральною проблемою філософії. Тому, на мою думку, на педагогічних факультетах і в педагогічних вузах обов’язково повинні б були існувати кафедри людинознавства, які забезпечували б комплексне вивчення майбутніми вчителями проблем людини не тільки через традиційні кур-

си анатомії й фізіології, психології, гігієни тощо, а й через такі предмети й курси (спецкурси), як соціологія особистості, віталогія, філософська антропологія та інші. Така кафедра людинознавства існувала в 90-х роках минулого століття на факультеті соціальних дисциплін Республіканського центру світоглядної освіти молоді при Луцькому державному педагогічному інституті ім. Лесі Українки, в якому здійснювали підготовку викладачів соціальних дисциплін, і довела свою корисність і право на існування, але, незважаючи на це, припинила своє існування у зв'язку з реорганізацією педінституту в класичний університет.

Другий аспект названої проблеми, у розробці якого найбільша заслуга належить самому В. О. Сухомлинському, — це самостійне пізнання вчителем кожної конкретної дитини. При цьому педагог уважав, що „кожна дитина — це особливий, неповторний світ. Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники” [5, с. 204]. Кожна людська особистість неповторна, тому виховання людини „полягає насамперед у розкритті цієї неповторності, самотутності, творчої індивідуальності. Здійснювати це завдання — означає вести кожного вихованця тією доріжкою, на якій з найбільшою яскравістю може розкриватися сила його розуму і умінь, майстерність і творчість. Скільки учнів — стільки й доріжок. Саме в цьому й полягають труднощі і разом з тим благородство роботи вихователя — інженера людських душ” [12, с. 93]. Кожен учень вимагає індивідуального підходу ще й тому, що немає дітей обдарованих і необдарованих. „Обдаровані, талановиті всі без винятку діти” [12, с. 96]. „Досвід переконав мене в тому, що в своїх задатках, можливостях, здібностях, нахилах людина безмежна і у виявленні цієї безмежності — неповторна. Немає в природі людини — здорової фізично й психічно, про яку ми могли б сказати: вона ні на що не здатна” [9, с. 550]. Тому одне з найважливіших завдань педагога полягає саме в тому, щоб „розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант” [12, с. 96]. Але для того, щоб відкрити в кожній дитині „всі її задатки, здібності, сили”, знов-таки потрібно знати дитину, „знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку” [5, с. 217].

Я переконаний, що така спрямованість педагога й освіти на розкриття й розвиток обдарованості кожної дитини є більш гуманною і правильною, ніж поширені останнім часом пошуки й підтримка окремих „вундеркіндів”.

Без знання дитини, зазначав павлівський педагог, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним. Однак проникнення педагога в духовний світ дитини, вивчення її мислення, почуттів, характеру, волі, інтересів — справа надзвичайно складна. „За партою дитина не розкривається перед вами; тут ви бачите лише результат її розумового розвитку і праці, а сам розумовий розвиток, яскрава, інтенсивна розумова праця відбувається тоді, коли дитина опиняється віч-на-віч із синіми лісовими сутінками, із струмком, що жебонить у балці, з метеликом, що пурхає над квіткою; внутрішній духовний світ маленької людини відкривається перед вами тоді, коли ця людина напружує розумові зусилля — не для того, щоб пригадати слова, заучені з книжки, а для того, щоб пояснити незрозуміле явище природи, знайти відповідь на запитання: як? чому?” [5, с. 204].

Щоб пізнати дитину, треба постійно спостерігати за нею, щоб зрозуміти, як дитина бачить навколишній світ. „...Спостерігайте, спостерігайте і ще раз спостерігайте. Спостерігайте, як взаємодіють два світи — світ навколишньої природи, праці, суспільних відносин і внутрішній духовний світ людини. Спостерігайте, як дитина думає і переживає, якими складними, часом звивистими шляхами пробивають собі дорогу струмочки думки в її голові. Умійте читати найменші порухи думки, почуттів, переживань у кожному русі дитини і особливо в її очах” [5, с. 214].

При цьому В. О. Сухомлинський дуже мудро зауважував, що дитину треба пізнавати такою, якою вона є, а не просто оцінювати її з погляду того, якою хотів би бачити її вчитель, і не виносити поспішних суджень про її здібності. „Її розум і серце відгукуються на тисячі явищ навколишнього світу, і можуть бути тисячі причин, через які дитина сьогодні, в цю хвилину не може бути такою, якою хотів би її бачити учитель. Пізнайте її такою, яка вона є. Не намагайтеся змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа, — здебільшого ця перебудова може призвести до хворобливих явищ” [5, с. 214].

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються й ідеї В. О. Сухомлинського про те, що у вихованні немає дрібниць і що людину не можна виховувати „по частинках”. „У вихованні всебічно розвиненої людини, — наголошував він, — взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле” [13, с. 83]. Виділяючи різні види виховної роботи — виховання розуму

й почуттів, моральне й естетичне виховання, трудове й фізичне виховання тощо, — він у той же час постійно підкреслював їхню єдність і взаємозв'язок. „Духовний розвиток, — писав він, — процес багатограний, безперервний і водночас єдиний. В дитині відбуваються постійні якісні зміни всіх психічних процесів, усіх компонентів духовного світу: мислення, почуття, волі, здібностей, причому зміни ці відбуваються в тісному зв'язку й взаємодії” [14, с. 234].

Нерідко в нашій педагогічній теорії і практиці можна зустрітися з виокремленням та абсолютизацією і різних видів виховання, і окремих характеристик або іпостасей людини, наприклад, як патріота чи сім'янина. Застерігаючи від таких помилок, В. О. Сухомлинський підкреслював, що людина „настільки багатогранна, невичерпна в своїх багатствах і виявленнях, наскільки і єдина”, тому місія школи полягає у тому, „щоб виховувати людину в гармонійній єдності: громадянина й трудівника, любляче й вірне подружжя, батька-матір” [9, с. 570]. І ще: „Гармонії особистості, що уявляється нам як ідеал всебічного розвитку, не можна досягнути без гармонійної виховної роботи” [13, с. 74].

Виховання — це творення Людини з метою якомога більшого розкриття її задатків і здібностей, її самореалізації на користь іншим людям і самій собі, це прагнення зробити людину щасливою [7, с. 453]. Разом з тим виховання не зводиться лише до зовнішніх впливів на людину інших людей, тому що його складовою є самовиховання. „Справжнє виховання включає в себе самовиховання” [9, с. 429]. Однак „самовиховання — це не щось допоміжне у вихованні, а міцна підвалина в ньому. „Н і х т о не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховує” [9, с. 427].

Неодмінною передумовою самовиховання, вважав В. О. Сухомлинський, є самоусвідомлення людиною самої себе. „Мудрість життя людського, — писав він, — справді полягає в тому, щоб б а ч и т и с е б е — і б а ч и т и п р а в и л ь н о” [15, с. 489]. Таке самоусвідомлення містить у собі передусім самопізнання, без якого неможливе самовиховання. „Виховувати саму себе людина зможе тільки тоді, коли вона знає саму себе” [15, с. 495]. Ці думки — продовження ідей, які ідуть ще від Сократа і Сковороди. Але й у розгляді цього питання яскраво виявилось новаторство великого педагога. Бо він не зводив самоусвідомлення людини лише до її самопізнання, а виділяв у ньому також самопроекування та самоідеалізацію (яким бути), і самооцінку, і самомотивацію, й, нарешті, самоставлення (самоповага, віра в себе, вміння побачити себе

очима іншої людини, колективу, суспільства). Свідченням цього можуть бути, зокрема, такі його слова: „...Справжнє виховання полягає саме в тому, щоб людина думала про себе, оцінювала себе, міряла себе найвищою міркою людського. Хай найскладніша і найтрудніша людська натура під впливом ідеального випрямиться, хай дитина переживе прагнення бути хорошою” [9, с. 439]. Або: „Навчити вихованця ставитися до себе — означає сформувати в нього прагнення до самовиховання, утвердити силу волі, необхідну для самовиховання” [9, с. 589].

Головними джерелами самоусвідомлення й самоутвердження людини, вважав В. О. Сухомлинський, є праця і творчість, плідні результати яких уможливають людині повніше розкрити себе, повірити у свої сили. „Без творчості немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу” [9, с. 480]. Тому мудрість і гуманність виховання, за його словами, „полягає в тому, щоб у кожній людині відкрити її неповторне джерело творчої праці, допомогти кожному подивитися на себе, відчути в собі людську неповторність, стати духовно сильним, непереможним борцем за самого себе. Викривлення в поведінці бувають у тієї людини, яка не знає самої себе, не гордиться нічим, бо нічого не утвердила в собі” [9, с. 550]. Величезне значення у виробленні в учня ставлення до самого себе мають особа вчителя [9, с. 589] й духовне життя шкільного колективу [9, с. 553 — 554, 588].

Особливо актуальними є сьогодні думки В. О. Сухомлинського про зміст освіти. Він дуже чітко визначив, що головними предметами вивчення у школі повинні бути природа, суспільство й людина, підкреслюючи при цьому виняткове значення гармонійного поєднання цих трьох елементів освіти. „Ми прагнули, — писав він, — щоб ці три елементи освіти, органічно поєднуючись, не тільки створювали в свідомості підлітків картину навколишнього світу, а й допомагали їм утвердитись у власних поглядах на світ, на минуле, сучасне й майбутнє людства, на самих себе. Підкреслюю виняткове значення гармонійного поєднання трьох елементів освіти. Без знань про людину освіта не була б повною, — ось чому я надавав такого великого значення психічній культурі” [8, с. 387].

В інших своїх працях педагог із жalem писав про те, що часто „ми, вихователі, забуваємо, що пізнання світу починається для маленьких дітей з пізнання людини” [10, с. 24], що „учень пізнає навколишній світ, але дуже мало пізнає і дуже мало знає себе” [16, с. 286], що „чим

більше людина дізнається про навколишній світ, тим більше вона повинна знати про людину. Нехтування цим дуже важливим правилом порушує гармонію між знаннями й моральністю. Це явище я б назвав *моральним невіглаством*. Воно полягає в тому, що людина, маючи значне коло знань про навколишній світ, не знає *суті людського* ні в історичному, ні в суспільно-політичному, ні в духовно-психологічному, ні в естетичному аспектах” [8, с. 437] і що „ні в середній школі, ні у вузах немає в навчальних планах такого предмета: *людинознавство*” [17, с. 392]. „Я вважаю, — стверджував він, — що школа лише тоді школа, коли головний предмет у ній — *людинознавство*, коли пізнання світу починається з пізнання людської душі і на основі цього пізнання формуються переконання і найголовніше — виховується здатність любити і ненавидіти. По суті, виховання справжньої людини є одухотворення красою людського духу, — таке глибоке одухотворення, що маленька Людина замислюється: хто я? Для чого я живу на світі?” [18, с. 156].

Який же вихід бачив педагог із цієї ситуації? Ще 1968 року в одній із своїх статей він висловлював сумнів: „Можливо, й не треба вводити окремі години на цей предмет. *Людинознавством* має бути пройнята вся навчально-виховна робота школи і вузу” [17, с. 392]. По-перше, він уважав, що *людинознавчий* зміст повинен передаватися через предмети гуманітарного циклу: насамперед літератури й історії [8, с. 393 — 397; 469 — 473]. (Щоправда, на жаль, доводиться констатувати, що й сьогодні викладання цих предметів в школах має більше *сцієнтиську*, ніж *людинознавчу* спрямованість). По-друге, на його думку, на доповнення *людинознавчого* змісту повинні бути спрямовані позаурочні форми роботи: бесіди про людину [7, с. 466 — 467], лекції для учнів середніх і старших класів про людську психіку [19, с. 236], реалізація другої („необов’язкової”) програми [8, с. 412] та інші, які блискуче використовувалися у павлівській школі. Але таких шкіл було небагато. Тому пізніше педагог знов звертається до цієї проблеми: „Дивно і незрозуміло, — говорить він, — чому в час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину, зокрема про те специфічне, що підносить людину над світом живого: про людську психіку, мислення й свідомість, про емоційну, естетичну, вольову і творчу сфери духовного життя. Той факт, що людина, по суті, нічого не знає про себе, часто буває джерелом великого лиха, за яке суспільству доводиться дорого розплачуватись” [8, с. 377 — 378].

Ці ідеї великого педагога почали втілювати у зміст освіти лише на початку 90-х років минулого століття, коли почалася перебудова

суспільствознавчої шкільної освіти. Ми використали їх при розробці концепції світоглядної освіти [20], на основі якої створювалися навчальні програми й підручники з інтегрованих курсів „Я і Україна: Я і світ” (для 1 — 4 класів), „Світ, людина, суспільство” (для 8 — 11 класів) і „Людина і суспільство” (для 11 класу). Так само при підготовці викладачів цих курсів, яка здійснювалася в 90-х роках минулого століття в Республіканському центрі світоглядної освіти молоді [21], ми намагалися реалізувати ідею В. О. Сухомлинського про те, що „дуже важливо, щоб знання про основи психічної культури і Всесвіт давав підліткам один педагог-вихователь” [8, с. 387]. Але сьогодні ця робота потребує свого продовження.

Я дуже добре усвідомлюю те, що в нашому сьогоденному гнилому, хворому, злочинному суспільстві ідеї великого людинолюбця й мислителя сприймаються, як утопія. Але саме наявність цих ідей, котрі на десятки років випередили свій час, є свідченням того, що наша нація здатна самотужки подолати усі свої біди й увійти до складу найбільш цивілізованих країн світу.

На закінчення потрібно зазначити, що творча спадщина Василя Олександровича Сухомлинського й сьогодні не просто сторінка в історії нашої педагогіки, не архів, а арсенал, який украй необхідний педагогам для творення справжньої Людини. Тому вважаю, що наша Академія педагогічних наук разом з асоціацією послідовників В. О. Сухомлинського зробили б дуже велику й важливу справу, якби до 100-річчя великого педагога зуміли б видати повне (академічне) зібрання його творів.

Література

1. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. 1798 / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . — Т. 6. — 1966. — С. 355 — 588.
2. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 285 — 469.
3. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. — М. : Наука, 1980. — 710 с.
4. Кант И. Приложение к „наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного” / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . — Т. 2. — 1964. — С. 185 — 224.

5. Сухомлинський В. О. На нашій совісті — людина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 203 — 217.
6. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 422 — 426.
7. Сухомлинський В. О. Людина — найвища цінність / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 446 — 472.
8. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
9. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 403 — 637.
10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
11. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 292 — 308.
12. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 80 — 96.
13. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
14. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухо-

- млинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 207 — 400.
15. Сухомлинський В. О. Бачити себе / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 489 — 495.
16. Сухомлинський В. О. Залежить тільки від вас / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 284 — 288.
17. Сухомлинський В. О. Думки про шкільне виховання / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 378 — 392.
18. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.
19. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 5 — 390.
20. Арцишевський Р. А. Вихідні засади світоглядної освіти / Р. А. Арцишевський // Проблеми філософсько-світоглядних основ концепції розвитку освіти та навчання : зб. наук. пр. — Луцьк, 2000. — С. 10 — 20.
21. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевський. — Луцьк, 2007. — С. 166 — 188.
22. Арцишевський Р. А. Підготовка викладачів соціальних дисциплін: теоретичні засади, педагогічний досвід, сучасні проблеми / Р. А. Арцишевський // Пед. пошук. — 2002. — № 4. — С. 11 — 13.

Арцишевський Р. А. На шляху до людини (ідеї людиноцентризму в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського) / Р. А. Арцишевський // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 1. — С. 20 — 25.



Л. Ц. Ваховський,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи,
декан історичного факультету
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка*

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ І ФІЛОСОФІЯ ВИХОВАННЯ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСВІТНИЦТВА

Доля видатного українського педагога В. О. Сухомлинського (1918 — 1970) була досить складною й драматичною. За життя вчитель із Павлиша не тільки був відзначений нагородами й пошаною. Йому довелося зазнати упередженого ставлення чиновників, вислуховувати звинувачення в упровадженні ідей „міщанського індивідуалізму” й „абстрактного гуманізму”. Тільки після смерті Василя Олександровича всі зрозуміли, що фігур такого масштабу у вітчизняній педагогіці дуже небагато. Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського стали активно вивчати й по-різному інтерпретувати, вони витримали випробування часом і досі вражають глибиною й сучасністю.

Прийнято вважати, що натхненниками творчих пошуків В. О. Сухомлинського були насамперед такі радянські педагоги й організатори освіти, як Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький. Тим часом його ідеї співзвучні з європейською класичною педагогічною думкою, підґрунтя якої заклали філософи-просвіт-

ники. Це стає очевидним при дослідженні філософських основ педагогічної концепції В. О. Сухомлинського.

Вивчення філософії виховання В. О. Сухомлинського розпочалося порівняно недавно. Першою спробою з'ясування витоків гуманізму, розгляду філософських, світоглядних основ його педагогічних ідей була книга Є. Г. Родчанина та І. А. Зязюна „Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В. А. Сухомлинского” (1991). Філософські й методологічні аспекти педагогіки В. О. Сухомлинського розглянуто також у роботі М. І. Мухіна „В. А. Сухомлинский: Человеческая личность неповторима” (1991) та в деяких статтях. У названих публікаціях лише пунктиром окреслено зв'язок ідей Сухомлинського з філософією виховання європейського Просвітництва, зокрема звернуто увагу на надзвичайну подібність його поглядів і позиції Ж.-Ж. Руссо [9, с. 12]. Висловлено справедливу думку про те, що В. О. Сухомлинський, відштовхуючись від ідей визначних педагогів-гуманістів минулого, зміг піднятися до рівня світової філософської й педагогічної думки [6, с. 21]. Ми спробуємо здійснити детальніший порівняльно-історичний аналіз філософії виховання В. О. Сухомлинського й філософсько-педагогічних ідей західноєвропейського Просвітництва.

Філософське обґрунтування педагогіки нового часу започаткував Дж. Локк (1632 — 1704). Принципове значення мала думка англійського філософа про те, що в процесі освіти треба орієнтуватися не на авторитет та отримання знань через одкровення, а на можливості розуму й „чуттєвий досвід людини”. Призначення освіти й виховання Дж. Локк убачав у тому, щоб навчити людину правильно застосовувати свій розум у пізнанні, оскільки невміння користуватися розумом „зумовлене не браком природних здібностей, а невмінням їх застосовувати” [7, с. 214]. Це положення привело до кардинального перегляду цілей виховання. Замість наслідувань традицій, поклоніння авторитетові, Дж. Локк закликав сприяти вдосконаленню людини, навчити її користуватися власним розумом і зробити законодавцем власних вчинків. Позиція англійського філософа справила колосальний вплив на західноєвропейську теорію і практику навчання й виховання у XVIII і XIX ст. і знаменувала епохальний переворот у цій галузі.

Подальший розвиток і логічне завершення ця ідея отримала в Ж.-Ж. Руссо (1712 — 1778). Французький мислитель дійшов висновку, що існує два варіанти розвитку природних талантів і здібностей дитини.

Перший варіант передбачає створення уявного досконалого зразка людини і прагнення шляхом виховання наблизити дитину до цього зразка. У другому варіанті природні здібності людини розглядаються як мірило її розуму, і виховання пристосовується до окремої особистості. Мета виховання полягає в тому, щоб навчитися отримувати від людини все, чим її обдарувала природа [10, с. 494]. Руссо — прибічник другого підходу і, ґрунтуючись на ньому, він розробляє концепцію вільного виховання.

Філософія виховання В. О. Сухомлинського базується на цьому ж підґрунті. Виховний ідеал, уважав педагог, не повинен бути абстрактним, далеким від реальності, його необхідно вміти побачити в живому людському втіленні [11, с. 72]. Він невтомно говорить про самоповагу, почуття особистої честі дитини та її гідності й закликає виховувати кожну дитину так, щоб вона своєю працею, ставленням до товаришів, спілкуванням з людьми стверджувала саме свою гідність. „Чим більше ви покладатимете надій на вольові заходи, на бездумний примус, виявлятимете нетерпимість до заперечення й дитячого „свавілля”, — пише В. О. Сухомлинський, — тим легше зламати й спотворити дитину” [12, с. 470 — 471].

Багато дослідників звертали увагу на статтю В. О. Сухомлинського „Виховання без покарань”, опубліковану в 1968 р., у якій було висловлено думку про можливість виховання дитини без покарань і заборон, тільки за допомогою добра й ласки. Ця позиція Сухомлинського, на перший погляд, цілком відповідає ідеалу вільного виховання Руссо, який відкидав зовнішню примусовість стосовно вихованця й застосування покарань. Однак педагогічна система українського педагога набагато гуманніша, ніж концепція вільного виховання французького мислителя.

Справа в тому, що Руссо дійсно рішуче розриває з авторитарним вихованням і гаряче обстоює його демократичний характер. Зазначимо, що проблема демократизації виховання має щонайменше два аспекти — соціальний і власне педагогічний. Руссо, безумовно, був прибічником демократизації виховання в соціальному розумінні, оскільки виступив із рішучою критикою станового принципу побудови педагогічних систем, боровся за загальнодоступність освіти. Правда, він не зміг подолати деякі забобони і насамперед ті з них, які стосувались жіночої освіти. Уявлення Руссо про демократизацію виховання в педагогічному розумінні не можна сприймати спрощено і зводити до того, що

філософ виступав за повне усунення будь-якої примусовості щодо дітей. Саме таке розуміння руссоїстської філософсько-педагогічної концепції продемонстрував, наприклад, С. І. Гессен. Він підкреслював, що Руссо визнавав свободу й примус як факти виховання. Оскільки дитина від природи вільна й це, отже, наявний факт, то варто виключити примус, і свобода повстане й засяє в своєму первісному вигляді [1, с. 61].

Однак Руссо, на наш погляд, не був противником примусу як такого, він відкидав лише зовнішній примус і дисципліну, причому через їхню неефективність. Розмірковуючи про те, як зробити дітей слухняними й чим замінити дисципліну, філософ пропонує замість неї застосовувати „ярмо необхідності”, яке набагато невблаганніше, ніж зовнішні правила поведінки. „Ярмо необхідності” Руссо подає формулою: „Дитина знає, що наскільки вона буде хорошою з оточенням, настільки й воно буде з нею хорошим” [10, с. 498]. Як наслідок, діти за необхідності будуть чемними й слухняними. Важливо примусити їх відчувати свою пересічність, слабкість, свою залежність, відчувати тяжке ярмо необхідності, яке природа наклала на людину. Ні в якому випадку не слід потурати примхам дитини, необхідно, навпаки, привчати її до відмови. При цьому дитина повинна сприймати її як наслідок необхідності, а не злої волі дорослих.

В. О. Сухомлинський, на відміну від Руссо, закликав виключити покарання зовсім не через їхню недостатню ефективність, а у зв'язку з тим, що вони завдають шкоди дитині. Якщо дитина зазнала потрясіння, пов'язане з покаранням, пише В. О. Сухомлинський, „у її душі послаблюються внутрішні сили, самою людською природою призначені для самовиховання” [14, с. 347]. При цьому педагог не поділяє ідею „негативного” виховання Руссо, не принижує ролі вихователя в педагогічному процесі. В. О. Сухомлинський, навпаки, говорить про мудру владу педагога над вихованцем, яку розглядає як „велику творчість, глибоке сердечне проникнення в світ дитячих думок і почуттів, вміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі чисту краплинку дитинства, не стати на одну дошку з дитиною за рівнем її розвитку” [12, с. 630]. Сенс цієї влади — не в пригніченні, а у звеличенні дитини, в тому, щоб підняти, підтримати її духовні сили, ствердити почуття її гідності.

Цілком очевидно, що В. О. Сухомлинський поділяє ідею „автономної” (Дж. Локк) і „природної” (Ж.-Ж. Руссо) людини, але не абсолютизує її, а намагається подолати крайності філософсько-педагогіч-

ної антропології англійського і французького Просвітництва. Людина, зазначає педагог, не може жити одна, вищим щастям і радістю людства є спілкування з іншими людьми. У зв'язку з цим важливе місце в його філософії посідає категорія обов'язку.

Проблему обов'язку всебічно розглянуто у філософсько-педагогічній концепції німецького філософа І. Канта (1724 — 1804). „Кенігсберзький самітник” визнавав великий вплив, який на нього справив Руссо, і навіть зробив спробу дати визначення „людині природи”, зазначивши, що останній властиві лише бажання природної необхідності [2, с. 188]. При цьому Кант не поділяє думки Руссо про негативний вплив культури й суспільства на людину. На його думку, Руссо виходить із природної людини, а він (Кант) — із цивілізованої людини. Кант цілком упевнено стверджує, що людина — істота, призначена для суспільства [5, с. 415]. У зв'язку з цим перед людиною постає нове завдання: знати, як належним чином посісти своє місце у світі, і правильно зрозуміти, якою треба бути, аби бути людиною.

Видатний німецький філософ виходив із того, що люди, дбаючи про свої інтереси, непомітно для себе йдуть до невідомої їм цілі природи. В окремої людини не може бути якоїсь розумної мети, тільки в загальному ході історії можна побачити якусь загальну для всього людства розумну мету. З цієї причини, на думку Канта, природні здібності людини розвиваються не в індивіди, а в роді. Це твердження зовсім не суперечить думці Канта про те, що людина сама по собі існує як мета, оскільки вона в цій своїй ролі є „обличчям” людства, до якого також повинна ставитися як до мети, а не як до засобу [4, с. 270]. Філософ намагається з'ясувати, якими чинниками користується природа, щоб розвинути здібності людей.

Кант вважає, що таким чинником є протиріччя, боротьба двох сил, „а саме, своєкорисливості, яка все відносить до себе, і загальнокорисності, завдяки якій душа спрямовується або притягається до інших” [3, с. 312]. Філософ не розкриває походження цієї „таємної схильності” людини порівнювати свої власні поняття про благо й істину з судженнями інших і погоджувати їх із ними. Він просто констатує залежність наших власних суджень від загальнолюдського розуму і наявність сили, яка примушує повертати наші наміри на користь інших або відповідно до волі інших, хоча часто це робиться без бажання і в сильній боротьбі зі схильністю до своєкорисливості [там само].

Цікавими є роздуми І. Канта щодо самовдосконалення людини. Здатність до вдосконалення філософ не схильний розглядати як природний дар. Він називає її культурною здатністю людини або культурою природних здібностей. Виходячи з цього, прагнення до досконалості, за Кантом, — це обов'язок людини, яка повинна „власними зусиллями вийти зі стану первісності своєї природи, зі стану тваринності й усе вище підніматися до людського стану, тільки завдяки якому вона й здатна ставити собі цілі, поповнювати недостатність свого знання й виправляти свої помилки” [5, с. 321]. Є підстави припустити, що одним із чинників формування людини Кант розглядає її власну цілеспрямовану діяльність у цьому напрямі. Розвиток своїх природних сил (духовних, душевних, тілесних), говорить Кант, є обов'язком людини перед самою собою, і вона як розумна істота сама зобов'язана не залишати невикористаними свої природні здібності.

Як найважливіший чинник формування особистості Кант розглядає виховання, необхідність якого зумовлена тим, що від природи людина не є добродісною і має лише задатки досконалої істоти. Отже, досконалість і добродісність треба виховувати. Говорячи про виховання, Кант ураховує деяку роздвоєність людини, яка належить одночасно до світу, який сприймається чуттєво (феноменального), і до світу „речей у собі” (ноуменального). Належність до першого світу робить її іграшкою зовнішньої причинності, тобто законів природи й суспільства, належність до другого забезпечує її свободу. Завдання виховання полягає у формуванні людини, яка б у своєму житті послуговувалася не зовнішніми міркуваннями, а обов'язком. Саме тому Кант мірилом виховання визначає не порівняння вихованця з іншою людиною (яка вона є), а порівняння з ідеєю (людство), якою повинна бути людина [5, с. 424].

Як бачимо, виховання як чинник розвитку людини Кант наповнює якісно новим змістом. Воно, на думку філософа, зумовлене не тільки природною організацією людини, але також і культурою. При цьому йдеться про відповідність виховання не соціальному замовленню, вимогам суспільства, культурним традиціям, корисливим міркуванням, а ідеї людини як належного.

В. О. Сухомлинський також говорить про людський обов'язок, уважаючи, що сенс життя полягає в тому, „що всі ми *повинні*” [13, с. 185]. Його філософські роздуми про обов'язок багато в чому збігаються з

думкою німецького філософа. Як уже було зазначено, Кант уважав, що людина, дотримуючись обов'язку, перестає бути „іграшкою зовнішньої причинності”. В. О. Сухомлинський дещо інакше висловлює цю саму думку. На його погляд, людина, яка звільнила себе від обов'язку, перетворюється на „раба своїх примх”. І Кант, і Сухомлинський доходять одного висновку: тільки здатність виконувати обов'язок робить людину дійсно вільною.

Однак Кант та інші німецькі просвітники так і не змогли дати відповідь на питання про те, що повинна робити сама з себе людина як істота, яка діє вільно.

В. О. Сухомлинський зараховує проблему обов'язку до сфери людських стосунків. На його погляд, мудрість людської повинності „саме й полягає в тому, щоб бачити і внутрішньо розсудити, де повинен ти і де повинні тобі” [13, с. 185]. Це буде сприяти піднесенню людських бажань, народженню справжньої любові до людей. Саме любов до людей, за Сухомлинським, є серцевиною моралі. „Бути справжньою людиною, — зазначає педагог, — це значить віддавати сили своєї душі в ім'я того, щоб люди навколо тебе були красивішими, духовно багатшими” [13, с. 188].

На жаль, ідея людського обов'язку не знаходить застосування в сучасній виховній практиці. Сьогодні модно говорити про інтереси й потреби особистості, про те, що людина — найвища цінність тощо. Забезпечення центрального місця дитини в педагогічному процесі найчастіше пов'язується з можливістю отримання особистої користі. Такий підхід до виховання зумовлюють посиленням на демократичні цінності (хоча він ніяк їх не стосується), на особливості сучасного суспільства. Як наслідок, ми формуємо людину себелюбну, егоїстичну, яка орієнтується лише на власні бажання й задоволення. Така людина не здатна подолати саму себе, саме вона й стає „рабом своїх примх”.

Не слід забувати, що найвищою цінністю є не тільки моє „я”, мої інтереси й потреби, але й інша людина, її інтереси й потреби. У зв'язку з цим ідея людського обов'язку, яку так пристрасно та яскраво відстоював В. О. Сухомлинський, завжди є актуальною, зокрема й для „смутного” сьогодення. Тільки завдяки обов'язку формується культура людських стосунків, яка, на думку Сухомлинського, є основою духовної культури людства. Тільки виконання обов'язку робить людину дійсно вільною, здатною долати обмеженість власної природної організації.

Виховання, яке формує людину обов'язку, відзначає В. О. Сухомлинський, повинно ґрунтуватися на повазі до дитини, вірі в добрі начала в ній, вимагає співучасті з боку вихователя, а також величезної внутрішньої духовної праці вихованця. Павліський педагог виступав проти „апостольського всепрощення і солодкого елею загальної абстрактної любові”, „сліз милування”, „голубиноного воркування” й закликав бути вимогливим до дітей. Добро, вважав він, повинно бути сильним і вміти захищатися. У зв'язку з цим В. О. Сухомлинський закликав формувати людину, яка не тільки вміє поважати інших, але й уміє ненавидіти й бути нещадно непримиренною. Ненависті й непримиренності заслуговує зрадник, а також ворог, який зазіхнув на Батьківщину, обливає брудом наші святині й ідеали [13, с. 189 — 191].

Сьогодні можна по-різному ставитися до думки видатного педагога про необхідність формування вміння ненавидіти й бути непримиренним, а можна взагалі не помічати її. Однак Василь Олександрович висловлювався з цього приводу цілком певно й чітко: „Умій бути борцем, умій бути лагідним і ніжним, а де треба — суворим і нещадним, невблаганним...” [там само]. Разом із тим він, щиро поділяючи ідеали комуністичного виховання, розмірковує про ненависть і непримиренність, ґрунтуючись не на вузько класових і вузько партійних позиціях, а виходячи із загальнолюдських інтересів. Ненависть і непримиренність, на його думку, потрібні для боротьби зі злом, для утвердження правди і справедливості.

Викладене вище дозволяє стверджувати, що світоглядні позиції В. О. Сухомлинського дуже співзвучні філософсько-педагогічним ідеям західноєвропейського Просвітництва. Філософи-просвітники, як відомо, сприяли подоланню релігійної педагогічної концепції і розробили принципово нову філософію виховання, для якої характерний яскраво виражений антропоцентризм. Це сприяло переходу від традиційного середньовічного суспільства, яке базувалося на моноідеології, до так званого модерного суспільства зі змішаною системою цінностей, яке передбачає світоглядний плюралізм, свободу совісті й віротерпимість.

В. О. Сухомлинський, безумовно, був противником християнсько-ідеалістичної стратегії виховання, але стратегію, яку він розробляв, не можна назвати й антихристиянською, ортодоксально комуністичною, відповідною логіці класової боротьби. У центрі педагогічної концепції

Василя Олександровича — культ Людини й загальнолюдські цінності: розум, щастя, свобода, справедливість, совість. На наш погляд, він був продовжувачем традицій антропоцентризму нового часу, який лежить в основі класичної західноєвропейської педагогіки. Його педагогічні відкриття, збагачені досвідом минулого, не могла вмістити лише в радянську епоху. Саме цим можна пояснити підвищений інтерес до творчого спадку В. О. Сухомлинського на сучасному етапі, в період побудови в Україні правової держави й громадянського суспільства. І можна впевнено сказати, що на гуманістичну педагогіку вчителя з Павлиша чекає ще довге життя.

Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
2. Кант И. Приложение к „Наблюдениям над чувством прекрасного и возвышенного” / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . —
Т. 2. — 1964. — С. 185 — 224.
3. Кант И. Грезы духовидца, поясненные грезами метафизики / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . —
Т. 2. — 1964. — С. 291 — 360.
4. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . —
Т. 4 (1). — 1965. — С. 219 — 310.
5. Кант И. Метафизика нравов / И. Кант // Сочинения : в 6-ти т. — М. : Мысль, 1963 — . —
Т. 4 (2). — 1965. — С. 107 — 418.
6. Красовицький М. В. Сухомлинський і педагогічні концепції Заходу / М. В. Красовицький // Шлях освіти. — 1998. — № 2. — С. 21 — 24.
7. Локк Дж. Об управлении разумом / Дж. Локк // Дж. Локк. Сочинения : в 3-х т. — М. : Мысль, 1985— . —
Т. 2. — 1985. — С. 202 — 279.
8. Мухин М. И. В. А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима / М. И. Мухин. — Курск : Изд-во Кур. обкома КП РСФСР, 1991. — 128 с.

9. Родчанин Е. Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог: об идеалах В. А. Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. — М. : Педагогика, 1991. — 112 с.

10. Руссо Ж.-Ж. Юлия или Новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо // Жан-Жак Руссо. Избранные сочинения : в 3-х т. — М. : Гослитиздат, 1961 — . —

Т. 3. — 1961. — 727 с.

11. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — С. 56 — 206.

12. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — С. 401 — 637.

13. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.

14. Сухомлинський В. О. Виховання без покарань / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1977 — . —

Т. 5. — 1977. — С. 343 — 347.

Ваховський Л. Ц. В. О. Сухомлинський і філософія виховання західноєвропейського просвітництва / Л. Ц. Ваховський // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. — 2000. — № 7. — С. 28 — 35.



Г. М. Ткаченко,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
історії та методики початкової освіти
Переяслав-Хмельницького державного
педагогічного університету
імені Григорія Сковороди*

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ЯК ДИТЯЧИЙ ПИСЬМЕННИК

Василь Олександрович Сухомлинський був не тільки видатним українським педагогом, але й талановитим дитячим письменником, про що свідчать близько півтори тисячі казок, притч, новел, легенд, оповідань, які він написав для дітей.

У спогадах Ганна Іванівна Сухомлинська повідомляє, що перші казки Василь Олександрович почав складати для своїх дітей у 1949 році. Першою була казка „Горобець”, яка і поклала початок „Хрестоматії з етики” [2, с. 26]. А потім були казки, оповідання, притчі, легенди для павлиських школярів. Це були розповіді про природу і тварин, про вчинки дітей і дорослих, про минуле і сучасне. Вони й лягли в основу „Хрестоматії з етики”.

Що ж спонукало В. О. Сухомлинського взятися за написання творів для дітей? Адже Павлиська середня школа мала величезну бібліотеку, крім того, Василь Олександрович дозволяв користуватися учням і власною бібліотекою, в якій нараховувалося близько двадцяти тисяч книг. Відповідь одна: у педагога була велика внутрішня потреба в цьому.

Його не влаштовували читанки, в яких відчувався брак художніх творів на морально-етичні теми. Тому і з'являється „Хрестоматія з етики для читання учням Павлівської середньої школи”. Це був п'ятитомний машинописний збірник оповідань та казок В. О. Сухомлинського (українською та російською мовами), призначений для виховних бесід зі школярами різного віку. Лише через два десятиліття після смерті Василя Олександровича „Хрестоматія з етики” вийшла окремою книгою у видавництві „Педагогика”, в Москві (1990 р.). Її упорядкувала дочка великого педагога Ольга Василівна Сухомлинська.

У передмові до книги О. Сухомлинська пише, що „Хрестоматія з етики” органічно вписується в логічно задуману й побудовану педагогічну систему, вона є однією з її змістовних граней. До неї педагог підійшов не зовсім традиційно. Для вирішення проблеми моральності він використав педагогічну етику, науку про формування моральних основ особистості, надаючи при цьому велику увагу проблемі виховання школярів засобами слова [4, с. 3]. Через художні образи Василь Олександрович розглянув формування у підростаючого покоління найкращих людських якостей: чесності, скромності, сердечності.

В. О. Сухомлинський підтримував дружні зв'язки з багатьма педагогами, психологами, письменниками не тільки України, а й інших держав. У своїх листах він часто писав про велику виховну силу казки у становленні особистості.

У листі до вірменського педагога Р. А. Атаяна Василь Олександрович писав: „У книгах для читання в початкових класах повинно бути якнайбільше казок. Насамперед — ваших вірменських, потім казки інших народів. Чим більше я працюю, тим більше переконуюся, яку велику роль відіграє казка в духовному розвитку дитини. Не дивлячись на перевантаження, я сам написав тисячі казок для дітей і коли-небудь видам їх (написані вони з вузько практичною метою — для наших дітей, тобто для школярів нашої школи)”. Далі в цьому ж листі з великим боєм він повідомляє про стан видання дитячої книги рідною мовою в Україні: „У нас, на жаль, — пише В. О. Сухомлинський, — у цій справі повна анархія. Особливо зараз — під виглядом „експериментальних підручників” з'являється сірятина...”

Мені принесло велику радість те, що ви намагаєтесь зробити духовним надбанням підлітків і юнаків все найкраще із скарбниці світової культури. Це просто чудово. Для нас це залишається мрією” [1, с. 36].

Василь Олександрович підготував чудову збірку казок і оповідань українською мовою і надіслав їх у видавництво „Веселка”. Проте, звідти він одержав негативний редакційний висновок, незважаючи на те, що мав позитивну рецензію Станіслава Тельнюка. У квітні 1970 року в листі до відповідального редактора журналу „Радянська школа” Д. Маргуліса Василь Олександрович писав: „З видавництва „Веселка” чомусь нічого не чути... Хотілося б мені, щоб казки й оповідання були опубліковані українською мовою. Адже буде дуже недобре, якщо доведеться перекладати їх з української на російську, а потім з російської перекладати на українську — щоб видати на Україні!” [2, с. 198].

Отже, перлини дитячої літератури, які були написані для українських дітей рідною мовою, не могли пробити стіни задрощів і байдушності. Лише в російському перекладі з’являються його оповідання в журналі „Дошкольное воспитание”, „Мурзилка”. Тільки частина дитячих творів була опублікована українською мовою в журналах „Малютко” та „Барвінок”. В останні роки свого життя Василь Олександрович підтримував дружбу з відомим білоруським письменником, редактором дитячого журналу „Вяселка” Василем Віткою.

Коли в цьому журналі почали друкувати перші оповідання українського педагога, білоруський читач дізнався ще про одного талановитого дитячого письменника з України — Василя Сухомлинського. В. Т. Вітка згадує: „Відомий уже вчений, визначний авторитет педагогічної науки, Сухомлинський на сторінках нашого дитячого журналу „Вяселка” вперше виступив як автор чудових оповідань для найменшеньких. Тонке відчуття поезії дитинства, глибоке проникнення в психологію дитини виявили в ньому справжній талант художника слова. Так учений-педагог став ще й прекрасним дитячим письменником. І це була природна закономірність творчого розвитку його багатой і чутливої натури” [2, с. 154].

Через деякий час український педагог з Павлиша надіслав до редакції білоруського журналу рукописи своїх оповідань для дитячої збірки. На превеликий жаль, В. О. Сухомлинський так і не побачив свою першу збілочку „Голубые журавли”, яка вийшла друком у 1971 році у видавництві „Народная асвета”. До цієї збірки ввійшло 110 оповідань педагога-письменника. Весь тираж, 22 тисячі примірників, був розкуплений у Білоруській РСР за кілька днів.

Батьки й педагоги вбачали в книзі своєї рідну хрестоматію морально-

етичного виховання. Маленькі читачі знаходили у збірці чудові пригоди свого дитинства. Герої цих оповідань — звичайні дівчатка й хлопчики, які в різних життєвих ситуаціях виявляють ті чи інші риси характеру.

Пізніше в московських виданнях з'являються ще такі збірки, як „Поющее перышко” (1974) та „Пусть будет Соловей и Жук” (1977). Нарешті, у 1978 році українські малюки отримали чудову збірку „Гаряча квітка”, яку впорядкувала дружина Г. І. Сухомлинська. У 1981 році у видавництві „Веселка” побачила світ ще одна збірка для дошкільнят „Куди поспішали мурашки”, потім „Яблоко и Рассвет” (М., 1984), „Пшеничний колосок” (К., 1985). У 1991 році дитяча література поповнилась ще однією чудовою книжкою казок та оповідань В. О. Сухомлинського — „Казки Школи під Голубим Небом”, її впорядкувала О. В. Сухомлинська, а прекрасні ілюстрації підготувала художник М. В. Перевальська.

Видання збірки В. О. Сухомлинського „Чиста криниця”, що вийшла друком у видавництві „Веселка” у 1993 році, стало можливим завдяки сучасним дослідникам творчості видатного педагога Ольги Сухомлинської та письменника Дмитра Чередниченка. До цієї збірки ввійшла 461 мініатюра педагога.

Ще одна збірка Василя Сухомлинського „Вічна тополя” незабаром з'явиться на книжкових полицях і знайде свого читача.

У 1969 році, виступаючи на нараді з питань дитячої літератури, В. О. Сухомлинський звернувся до письменників із гарячим полум'яним словом: „Пишіть такі твори, щоб рядки в них були гарячі, мов розпечене залізо, щоб слово ваше торкалось найпотаємніших куточків юного серця, щоб яскраве світло образів, створених вами, освітлювало юну душу, висвічувало її, щоб маленька людина бачила саму себе, пізнавала саму себе” [7, с. 4]. Ці слова Василя Олександровича стали своєрідним заповітом для всіх, хто має справу з дитячою книгою.

Література

1. З неопублікованих листів В. О. Сухомлинського // Рід. шк. — 1993. — № 8. — С. 36.
2. Спогади про В. О. Сухомлинського / упоряд. С. П. Заволока. — К. : Рад. шк., 1990. — 223 с.
3. Сухомлинский В. А. Пусть будет Соловей и Жук: рассказы и сказки / В. А. Сухомлинский. — М. : Малыш, 1977. — 24 с.

4. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / сост. и авт. предисл. О. В. Сухомлинская. — М. : Педагогика, 1990. — 304 с.
5. Сухомлинський В. О. Гаряча квітка : оповідання та казки для мол. шк. віку / В. О. Сухомлинський. — К. : Веселка, 1978. — 104 с.
6. Сухомлинський В. О. Казки Школи під Голубим Небом : казки, притчі, оповідання / упоряд. О. В. Сухомлинська ; худож. М. В. Перевальська. — К. : Освіта, 1991. — 192 с.
7. Сухомлинський В. О. Промова на республіканській нараді з питань дитячої літератури / В. О. Сухомлинський // ЦДАВО України. — Ф. 5097. — Спр. 865. — А. 4.

Ткаченко Г. М. В. О. Сухомлинський як дитячий письменник / Г. М. Ткаченко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. — 2000. — № 7. — С. 143 — 146.



В. М. Хайруліна,
*кандидат педагогічних наук,
член-кореспондент НАПН України,
директор Українського коледжу
ім. В. О. Сухомлинського*

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЯК КЛЮЧОВА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Нині сучасна школа працює у законодавчому полі згідно з „Національною доктриною освіти України XXI ст.”, де наголошується на тому, що освіта є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина.

Як реалізувати складну мету, як перевести її з декларації на рівень системних змін?

Звичайно, варто звернутися до педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, сторінки якої в українській педагогіці були найяскравішими. „Школа, — зазначав великий педагог, — це духовна колицка народу... Ти не просто подорожній, що зайшов напитися з цього вічного джерела, ти — бджола, ... твій обов’язок принести у цей вулик свій вклад, збагатити духовне надбання народу” [2, с. 337].

Цінною є й думка В. О. Сухомлинського про нерозривний зв’язок духовного розвитку дитини з розвитком мови. „Завдяки мові, — записує педагог, — людині стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну й вольову сфери її духовного життя”.

Духовність потребує постійної уваги, піклування та догляду за нею не менше, ніж за тілом, навіть більше. Формула „У здоровому тілі — здоровий дух” при глибокому осмисленні суті проблеми цілком вмотивовано ототожнюється з формулою „Здоровий дух — здорове тіло”. Піклування професійного педагога про свою духовність є не менш важливим, ніж його турботи про курсову перепідготовку чи підтвердження атестацією бажаного методичного рівня. Кожній людині належить глибоко пізнати себе.

З 1989 р. процес навчання та виховання в Українському коледжі здійснюється за експериментальними програмами, що зумовлює педагогічний колектив вивчати історію досліджуваної проблеми у світовій та українській педагогічній науці, визначення основних ідей експерименту, умов його проведення, очікуваних результатів, розробку програми досліджень. Слід з'ясувати науково-практичні основи проблеми особистісно-орієнтованого навчання й виховання, її специфіку в умовах сучасної школи та характер і межі змін в наявній практиці освіти, що їх вимагатиме реалізація програми. Для вирішення цих проблем ми зупинилися на двох важливих питаннях:

1) кожен із нас все більше й більше мусить бути педагогом-психологом і, плюс до цього, знавцем не лише своєї фахової науки, її методики, загальної дидактики, педагогіки та психології, а й добре орієнтуватися в суміжних науках, бути мініенциклопедистом. Він потрібен своїм учням на уроці й поза ним передусім як духовно багата, всебічно розвинена, вільна особистість — живий приклад у житті. Це стає нормою вимог до професійного педагога ХХІ століття. Це норма вимог і до вчителів Українського коледжу з перших днів його існування;

2) не все в нас ще так, як належало б бути. В міжнародних цивілізаційних вимірах у багатьох питаннях ми не виявилися настільки всебічно розвиненими й духовно багатими, як про це думали і всерйоз вважали. Тому в нових умовах доводиться коригувати своє педагогічне „Я”. Змінюватися без відриву від „виробництва” і без шкоди йому й собі. Змінюватися самостійно.

Як це практично робити?

Нам допомагають методологічні діалоги як форма і метод пізнання „що є що?” і „хто є хто?”. Вони є для нас найприйнятнішим засобом свого особистісно-професійного зростання та особистого одухотворення.

Методологічні, науково-практичні діалоги, діалоги „на рівних” —

без роздратувань і звинувачень, повчань, діалоги, до яких кожен учасник сумлінно й зацікавлено готується, можуть допомогти позбутися всіляких духовних збочень, набутих у минулому, відхилень від світового цивілізованого спілкування. Водночас осмислюється природа людини й те, яким має бути її суспільне життя. Діалоги — це філософські школи пізнання життя. Їх було започатковано задовго до Різдва Христового. Діалогами школи життя є всі проповіді Ісуса Христа та його апостолів.

У наших методологічних діалогах ми вчимося розкріпачувати думки, творчо мислити, щоб учити цього учнів. Світ підійшов до зміни типів культур, глобальних цінностей. „Старими” підходами світ уже не осягнути, майбутній вигляд його не змоделювати. Старі уявлення відходять у минуле. Нові ж підходи, нове розуміння світу і навіть уявлення про Бога як Творця світу лише окреслюють, складають, визначають.

Життєва потреба пізнавати духовні багатства й набувати професіоналізм високого рівня зобов’язує нас бути дуже уважними до процесу якісних змін у свідомості й світогляді сучасної прогресивної світової спільноти, методологічно аргументовано вносити належні зміни в особисту педагогічну діяльність, — йти назустріч життю, а не всупереч йому.

Ми домагаємося розуміння і глибокого відчування тої істини, що безвілля, слабкість, відступництво починаються з невеликого — з відступу перед злосчасним „не хочеться”. Тому дуже актуальними для нас є думки В. О. Сухомлинського: „Робота духу, волі, керування своїми бажаннями — дуже тонкий і складний процес. До активних вольових зусиль ми спонукаємо вихованців повсякденно, тактовно й доброзичливо. У тому, щоб у духовному житті кожної дитини, особливо кожного підлітка та юнака, були ці зусилля, ми вбачаємо глибокий смисл свого впливу на юні душі. Це, можна сказати, нерв, який керує і навчанням, і розумовим розвитком, і моральною стійкістю, і естетичним удосконаленням, і творчими поривами людини. Якщо цього нема, якщо підліток не приходиться до нас радісний, збуджений, одухотворений і не розповідає про те, як йому вдалося примусити себе, як він подолав „не хочеться”, як відчув себе сильним, — немає й не може бути виховання як цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу. Найхитромудріші, найвитонченіші засоби вимогливості й контролю залишаються безсилими, якщо немає цієї роботи духу, праці душі” [1, с. 153 — 154].

Суть — у потребах людини. Прогрес людства залежить від рівня його духовності. Тому розвиток, формування духовності підрастаю-

чих поколінь і визначається сьогодні прогресивним співтовариством як найважливіше глобальне завдання всіх засобів масової інформації, мистецтва, літератури, науки, освіти, усіх релігій, усіх народів світу, кожної сім'ї. І передусім — професійних педагогів і духовенства, сутність діяльності яких саме в цьому й полягає.

Найскладнішим є випробування людини у протиборстві в ній добра і зла.

Давно слід осмислити й усвідомити наслідки планетарного масштабу, до яких призводять людська байдужість, зло, бездуховність. Взяти хоча б сім'ю. Сучасна статистика розпаду більшості шлюбів у країнах християнської цивілізації дуже невтішна. Це регрес порівняно з попередніми століттями, коли розлучення було рідкістю. Пояснюється він зниженням рівня духовності. Подружня вірність, сімейний обов'язок знецінюються. Їхнє місце посідає культ сексуального задоволення, егоцентризм, що призводить до духовного краху самої людини, сім'ї, зрештою, держави й усього суспільства.

Але якщо людина є навіть зразковим сім'янином, вона піднімається лише на першу сходинку духовності. Лихо окремії людині й усьому народові, якщо в ньому переважають особистості, духовний горизонт яких окреслений змістом прислів'я: „Моя хата скраю — нічого не знаю”. Через сповідання цієї „мудрості” наш народ зазнав багато лиха. Отже, сила духовного зростання полягає в усвідомленні особистістю нерозривного зв'язку з рідним народом.

„Сила духу ... починається з віри в моральні святині нашої Вітчизни, народу. Людина, яка ні в що не вірить, не може бути ні духовно сильною, ні морально чистою, ні мужньою” [2, с. 158].

Людина має бути відкрита для світу, довірлива, мов дитина, бо світ — вона сама. Для цього кожному необхідно пізнати свої сили й можливості.

Життєвий шлях — це щоденне випробування, постійний вибір, зокрема, між найголовнішими протилежностями — добром і злом, який невпинно формує особистість і, зрештою, визначає, чи піднімається людина щаблями духовності: родина, Батьківщина, людство, Бог .

Найконцентрованіша духовність людини виявляється в любові, яка (як свідчить двохтисячолітній досвід людства) конкретизується в таких трьох іпостасях: Добро, Краса, Істина. Правдивість цього очевидна і підтверджується повсякденним життям.

Переконаємося на конкретному прикладі, як любов переходить у

Добро, Красу й Істину. Взіреть — це любов матері до своєї дитини, яку, відколи ми усвідомлюємо себе, сприймаємо, як невичерпне джерело життєдайного Добра. „Нічого кращого немає, як тая мати молодая з своїм дитяточком малим”, — так визначав Тарас Шевченко Красу Материнства. Водночас любов — це й глибинна Істина, й рушійна сила життя, його еволюція, і джерело безсмертя.

Будь-яка форма ненависті може привести людство до самознищення, тобто поставити його на межу втрати сенсу всього попереднього — доісторичного й історичного розвитку, що свідчить про її безглуздість, неістинність. Таким чином, саме Добро, Красу й Істину та їх синтез — Любов як сутність духовності ми маємо плекати в собі й у наших учнів.

Василь Олександрович Сухомлинський писав, що від материнської мудрості йде духовна сила. Мати родить і народжує, батько народжує і виражає, продовжує, розвиває себе в своєму синові чи дочці, зливаючи своє духовне начало з духовним началом матері.

Класична педагогіка виховання ґрунтується на євангельських засадах, сучасна ж багато що втратила, набравши виключно світського характеру. Успішне розв’язання цієї проблеми неможливе без звернення до першоджерела — Нового Завіту Ісуса Христа.

Із року в рік від національних звичаїв і традицій торується шлях до храму духовності вчителя й учня. Шлях до духовного відродження суспільства неможливий без переоцінки всієї системи життєвих цінностей, зв’язаної зі зміцненням духовних основ суспільства, а також із визнанням величезного значення духовного виховання й розвитку кожної окремої особистості.

Виховання совісті, почуття сорому, совісності, відповідальності, обов’язку — одна з найтонших сфер духовного, морального вдосконалення й самовдосконалення.

Ми в постійному пошуку того, як і чим захистити наших вихованців від навали бездуховності. Але без знання богословських наук, без мудрого спрямування повернути те, що впродовж десятиліть було заборонено, а декому й нині здається недоцільним і навіть абсурдним, неможливо.

Щоб подолати соціально-педагогічні суперечності між потребами держави, сподіваннями людей і обмеженими можливостями наявної освітньої виховної системи, необхідно використовувати педагогічне надбання християнства.

Незважаючи на те, що школа в нашій країні відокремлена від церкви й виховання має світський характер, необхідно шукати й розширювати шляхи та засоби їх взаємодії з метою поліпшення морального стану суспільства, піднесення емоційно-естетичної культури молоді, її громадянськості.

Аби досягти ідеалу, необхідна постійна щоденна зосередженість на власному духовному світі, копіткий аналіз власних дій і помислів щодо відповідності їх Ідеалові, прагнення до їх повної узгодженості, гранична відвертість перед Богом і собою, віра у Всевишнього й власні сили і, звичайно, плекання любові, що знаходить вияв у душевній рівновазі, стриманості, скромності, подружній вірності, незлобливості, великодушності, милосерді.

„Учитель, — як зазначає педагогічний словник (1997), — у широкому суспільному значенні: мислитель, громадський діяч, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті, чия мудрість і життєвий досвід залишають глибокий слід у розвитку окремої особистості та її долі” [3, с. 341].

Учитель багато років учиться, перш ніж опанує мудрість виховання. Але ніяка наука не може одухотворити його серце великою мудрістю любові. У кожного вихователя своя скарбничка духовних цінностей, розкриваючи які він дає відповідь на дитячі запитання.

До речі, мислячого педагога умови праці спонукають активно шукати вирішення цієї проблеми самому. „Талант педагога полягає насамперед у здатності одухотворюватися працею, але праця наша особлива: це духовний порив, нездоланне прагнення бачити в своєму вихованці те, чим ви дорожите в самому собі” [2, с. 345].

Суть добротворчої особистісної педагогіки полягає в об'єднанні зусиль задля духовного збагачення й особистісного утвердження в житті щоденним добротворенням. Бути справжньою людиною — це значить віддавати сили своєї душі в ім'я того, щоб люди навколо тебе були красивішими, духовно багатшими, „...щоб у кожній людині, з якою ти зустрічаєшся в житті, залишилося щось хороше від тебе, від твоєї душі” [2, с. 188].

Але людина не може стати вихованою, якщо в дитинстві вона не захоплювалася красою людського духу. Що вищий рівень духовності підлітка, то більшого значення набувають такі моральні почуття, як дружба, допомога в біді, чуйність, стійкість. Наявність високого ідеалу і прагнення до діяльності стимулюють розвиток духовності підлітків.

„Бійся в юні роки порожнечі душі, легкості в думках, дешевих розваг.. Незамінним джерелом знань і невичерпним джерелом твого духовного багатства є книжка... Читання — це праця, творчість, самовиховання твоїх духовних сил, волі” [2, с. 358].

В умовах духовної кризи, яка склалася на сьогодні, не всі світські музичні твори виховують та є естетично повноцінними. Тому зростає інтерес до духовного музичного мистецтва, яке починає усвідомлюватися як невід’ємна складова змісту освіти й виховання молоді. У деяких навчальних закладах уже пропонується вибір між уроками історії релігії й етики, з’являються професійні й аматорські колективи, що пропагують духовну музику.

Лише духовний піснеспів, як „мова серця”, формує естетичні почуття й художні смаки, а біблійний текст, як „мова розуму”, — моральні принципи людини, її громадянськість, потребу творити добро. Це комплексний педагогічний засіб. До 1917 року хоровий богослужбовий спів, акапела, був обов’язковим предметом для всіх духовних і світських навчальних закладів України.

Отже, формування духовного світу особистості — це складне питання. Місія сучасної школи — формування саме духовності людини, її сутності. Адже чим вищий рівень духовності окремої людини, групи людей, народу, нації — тим більше в їхньому діянні добротворення.

Література

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
2. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.

Хайруліна В. М. Формування духовності як ключова педагогічна проблема / В. М. Хайруліна // Наука і освіта. — Одеса, 2001. — № 5. — С. 127 — 129.



О. М. Кікінежді,
*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології, старший науковий
співробітник, директор Науково-дослідного
центру з проблем гендерної освіти
і виховання учнівської та студентської
молоді НАПН України Тернопільського
національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка*



Т. В. Говорун,
*доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії соціальної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

„ГЕНДЕРНІ” НАГОЛОСИ В ПЕДАГОГІЦІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Витоки багатьох проблем, на які натрапляє сучасне суспільство, а саме: порушення рівності чоловіків та жінок у соціальній та сімейній сферах, нестабільність сім'ї, дисгармонійний розвиток родинних стосунків, а також тих, які пов'язані з сексуальним вихованням дітей та молоді (високі показники венеричних захворювань та абортів серед найбільш репродуктивної вікової групи молоді, випадки відмови від новонароджених дітей та ігнорування батьківських обов'язків, злочини, скоєні на сексуальному ґрунті тощо) слід шукати у прорахунках статевої соціалізації.

Розуміння механізмів розвитку гендерної ідентичності та провідних чинників соціалізації статі дає можливість формувати неупереджене ставлення до можливостей та статусу людини незалежно від її статевої належності, орієнтувати навчально-виховний процес на егалітарні стосунки та взаємозамінні сімейні ролі, на найповнішу самореалізацію особистості в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності.

Гендерна культура в межах виховного процесу та змісту гуманітарних дисциплін визначається як знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як різних біологічних, проте рівних соціальних істот. Проблеми гендерного розвитку особистості набувають особливої актуальності в умовах розбудови громадянського суспільства, які диктують свободу соціального волевиявлення, вибору власної лінії поведінки в подружньому житті, сімейному вихованні дітей, творенні особистого щастя. Саме в культурі суспільства формується не лише статеворольова (гендерна) поведінка, але й концепція чоловічої і жіночої психології, статевої любові, продовження роду: „Виховання справжніх чоловіків й справжніх жінок починається з формування громадянських якостей особистості” [1, с. 556]. „Виховання хорошої матері, хорошого батька, а значить, і хороших чоловіків і дружин — це, по суті, одна з найважливіших цільових ліній роботи школи, адже матерями й батьками бути майже всім”, — писав В. Сухомлинський [2, с. 185].

Другим народженням людини вчений вважав становлення чоловіка та жінки у підлітковому віці: „Немає абстрактного підлітка, як часто звикли називати людину цього віку, є конкретна людська особистість — чоловік чи жінка, які народжуються на наших очах” [3, с. 345]. Він підкреслював, що входження підлітка у соціальне середовище здійснюється шляхом засвоєння статевих ролей та культури шлюбно-сімейних взаємин, наслідування взаємин у батьківській сім’ї: „Усвідомлення того, що він такий же чоловік, як і батько, є для хлопчика великим одкровенням. Він починає розглядати відносини батька й матері з нової точки зору, бачить у них те, чого не бачив раніше” [3, с. 346].

Перечитуючи твори Василя Олександровича, можна лише дивуватися прозорливості його поглядів щодо проблеми рівності статей, які воістину випередили час. Його гуманістичні настановлення щодо статевого виховання підлітків та юнацтва, формування дитячих уявлень про чоловічність і жіночність, творення культури Матері, побудову

педагогічного процесу на засадах рівності, егалітарності, подолання педагогами статевих стереотипів тощо є найактуальнішими у формуванні гендерної культури сучасної молоді: „Великою помилкою вихователів є прагнення посадити з дівчатками жвавих, неспокійних, іноді забіякуватих хлопчиків з дисциплінарною метою. У багатьох випадках це пригнічує дівчаток, а іноді стає причиною їхньої замкнутості, відчуження. Вихователь повинен бути в таких питаннях винятково чуйним і тактовним. *Непринципово пояснювати ті чи інші позитивні чи негативні риси дитини приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше протиставляти дівчат хлопцям або навпаки*” (виділення наше — О. К., Т. Г.) [4, с. 350]. „При правильній постановці виховної роботи статева зрілість сприятливо позначається на їхній психіці, — значно швидше і глибше умудряє їх, пробуджує серйозні думки про майбутнє” [3, с. 347].

На наш погляд, ідея виховання справжніх чоловіків та справжніх жінок — особистостей з андрогінними якостями, гармонійного поєднання традиційно „чоловічих” та „жіночих” якостей в одній особистості, незалежно від статі, закладена у його багатьох висловлюваннях: „Я твердо переконаний у тому, що благородство відносин між вихованцями різної статі у шкільному (дитячому, підлітковому, юнацькому) колективі залежить від гармонії сили духу й ніжності, мужності й доброти, безстрашності й ласки, несхитності перед труднощами й лагідності. Все це повинно гармонійно поєднуватися... Але для того, щоб виховати справжніх чоловіків, треба виховувати справжніх жінок” [1, с. 568].

У праці „Методика виховання колективу” є численні ідеї та практичні рекомендації великого педагога щодо розв’язання проблеми гендерної соціалізації, надзвичайно важливої для змісту освіти та виховання, які базуються на неупередженому ставленні до особи, її пошануванні незалежно від статевої належності. У розділі „Чоловіки й жінки в колективі” видатний педагог зазначав, що „повноцінне виховання неможливе без урахування того, що шкільний колектив складається з представників двох частин роду людського... Відносини між хлопчиками й дівчатками — найточніший показник загальної моральної культури колективу. Піклування вихователя про благородство відносин між дівчатками й хлопчиками — це, можна сказати без перебільшення, половина всіх турбот морального виховання... Є три речі, які треба утверджувати в душах майбутніх чоловіків:

обов'язок чоловіка, відповідальність чоловіка, гідність чоловіка” [1, с. 556 — 577].

Навряд чи В. Сухомлинський переймався проблемами феміністичного руху, оскільки мав чіткі уявлення про соціально-психологічні механізми гендерної педагогіки. Це особливий напрямок виховної роботи, який передбачає створення спеціальних обставин для того, щоб хлопчики ставали справжніми чоловіками, а дівчатка не поступались їм в особистісному розвитку. „І все це треба робити тонко й тактовно, — підкреслював вчений, — щоб не сформувати в дівчаток безвільності й нерішучості. Ні за яких обставин у дівчаток не повинна зародитись думка про те, що вони слабкіші від хлопчиків” [1, с. 557].

В. Сухомлинський на десятиліття випередив розробку широко пропагованої сьогодні теорії андрогінного виховання, яку запропонувала в середині 80-х років відомий американський психолог Сандра Бем. Отже, андрогінність, унісекс, маскулінність дівчат чи фемінність хлопців? Вирішення цієї проблеми видатний педагог вбачав у розвитку андрогінної особистості, враховуючи антропологічно зумовлені потенції дитини.

Даючи практичні поради щодо виховання справжнього чоловіка, він зауважував: „Йдемо в похід — хлопчики беруть на себе майже всю ношу, оберігаючи дівчаток від надмірного напруження сил... Саджаємо дерева — хлопчики копають ями, носять воду; дівчатка міряють ділянку, поливають... Ми вважаємо дуже важливим, щоб хлопчик раніше, ніж дівчинка, включався в оплачувану продуктивну працю, щоб його заробіток йшов у загальний бюджет сім'ї... В цьому обов'язок, відповідальність і гідність чоловіка. З почуттям презирства й нетерпимості хлопчики повинні ставитись до паразитизму, дармоїдства, нахлібництва” [1, с. 557].

Великого значення Василь Сухомлинський надавав військовій грі, де хлопчики і юнаки виявляють доблесть не заради похвали, нагороди, а з внутрішньої потреби бути сильними, мужніми, витривалими і багатородними. Тут йдеться про високий розвиток маскулінних рис у хлопчиків і водночас наголошується на тому, що і дівчатка беруть участь у військових іграх, бо „без їхньої участі неможливе було б виховання справжніх чоловіків. Вони часто виявляють більшу, ніж хлопчики, витривалість, більшу мужність і силу духу — і саме завдяки цьому виховують хлопчиків справжніми чоловіками, а самі виховуються справжніми жінками. *Як вогню бійтеся того, щоб дівчатка відчули: ми слабші, наша*

доля — підкорятися (виділення наше — О. К., Т. Г.). Хлопчиків саме й надихає те, що поруч з ними — дівчатка. Заплакати від того, що важко, саме тому й соромно, що поруч — дівчинка. Але все-таки її місце в військовій грі особливе. Найважчу роботу виконують чоловіки. Та хай тільки десь чоловік виявить слабкість — жінка відразу замінить його, покаже, на що вона здатна” [1, с. 560 — 561]. І далі: „...хлопчики повинні бути незрівнянно сильнішими від дівчаток, загартованими справжніми „чоловічими” труднощами... Це, звичайно, зовсім не означає, що дівчатка мають бути слабкими й незахисними. Це благородні естетичні якості ніжнішої й красивішої частини роду людського, вони виявляються тільки на фоні благородної сили, мужності чоловіків” [1, с. 561].

„Щоб уміти по-справжньому, по-чоловічому любити, треба бути людиною сильної волі. Це, звичайно, потрібно однаковою мірою й дівчинці й хлопчикові (виділення наше — О. К., Т. Г.), але чоловіча вірність і чоловіча любов — це далеко не одне й те ж, що вірність і любов жінки” [1, с. 563]. Чи не нагадують нам ці слова педагога сучасну тезу гендерної політики: „Різні, проте рівні?”

Не менш актуальними для розвитку гендерних орієнтацій молоді, і не тільки для них, а й численної армії різних за фахом ідеологів, причетних до пропаганди тези: „Все в руках жінки”, „Тільки Березина здатна підтримувати лад в сім’ї”, „Якщо жінка буде мати змогу не займатися дітьми та господарством, то...”, є думки великого педагога щодо виховання дівчаток: „По-перше, треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою і яскраво вираженою особистістю, щоб усім без винятку дівчаткам нестерпною була навіть думка лишатися непомітною, пасивною, слабовільною. Орієнтація дівчинки-жінки на *активну участь у суспільному виробництві* (виділення наше — О. К., Т. Г.), а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми — ось що дуже важливо в тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи. Бути матір’ю, бути вихователем дітей — горда й почесна місія, але коли тільки цим обмежиться діяльність жінки — вона буде залежною істотою. Тільки яскрава життєва мета дає жінці духовну силу, яка робить її володарем і повелителем у сфері почуттів” [1, с. 573].

„Місія вихователя — допомогти кожній дівчинці знайти поле виявлення її індивідуальних здібностей у багатогранній діяльності, пов’язаній з навчанням... щоб вона... переживала гордість дослідника,

мислителя, творця, щоб поруч із сумлінним, старанним виконанням усіх навчальних завдань ішло багате інтелектуальне життя, виражене в творчості. У гуртках нашої школи... дівчатка виконують не другорядні, а провідні, творчі завдання... Чим багатше інтелектуальне життя колективу, тим яскравіше розкривається чоловік перед жінкою й жінка перед чоловіком *передусім як людина з усім її багатством, а не як істота протилежної статі* (виділення наше — О. К., Т. Г.). Це дуже важливо для виховання справжніх жінок і справжніх чоловіків. Щоб бути готовим полюбити дівчину як жінку, хлопець повинен здобути моральний досвід поваги її як обдарованої, самобутньої, мудрої, *незалежної особистості*” (виділення наше — О. К., Т. Г.) [1, с. 574].

„...Дівчині-жінці має належати провідна роль у тому дусі відповідальності за людину й вимогливості людини до самої себе й до інших, який мусить панувати в школі... Ділити відповідальність, спільно відповідати за людину — найпотрібніші, найцінніші з виховної точки зору взаємини дівчини з хлопцем у колективі. В цих взаєминах утверджується справжня мужність і справжня людяність” [1, с. 574 — 575].

Як вдумливий педагог, В. Сухомлинський підкреслював, які соціально-психологічні механізми мають спрацьовувати в утвердженні маскулінності-фемінності особистості, у який спосіб стимулювати освоєння вихованцями бажаних гендерних властивостей. Він писав, що „...в духовному житті колективу надзвичайно важливо, щоб прагнення юнака утвердити свою мужність, силу волі, безстрашність спонукалися пильним і вимогливим поглядом дівчини. Інакше кажучи, юнак прагне бути справжнім чоловіком, щоб було не соромно перед дівчиною. Ця чутливість юнаків до оцінки дівчат і є, по суті, тією могутньою, хоч і старанно прихованою силою, яка творить справжніх чоловіків. Там, де розвинена ця чутливість, любов чоловіка до жінки чиста й благородна, а жінки є справжніми володарками почуттів чоловіків у цій ніжній сфері духовного життя. Чим вище розвинена ця чутливість, тим більше все нової й нової краси відкриває чоловік у жінці, тим духовно багатшою стає їхня любов у подружньому житті. Як це важливо — зробити регулятором самовиховання чоловіка його думку: що подумає про мене дружина? Як подивиться вона на мою поведінку?” [1, с. 575].

Для розвитку цієї чутливості потрібно, зазначає вчений, „передусім те, щоб дівчатка брали участь у всіх видах діяльності, де успіх забезпечують сила волі, наполегливість, де порівнюються сили, витривалість, стійкість, безстрашність хлопчиків і дівчаток... Там, де немає

прагнення юнака утвердити свою чоловічу гідність і прагнення дівчини утвердити себе як повелительку духовно-психологічних і морально-естетичних відносин, — не може бути й мови про взаємне збагачення чоловіків і жінок, про формування на цій основі справжньої взаємної вимогливості” [1, с. 575 — 576].

Чи позбулась сучасна школа гендерних стереотипів, які орієнтують виховання хлопчиків і дівчаток якщо не на підлеглих жіночі, то взаємодоповнюючі статеві ролі та види діяльності? Згадаймо для прикладу навчальну дисципліну для „слабкої” статі „обслуговуюча праця”, або зображення в текстах підручників та посібників хлопчиків, які творять дію, та дівчаток, що мають справу з її наслідками, чи спроби окремих методистів рекомендувати задачки про вагу складових продуктів для приготування борщу для дівчаток, а хлопчикам про деталі для авто тощо. Прислухаймося до думок В. Сухомлинського: „...треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально чоловічих й спеціально жіночих видів діяльності (це, однак, не означає, що й найважчу фізичну працю мають ділити хлопці й дівчата)... *Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є який розподіл в самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра — іншу*” (виділення наше — О. К., Т. Г.) [1, с. 576 — 577].

У розвитку ідей виховання особистості дівчини чи юнака В. Сухомлинський не послуговувався модним сьогодні словом „гендер”. Проблеми засвоєння культури міжстатевих стосунків вчений висвітлював категоріями рідної мови: „Мене ніколи не радує, що в окремих дівчаток занадто багато старанності, акуратності і мало ініціативності, самостійності, рішучості. У майбутньої матері треба виховувати громадянську стійкість, почуття власної гідності, а не безсловесну покірливість. Покірливість, вироблена одностороннім вихованням (це — дозволяється, це — забороняється), породжує ідейну безхребетність. Треба організувати колективну діяльність так, щоб живі справи хлопчиків і дівчаток були емоційно насичені, пробуджували в дівчаток яскраву моральну оцінку того, що їх оточує, що вони роблять. Гідність майбутньої жінки, матері, дружини формується тоді, коли вона одухотворена громадянськими інтересами, турботами, хвилюваннями колективу. ...Дівчатка мають жити активним громадським життям. Занадто

велика зосередженість на самій собі, заглиблення в свій внутрішній духовний світ... можуть бути причиною емоційної убогості, спустошеності. Емоційна убогість приводить до того, що в роки ранньої юності дівчина стає беззахисною, коли треба відстояти свою честь і гідність” [3, с. 349 — 350]. „Не допустити того, щоб жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями — одне з дуже важливих виховних завдань школи” [1, с. 570].

Ідеї В. Сухомлинського щодо рівності статей, подолання прийняттого ставлення до „статевовідповідних” видів діяльності є наріжними для гендерної педагогіки. Саме такий підхід був покладений в основу діяльності Центру гендерних студій з реалізації проекту „Формуванні гендерних орієнтацій депривованих підлітків” за сприяння Канадського Агентства Міжнародного Розвитку, Посольства Канади в Україні та Канадсько-українського гендерного фонду.

Література

1. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 401 — 637.
2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.
4. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 307 — 400.

Кікінежді О. М. „Гендерні” наголоси в педагогіці В. О. Сухомлинського / О. М. Кікінежді, Т. В. Говорун // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. — Т., 2002. — № 5. — С. 254 — 258.



Н. С. Побірченко,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
ректор Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини*

РОДИННА ПЕДАГОГІКА В. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ПІДГОТОВКУ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Усі народи в усі часи прагнуть виховувати молоде покоління чесним, сміливим, здоровим, працелюбним. Свої прагнення вони починають втілювати з перших днів від народження дитини. Саме з дитинства висновується нитка майбутніх моральних якостей, нахилів, ціннісних орієнтацій особистості. Вирішальну роль у цьому процесі належить сім'ї, яка є головним соціальним інститутом. Сім'я закладає основи, які стануть підґрунтям особистісних якостей: тут створюється фундамент розвитку нахилів, здібностей маленької людини, формуються моральні і розумові якості, здоров'я тощо. І відбувається все це постійно, у кожную хвилину сімейного буття, адже виховання здійснюється не лише тільки за допомогою певних форм і методів, „виховує сім'я в цілому — її загальний дух, культура людських стосунків” [2, с. 21]. І творять цей сімейний дух, звичайно ж, батьки.

Такі рядки читаємо у „Батьківській педагогіці” В. Сухомлинського — книзі, яка становить своєрідне зібрання науково обґрунтованих

рекомендацій і порад батькам і матерям щодо суті, основних напрямів і засобів родинного виховання.

Ім'я Василя Олександровича Сухомлинського, його літературний і педагогічний доробок набули широкого визнання не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Базуючись у своїх працях на гуманістичних традиціях Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ф. Дістервега, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського, він уважно спостерігав і аналізував найрізноманітніші проблеми, пов'язані з вихованням дитини, формуванням повноцінної особистості. При цьому під вихованням він розумів усе розмаїття життя, духовні цінності, моральні відносини між людьми, їхню духовну культуру.

З-поміж численних питань, які турбували педагога і набули ґрунтовної розробки в його наукових працях, помітне місце належить проблемам сімейного виховання, адже саме в сім'ї, стверджував Василь Олександрович, дитина одержує перші життєві уявлення, саме тут, у колі найрідніших людей — батьків, у неї „закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди” [2, с. 22].

Відбувається це тому, що „без батьківської мудрості нема виховної сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховною силою. Але ця сила йде від батьків, у них — її коріння й джерело” [2, с. 21].

Досліджуючи широку палітру питань сімейного виховання дітей різного віку, В. Сухомлинський звертав увагу і на такий його важливий аспект, як підготовка дитини до навчання, наголошуючи, що для батьків „велике щастя готувати дитину до школи, потім спостерігати її перші кроки на великій стежці до знань”. Проте педагог застерігав від поверхового ставлення до цього питання, адже є категорія батьків, які вважають, що „малюка не треба нічого навчати, доки прийде час вступу до першого класу”. „Краще, коли він не знатиме до школи жодної букви”, — таку думку обстоюють вони.

Зрозуміло, що в сучасних умовах така формула батьківського ставлення набула дещо алегоричного значення, але залишається вона такою ж актуальною, як слова педагога про те, що вступ малюка до школи — „це не тільки радість і щастя. Це разом з тим багато турбот і праці”. Отже, підготовка до цієї важливої події в житті дитини, як

одного з аспектів її виховання, повинна розпочинатися в сім'ї „з того часу, як дитина осмислено подивилася на світ і усвідомила сама себе як живу, активну, діяльну істоту” [2, с. 173].

Народилася дитина — батьки радіють. Купують гарну коляску, різноманітні іграшки. Одяг, який малюк не завжди встигає навіть приміряти (його так багато, а дитина так швидко росте), щоб був не гірший, ніж в інших. А якщо дозволяє матеріальний стан, то й набагато кращий. Ось малюк уже впізнає тата, маму, бабусю, дідуся, піднімається на ніжки, робить перші кроки... Перші слова, а потім і перші, ще не зовсім зрозумілі, але такі бажані й очікувані речення. Усього йому хочеться доторкнутися, усе викликає цікавість. У його мозку, у мислячій матерії відбуваються глибокі внутрішні зміни. Це „твориться велике диво природи і людського спільного життя: дитина стає людиною”. Даючи таку характеристику початкового розвитку маленької людини, В. Сухомлинський водночас звертає увагу батьків на те, що процес зростання відбувається повільно, і від того, які умови будуть створені в сім'ї для його перебігу, багато в чому залежить майбутній розвиток дитячої особистості. Пов'язано це з тим, що найінтенсивніший період такого розвитку припадає на вік від народження до 6 — 7-ми років, коли „ніжна матерія дитячого мозку дуже чутливо сприймає невпинний потік інформації з навколишнього світу і все, що вона бачить, чує, запам'ятовується, відбивається в нейронах її мозку, і вона починає мислити” [2, с. 174].

Отже, робить висновок В. Сухомлинський, „якщо в цей період немає належного виховання, якщо дитина позбавлена того, що необхідно для її повноцінного розумового розвитку, — вона не буде добре підготовлена до навчання. Те, що згаяно в цей період, ніколи не надолужиш” [2, с. 174]. Тому треба не тільки забезпечувати дитину їжею, одягом, іграшками, а й створювати для неї таке людське середовище, яке стало б для неї джерелом знань про явища навколишнього світу. І першим, хто повинен забезпечити ці умови, мають бути батько й мати, адже, як справедливо зазначає Василь Олександрович „без батьківського слова, без батьківського вдумливого погляду на розумовий світ дитини, без атмосфери багатого, цікавого, повноцінного духовного життя сім'ї — цього першого вогнища думки, почуття, рідного слова — не мислимий повноцінний розумовий розвиток дитини, необхідний для навчання в школі” [2, с. 175].

Даючи поради батькам щодо підготовки дитини до навчання, В. Сухомлинський акцентує на необхідності дбати про „багатство і багатогранність її духовного життя про виховання й розвиток розуму”. Педагог закликає всіляко розвивати, стимулювати й задовольняти дитячу цікавість й допитливість. А для цього не треба відмовчуватися, коли дитина звертається з будь-якими запитаннями, намагатися проводити з нею якомога більше часу. Основою цього, на переконання В. Сухомлинського, є теза, що „сенс життя людського в тому, щоб повторити себе в новій людині, повторити на вищій основі, підняти дітей своїх на вищій шабель розумового, морального, естетичного розвитку, ніж досягали ми самі, батьки” [2, с. 176].

Водночас він звертає увагу на таке: слід не тільки виховувати, розвивати розум дитини, а й чогось навчати її. Висуваючи цю вимогу і зазначаючи, що кожен батько і мати хочуть, щоб їхні діти були розумними, кмітливими, В. Сухомлинський запитує: що ж для цього треба робити? Від чого залежить здійснення цих сподівань?

Перше, на чому педагог акцентує увагу, стосується завдання пояснити батькам, де джерела формування розумових здібностей, яке починається ще в лоні матері. На підтвердження своєї думки Василь Олександрович застерігає: алкоголізм батьків — найперший ворог майбутньої дитини. „У алкоголіків народжуються діти, які в тій чи іншій мірі мають відхилення, аномалії в розвитку кори великих півкуль головного мозку”. Тому, продовжує він, діти, зачаті в момент сп’яніння батьків, можуть після народження мати різні відхилення. В одних дітей — це яскраво виражені аномалії, що виявляються у відставанні в розумовому розвитку. В інших випадках недостатній розвиток клітин кори півкуль менш виражений — клітини пригнічені, кволі, їхні функції порушені. Тому така дитина „дуже повільно мислить, у неї погана пам’ять. Усе життя ця людина змушена нести важкий тягар, покладений на її плечі легковажними батьками” [2, с. 77].

Чому В. Сухомлинський говорить про це? Пояснюючи необхідність розгляду цих питань, він звертає увагу на той факт, що серед дітей зустрічаються саме такі, котрі мають аномалії у розумовому розвитку з вини батьків. Отже, здоров’я і розумовий розвиток дітей залежить саме від батьків, адже „створення людини — це не просто біологічний акт. Людина тим і відрізняється від тварин, що вона усвідомлює свою діяльність, включаючи і повторення самої себе в дітях” [2, с. 178].

Так само розумовий розвиток дитини залежить від оточення, у якому вона робить перші кроки пізнання. І цим оточенням також є сім'я, покликана забезпечувати становлення первісних світоглядних орієнтирів дитини на основі пізнання нею світу, формувати її оптимістичну „Я-концепцію”. Адже добре відомо, що в дитини, яка має низьку самооцінку, розвивається невпевненість у своїх можливостях, котра може призвести до виникнення таких негативних якостей, як пасивність, необов'язковість, байдужість. Усе це негативно впливає на загальний розвиток особистості, позначається на її ставленні до навчальної діяльності.

Звернення до наукового доробку В. Сухомлинського засвідчує, що важливе місце з-поміж сповідуваних ним засобів реалізації виховних завдань належить народній педагогіці, яка містить чимало педагогічних законів і правил, спрямованих на розв'язання виховних навчальних функцій. З огляду на це Василь Олександрович називав народну педагогіку „скарбницею народної мудрості”, „усним багатотомним підручником”, до якого кожне „покоління робить свій маленький коштовний внесок” [4]. А родина є тим осередком, де виробляється, зберігається і поповнюється народний досвід формування і розвитку особи, підготовки її до навчальної і трудової діяльності.

Ці думки В. Сухомлинського мають важливе значення для розв'язання питань, висвітленню яких присвячена наша стаття. Численні засоби народної педагогіки не втрачають свого значення й сьогодні і можуть прислужитися батькам у вихованні дошкільників, у підготовці їх до серйозної справи — навчання в школі, сприяти розвитку малюків.

Завдяки засобам народної педагогіки дитина, особливо старшого дошкільного віку, знаходить відповіді на численні запитання, що безумовно сприяє її розумовому розвитку. Важливе місце в цьому процесі відіграє казка, підтвердження чому знаходимо і в працях В. Сухомлинського. Звертаючись до казки у своїй педагогічній роботі з дітьми, він, зокрема, зазначав: „Чим більше я працюю, тим більше переконаюся в тому, яку важливу роль відіграє казка в духовному розвитку дитини” [1, с. 36]. Казка, сягаючи своїм корінням у сиву давнину, містить популярні відомості про устрій навколишнього світу, про сутність добра і зла, навчає життєвих істин. Казки — це своєрідна форма повчання. Їхня сила в тому, що в них акумульовані

вироблені народом виховні кодекси, які безпосередньо впливають на психологію і свідомість. В. Сухомлинський називав казки „духовним багатством народної культури, пізнаючи яке дитина пізнає життя народу” [3].

У казках закладені глибокі філософські педагогічні істини. Слухаючи їх, діти замислюються над різноманітними проблемами життя, у них розвивається вміння сприймати, аналізувати й оцінювати почуту інформацію.

Зважаючи на вікові особливості старших дошкільників, батьки можуть знайти в казках (літературних і народних) неоціненного помічника в розумовому розвитку дитини. Але при цьому треба враховувати, що виховний ефект казок залежить не від їх кількості, а від належного їх трактування, обговорення з дитиною зображених в них подій, вчинків, героїв. Варто не тільки ознайомлювати дитину з відомими казками, а й спонукати до самостійного їх творення. Такі „письменницькі вправи” допоможуть у розвитку дитячої пам’яті, логічного мислення, спостережливості, уваги, сприятимуть формуванню мовленнєвих умінь, культури мовлення.

Привертаючи увагу батьків до необхідності їхньої найактивнішої участі в підготовці дитини до навчання в школі, В. Сухомлинський цілком усвідомлював, що не всі вони добре розуміють таке своє завдання. Та навіть розуміючи, не завжди знають, що і як саме треба робити. Тому педагог стверджував, що „батькам, особливо молодим, треба оволодівати елементарними знаннями і про шкільне, і про дошкільне виховання” [2, с. 173]. Значення такої просвіти актуалізується ще й тим, що дорослі досить часто не замислюються над суттю розвитку власної дитини, формуванням її як особистості.

З метою надання батькам необхідної допомоги в оволодінні зазначеними знаннями Василь Олександрович створив у Павлівській школі спеціально „Школу для батьків”, заняття в якій спрямовувалися на ознайомлення їх з відповідною інформацією.

У контексті розглядуваної нами проблеми заслуговує на увагу досвід В. Сухомлинського з організації відвідування батьками занять: вони починалися ще до вступу дитини до школи і були розраховані саме на членів родин дошкільників. Одержуючи знання про особливості виховання дітей зазначеної вікової категорії, батьки, водночас мають змогу довідуватися про основні форми і методи підготовки ма-

люка до школи, з тими вимогами, які висуваються до рівня його знань і вмінь, а також шляхами досягнення цієї мети в умовах сім'ї.

Сьогодні, коли відбувається відродження колись відомої під назвою „підвищення педагогічної культури сім'ї” системи (зрозуміло, на сучасних засадах), варто згадати досвід В. Сухомлинського в галузі родинної педагогіки. Його використання допоможе не тільки краще вирішувати питання підготовки дітей до навчання в школі, а й певним чином подолати той розрив у педагогічних знаннях батьків щодо виховання дітей, який виникає у них між двома рольовими статусами їхньої дитини: дошкільника й учня.

Література

1. З неопублікованих листів В. О. Сухомлинського (Підготувала В. О. Сухомлинська) // Рід. шк. — 1993. — № 8. — С. 36.
2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1978. — 263 с.
3. Сухомлинский В. А. Директор школы — руководитель учебно-воспитательной работы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / В. А. Сухомлинский. — Киев, 1955. — 16 с.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1971. — 207 с.

Побірченко Н. С. Родинна педагогіка В. Сухомлинського про підготовку дитини до школи / Н. С. Побірченко // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. — Т., 2002. — № 5. — С. 300 — 303.



І. Ф. Прокопенко,
*доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України, академік
Російської академії освіти, завідувач
кафедри економічної теорії, ректор
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди*

ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Творчі пошуки шляхів і засобів удосконалення професійної підготовки вчителів сучасної національної школи активізують пильну увагу до вивчення й використання багатойвітчизняної історико-педагогічної спадщини. Цінний внесок у теорію і практику підготовки вчительських кадрів зробив видатний український педагог-новатор і вчений-експериментатор В. О. Сухомлинський.

Відправним пунктом педагогічної системи В. О. Сухомлинського, на наш погляд, є ідея гуманістичної спрямованості особистості вчителя й педагогічної діяльності в цілому. Питання формування високих духовних якостей особистості вчителя посідають чільне місце в працях просвітителя. При цьому гуманістичну спрямованість особистості педагога він розглядав у двох аспектах: як основу духовного життя особистості та як важливий компонент професійної майстерності.

Становлення поглядів В. О. Сухомлинського з питань гуманістичної культури вчителя відбувалося на основі глибокого вивчення філософської, історико-педагогічної та сучасної йому науково-педагогічної

літератури, спиралося на досвід відомих учителів-методистів та його власну практику формування високих професійних якостей учителів-вихователів Павліської школи.

На думку педагога-гуманіста, справжнього вчителя повинна відрізняти повага до особистості учня, його людської гідності. Дійсно моральний, гуманний підхід вимагає йти не від вихователя до дитини, а в усіх педагогічних діях виходити насамперед з інтересів і потреб особистості школяра. Ці новаторські для свого часу переконання В. О. Сухомлинського знайшли відображення в його праці, до якої, на жаль, вкрай рідко звертаються сучасні дослідники, — „Етюди про комуністичне виховання” (1967). На наш погляд, ця праця, що узагальнює тридцятирічний досвід виховання школярів, найбільш яскраво й концентровано висвітлює педагогічне та людське кредо автора.

Сучасне покоління дослідників, ймовірно, зупиняє занадто „ідеологізована” назва твору. Дійсно, вивчення праць В. О. Сухомлинського показує, що він був прихильником комуністичних ідей, але вбачав у комунізмі передусім втілення споконвічних загальнолюдських уявлень про добро, справедливість, справжню свободу особистості, що не має нічого спільного з ідеологічними настановами КПРС. У чорновому варіанті статті „Головне — людяність” (1961) є слова, що підтверджують зміст цієї тези, які, на жаль, не увійшли до опублікованого чеським журналом „Komensky” варіанта: „Відданість високим комуністичним ідеям має своїм першим і головним джерелом людяність взаємовідносин між людьми, тому що в основі цих ідей лежить боротьба за свободу, честь, моральну гідність, розквіт творчих сил людини”.

В. О. Сухомлинський був глибоко переконаний, що метою побудови нового суспільства й виховання людини, якій належить жити в цьому суспільстві, є турбота про духовне вдосконалення, постійне й нескінченне облагороджування людської природи, а отже, — турбота про людське щастя. Тому в учителіві він хотів бачити уповноваженого представника суспільства майбутнього, який покликаний прокласти новому поколінню за допомогою досконалої системи виховання шлях до щастя. Але це не має бути пуританське щастя повного самозречення в ім'я ідеї. Головне завдання вчителя — сформувати в кожного вихованця розуміння, що щастя полягає в повнокровному житті з усім розмаїттям його виявів: „Людину не може радувати щастя суспільства, якщо в неї немає особистого щастя, та й суспільне благо своєю кінцевою ме-

тою має щастя кожної особистості, кожної сім'ї. Думка про сенс і мету життя стане стимулом самовиховання тоді, коли в свідомості кожного майбутнє буде уявлятися як розквіт особистих здібностей, талантів, обдарованості” [2, № 4, с. 45].

В. О. Сухомлинський застерігав учителів про небезпеку відходу від духовності у вихованні, підміни справжньої поваги до особистості дитини поблажливістю чи авторитетом грубої сили, оскільки і те, й інше є приниженням людської гідності. Але панівна командно-адміністративна система, метою якої було перетворення індивідуальності на „гвинтик”, а колективу — на знеособлені „маси”, не змогла змиритися з ідеями педагога-гуманіста. Особливо зневажливо представники офіційної освіти ставилися до його висловів про те, що „чуйність особистості до власного світу думок і почуттів, повага самого себе — все це в певних обставинах вимагає обмеження сфери впливу колективу на особистість... Виховання самоповаги закономірно веде до розширення сфери особистого, інтимного, недоторканого” [2, № 2, с. 43], оскільки це суперечило принципам авторитарної педагогіки.

Ми вважаємо, що коло явищ, про які писав у своїх „Етюдах...” В. О. Сухомлинський, чий творчий розквіт почався в період „відлиги”, набагато ширше, ніж проблеми шкільної педагогіки. Гадаємо, що автор не тільки висував новаторські гуманістичні ідеї розвитку духовності у вихованні, але й попереджав про небезпечні тенденції розвитку суспільства в цілому.

Викликом авторитаризму, що набрав сили після „відлиги”, прозвучало й висунуте в „Етюдах...” глибоко людяне твердження педагога-новатора: „Демократизм нашого суспільства несумісний зі сліпим, беззастережним підкоренням... Людина відчуває себе не безсловесним „гвинтиком”, „коліщатком”, а самостійною духовною силою, повною великої значущості, повною почуття власної гідності” [2, № 2, с. 42]. Офіційна ідеологія командно-адміністративної системи і сприйняла „Етюди...” як виклик. Для неї був неприпустимий учитель-особистість, який самостійно мислить, здатний до творчого пошуку, такий, котрий захищає суверенітет власного духовного світу й людську гідність учня, яким, за переконанням В. О. Сухомлинського, повинен бути кожний справжній вчитель.

Новаторство ідей В. О. Сухомлинського підтверджує дискусія, що розгорнулася в пресі наприкінці 60-х років з приводу його праць, при-

свячених проблемам виховання. Опоненти в „Учительской газете” протестували проти того, що в кожного вихованця треба формувати „правильний особистий погляд на зло, неправду, безчестя”. Вони в кількох випадках у некоректній формі нагадували, що „на зло і неправду треба виховувати не особистий, а класовий погляд” [3], вимагаючи тим самим від учителя відмови від гуманістичної особистісної спрямованості виховання на користь знеособлено ідеологічної.

Прибічники авторитарного підходу до керівництва учнівським колективом звинуватили також В. О. Сухомлинського у виправданні недисциплінованості, нехлюйства, коли він узяв на себе сміливість стверджувати, що „спроби керувати шкільним колективом... наказом, вимогою беззаперечного підкорення, організаційною залежністю не тільки приречені на провал, але й постають небезпечним джерелом лицемірства та двоєдушності” [2, № 4, с. 42].

Опоненти В. О. Сухомлинського критикували його систему виховання школярів за відсутність у ній, на їхній погляд, конкретного дієвого елемента, оскільки ця система передбачала формування різноманітних почуттів, а не тільки „почуттів члена соціалістичного колективу” [3]. Ця критика є абсолютно безпідставною, оскільки головною ідеєю, яку В. О. Сухомлинський, за його власними словами, проводив у своїй практичній роботі, було виховання кожної особистості в дусі служіння народу, вітчизні, майбутньому. Принципово важливим він уважав також усвідомлення кожним учителем своєї відповідальності за долі молодих поколінь, розуміння того, що виконання ним педагогічної місії неможливе без опори на власні високі моральні якості.

Багаторічний досвід роботи директором сільської школи привів В. О. Сухомлинського до глибокого переконання, що колектив учителів і колектив учнів невід’ємні один від одного. Вони створюють єдиний загальношкільний колектив, головною цінністю та рушійною силою якого є індивідуальність кожного його члена. При цьому він наголошував, що навчально-виховну роботу школи як вогнище освіченості й вихованості, центр багатогранного духовного життя втілюють передусім педагоги. Учений завжди закликав директорів і завучів шкіль знаходити, розкривати неповторні риси у вчителів, їхні задатки, здібності, захоплення, створювати умови для їхнього розвитку та, з огляду на це, будувати систему роботи з учительським колективом. Ці переконання педагога-новатора лягли в основу створеної ним

системи роботи з професійного вдосконалення вчителів Павлиської школи.

Провідне місце в змісті духовної культури вчителя, на думку В. О. Сухомлинського, посідає його морально-естетична культура, сутність якої полягає в умінні створювати, підтримувати в навчально-виховному процесі школи атмосферу творчого співробітництва, гуманних і демократичних взаєностосунків. Важливу роль у створенні атмосфери творчого співробітництва в навчанні та вихованні педагог-новатор відводив захопленості вчителя своєю працею, всім тим, що вчитель робить разом з дітьми: „Шлях до серця дитини лежить через дружбу, через спільні інтереси, захоплення, почуття, переживання” [1, Т. 4, с. 39 — 40]. Особливого значення набуває приклад навчально-виховної діяльності вчителя — ставлення до свого предмета, кругозір, глибина знань, особисті захоплення, які пов’язані з предметом й одночасно ведуть дітей у світ, що далеко виходить за межі шкільної програми.

В. О. Сухомлинський, виходячи зі свого багаторічного творчого педагогічного досвіду, дійшов висновку, що вчитель повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів, разом з ними переживати, радіти й засмучуватися. За його переконанням, емоційно-естетичною серцевиною морального обличчя вихователя в очах вихованців було співпереживання душевному стану дитини. Питанням виховання цієї здатності „відчувати серцем” — однієї з найвідповідальніших сфер удосконалення педагогічної майстерності — вчений приділяв виняткову увагу.

Для В. О. Сухомлинського характерними були насамперед радість, щастя, життєрадісне світовідчуття. Справжня гуманність педагогіки полягала для нього в збереженні в житті школи радості та щастя, на які має право кожна дитина. Завдання вчителя — зрозуміти дитяче почуття та зробити все, аби розвіяти дитячу тривогу, дати дитині відчуття захищеності й спокою. Якими засобами вчитель буде досягати цього в кожному конкретному випадку, залежить від його духовної культури, педагогічної майстерності.

Принципово важливою складовою змісту духовної культури вчителя В. О. Сухомлинський уважав також творче ставлення до навчально-виховної праці. На його справедливу думку, це було зумовлено тим, що сам об’єкт виховання — дитина — весь час перебуває в стані змін, формування: „Між ідеєю, яку педагог втілює в свій задум, і конкретними людськими відносинами, які мають розкрити ідею, стоїть жива

людина, її думки, почуття, переживання, воля” [1, Т. 3, с. 327]. Перед учителем постійно виникає необхідність творчого пошуку шляхів і засобів досягнення максимальної досконалості своєї діяльності. У зв’язку з цим В. В. Сухомлинський вважав, що педагогічна творчість виникає тоді, коли в учителя народжується бажання бачити свою справу та її результати кращими, ніж вони є зараз.

Елемент творчості обов’язково присутній у процесі, який В. О. Сухомлинський називав науковим передбаченням: „Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь — у неграмотну няньку, педагогіка — у знахарство. Треба науково передбачати — в цьому суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещаст” [1, Т. 3, с. 327].

Теоретичні ідеї В. О. Сухомлинського з проблем формування духовної культури особистості та вдосконалення професійної підготовки як визначальних чинників ефективності професійної діяльності вчителя знайшли творче впровадження в різних напрямках організації навчально-виховної роботи Павлівської середньої школи. Удосконалення професійної підготовки вчителів керованої вченим школи здійснювалося в індивідуальних і колективних формах, різноманітними засобами, більшість з яких мали оригінальний, новаторський характер.

Новаторський педагогічний доробок В. О. Сухомлинського з питань формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя активно вивчають та практично реалізують в ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Зокрема, захищено кандидатські дисертації, в яких досліджено взаємостосунки учитель-учень та естетичну культуру вчителя в педагогічній спадщині вченого. Щорічно захищають численні курсові та дипломні роботи, присвячені використанню теоретичних ідей і досвіду В. О. Сухомлинського з проблем морального, трудового, екологічного, естетичного виховання учнів в умовах сучасної школи, літературно-педагогічній спадщині педагога-новатора, етнопедагогічним засадам дидактичної та виховної систем Павлівської школи, розвитку дитячої творчості, роботі з подолання неспішності з урахуванням рекомендацій видатного вченого тощо.

Творче використання теоретичних знахідок і педагогічно цінного досвіду В. О. Сухомлинського з питань формування гуманістичної

спрямованості особистості вчителя у практиці педагогічних навчальних закладів сприятиме вдосконаленню професійної підготовки сучасного вчителя, здатного виховувати молоде покоління на основі загальнолюдських цінностей гуманізму, добра й краси.

Література

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — 1977.
2. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1967. — № 2. — С. 38 — 46; № 4. — С. 44 — 50.
3. Гордин Л. В. В воспитании нет универсальных средств / Л. В. Гордин // Учит. газ. — 1967. — 21 сент.

Прокопенко І. Ф. Особистість учителя в педагогічній системі В. О. Сухомлинського / І. Ф. Прокопенко // Наук. зап. Кіровогр. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2003. — Вип. 52. — Ч. 1. — С. 15 — 18.



Н. П. Дічек,
*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії історії педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

ДІАЛОГ ЕТИЧНИХ ДИСКУРСІВ: ПОВЧАЛЬНІСТЬ У СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ПРОДОВЖЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ

Знаковим явищем багатолітньої педагогічної творчості В. О. Сухомлинського є те, що останні праці, які побачили світ вже після його відходу у вічність, були присвячені морально-етичним проблемам виховання людини. Саме в них найвиразніше подано систему етичних поглядів Василя Олександровича. Якщо заглибитися в історію розвитку філософії та педагогіки, то, вочевидь, постає важливий факт: усі видатні педагоги так чи інакше розвивали певні положення того чи того філософського дискурсу, до якого тяжіли та який вважали доцільним для досягнення певної виховної мети, а більшість визначних філософів на завершення своїх теоретичних побудов розробляли власні етичні моделі. Сутність такого феномена полягає, принаймні, у частковій спорідненості предмета вивчення і філософії, і педагогіки — людини. Саме у сфері визначення цілей, шляхів і методів формування етичної позиції та світоглядних принципів особистості найбільше дотикаються одна до одної пізнавальна сутність філософії та практична — педагогіки. Тому не дивно, що найталановитіші вчені-пе-

дагоги в процесі своєї практичної діяльності піднімаються до вершин філософських узагальнень, як це сталося з В. О. Сухомлинським.

За нашим глибоким переконанням, для автентичного осягнення педагогічної спадщини будь-якого непересічного вчителя-практика й одночасно вченого насамперед необхідно визначити етичні підвалини його світогляду, з'ясувати, якими етичними категоріями оперував діяч для обґрунтування виховних і дидактичних положень, на яких філософських засадах вибудовував педагогічні міркування або здійснював виховні експерименти. Проникнення в етичний світ педагога дає можливість краще зрозуміти його освітньо-виховні ідеї. Зважаючи на це, вважаємо ще малодослідженим питання філософсько-етичної позиції В. О. Сухомлинського, яка в дійсності визначалася не лише комуністичною ідеологією, хоча в його творах вона задіяна в широкому, радше, ідеальному тлумаченні цього феномена свідомості, а сягнула вершин вселюдської універсальності.

У контексті розширення меж сприйняття педагогічної етики Василя Олександровича звернімося до продовження ним культурних традицій морального повчання, які свій початок беруть з існування ранніх цивілізацій, коли виникли соціально зумовлені потреби закріплення та збереження досвіду та моделей людських стосунків. Наприклад, поема давньогрецького мудреця Гесіода (8 — 7 ст. до н. е.) „Праці та дні” містить викладені в художній формі правила житейської мудрості, актуальні на той час повчання молоді. Певною мірою Гесіода вважають (В. М. Кларін, В. М. Петров) [2] засновником дидактичної поезії античності. Розквіту етико-педагогічної думки в той період (5 ст. до н. е.) досяг і філософ Сократ, чий погляд стали віддзеркаленням звернення тогочасної філософії до людської особистості. Він уважав моральні цінності відображенням ставлення людини до світу, а тому, на його думку, саме вони мали визначати пізнавальну діяльність індивіда. Історичні відомості свідчать, що Сократ, прагнучи виховувати молодь у дусі позитивних ідеалів, використовував бесіду-повчання, але не нав'язуючи свої погляди, а переконуючи своїх співбесідників (О. Ф. Лосєв) [3]. Філософ пропонував молодій людині розмову на естетичні чи моральні теми, переходив від часткових питань до більш загальних, до аналізу власне моральних понять.

Давньоримський філософ Сенека, продовжуючи традиції стоїчного платонізму, у своїх численних творах постає передусім моралістом (у розумінні надання переваги етиці перед двома іншими тогочасними

філософськими дисциплінами — логікою та фізикою), який критикував шкільну освіту свого часу за нехтування моральним вихованням. Він став попередником християнських поглядів на виховання, які теж спонукали людину до морального саморуку в прагненні до божественного ідеалу (Л. С. Блікштей, Г. Б. Корнетов) [5].

Перш ніж торкнутися питання морального повчання у вітчизняній культурно-освітній традиції, зазначимо, що саме поняття „повчальність” нині майже не вживають або тлумачать у несхвальному розумінні. Такий стан речей можна пояснити не стільки знеціненням власне сутності повчальності, скільки дискредитацією методів моралізування, яке з плином часу виродилося в догматичність, мало пов’язану з реальним людським життям, з проблемами окремої особистості. Цьому сприяло зростання недовіри до традиційної культури філософствування взагалі й на етичні теми зокрема. Але постсоціалістична доба покликала до життя повчальність, тісно пов’язуючи її з національною культурною традицією, покладаючи на неї завдання відродження цінності етичних канонів для „переспрямування” вітальної енергії сучасника на більш високі потреби духовної діяльності.

Взагалі, „повчальність” як педагогічний феномен спрямована насамперед на забезпечення, встановлення позитивних взаємин людини (дитини) із суспільством, на створення сприятливих моральних зв’язків зі світом, передачу життєвих цінностей від пращурів нащадкам. У цьому сенсі саме повчальність допомогла українському народу в часи бездержавного існування зберігати здобутий досвід моральних зв’язків зі світом, етичні традиції та ідеали [4].

Яскравим зразком-пам’ятником давньої вітчизняної дидактичної літератури є „Повчання Володимира Мономаха” (близько 1117 р.), в якому київський князь не лише висловлює загальнодержавні міркування, а й дає моральні поради своїм дітям. Йдеться про користь працелюбства, необхідність бути правдивим і розважливим, не піддаватися лінощам, з добротою ставитися до людей, про важливість книжного навчання й вивчення іноземних мов тощо. Особливий наголос у „Повчанні” зроблений на вихованні почуття патріотизму. Власне повчальність пронизує усі сфери життя середньовічного суспільства. У цей період вона зводиться до загального принципу розвитку культури й навіть у сенсі її існування (В. Мовчан) [4]. Не перераховуючи медієвістичні вітчизняні зразки релігійної (численні „Життя святих”), літописної та

апокрифічної літератури, зазначимо, що вчене й повчальне Слово мало величезний авторитет, а його моральне значення в духовному житті людей важко переоцінити.

Логічним продовженням вітчизняної культурної традиції повчання стали казки й твори Василя Олександровича Сухомлинського. Тонко розуміючи душу дитини, потенціал та енергетику Слова, видатний педагог зумів так задіяти його моральне наповнення, що повчальність у його текстах не ріже око, не є моралізуванням, а постає дієвим засобом передачі етичних максим, моральних законів і правил від учителя до учня.

Звернімося до твору В. О. Сухомлинського „Як виховати справжню людину” (1967 — 1970), що є збіркою бесід про найважливіші проблеми педагогічної етики. Це — яскравий взірєць повчальної літератури, яка містить і пряме повчання, й опосередковане засобами художнього слова (короткі оповідання і майстерні замальовки з життя, оперті на досвід педагога, авторські й народні притчі тощо), й не сформовані в завершені положення роздуми. У книзі відчутна традиція класичної та народної повчальності, яка розвинута Василем Олександровичем згідно з його системою етичних поглядів.

З одного боку, це — посібник для вчителя або батьків, у якому в задалегідь вивірєній послідовності від більш загального, суттєвого автор переходить до тем, підпорядкованих попереднім, тобто до тих, які можуть розгортатися після засвоєння базових етичних істин.

Принципово важливо підкреслити, що в перші видання цієї праці („Как воспитать настоящего человека” (1975 р.) і в цей же твір у другому томі 5-томного видання „Вибрані твори” В. О. Сухомлинського (1978 р.) редакторами були внесені суттєві, на наше переконання, зміни авторського задуму: вилучено фрази й навіть шматки тексту, зроблено правки, а головне — перекомпоновано зміст. Внаслідок такого редагування змістилися смислові акценти, більш заідеологізованою сприймається головна ідея, порушено послідовний (що дуже важливо) виклад, який Василь Олександрович довго і прискіпливо розробляв. Зокрема у виданні зазначеної праці, яке здійснила згідно з архівними рукописами педагога його донька, академік Ольга Сухомлинська в 1989 р. [7], тобто в автентичному матеріалі, збережено такий порядок наступності бесід [див.: ліву колонку таблиці, а в правій наводимо послідовність бесід попередніх, відредагованих видань [9]:

- | | |
|---|--|
| 1. „Якою має бути справжня людина” | 1. (1)* „Якою має бути справжня людина” |
| 2. „Як виховувати необхідність в людини” | 2. (53) „Що означає бути революціонером у наші дні” |
| 3. „Що означає цінувати щастя буття” | 3. (4) „Які судження можуть виховати зрілість думки” |
| 4. „Які судження можуть виховати” | 4. (54) „Як виховати в молодого покоління почуття обов’язку перед героями Великої Вітчизняної війни” |
| 5. „Як виховати в дитини силу духу” | 5-6. (56) „Як виховувати почуття відданості соціалістичній Батьківщині” |
| 6. „Як вчити усвідомленню ідеї зобов’язання”** | 7. (55) „Як виховувати дітей на прикладах комуністичних ідеалів” |
| 7. „Як дитина має розуміти свій обов’язок по відношенню до інших людей” | |

Це лише часткове зіставлення невідповідностей авторської та відредагрованої структур книги, але воно демонструє прагнення тих, хто публікував працю, підлаштувати її до тогочасної державної ідеології, так би мовити, підправити ідейно. Але тим самим видозмінюється головна спрямованість педагогічної етики В. О. Сухомлинського: з особистісно-гуманістичної, якою вона в дійсності є, вона стає державницько-ідеологічною. Додамо, що Василь Олександрович планував видавати свою збірку бесід „Як виховати справжню людину” разом з „Хрестоматією з етики”, яка за задумом мала бути своєрідним доповнювальним, ілюстративним, фактологічним, історичним матеріалом. Як зазначає у вступному слові до видання 1989 р. його укладач О. В. Сухомлинська, „посібник з етичного виховання в

* У нумерації правої колонки цифрами позначено номер бесіди згідно з виданням 1989 р.

** Ще один важливий нюанс, пов’язаний з тим, що російське слово „долженствование” не має еквівалентного слова-перекладу в українській мові. В авторському контексті „долженствование” ототожнюється не стільки із зовнішніми примусами, скільки з внутрішнім посилом духу самого індивіда, тому в деяких випадках його зміст краще передає іменник „зобов’язання” (наголос на літері „а”), а іноді — „обов’язок”, але все ж не термін „повинність”, який часто використовують у тексті українськомовного п’ятитомника.

поєднанні з хрестоматією дозволяє поєднати теоретичні положення книги з життєвими спостереженнями, оповіданнями, замальовками, народними притчами і легендами” [7, с. 8] (Далі спираємося саме на видання 1989 р.).

З іншого боку, цей твір — розгорнута етична концепція Василя Олександровича, котру можна схарактеризувати як „педагогіку серця”, оскільки в її основу покладено пріоритет виховання палітри почуттів, розвиток духовності через світ культурних цінностей, а „інструментом” обрання життєвого шляху виступає серце. Тут видається доречною історична паралель між філософією серця Григорія Сковороди й педагогікою серця Василя Сухомлинського. Для філософа доби українського бароко найсуттєвішим завданням науки було „дати життя нашому духові, благородство серцю, світлість думками”, а для Вчителя другої половини ХХ ст. найголовніше — створити царство духу подиву, який забезпечує ту витонченість серця, завдяки якій слово стає могутнім засобом виховання, а „одухотворення красою людського духу стверджує в юних серцях віру в людину, віру в те, що найвище людське щастя — бути духовно красивим” [7, с. 19]. (Прим. — цієї фрази немає в більш ранніх виданнях твору).

Головною метою просвітництва Г. С. Сковороди було навчання людей науки щасливого буття. Намагаючись через свої твори донести до співвітчизників власне розуміння вдосконалення людської „натури” (природи), шляхів досягнення земного щастя, він обрав головним засобом спілкування з народом фольклор — казки, переважно — у вигляді байок на сюжети з життя тварин, притчі.

У творах Г. С. Сковороди повчальність набуває іншого, ніж у тогочасних релігійних трактатах, звучання. Вона набирає значення гуманістичних етичних орієнтирів, а не ідейної повинності дотримання певних правил. Запозичуючи з класичної давньогрецької філософії діалог як метод розгортання змісту твору, український мислитель розвинув традицію повчальності, додавши до раціоналізму західноєвропейської науки слов’янську екзистенційність, тобто орієнтацію на неповторність життя кожної окремої особистості, й український кордоцентризм, сутність якого міститься у словах „серце — всьому голова”. Григорій Савич одним з перших вітчизняних педагогів-філософів розцінив твори усної народної творчості і як вияв етнічних педагогічних традицій, і як ефективний виховний засіб. Його моральні повчання у формі байок, які він називав „іграшками”, були доступними, поетичними, збуджували емо-

ційні відчуття і ненав'язливо наставляли, бо „... мудрая игрушка утаїває в себе силу”, — писав філософ [6, с. 107].

Величезну морально-естетичну силу в казках-повчаннях убачав і В. О. Сухомлинський: „Без казки — живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, — неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови, як певного ступеня людського мислення і мови” [10, с. 177]. Казки педагога звернені до дітей дошкільного й початкового шкільного віку і в цьому таїться його переконання, що з ранніх пір життя дітей слід привертати велику увагу, докладати зусилля до формування в них моральної свідомості, моральних цінностей, уявлень про добро та зло.

Етичний діалог між наставником та учнем мав для Василя Олександровича значення спілкування „на рівні серця”, розумівся ним як злиття почуттів в осягненні морального досвіду народу: „Виховання — найтонше душевне доторкання людини до людини, і якщо ми хочемо, щоб вихованець наш виріс справжнім громадянином, який розуміє обов'язок і відповідальність, уміє бути добрим і непохитним, ласкавим і суворим, люблячим і непримиренним до зла, ми повинні доторкатись до нього сердечно” [11, с. 600].

В. О. Сухомлинському належить першість наповнення соціалістичної педагогіки духовністю й емоціями, без яких важко досягти гармонії у взаємодії особи та соціуму. Виховних цілей видатний педагог прагнув дійти через щире, майстерне Слово, вплетене в життєву ситуацію та обставини, яке вважав могутнім засобом впливу на вихованців: „Укладання в юні душі моральних цінностей нашого народу й усього людства — це відверта, задушевна, сердечна розмова вихователя з вихованцем” [8, с. 430]. Як і стародавні філософи, В. О. Сухомлинський був переконаний, що зло у світі діється саме собою, а добро треба творити й цього можна й треба постійно вчити. А хто ж і як має вчити?

Це полемічне питання постає щоразу, як розгортається процес заміни однієї педагогічної парадигми іншою. От і зараз, з утвердженням в науці реформаторських ідей тотальної комп'ютеризації, звучать думки про поступове зведення ролі вчителя до мінімуму, до функцій налагоджувача стосунків між учнем і комп'ютером. Звучить критика так званої „антропології проповідників” [12], прихильники якої відштовхувалися у своїх міркуваннях стосовно людського ідеалу від бажаних образів. І хоча в цій полеміці є й думки захисників ідеї прищеплення етичних загальнолюдських ідеалів, які підкреслюють життєву важливість етикогуманістичного спрямування „духу епохи” [1], та жоден з них поки що

не запропонував ніяких інших виховних моделей, ніж ті, в основі яких — невмирущі постулати стародавньої класичної філософії („Пізнай себе”, „Людина — найчудесніше чудо на землі”, „Нічого надміру”), моральні імперативи класичної німецької філософії, планетарно-особистісна етична концепція В. І. Вернадського. А ось у творах В. О. Сухомлинського є практичні поради щодо способів втілення в життя цих етичних постулатів. У них є і повчання стосовно розв’язання конкретних виховних питань, і рефлексивні роздуми, які не дають готової відповіді, але збуджують думку читача, змушують замислитися й зробити свій вибір на користь того чи того шляху морального вдосконалення.

Неможливо, на наш погляд, уявити собі практичне втілення планетарно-особистісної виховної парадигми без формування у молоді почуття універсальної відповідальності, починаючи з відповідальності за своє власне життя перед самим собою, далі — відповідальності за долю близьких, друзів, знайомих, яка переростає у відповідальність за свій народ, країну й закінчуючи відповідальністю за Землю, на якій усі ми живемо. Але хіба можливо виплекати багатоступеневу моральну відповідальність без орієнтації на певні етичні взірці, без залучення певних моральних регулятивів, хоча б і не примусового, а заохочувального характеру?

У творах В. О. Сухомлинського багато разів трапляється етична категорія обов’язку, зобов’язання („долженствование”). За суворістю терміна в тлумаченні педагога таїться величезний гуманістичний потенціал, бо для нього „завдання вихователя полягає в тому, щоб кожний його вихованець вже в дитинстві набув морального досвіду зобов’язання у глибоко приватних стосунках з іншою людиною” [7, с. 19], тобто на перший план висувається антропоцентричний зміст категорії.

Доречно відзначити, що у відредагованих виданнях ця думка передана зі зміщенням змістового акценту, а саме: „Завдання вихователя полягає в тому, щоб кожний його вихованець уже в дитинстві набув морального досвіду в глибоко особистих відносинах з іншими людьми діяти так, як велить йому громадянський обов’язок” [9, с. 184]. Наголошено: в архівному варіанті рукопису бесіда про те, що людина не може жити сама, що найвище щастя й радість людська — спілкування з людьми, а виховання є тривалою, багаторічною підготовкою маленької людини до усвідомлення істини: „Людина — найвища цінність” [7, с. 20], вміщена другою, тобто в трактуванні В. О. Сухомлинського, на початковому етапі морального виховання треба залучати зобов’язання на ґрунті міжлюдського спілкування, а не надавати йому, як у відредагованому

варіанті, громадянського звучання, яке ще є малозрозумілим дітям. „Менше тріскучих фраз про любов до людини взагалі, більше конкретного діла, сердечної турботи в житті, у творенні радощів — ось що має стати правилом морального виховання”, — писав педагог [7, с. 21]. Чи зможе хтось із сучасних учених, які займаються питаннями осмислення постмодерної філософії освіти, стверджувати неактуальність ідеалу етичного виховання за В. О. Сухомлинським, який міститься в словах: „Почуття огиди має не дозволити маленькому громадянину переступити ту межу, за якою починається приниження людської гідності” [7, с. 21]. Ця фраза теж не увійшла до тексту в зібранні творів 1978 р.

Щоб усвідомити, наскільки невичерпну скарбницю етико-педагогічних роздумів та ідей лишив нам у спадок творець педагогіки серця, треба лише раз по раз читати й перечитувати написане ним, не чіпляючись за вимушені або зайві наразі ідеологеми. До того ж, як показує ретельне зіставлення надрукованих і замислених В. О. Сухомлинським текстів, вони не завжди збігалися з ідеями того часу.

У постмодерний період наявне тяжіння до відкидання будь-яких антропологічних і педагогічних регулятивів, визнають недоцільним плекання виховних ідеалів, проте дійсність доводить, що там, де немає духовних зразків, там оселяється духовна нищість і спустошення. Інша річ, що в сучасних умовах орієнтація на моральні взірці має здійснюватися з позицій толерантності й співпраці, а почуття відповідальності слід схвалювати та всіляко заохочувати.

Багато корисного для практичного здійснення сучасних виховних завдань можна віднайти в етико-педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського, чії ідеї були спрямовані на розвиток самодостатності в кожній особистості, на допомогу в реалізації її неповторності.

Література

1. Андрущенко В. П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Філософія освіти XXI ст. : зб. наук. пр. / за ред. В. Андрущенка. — К. : Знання, 2000. — Вип. 3. — С. 17 — 23.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 512 с.
3. Лосев А. Ф. Словарь античной философии / А. Ф. Лосев. — М. : МИР ИДЕЙ, АО АКРОН, 1995. — 232 с.
4. Мовчан В. Моральне повчання в українській культурі /

В. Мовчан // Діалог культур: Україна у світовому контексті : матеріали 1-х Міжнар. філос.-культурол. читань. — Л. : Каменяр, 1996. — С. 82 — 100.

5. Салимова К. И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом : эксперим. учеб. пособие : в 3-х ч. / К. И. Салимова и др. — М. : Изд-во АПН СССР, 1988. — Ч. I. — 203 с.

6. Сковорода Г. Басни Харьковскія / Г. Сковорода // Сковорода Г. Повне зібрання творів : в 2 т. — К. : Наук. думка, 1973. — Т. 1. — 532 с.

7. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания) / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. — М. : Педагогика, 1989. — 288 с.

8. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 403 — 637.

9. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.

10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.

11. Сухомлинський В. О. Лист про педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 591 — 600.

12. Табачковський В. Г. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Г. Табачковський // Філософія освіти ХХІ ст. : зб. наук. пр. / за ред. В. Андрущенко. — Вип. 3. — К. : Знання, 2000. — С. 106 — 112.

Дічек Н. П. Діалог етичних дискурсів: повчальність у спадщині В. О. Сухомлинського як продовження культурної традиції / Н. П. Дічек // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2003. — Вип. 52. — Ч. 1. — С. 112 — 115.

Н. П. Дічек,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувач лабораторії історії педагогіки

Інституту педагогіки НАПН України

ДРАМАТИЗМ АКСІОЛОГІЧНОГО ВИМІРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Кожній людині й суспільству в цілому притаманна потреба в системі загально визнаних світоглядних і духовно-етичних орієнтирів, до яких відносяться ідеали й цінності. Така система покликана пов'язувати індивіда з соціумом, надавати смисл людському буттю. Зміни у спрямуванні ключових ціннісних векторів відбуваються у тісному зв'язку з загальним розвитком соціуму, його культури, а отже, визначають ціннісні трансформації в освіті й вихованні. Адекватна вимогам і потребам певного історичного часу соціалізація підростаючого покоління не може здійснюватися поза цілком конкретною системою ціннісних і духовних орієнтирів суспільства.

В останні десятиліття в українській освіті активно провадиться процес „демонополізації системи цінностей як основи демократизації виховання, надання йому цивілізованого, гуманістичного спрямування” [1, с. 21]. Цей процес можна схарактеризувати як повернення до пріоритету загальнолюдських цінностей. Однак сьогоднішнім освітянам не можна забувати про те, що вже у 60-ті роки минулого століття, у пору,

коли неподільно панували ідеологічні догми, що визначали непорушні ціннісні критерії буття радянського суспільства, український педагог-мислитель Василь Сухомлинський, директор школи зі степового села Павлиш, підняв свій голос проти знеособлення й обездуховнення важливої справи виховання дітей, проти обмеження системи цінностей класово-комуністичними інтересами. Він виступив із обґрунтованим, вистражданим у ході педагогічного пошуку, заклик до зміни освітньо-виховних цінностей і перенесення акцентів з педагогіки колективу на особистісно орієнтовану педагогіку. Хоча його думки стосувалися галузі освіти і виховання юні, у них виразно простежувалася внутрішня незгода з сучасним йому становищем у житті суспільства. Прагнучи, як справжній прихильник створення справедливої комуністичної спільності людей, досягнення комуністичного ідеалу в умовах радянських реалій, він водночас не міг миритися з доведеною до певного абсолюту орієнтацією на деяку усереднену істоту-особистість, головним призначення якої проголошувалася соціальна чеснота — бути гідним членом колективу.

Сучасний український вчений-філософ А. Гордієнко, досліджуючи ретроспективу осмислення ціннісних орієнтацій у західноєвропейській соціально-філософській думці ХХ ст., дійшов висновку, що „провідним мотивом філософських роздумів європейських інтелектуалів першої величини — М. Вебера, Ф. Швейцера, О. Шпенглера, М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра, А. Камю, А. Дж. Тойнбі, К. Ясперса — було визнання аксіологічного драматизму як найхарактернішої ознаки цього століття. Розмаїті роздуми видатних діячів щодо суспільства й особистості, життя і культури у зазначений бурхливий історичний період, на думку вітчизняного дослідника, подібні в одному — „у своїй стривоженості за стан і спрямування духовних зусиль людськості” [2, с. 9].

Приймаючи зазначену характерну особливість доби, додамо, що до переліку імен видатних мислителів ХХ ст., занепокоєних спрямованістю світоглядних орієнтацій у контексті генерування духовно-освітніх ідей, необхідно додати й ім'я Василя Олександровича Сухомлинського.

Звертаючись до питання ролі В. Сухомлинського в історії визначення й оновлення вітчизняної виховної парадигми другої половини ХХ ст., надзвичайно корисно проаналізувати і з сучасних позицій осмислити його новаторську позицію щодо обґрунтування системи освітньо-виховних цінностей, якою він заклав підвалини для запро-

вадження ґрунтовних змін не лише в педагогіці, а й у житті тогочасного радянського соціуму. Суттєвим дороговказом на шляху досягнення глибинних (часом — прихованих за кількома пластами міркувань) ідей педагога та — що найголовніше — їх істотно важливих смислових нюансів, які уточнюють і роблять опуклими проголошені ним виховні істини, вважаємо книжку „Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы” (2008). У ній закумульовано листування (60-х років) видатного Учителя з колегами, однодумцями та ідейними опонентами, спричинене гострою, ідеологічно забарвленою дискусією з приводу обговорення питань співвідношення у вихованні ролі колективу та особистості, значення емоційно-ціннісного компоненту у педагогічному процесі, а головне — спроби педагога визначити нові ціннісні вектори в тогочасній радянській педагогіці. Листи й публічні відгуки, рецензії в книзі чергуються з розділами тієї праці Василя Олександровича, яка й викликала болісну для нього полеміку, що не вщухала й після його смерті — йдеться про „Этюды о коммунистическом воспитании” (1967). Доречно сказати, що це фактично перше книжне видання зазначеної праці, яка в 1967 р. публікувалася лише окремими розділами у семи номерах радянського часопису „Народное образование”.

У книжці „Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы” також уміщено кілька архівних (з архіву родини педагога), не редагованих, без цензурних купюр рукописів статей видатного вченого й учителя, які розкривають і уточнюють його суспільно-педагогічну концепцію. Суттєвим доповненням для зрозуміння змісту й історичного контексту згаданої педагогічної дискусії, для усвідомлення величі Людини, яка продемонструвала своє безкомпромісне ставлення до усталених, здавалося б, ідеологічно непорушних педагогічних канонів, є й включені до видання статті-міркування з приводу ідей В. Сухомлинського представників різних гуманітарних галузей — письменників, журналістів, учителів, викладачів вишів, опубліковані протягом майже 40 років. Укладачем видання, автором передмови, післямови, коментарів і передмов до розділів книжки стала донька видатного педагога, український учений у галузі історії педагогіки, академік АПН України Ольга Сухомлинська.

Важливо зауважити, що книжка „Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы” (далі — „Этюды...”) відзначається оригінальною, багаторівневою структурою, яка разом з головною цінністю

її змісту — автентичними працями В. Сухомлинського, документальними й архівними матеріалами, численними інформативно-розлогіми поясненнями — сприяє зануренню у педагогічну лабораторію українського педагога, у світ його думок, допомагає відчутти подих епохи і биття сердець тодішніх і нинішніх учасників обговорення проблеми пріоритетів і цінностей виховання молоді. До того ж у виданні вміщено повні (автентичні) і відредаговані (та з купюрами) варіанти текстів статей педагога, ознайомлення з якими дає точніше уявлення про реальну позицію В. Сухомлинського, про те, що у його творах викреслювалося і допрацьовувалося „добою”, про те, які політико-ідеологічні причини сприяли обмеженню його творчих думок, але все ж не змогли їх злет припинити.

Представлені у відповідності до перебігу подій, пов’язаних з педагогічною дискусією (1967 — 2000 рр.), матеріали книжки, на наш погляд, всебічно і неупереджено відображають складну боротьбу ідей, змагання творчості і консервативно-конформістської догми. Ще одним здобутком видання вважаємо створення на основі об’єктивно укладеної сукупності текстів панорамної картини трансформації освітньо-виховної парадигми колективного виховання і зародження конфігурації нової парадигми — особистісно орієнтованої педагогіки.

Відомо, що політична система СРСР визнавала і звеличувала Учителя з українського села як непересічного педагога доти, поки він не вийшов на рівень обґрунтування необхідності зміни ціннісних орієнтацій у вихованні, що панували в ту історичну добу. І хоча Василь Олександрович відстоював свою позицію, залишаючись вірним ідеалам комуністичного прийдешнього, йому не вибачили „замах” на основи радянської педагогічної ідеології чи бодай сумніви у її абсолютній доцільності. Саме на захист комуністичних цінностей підняли свій голос ті коментатори ідей В. Сухомлинського, які не приймали проголошеного ним пріоритету гуманістичних цінностей, тобто загальнолюдських, які опоненти називали „абстрактними”. І хоча Василь Олександрович і теоретично, і прикладами з успішного педагогічного досвіду обґрунтовував необхідність перенести увагу з опікування колективом на ширше застосування індивідуальних засобів впливу на конкретну особистість, ураховуючи саме її притаманні особливості, не всі захотіли його почути і зрозуміти. У цьому сенсі наведемо влучний вислів українського філософа С. Кримського, який, досліджуючи проблему духовності, зауважив:

„...загальнолюдські цінності стають такими не внаслідок звертання до середньоузгоджених предикатів людських спільнот, а через збагачення їх ідеєю особистості” [3, с. 22].

На наш погляд, у творі „Этюды о коммунистическом воспитании” В. Сухомлинський найбільш повно сформулював своє бачення шляхів переорієнтації радянського виховання у русло дійсно гуманного підходу до соціалізації дитини, оприлюднив своєрідний погляд на систему ціннісних орієнтирів та вимірів. Користуючись зібраними у книжці „Этюды...” матеріалами, спробуємо лише на їх основі, як квінтесенції задумів видатного педагога, розкрити відстоювану ним систему освітньо-виховних цінностей.

У найзагальнішому вигляді сукупність цінностей поділяємо на головні групи — цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні) (за В. Ядовим [4]). Зі статей В. Сухомлинського, з його листів і текстів книги „Этюды...” викристалізовується висновок про те, що для педагога термінальною цінністю або цінністю-метою безперечно була *людина-особистість*, а термінальною якістю особистості він проголошував широке, інтегроване поняття *людяності*.

Визнаючи практичну доцільність так званої „парної педагогіки”, що у той час офіційно була зведена нанівець, Василь Олександрович прагнув відстояти її право на життя, бо, на його думку, саме так побудований виховний вплив на особистість дитини набував все більшого значення, і в цьому педагог убачав і визначав тенденцію розвитку життя у соціалістичному суспільстві. Так, у неопублікованому рукописі „Наша добрая семья (Записки пионервожатого)”, зміст якого перегукується з ідеями, висловленими В. Сухомлинським у працях „Сердце отдаю детям” і „Этюды о коммунистическом воспитании”, він стверджував: „Мистецтво індивідуального впливу на людину набуває з кожним роком все більшої ролі. ...усе ширшим стає той особистий духовний світ людини, у який ніхто не має права втручатися, тим більше колектив” [8, с. 32]. Продовжуючи свою думку, павлівський Учитель ясно і чітко наголосив, що „першою і найголовнішою метою комуністичного виховання є Людина — її всебічний розвиток, ясний розум, високі ідеали, чисте, благородне серце, золоті руки, її особисте щастя” [8, с. 32].

У цьому педагогічному кредо, що відображає, здавалося б, цілком умотивований і конкретизований перелік тих характеристик, які мали

б бути притаманними Справжній Людині за В. Сухомлинським, кредо, що повністю узгоджується з канонічними універсальними загальнолюдськими цінностями, фактично всі позиції викликали незгоду і критику з боку захисників засад комуністичного виховання. Людина, виокремлена з контексту колективу, а тим більше розглядувана у позакласовому вимірі, як *особистість*, не сприймалася як суспільна цінність [8, с. 78].

Гострої інвективи зазнала й визначена В. Сухомлинським термінальна якість особистості — людяність, для схарактеризування якої опоненти дібрали епітети „туманне поняття”, „міфічна, безкласова” [8, с. 77], у той час як Василь Олександрович тлумачив її у значенні „міцного морального стрижня” [8, с. 38], що мав становити основу людини комуністичного суспільства.

Серед цінностей-засобів, представлених у працях педагога, найбільш інтегрованими вважаємо поняття *духовність* і *творчість*.

Існують різні підходи до розкриття багатогранного поняття духовності. До сукупності його характеристик належать наступні аспекти:

- родова характеристика людини як специфічна здатність до ціннісно-сміслового усвідомлення світу;
- особистісна характеристика окремого індивіда;
- нормативний ідеал духовності (у межах нормативної модальності), який не є сталим, має конкретно-історичний і соціокультурний характер;
- якісна характеристика певного соціуму в цілому.

Аналіз спадщини В. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що він розглядав категорію духовності фактично в трьох вимірах: як родову характеристику людини, як особистісну характеристику конкретного індивіда та як нормативний морально-етичний ідеал. Отже, педагог відобразив багатовимірність цієї ціннісної категорії, що окреслює специфіку людського способу буття у світі. Він трактує духовність особистості як її ціннісно-сміслову форму, що визначає змістову наповненість людини й утворює засади її мотиваційної сфери, тобто духовність у його творах виступає уособленим, складним, індивідуальним аналогом реального світу.

Принципово важливим аспектом розуміння В. Сухомлинським системи цінностей є тлумачення її як необхідного засобу життєвої орієнтації людини, тобто здатності особистості розрізняти, засвоюю-

вати, виробляти і нарешті інтегрувати цінності. Цим умотивовується „специфічно людська здатність ціннісно-сміслового ставлення до світу” [5, с. 44], відображена у міркуваннях педагога.

Іншим значущим відтінком аксіологічного вибору В. Сухомлинського вважаємо акцентування уваги на тому, що ставлення людини до життя визначається смыслом, який може бути досягнутий не тільки розумом, а й усіма глибинами людського духу, насамперед через почуттєво-емоційну сферу. Не применшуючи значення інтелектуального зростання школярів, важливості їхнього розумового розвитку, Василь Олександрович першим у радянській педагогіці переніс акцент з пріоритету успішності навчання учнів на пріоритет творення їхнього духовного світу, „...мораль, етику взяв за основу духовного життя дитини, інтелектуальний, фізичний розвиток, трудове й естетичне виховання поставив у пряму залежність від ціннісних орієнтацій, ціннісного світосприйняття, як корінь духовності взагалі. Він проголосив найвищою цінністю виховання дитини її унікальність та неповторність, побудував усю навчально-виховну роботу на емоційно-моральних, естетичних імперативах та цінностях, виступив за авторитет учителя, а не за його авторитарність, увів у педагогічну науку і шкільну практику такі цінності, як совість, сором, любов, терпимість, співчуття, співпереживання, повага, шана, обов’язок, свобода тощо” [6, с. 7].

У своїх роздумах про виховання Василь Олександрович зміг вийти з тенет панівної матеріалістичної доктрини і піднятися до вершин більш універсального тлумачення смислу буття людини — до визнання невичерпності людського світу. Дійшовши висновку, що наука у своїх можливостях не всесильна, і що людське існування значно багатше у реальних виявах, ніж їх раціональна реконструкція, Василь Олександрович писав: „Чим значніше місце у житті людини посідає інтелект, ...тим важливіше для його всебічного розвитку *культура почуттів*. ...Емоційне безкультур’я освіченої людини — таке саме зло, як й інтелектуальне невігластво” [8, с. 42].

Почуттєво-ціннісний підхід В. Сухомлинського до визначення основ виховання був новаторським і не узгоджувався з генеральним напрямом розвитку радянської педагогіки, де пріоритет надавався інтелектуальній складовій навчально-виховного процесу. У статті „Годы отрочества — второе рождение” (1966), яку донька вченого О. Сухомлинська характеризує як працю зрілого педагога, є такі міркування:

„Найвищим двигуном людської поведінки є переконаність — „цар у голові”, збагачена досвідом і моральними цінностями. Однак все це оволодіває свідомістю вихованця лише тоді, коли крім розуміння добра і зла, крім логічного аналізу — що добре і що погано, у душі живе почуття, переживання добра і зла. „Цар у голові” стає могутнім керманічем лише у тому випадку, якщо, спілкуючись з людьми, відчуваючи себе активним учасником людських стосунків, людина переживає добро і зло, хороше і погане поза своєю особою, як хороше і погане у самому собі” [8, с. 26]. Тому, розкриваючи і конкретизуючи вияви духовності, педагог привертав увагу освітян до необхідності „розвитку, ствердження, облагороджування голосу совісті” у вихованців, до важливості формування у дитячому віці якості бути чесним на одинці, що стане „моральним зарядом духовної чистоти, душевної тонкості, порядності, моральної чистоти на все життя”.

Якщо звернутися до ретроспективи розвитку пізнання, то на думку вчених доби постмодерну, у науково-раціоналістичній світоглядній системі координат людського існування, започаткованій Р. Декартом, під поступову руйнацію підпало поняття „величини почуттєвих вимірів”, водночас поволі відбувалася абсолютизація інтелектуальної сфери і діяльності. У ХХ ст. стався піковий вияв впливу свідомісно-раціоналізованої цивілізації на устрій внутрішнього світу людини. Згенеровані у дусі принципів такої цивілізації світоглядні категорії „сила” (Р. Декарт), „воля” (А. Шопенгауер), „воля до влади” (Ф. Ніцше) стали у 20-40-х роках ХХ ст. засадничими для соціально-філософських концепцій і політичного досвіду багатьох європейських країн, зокрема Італії, Німеччини, Іспанії, СРСР [2, с. 33]. Тоді ж склалися умови, за яких науку — одну з найвищих людських цінностей — призвичаїлися підпорядковувати ідеологічно, політично або фінансово. Уже після Другої світової війни західні науковці почали констатувати й обґрунтовувати явища кризового стану людського суспільства — девальвація ціннісних орієнтирів, тотальне відчуження, моральна глухота, крах ідеалів. У той час в СРСР офіційно стверджувалося, що антропологічна криза — це явище, характерне лише для капіталістичних країн, а держави соціалістичного табору не переживають подібні проблеми. Як показало життя, втрата життєсмислів, обездуховлення не минули і їх.

Саме тоді, у період загального захоплення у вихованні молоді ко-

лективними впливами й організацією масових заходів, В. Сухомлинський відчув і усвідомив, що персональна духовність як феномен життя не обов'язково надає людині здатності стверджуватися у колективі через інтеріоризацію лише позитивних цінностей. Залежно від того, у коло тяжіння або впливу яких цінностей потрапляє людина, і формується її особиста духовна структура, тобто духовність у цьому аспекті постає для індивіда у значенні зовнішньої формуючої сили, і „вплив колективу на душу особистості у певних умовах має бути обмеженим, бо його сильне (грубе) доторкання до світу думок і почуттів здатне не лише принизити людську гідність вихованця, а й притупити його емоційну чутливість, зробити грубішою натуру, ...виховати товстошкірість, яка призводить до емоційного невігластва” [8, с. 43].

Аналізуючи думки В. Сухомлинського щодо багаторівневого за змістом поняття духовності, дозволимо собі зробити висновок про те, що педагог фактично ототожнював це поняття з категорією щастя у сенсі розгляду їх як ціннісних вершин особистісного мікрокосму людини. Всупереч усталеному курсу на колективне щастя педагог обстоював своє переконання — щастя колективу не можливе, якщо не буде щасливою кожна людина, „а особисте щастя — це річ виключно складна, створюється не лише у колективі. Багатство індивідуального світу, повнота особистого духовного життя, розкриття, розквіт здібностей, таланту, покликання, особистий успіх у творчій праці, задоволення невичерпної потреби людини в людині, любов, дружба, повторення себе в дітях — ось що таке особисте щастя...” [8, с. 72]. Порівняно з проголошуваним у 60-ті роки офіційною радянською педагогікою актуальним питання всебічного дослідження теорії колективу, Василь Олександрович робив акцент на необхідності вивчати духовний світ особистості і духовне багатство колективу. Враховуючи процеси, що вже зароджувалися у суспільному житті і сприяли розвитку духовного життя особистості, у неопублікованій статті „Не топтатися на месті!” педагог з десяти висунутих ним провідних завдань теорії педагогіки шість пов'язав безпосередньо з проблемами особистості й одухотворенням колективного життя.

У логічному зв'язку з проблемою одухотворення всіх ланок навчально-виховного процесу в спадщині В. Сухомлинського постає ціннісна категорія *творчості*, яка є формою збереження й відтворення „людських смислів, що утворюють матерію культури”. Зазначена ка-

тегорія у міркуваннях педагога тісно переплетена з поняттям *праці* як ключовим чинником соціогенезу й водночас незамінним засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального й творчого потенціалу. В одному з висновків до твору „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, де В. Сухомлинський не лише узагальнив, а й далі розвинув свої погляди на шляхи забезпечення розвитку дитини, говориться: „Гармонія суспільного розвитку немислима без розквіту сил, здібностей, обдарувань кожної людини, неможлива без її щастя. ...людина, яку школа не зуміла виховати, у якій в шкільні роки не сформувалися трудові нахили та інтереси, не розкрилися творчі сили й здібності, яка не знайшла себе, не визначила свого місця в суспільстві, стає особисто нещасливою, а кожний нещасливий — це лихо суспільства” [7, с. 203].

Широко трактуючи призначення трудового виховання і як практичної підготовки молоді до дорослого життя, і як найважливішого елементу морального, інтелектуального, естетичного, фізичного виховання, В. Сухомлинський наголошував, що праця — це частина духовного життя людини. Усі його роздуми щодо цінності праці зосереджені на прагненні її одухотворення, поціновування як джерела високого морального натхнення, духовного збагачення особистості, як способу розкриття і розвитку її здібностей і талантів. Особливість трактування В. Сухомлинським діяльнісного підходу у вихованні полягала у перенесенні центру ваги на духовно-креативне спрямування праці у контексті особистісного, духовного зростання молоді людини, інакше кажучи — на одухотворення трудового процесу. Актуалізуючи одвічні традиції народної педагогіки, яка не боїться того, що праця втомлює, бо знає, що праця неможлива без поту й мозолів, знає чарівну силу праці, що робить людське серце чуйним, ніжним, Василь Олександрович стверджував, що саме „завдяки праці людина стає здатною пізнавати навколишній світ серцем”.

Поділяючи переконання, що суть наукового пошуку полягає у виході за межі наявного стереотипу або норми міркування й дії, наголошено, що новаторський внесок В. Сухомлинського у вітчизняну педагогіку полягає у зламі практики слідування педагогічним авторитетам, в оновленні ціннісних векторів розвитку підростаючого покоління, у розробці конкретних шляхів творчої самореалізації кожної особистості, що у сукупності й забезпечило педагогу світове визнання.

Література

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. — К. : ЗМН, 1998. — С. 21 — 24.
2. Гордієнко А. Т. Аксиологічна драма ХХ ст. / А. Т. Гордієнко // Ціннісні орієнтації: аналіз соціально-філософських концепцій заходу 80 — 90-х років. — К. : Наук. думка, 1995. — С. 5 — 6.
3. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопр. философии. — 1992. — № 12. — С. 21 — 29.
4. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижилова. — М. : Издат. центр „Академия”, 2003. — 192 с.
5. Степаненко І. В. Методологічна функція поняття „Духовність” / І. В. Степаненко // Практ. філософія. — 2003. — № 3. — С. 41 — 47.
6. Сухомлинська О. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. — К. : ЗМН, 1998. — С. 3 — 8.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 55 — 206.
8. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы : науч.-попул. изд. / сост., предисл., послесл., коммент., вступ. к частям книги О. В. Сухомлинской. — Харьков : Акта, 2008. — 432 с.

Дічек Н. П. Драматизм аксіологічного виміру педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського / Н. П. Дічек // Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. — Херсон, 2009. — Вип. LIII. — С. 18 — 23.



С. В. Міхелі,
*кандидат географічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної географії
Київського національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова*

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСНОВНИКІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Поняття про особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання виникло нещодавно. С. В. Зайцев, провідний науковий співробітник Інституту педагогічних інновацій Російської академії освіти (ІПІ РАО), вважає, що в Росії так звана особистісно орієнтована модель освіти з'явилася лише наприкінці 80-х років минулого століття [2]. Проте аналіз спадщини видатного українського педагога В. О. Сухомлинського свідчить про те, що в його працях містяться усі або майже усі положення сучасної концепції особистісно-орієнтованого навчання й виховання.

Професор І. С. Якиманська, головний спеціаліст того ж ІПІ РАО й одна із розробників особистісно орієнтованої моделі навчання, розуміє під особистісно орієнтованим підходом „ставлення до кожної дитини, як до унікальності, несхожості, неповторності” [8]. Ще більш конкретне визначення дав дійсний член АПН України, професор С. У. Гончаренко, який розуміє під особистісно орієнтованим підходом „послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомо-

го відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії" [1, с. 243].

У працях В. О. Сухомлинського поняття „особистісно орієнтований підхід” відсутнє. Проте більшість його праць була певною мірою присвячена питанням саме особистісного підходу до учнів і, по суті, розв'язувала проблеми його розбудови, у чому неважко впевнитись, якщо проаналізувати його спадщину з сучасного погляду.

Головною метою навчально-виховного процесу В. О. Сухомлинський уважав усебічний розвиток особистості. Це поняття в ті радянські часи, на які припав розквіт таланту видатного українського педагога, мало цілком політичний зміст і ґрунтувалося на марксистсько-ленінському вченні про виховання і Програмі Комуністичної партії Радянського Союзу. Але, якщо не зважати на звичну для тих часів комуністичну риторичку, тодішні погляди на цілі виховання всебічно розвиненої особистості цілком прийнятні. Ось теза із Програми КПРС, яку навів В. О. Сухомлинський у праці „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”: „В період переходу до комунізму зростають можливості виховання нової людини, яка гармонійно поєднувала б у собі духовне багатство, моральну чистоту та фізичну досконалість” [3, с. 70]. Перша частина тези, як показала історія СРСР, м'яко кажучи суперечлива, а ось друга заперечень не викликає. І саме цю другу частину всебічно, глибоко й ефективно розробляв В. О. Сухомлинський.

Одним із основних положень у системі поглядів В. О. Сухомлинського на сутність навчально-виховного процесу, фундаментом його теоретичних узагальнень є положення про відсутність „...дітей нездібних, бездарних, лінивих” [6, с. 34]. Він повертається до цієї думки в різних працях і в усіх випадках акцентує увагу на необхідності розвивати здібності й таланти всіх без винятку дітей, що прийшли в школу. „Ми глибоко переконані в тому, — писав В. О. Сухомлинський у статті „Людина неповторна”, — що немає людини, яка в належних умовах, при вмілому вихованні не виявила б свого самобутнього, неповторного таланту. П'ятсот вихованців, духовне обличчя яких ми повинні сформувати, — це п'ятсот неповторних талантів і обдарувань. Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення — це насамперед розкрити в ньому таку людську неповторність” [7, с. 88 — 89]. В усіх випадках згадки про відсутність нездібних дітей

В. О. Сухомлинський веде мову про людську індивідуальність, людську неповторність. Тому, хоча слово „особистість” він і не використовує, положення про відсутність нездібних дітей має чітке особистісне спрямування і може розглядатися як один із принципів особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Поняття про людську індивідуальність означає наявність у кожної дитини індивідуальних, тобто властивих тільки їй, психофізіологічних властивостей, якої зумовлюють вибірковість дитини до змісту, форм і методів навчання. Визнання цього положення, яке, по суті, вже стало аксіомою, потребує здійснення індивідуального підходу до навчання й виховання. Саме такий підхід у теорії та на практиці розробляв В. О. Сухомлинський. Ось що він пише з цього приводу в праці „Сто порад учителям”: „Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація — і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі. Досвідчений педагог дає одному учневі дві, три, а то й чотири задачі на урок, іншому ж — тільки одну. Один одержує складнішу задачу, інший — простішу” [4, с. 437].

Індивідуалізація навчально-виховного процесу — це головний, основоположний принцип особистісно орієнтованого навчання, його серцевина. Проте терміни „особистісно орієнтований підхід” й „індивідуальний підхід” не є синонімами. Індивід — це людина, що має відмінні від інших генотипові або фізіологічно зумовлені властивості. У той час як особистість — це людина в сукупності і фізіологічно зумовлених, і соціальних, тобто набутих у процесі життя в суспільстві якостей. Метою індивідуального підходу є розробка індивідуальної програми навчання й виховання для кожної дитини згідно з притаманними їй психофізіологічними властивостями. Мета особистісно орієнтованого підходу — навчання й виховання кожної дитини як особистості через виявлення й розвиток індивідуальних психофізіологічних і соціально зумовлених властивостей.

Вихованню особистості В. О. Сухомлинський приділяв надзвичайно велику увагу. Достатньо сказати, що одна із його найбільших праць має назву „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”. Василь Олександрович не залишив формулювання поняття „особистість”, але назвав дві головні ознаки його визначення.

1. Особистістю не народжуються, а стають у процесі виховання. Це положення начебто не викликає заперечень, якщо брати до уваги со-

ціальне підґрунтя поняття „особистість”, тобто розуміючи особистість як індивіда, що набув певних якостей у процесі життя в суспільстві. Проте не всі так вважають. Професор І. С. Якиманська вважає, що „учень не є особистістю під впливом навчання, а первісно нею є” [8, с. 13]. Мабуть, із цим ніяк не погодився би В. О. Сухомлинський. Ось що він пише в праці „Сто порад учителеві”: „Жива істота, яка з вашою допомогою пізнає світ, *поступово* (виділено нами — С. М.) стає особистістю” [4, с. 643].

2. Особистість — це індивід із почуттям власної гідності. Це положення В. О. Сухомлинський вважає дуже важливим і неодноразово звертає увагу на необхідність збереження й виховання почуття власної гідності кожного учня. „Без поваги до самого себе, — пише В. О. Сухомлинський, — немає моральної чистоти і духовного багатства особистості. Наш найважливіший педагогічний інструмент — уміння глибоко поважати людську особистість у своєму вихованцеві” [5, с. 309]. Головною метою такого підходу є, за словами В. О. Сухомлинського, „творити дуже ніжну, тонку річ: бажання бути хорошим, стати сьогодні кращим, ніж був учора”. Виховання в учнів бажання бути добрими В. О. Сухомлинський вважав головним завданням усього виховного процесу. Але звертав увагу на те, що це бажання не виникає само собою, його можна тільки виховати.

Навчання й виховання кожного учня як індивідуальності та особистості В. О. Сухомлинський вважав найважливішим, найтоншим і найскладнішим педагогічним завданням. „Своєчасно знайти, виховати й розвинути задатки здібностей у своїх вихованців, своєчасно розпізнати в кожному його покликання, — пише він у статті „Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів”, — це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховної роботи” [7, с. 123]. І найголовніше в розв’язанні цього завдання, як пише він у праці „Павлівська середня школа”, — „...помітити в кожній дитині її найсильнішу сторону, знайти в ній ту „золоту жилку”, від якої починається розвиток індивідуальності, добитися того, щоб дитина досягла видатних для свого віку успіхів у тій справі, яка найбільш яскраво виявляє, розкриває її природні задатки” [6, с. 19]. Положення про врахування й розвиток індивідуальних властивостей учнів як суб’єктів навчально-виховного процесу можна вважати одним із найважливіших принципів особистісно орієнтованого підходу.

Віддаючи належну увагу індивідууму, не можна обійти мовчан-

ням і питання про колектив як чинник навчально-виховного процесу. В. О. Сухомлинський приділяв цьому питанню дуже велику увагу. Проте було б великою помилкою вважати це тільки даниною панівній тоді комуністичній ідеології, побудованій на абсолютному приматі колективу. Погляди В. О. Сухомлинського на роль колективу та місце в ньому особистості сьогодні не менш сучасні й злободенні, ніж вони були під час написання ним праць з цього питання. „Колективізм, — пише він у праці „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, — не тільки результат виховання, але й процес, і комплекс засобів, які формують свідомість, погляди, переконання, вчинки людини. Життя і праця в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості... Від того, які ідеї лежать в основі трудових, духовних, морально-естетичних взаємовідносин між членами колективу як людської спілки, залежить становлення понять і уявлень особистості про добро і зло, про обов'язок і справедливість, честь і гідність” [3, с. 156]. Так виявляється залежність особистості від колективу. Проте існує й зворотна залежність — колективу від особистості. „Трудовий колектив, — пише В. О. Сухомлинський у роботі „Народження громадянина”, — це не якась безлика маса, що діє з наказу чи команди. Без яскраво виражених особистостей нема колективу” [5, с. 578]. Положення про взаємозалежність особистості й колективу як сукупності особистостей може розглядатись як один із принципів особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання.

Цими положеннями концепція виховання всебічно розвиненої особистості, розроблена В. О. Сухомлинським, не обмежується. Тут можна згадати положення про значення творчого підходу до кожного учня й високих особистих якостей вихователя, про необхідність побудови навчання на активних методах розумової праці (орієнтація на ініціативну поведінку дітей у навчальному процесі у С. В. Зайцева), про науковий, дослідницький підхід до предмета вивчення (визнання важливої ролі самостійного дитячого дослідження у навчанні у С. В. Зайцева), про наявність численних складних взаємозв'язків і взаємозалежностей між окремими складовими частинами навчально-виховного процесу тощо. Все це свідчить про те, що багато з того, що сьогодні ми вважаємо за важливе й необхідне для реформування сучасної освіти взагалі та розробки особистісно орієнтованого підходу зокрема, можна знайти в працях видатного українського представника гуманістичної педагогіки Василя Олександровича Сухомлинського. Треба лише подивитися зацікавленим поглядом.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Зайцев С. В. Новая роль учителя в личностно ориентированной системе образования / С. В. Зайцев // Построение модели личностно ориентированной школы (из опыта работы городской экспериментальной площадки) / под науч. ред. И. С. Якиманской. — М. : КСП+, 2001. — С. 19 — 41.
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 417 — 654.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 5 — 390.
7. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — 639 с.
8. Методология личностно ориентированного образования // Построение модели личностно ориентированной школы (из опыта работы городской экспериментальной площадки) / под науч. ред. И. С. Якиманской. — М. : КСП+, 2001. — С. 13 — 18.

Міхелі С. В. Василь Сухомлинський як один із засновників особистісно орієнтованого навчання / С. В. Міхелі // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2003. — Вип. 52. — Ч. 1. — С. 166 — 168.



М. Я. Антонєць,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України,
вчений секретар Української асоціації
імені Василя Сухомлинського*

**ПОГЛЯДИ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
НА ПРОБЛЕМУ
УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ
ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

Існування кожної людини постійно супроводжується перебуванням у певному внутрішньому й зовнішньому середовищах. Шкільне ж навчання — це спеціально організоване та багатовимірне психофізичне й соціально-педагогічне середовище, в якому найбільше часу, поряд із сімейно-родинним, перебуває дитина-учень. Сукупність умов, що оточують школяра у процесі навчання і взаємодіють з ним як з організмом й особистістю, визначають його внутрішній стан, суттєво сприяючи досягненню відповідних освітньо-виховних і розвивальних результатів.

За висловлюванням самого В. О. Сухомлинського, з того часу, як його призначили директором школи, він дедалі більше почав задумуватись про необхідність наукового управління розумовою працею учнів. Зазначимо відразу, що Василь Олександрович звертає увагу, розставляє акценти не на формально-зовнішніх чи організаційно-адміністративних, а на глибинних особистісно-психологічних аспектах цієї актуальної проблеми. Наукове управління процесом навчання потрібне не з

метою забезпечення належної дисципліни чи порядку, а насамперед задля розкриття, розквіту всіх індивідуально-вікових задатків, нахилів, здібностей кожної дитини.

Дослідження поглядів В. О. Сухомлинського на проблему управління процесом шкільного навчання не було ще предметом спеціального вивчення, хоча фрагментарно до аналізу цього аспекту в спадщині пависького вченого зверталися В. І. Бондар [1], А. М. Луцюк [3], І. Є. Остапйовський [4], Н. М. Островерхова [5]. Однак недостатньо представленим залишається внесок В. О. Сухомлинського в науково-практичну розробку цієї актуальної проблеми. Тому метою статті є розкриття сутності трактування вченим поняття „управління процесом навчання”, висвітлення його поглядів на зміст і характер управлінської діяльності вчителя, керівників шкіл.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін „управляти” пояснюється як спрямування діяльності, роботи когось, чого-небудь; як керування, зумовлювання чийх-небудь дій, вчинків. У працях В. О. Сухомлинського зустрічаються як синонімічні терміни „управління” та „керівництво”.

Управлінська діяльність — це праця творча, яка мало піддається чітким вимірам. У ній дуже значущою є роль суб’єктивного чинника. Епіцентром у структурі управлінської діяльності вчителя є дитина в навчально-виховному процесі. У функції педагога завжди входить не тільки повідомлення, подача знань, але й управління процесом їх оволодіння учнями. В його основу В. О. Сухомлинський у статті „Невідкладні проблеми теорії і практики виховання” рекомендує поставити принцип індивідуального підходу до школяра, аби „кожна дитина досягла [...] найвищої сходинки інтелектуального розвитку, на яку дозволяє їй піднятися повний розквіт її здібностей” [13, с. 57 — 58]. Для цього вчителю необхідно постійно переглядати застосовувані дидактичні методи й прийоми, диференційовано добирати ті з них, які можуть найбільш успішно забезпечити розвиток творчих здібностей учнів.

Приділяючи серйозну увагу проблемі управління процесом шкільного навчання, В. О. Сухомлинський у неопублікованій статті „Про управління процесом навчання” зазначає: „Наукове управління школою повинно полягати, на мій погляд, в тому, щоб, виділивши непередбачене — те, що не можна передбачити, спланувати, розрахувати, —

знайти в навчально-виховному процесі найбільш важливе, найбільш головне; визначити те, що не тільки входить до сфери наукового передбачення, а й немислиме без передбачення” [14, арк. 12]. Василь Олександрович вважав, що в навчанні є речі, які піддаються такому ж чіткому, конкретному обліку, аналізу, як і елементи виробничого планування. Якби це було не так, то, підкреслює він, не було б ніякої науки про навчання, і вчителі постійно блукали б навмання, ніби в темряві. „Я глибоко переконаний, — зазначає вчений, — що якби в усіх школах вдалось побудувати на науковій основі управління процесом навчання, були б ліквідовані ті, що здаються непереборними, труднощі, які так хвилюють зараз наше суспільство: перевантаження школярів навчальними завданнями, поверховість знань, другорічництво” [14, арк. 26].

У книзі „Розмова з молодим директором школи” В. О. Сухомлинський, підкреслюючи, що в навчально-виховний процес має, на його погляд, три джерела — науку, майстерність і мистецтво, констатує: „Добре керувати навчально-виховним процесом — це означає досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання” [10, с. 397 — 398]. До речі, про цю книгу павлівського вченого колишній директор Богданівської середньої школи Кіровоградської області, Герой Соціалістичної Праці І. Г. Ткаченко відізвався так: „Це не просто розмова з молодим директором, а справжнє відкриття в педагогіці секретів педагогічного керівництва [...] На конкретних прикладах автор розкрив секрет однієї з найважливіших проблем керівництва навчально-виховним процесом: як педагогічні ідеї, оволодіваючи педагогічним колективом, стають його переконанням, а на ґрунті останнього виростає чудова й неповторна споруда творчості педагогічної праці” [6, арк. 41].

Чому дитина не може успішно вчитися? Чому вона втрачає цікавість до занять, а навчання нерідко стає для неї важкою, обтяжливою справою? Стверджуючи, що за природою своєю дитина допитлива, прагне до знань і в її очах горить жадоба пізнання, коли вона вступає до школи, Василь Олександрович зазначає: „Ця проблема — бажання вчитися — одна з найтонших і найкрихіткіших ділянок керівництва навчально-виховною роботою” [10, с. 461]. Учений рекомендує будувати процес навчання таким чином, аби учні витрачали найменше часу й розумових зусиль на механічне запам’ятовування, а щоб основна їхня інтелектуальна енергія спрямовувалась на осмислювання, самостійне

добування знань. Водночас у програмах варто чітко визначати те, що учень має в обов'язковому порядку міцно запам'ятати.

У поглядах В. О. Сухомлинського, уміння й грані гуманістичного управління навчанням полягають і залежать від того, наскільки глибоко розуміє вчитель найтонші деталі педагогічного процесу, його глибинні джерела — духовний світ школяра, особливості його розумової праці, процес опанування знаннями, формування переконань. Кожен учитель, директор школи та його заступники покликані бути знаючими, досвідченими педагогами й психологами, майстерними дидактами та вихователями дітей.

Зазначаючи, що багато вчителів мають дуже слабе уявлення про методику дослідження розумових здібностей, пам'яті, мислення дитини, Василь Олександрович стверджує: кожний учитель, який приходить працювати в школу, зобов'язаний володіти конкретними методами людинознавства, оскільки педагогічна культура управління процесом навчання вимагає повсякденного, уважного, наукового вивчення дитини. „Так, якби вчителі по-справжньому знали дитину — знали світ її сприймань, мислення, почуттів, сьогодні не ламалися б списи навколо проблеми перевантаження учнів у старших і середніх класах, не було б справедливих нарікань і скарг багатьох старшокласників про те, що вчитись і важко, і нудно”, — зазначає вчений-гуманіст у неопублікованій статті „Чому та як навчати наших дітей” [18, арк. 9].

Говорячи про основні проблеми творчої праці педагога, роздумуючи, зокрема, над проблемою „Що відбувається в голові дитини, коли вчитель викладає новий матеріал, В. О. Сухомлинський у книзі „Розмова з молодим директором школи” відзначає, що найважливіша місія директора школи та його заступників з навчальної роботи має полягати в тому, аби відкрити перед учителем дуже важливий бік педагогічної діяльності, а саме: думати про навчальний матеріал, який викладається, й одночасно спостерігати за розумовою працею школярів, за їхньою увагою, бачити, аналізувати їхні зацікавлення, вольові зусилля, ставлення до інтелектуальної праці та до вчителя. „Гармонійне злиття цих двох функцій педагогічної праці, вміння думати про різні речі й аналізувати складний процес навчання з різних боків — це одна з тих найтонших сфер педагогічної майстерності, проникнення в які, за моїм глибоким переконанням, дає нам щастя творчості. Немає нічого більш живого і безконечно мінливого, рухливого, ніж розумова праця вчите-

ля і школярів” [10, с. 419]. За умови, коли вчитель уміє одночасно думати і про навчальний матеріал, і про дітей, якщо він щомиті, у випадку такої потреби, готовий змінити намічений план уроку й ця зміна єдино раціональна, то клас, за образним висловлюванням Василя Олександровича, перебуватиме в нього в руках.

На думку В. О. Сухомлинського, педагогічне керівництво процесом навчанням насамперед у тому й полягає, аби бачити, як у праці кожного вчителя зливаються ці дві функції та допомагати йому стати мудрим, майстерним творцем гармонії у сфері зосередженої розумової праці школярів.

На запитання, з чого починається і з чого складається педагогічна культура вчителя, від якої залежить стан і характер його управлінської діяльності, В. О. Сухомлинський у книзі „Розмова з молодим директором школи” дає відповідь у формі таких конкретних і ґрунтовних положень:

1. Глибоке знання вчителем свого предмета.
2. У кожного вчителя є своя творча лабораторія, вона рік у рік збагачується — це дуже важливий бік педагогічної культури. Мова йде про **технологію** (виділено нами — М. А.) педагогічної праці.
3. Дуже важливим елементом педагогічної культури є багатство методів вивчення дитини.
4. Є ще один бік педагогічної культури, про який не можна говорити без тривоги, — це мовна культура вчителя [10, с. 452 — 462].

Вважаючи глибоке знання вчителем навчального матеріалу однією з основ педагогічної культури, В. О. Сухомлинський звертає увагу на таку її особливу й дуже важливу рису: чим вільніше педагог володіє фахом, тим яскравішим, емоційно щирішими є його виклад, спілкування і взаємостосунки з учнями. Безпосереднє звернення вчителя до розуму й почуттів учнів учений називає першою ознакою наявності в учителя цієї риси педагогічної культури. Зосереджуючи всю увагу лише на своїй роботі — опитуванні чи викладанні, поясненні нового матеріалу, вчитель нерідко втрачає зв'язок з учнями, випускає з поля зору їхню роботу. „А що ви відчуваєте на уроці тоді, — підкреслює Василь Олександрович, — коли між вчителем і учнями немає контакту, коли вчитель уткнувся в поурочний план, а діти розглядають стелю або хмаринку, що пливе на небі? Вам незручно перед учнями, незручно і за вчителя, і за себе, і за педагогіку” [10, с. 452].

Навчання у поглядах В. О. Сухомлинського — це не механічне передавання знань від учителя до учня, а це — дуже складні людські взаємостосунки. Вчений радить здійснювати навчання в душі співробітництва, що сприяє досягненню кращих академічних і, що особливо є значущим і цінним, соціальних результатів. За таких умов учитель перетворюється з подавача інформації у помічника й партнера учня. Мета навчання в ситуації співробітництва полягає в допомозі учневі, у розвиткові його здібностей взаємодіяти й учитися індивідуально та у групі, у наданні можливості вчитися й практикуватись у міжособистісному спілкуванні та взаємостосунках, набувати досвіду міжкультурного спілкування, яке так необхідне для подальшого життя в суспільстві.

Традиційна директивно-авторитарна модель навчання, за якої панівною є роль учителя і його викладання та недооцінюється роль учня й учіння, має відійти в минуле. У гуманістичній дидактичній концепції В. О. Сухомлинського вчитель є людиною, яка створює сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання, активізує та стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів.

Отже, основне завдання вчителя в управлінні процесом навчання В. Сухомлинський убаचाє в тому, щоб забезпечувати підтримку, стимулювання, активізацію, ініціювання пізнавальної допитливості й самостійності учня, у створенні умов для його індивідуально-творчої самореалізації. Ці підходи українського вченого співзвучні поглядам таких відомих учених, як Януш Корчак, Марія Монтессорі, Карл Роджерс, Селестен Френе, Рудольф Штайнер та ін. Зокрема, у книзі К. Роджерса і Д. Фрейберга „Свобода навчатися” є споріднена думка про те, що „для реалізації демократичної філософії в наших школах учитель повинен ризикнути уповноважити учня активно брати участь в управлінні його власним освітнім процесом” [7, с. 486].

Найголовнішим в управлінській діяльності вчителя, керівників шкіл В. О. Сухомлинський називає знання дитини. „Знати дитину, — підкреслює він, — це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки, де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом. Єдність педагогічного колективу в керівництві навчально-виховним процесом, педагогічні переконання, які об’єднують учителів у єдине ціле, — усе це стає досяжним, коли зусилля всіх, хто виховує, спрямовані на те, щоб знати дитину” [10, с. 441]. Але про що найбільше говорять на засіданнях педагогічної ради, на

семінарах, методичних об'єднаннях? На це своє ж запитання Василь Олександрович дає таку відповідь: „Про методи та прийоми навчання, про системи уроків, про досвід учителів і його впровадження. А про дитину мова йде дуже рідко” [там само]. Тому в книзі „Сто порад учителям” Василь Олександрович пише: „Немає абстрактного учня, до якого можна було б прикласти механічно всі закономірності навчання й виховання [...]. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація — і в змісті розумової праці (в характері завдань), і в часі” [8, с. 437].

Отже, учителю необхідно досконало й усебічно знати учня, його думки, почуття: хто він на конкретному етапі свого розвитку: дитина, підліток, чи юнак. Більше того, учителю як наставнику, вихователю потрібно знати середовище, яке оточує школяра, мікроколектив його друзів, норми життя й поведінки в ньому і, звичайно, дім і батьків. Один і той самий учитель може викладати й у 5, й у випускному класі. Нерідко взаємини, тон, які педагог застосовує до молодших школярів, автоматично переносяться ним і до старшокласників, тобто він використовує „дитячий” підхід до всіх учнів. Однак, наприклад, підліток — вже не дитина, але ще й не дорослий. Він не сприймає, не терпить прямих вказівок і не любить постійного нагляду. Тому керівництво розумовою працею підлітків вимагає від учителя великої загальної культури й педагогічної майстерності. „Це не тільки дидактична, а й загальнопедагогічна проблема. Не викладати готові знання, розглядаючи підлітка як запам'ятовуючого індивіда, а мислити перед учнями — така важлива умова гармонійного розвитку мислення підлітків. Досвідчений педагог, який знає духовний світ підлітків, немовби закликає їх іти до горизонтів науки”, — підкреслює Василь Олександрович [9, с. 337]. Учителю вчений рекомендує вносити у процес навчання елементи наукового пізнання, а до змісту предмета — найновіші наукові відкриття, істини, аби підліток відчував себе дослідником і мислителем, захоплювався позакласним читанням. За такого підходу радість інтелектуальної праці охоплює й те, що підліток бачить на самому уроці, і все поза його межами. На думку В. О. Сухомлинського, в особливостях мислення у цьому віці криються і причини підліткового негативізму, який найчастіше починає виявлятися в запереченні, ігноруванні нав-

чальних завдань як одноманітної праці. „Звідси, — наголошує Василь Олександрович, — легковажне ставлення до навчання. Звідси й „захисна реакція” підлітка проти „посягань” дорослих на його самостійність” [9, с. 337].

Управління мисленневими процесами на уроках — основа дидактичної майстерності вчителя. Ці процеси мають передбачатися, плануватися вже під час підготовки вчителя до уроку не в такому-то класі взагалі, а до уроку з такими-то учнями. Глибокий аналіз і синтез фактичного матеріалу, переробку його стосовно до дитячого мислення В. О. Сухомлинський називає першим етапом управління дитячим мисленням. Викладаючи теоретичний матеріал на уроці, вчитель подумки ставить себе на місце учнів, знову „відкриває” разом з дітьми те, що їм іще не відомо. У цьому „відкритті” полягає радість дитячої праці, радість подолання труднощів. Це вчений називає другим етапом управління дитячим мисленням. Звичайно, що, готуючись до уроку, не можна до дрібниць передбачити шлях дитячого мислення й усі його складнощі. Справжню майстерність учителя Василь Олександрович убачає в тому, щоб у процесі мислення дитини зуміти допомогти їй долати труднощі й помітити те, що не було передбачено під час підготовки до уроку.

Результати проведеного дослідження дозволяють дійти висновку, що найважливішим в управлінні процесом навчання з боку вчителя, директора та його заступників В. О. Сухомлинський вважає всебічне знання дитини, передбачення, моделювання активної розумової праці учнів, турботу про самостійне добування ними нових знань і способів діяльності. Правильне, глибоко продумане управління працею дитячої думки на уроках — передумова успішних навчальних досягнень школярів, шлях до усунення перевантаження їх домашніми завданнями.

Міністр освіти і науки України, Президент Академії педагогічних наук України В. Кремень вважає, що в основу формування особистості мають лягти передусім ідеї гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованої освіти та виховання, метою якої є не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації. Ці й суголосні з ними підходи В. Сухомлинського варто покласти в основу теорії та практики управління процесом шкільного навчання, гармонійного розвитку молоді.

Література

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: Дидактический аспект / В. И. Бондарь. — Киев, 1987. — 157 с.
2. Кремень В. Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В. Г. Кремень // Учитель. — 1999. — № 11 — 12. — С. 36 — 43.
3. Луцюк А. М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. М. Луцюк ; Інститут педагогіки АПН України. — К., 1996. — 24 с.
4. Остапйовський І. Є. Проблема гуманізації управління школою у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. Є. Остапйовський ; Інститут педагогіки АПН України. — К., 1993. — 23 с.
5. Островецька Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / Н. М. Островецька. — К., 2003. — 352 с.
6. Рецензии, отзывы и замечания на работы В. А. Сухомлинского. — ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 1175. — 48 арк.
7. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 417 — 654.
9. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.
10. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 391 — 626.
11. Сухомлинський В. О. Директор і вчитель / В. О. Сухомлинський. — Кіровоград : ОІУВ, 1957. — 36 с.
12. Сухомлинський В. О. Директор школи — керівник навчально-

виховної роботи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Сухомлинський Василь Олександрович. — Павлиш, 1955. — 412 + 95 с.

13. Сухомлинский В. А. Неотложные проблемы теории и практики воспитания / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1961. — № 10. — С. 54 — 61.

14. Сухомлинский В. А. Об управлении процессом обучения. 1965 г. / В. А. Сухомлинский. — ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 560. — 26 арк.

15. Сухомлинский В. А. Руководство мышлением учеников на уроках — основа дидактического мастерства учителя. 1951 г. / В. А. Сухомлинский. — ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 272. — 23 арк.

16. Сухомлинський В. О. Система роботи директора школи / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1959. — 119 с.

17. Сухомлинський В. Усунути перевантаження учнів домашніми завданнями / В. Сухомлинський // Рад. освіта. — 1952. — 1 бер.

18. Сухомлинский В. А. Чему и как учить наших детей / В. А. Сухомлинский. — ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 760. — 21 арк.

19. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М., 1975. — 343 с.

Антонець М. Я. Погляди В. О. Сухомлинського на проблему управління процесом шкільного навчання / М. Я. Антонець // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Вип. 8: „Василь Сухомлинський і сучасність: Особистість у навколишньому середовищі”. — Миколаїв, 2004. — С. 36 — 41.



Т. І. Поніманська,

*кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної), проректор з наукової роботи
Рівненського державного
гуманітарного університету*

**ПЕДАГОГ ЯК СПІВАВТОР
ДУХОВНОГО ПРОСТОРУ
ДИТИНИ В СИСТЕМІ
ГУМАНІСТИЧНОГО
ВИХОВАННЯ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Центром педагогічної системи В. О. Сухомлинського є дитина з її реальним духовним світом — самоцінна, складна, духовна істота, яка постійно розвивається. Видатний педагог у 50 — 60 роки, випередивши не лише педагогічні, а й філософські та соціологічні наукові прогнози, вказував на необхідність гуманізації освіти й утілював цю ідею в своїй практичній діяльності.

Категорії душі та гуманізму є ключовими у педагогіці В. О. Сухомлинського. Сам педагог визначив кредо виховання так: „Я впевнений, що лише людяністю, ласкою, добротою — так, простою людською добротою можна виховати справжню людину... Я стояв і стояти буду на тому, що найстрашніше зло, яке загрожує юній душі, — якщо з ним не боротися і не попереджати його добром — це байдужість до людини” [7, с. 4 — 5]. У педагогічній теорії і практиці В. О. Сухомлинського знайшли втілення і розвиток головні ідеї гуманістичної педагогіки. Гуманність є соціально-педагогічною основою педагогіки В. О. Сухомлинського, ціннісним підґрунтям його педагогічної творчості. Справжня любов до

вихованців, вважав видатний педагог, полягає у бажанні дати їм те, що є дорогим для самого себе.

Заслугою В. О. Сухомлинського є те, що в основу виховання він поклав визнання особистості людини, яка розвивається, вищою соціальною цінністю, а весь педагогічний процес насичував проблемами людини, її духовного світу. Повноцінне виховання — це виховання добром, піднесення гідності, недоторканості, особистої честі дитини, її можливість мати власну думку, особистий погляд на все. Таке ставлення до дитини В. О. Сухомлинський називає щастям педагога. Здійснити такий підхід до виховання може педагог з багатим духовним світом, „хто народом і суспільством уповноважений творити людське щастя, тобто виховувати по-справжньому”. В. О. Сухомлинський аналізує процес становлення такого педагога й наголошує на необхідності спільного особистісного росту дитини та педагога. Визнання „рівноцінності” особистостей педагога й дитини в педагогіці має передбачати встановлення шляхів гуманізації підготовки педагога і в навчальному закладі, і в системі післявузівської підготовки саме через формування емпатійного ставлення до дітей, вміння відчувати і розуміти їхній внутрішній світ, діяти на основі гуманістичних засобів і методів виховання. Для цього педагог має усвідомлювати, що в дитини ніколи не буває бажання навмисне робити зло. Нерозуміння цього, приписування дитині злої волі є педагогічним невіглаством.

Особливої уваги В. О. Сухомлинський надавав дошкільному дитинству як періоду життя, що значною мірою визначає майбутнє людини. Щоб сприяти повноцінному розвитку особистості в певний період, педагог повинен „бачити і відчувати дитячу душу”. У світлі цих ідей слід гуманізувати завдання педагогіки: кожна дитина, — говорить Сухомлинський, — це унікальний світ, який потрібно зрозуміти, прийняти і знайти шляхи взаємодії з ним.

Мудрість педагогіки Сухомлинського в тому, що він не надає дітям будь-яких обов’язкових істин готовими для засвоєння. Тільки через усвідомлення дитиною краси та значення найближчого, найдорожчого, рідного можна виховати Людину й Громадянина, поступово розширюючи і поглиблюючи знання про навколишній світ, близьких, а згодом — і більш далеких людей, і самого себе. Взаємини дитини зі світом в процесі виховання як навчання дитини соціального буття — центральна проблема педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

Видатний педагог виявляє гуманістичне бачення процесу соціалізації як взаємодії особистості й суспільства, що заснована на гармонії індивідуального й колективного.

Людинотворчий характер педагогічної діяльності висловлений вимогою постійного вивчення дитини: „Знати дитину — це та найголовніша точка, де стикаються теорія і практика педагогіки”. Гуманне ставлення до дитини означає „розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути хорошою немислима школа, немислиме виховання” [3, с. 497]. А педагог має бути найвизначнішою частиною духовного простору дитини, її співавтором у самостворенні.

Гуманне виховання повинне ґрунтуватися на здатності дитини „бути виховуваною”. Для цього потрібно, щоб моральні норми були не тягарем, а були визнані й активно впроваджені в діяльність вихованців. Здатність до виховуваності пов’язана з життєрадісним світосприйняттям: „Якщо ваша дитина бачить світ життєрадісними очима, якщо кожне явище навколишнього життя повертається до неї тим боком, який освітлено красою, тонкістю, ніжністю, тендітністю, — вона легше піддається вихованню” [6, с. 152]. Радість буття — це не просто оптимістичне світовідчуття, а й оцінка навколишнього світу, активне ставлення до того, що відбувається навколо.

Відтак, гуманність виховання пов’язана зі збереженням щастя, на яке має право дитина. Високу місію педагога В. О. Сухомлинський вбачає у тому, щоб бути творцем дитячого щастя, цілителем дитячих душ. Адже вся складність і „дивовижна розкіш, усі тривоги, болі та прикрощі, муки й урочистість виховання й полягають у тому, аби в серці дитини поселилися радість і щастя”. Серед причин нещастя дитини В. О. Сухомлинський називає неблагополуччя в сім’ї, незадовільний статус дитини в колективі однолітків, неуспішність у навчанні. Тому до завдань гуманістичного виховання він зараховує блокування чинників, що породжують у дітей відчуття своїх взаємин зі світом як нещасливих.

В. О. Сухомлинський обґрунтовує поняття „захисного виховання”, мета якого — захистити дитину від зла, створити умови для уникнення духовної самотності. До основних категорій дітей, що потребують підвищеної уваги педагога, він зараховував дітей, які відчувають дефіцит любові з боку батьків, а також тих, хто розбещений повною безвідповідальною свободою дій. Серед складників захисного вихо-

вання В. О. Сухомлинський називає виховання самоповаги, співчуття до людей, розуміння краси природи. Саме почуття самоповаги, на думку вченого, спрямовує людину до доброго, утримує від неморальних вчинків. „Без поваги до самого себе немає моральної чистоти і духовного багатства особистості. Наш найважливіший педагогічний інструмент — уміння глибоко поважати людську особистість у кожному вихованцеві” [1, с. 309].

Усі складники діяльності педагога В. О. Сухомлинський розглядає крізь призму універсальної системи гуманізму. У книзі „Сто порад учителям” переконливо констатує: „Учительська професія — це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється” [5, с. 421]. Здатність відкривати дитині її внутрішній світ — критерій педагогічної майстерності. Для цього потрібно знати дитину, і це знання — головне у педагогічній діяльності. Найвищий вияв гуманістичних цінностей педагога — серце, віддане дітям. У книзі „Серце віддаю дітям” учений-гуманіст зазначає: „Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуження духовного світу кожної дитини, здатність приділити їй стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють” [4, с. 167].

Виховання В. О. Сухомлинський розглядає як творення щастя для кожної дитини: „Виховання полягає у тому, щоб уміло, розумно, тонко, мудро, сердечно доторкнутися до кожної з тисяч граней, знайти ту, котра, коли її як діамант шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити у кожній людині її, лише її неповторну грань — у цьому мистецтво виховання” [7, с. 17]. Ідеями гуманізму була пронизана вся освітня система Павлівської школи, де панувала атмосфера доброти, довіри до дітей, співробітництва дітей і дорослих, надання вихованцям можливості вибору вчинків та відповідальності за свій вибір, створення умов для індивідуального розвитку кожної особистості.

Щоб підтримати дитину, педагог повинен відчувати у собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього, що з ними відбувається, мудро ставитися до їхніх вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує їх навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо, і, найголовніше, не ламати індивідуальність дитини, а виправляти й спрямовувати її розвиток, пам’ятаючи,

що дитина перебуває у стані самопізнання, самоствердження, самовиховання.

Вже дошкільник бачить свій „внутрішній духовний світ”, більше того — „відчуває, розуміє, переживає процес виховного впливу на себе”. Торкатися душі дитини потрібно бережно. Проникнення у внутрішній світ дитини, ґрунтовне вивчення її особливостей можливі за умови, коли між педагогом і вихованцем встановлюються справжні дружні взаємини. Спільність інтересів становить для цього найміцнішу основу. „Щоб знайти шлях до дитячого серця, — писав педагог, — учитель мусить бути другом дитини, радіти разом із нею та ділити і горе, по-справжньому вболівати за її долю. Довіру дитини до вихователя можна порівняти з тонким, ледве чутним звучанням струни, коли рука музиканта торкається інструмента... Образно кажучи, в кожному дитячому серці є ніжні, чутливі струни, налаштовані на сприймання життєрадісної, світлої музики — дитячих радощів, творчої праці, дружби, братерства, товариства” [7, с. 19]. Важливо враховувати, що психіка дитини відкрита, незахищена, вразлива, тому в дитячий світ не можна вносити закономірності світу дорослих, які часто бувають несправедливими та жорстокими. Серед засобів виховання гуманності видатний педагог визначає прив’язаність дітей, їхнє відчуття приналежності й зв’язку спочатку з найближчим оточенням, а згодом і з усіма людьми.

Сутність гуманістичного виховання пов’язана з відчуттям дитиною себе не лише вихованцем, а й відповідальним за інших людей. В. О. Сухомлинський уточнює положення А. С. Макаренка про виховне значення колективу: колектив як виховна сила діє лише тоді, коли у ньому є гармонія духовного життя особистості. У книзі „Серце віддаю дітям” він стверджує: „Завданню піднесення людини я завжди прагнув підпорядкувати життя дитячого колективу як часточки суспільства” [4, с. 93]. Школа — це ідеально гуманне середовище, яке будується на засадах глибокої людяності, поваги до особистості, взаємної довіри.

Уже в роки дитинства кожен вихованець повинен дорожити людиною як найбільшою цінністю, а це можливо за умови, що у ній виховане почуття власної гідності, тоді вона з повагою поставиться і до іншої людини, і до колективу, і до суспільства. Без цього людина буде не особистістю, а озлобленою, нещасною істотою. Тому до завдань виховання В. О. Сухомлинський зараховує виховання у дитини потреби в іншій людині, не з примусу до життя серед інших чи зважаючи на інте-

реси колективу, а як особистісну потребу, поклик душі. У книзі „Серце віддаю дітям” педагог зазначає: „...якщо дитина не вміє бачити в очах іншої людини, що в неї на серці, — вона ніколи не стане справжньою людиною” [4, с. 89]. Опанувати науку людяності потрібно вже у наймолодшому віці.

Глибоке вміння відчувати духовний світ вихованців учений-гуманіст визначає як найголовнішу рису педагогічної культури — це здатність приділити вихованцеві стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що вона не байдужа педагогу. Показовим є трактування В. О. Сухомлинським педагогічної справедливості як основи довіри вихователя до дитини: немає абстрактної справедливості поза індивідуальністю; щоб бути справедливим, потрібно до тонкощів знати духовний світ кожної дитини.

Для розвитку педагогічної емпатії видатний педагог радить вчителям стимулювати згадки про власне дитинство, вчитися співпереживати почуттям вихованця. Виховання почуттів педагога є сутністю педагогічної культури, оскільки справедливість, сердечність, доброта, душевність — це не просто азбука людської культури, а основа професійної роботи педагога.

Доброта й чесність, людяність, любов до дітей, вміння розуміти їх та спрямовувати розвиток особистості дитини — ось головні риси, які визначають хорошого вчителя. А рівень їхньої сформованості є показником педагогічної майстерності. Ідея гуманізму пронизує всі 100 порад, адресованих учителю. Зокрема, в одній з них В. О. Сухомлинський зупиняється на проблемі влади педагога як одній з найтонших у вихованні. „З кожним роком, — писав він, — я все більше переконувався, що влада над дітьми — це одне з найважчих випробувань для педагога, це критерій, показник його педагогічної культури” [5, с. 638 — 639]. Це інструмент, який педагог застосовує, виходячи з душевних спонукань, з якими він підходить до дитини. Для цього необхідно розуміти і серцем відчувати „безмежне дитяче довір'я і неминучу в зв'язку з цим дитячу беззахисність”. Влада педагога і полягає у тому, щоб виправдати цю довіру.

В. О. Сухомлинський зазначав, що одним з найслабкіших місць підготовки майбутнього педагога є те, що йому дають знання основ наук, тобто знання предмета, який він викладатиме, і майже не дають знань про те, як виховувати, як учити школярів бути людьми. Вчений

вважав, що педагогіка як наука про процес виховання, техніку й технологію виховання недосконала, а це зумовлює неухважність студентів до її вивчення. Тому він вимагав поставити викладання педагогіки так, щоб ця наука вчила майбутніх педагогів, як виховувати: як говорити з окремими вихованцями і колективом: як знаходити „духовний контакт вихователя з вихованцями, без якого немислима школа”.

До складників педагогічної культури В. О. Сухомлинський зарховує здатність до наукового передбачення, яке він також пов’язує із щастям вихованців: „Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь — у неграмотну няньку, педагогіка — у знахарство. Треба науково передбачити — в цьому суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещаст” — зауважує він у „Народженні громадянина” [1, с. 327]. Педагогічна діяльність за своєю природою є дослідницькою, вона повинна мати творчий характер, відкривати нове.

Ці ідеї видатного педагога є дороговказом перебудови процесу підготовки педагогів.

Література

1. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
2. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 391 — 626.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.

5. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.
6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.
7. Свободное воспитание ВЛАДИ — VLADI : пед. альманах / ред. В. М. Блинов, Г. Б. Корнетов. — М. : [б. и.], 1993. — Вып. 3 (март — апрель). — 65 с.

Поніманська Т. І. Педагог як співавтор духовного простору дитини в системі гуманістичного виховання В. О. Сухомлинського / Т. І. Поніманська // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Вип. 8: „Василь Сухомлинський і сучасність: Особистість у навколишньому середовищі”. — Миколаїв, 2004. — С. 50 — 54.



О. Г. Кучерявий,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Донецького національного університету*

**ДУХОВНО-
ГУМАНІСТИЧНИЙ ЗМІСТ
ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
КУЛЬТУРИ
В ТЕОРЕТИЧНІЙ
СПАДЩИНІ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

Усукупності потреб удосконалення практики навчання й виховання майбутніх педагогів центральне місце належить потребі оптимального вибору цільових орієнтирів фахової підготовки. Водночас слід констатувати наявність у педагогіці вищої школи „білих плям” у сфері побудови її понятійної системи (у цій системі педагогічна культура є однією з родових категорій). В умовах реалізації вищими педагогічними навчальними закладами соціального запити на фахівця, здатного всебічно забезпечити неперервний розвиток дітей, гуманізацію навчально-виховного процесу виникає необхідність в аналізі й узагальненні теоретичних положень Василя Олександровича Сухомлинського щодо змісту педагогічної культури. З усієї сукупності проблем, пов’язаних із розглядом відповідного змісту з позиції цілісного підходу до нього, ми обрали проблему об’єктивного зв’язку системних (духовно-гуманістичних) і функціональних складових поняття педагогічної культури в теоретичній спадщині В. Сухомлинського.

Останні дослідження змісту педагогічної культури науковцями

України здебільшого стосувалися її окремих характеристик або їхньої сукупності. Найбільш вагомими у цьому плані можна вважати результати наукового пошуку, які отримали Є. Барбіна і В. Гриньова [22, с. 23]. Проте феномен педагогічної культури потребує системного аналізу, спрямованого на чітке визначення критеріїв її сформованості та структури, особливостей взаємозв'язку структурних компонентів.

Як цілісний об'єкт теоретичного аналізу поняття педагогічної культури в науковій спадщині В. Сухомлинського є складною системою. Вивчення педагогічних об'єктів як складних систем, по-перше, вимагає опори на характерні нормативи їхнього опису (провідне місце серед них посідають виділення діагностичних параметрів і рангові розподіли), а по-друге, — врахування положення щодо зв'язку знань про цілісну сукупність певних взаємопов'язаних компонентів із морально-етичними та естетичними цінностями, про роль і місце цих знань у загальному процесі пізнання. Отже, встановлення особливостей вчення В. Сухомлинського про педагогічну культуру як систему є передусім результатом його розгляду в аксіологічному й онтологічному аспектах. Основними діагностичними параметрами при цьому слід вважати вміння педагога певної функціональної належності, які забезпечують високий рівень майстерності, педагогічної творчості та професійного самовдосконалення в їхній єдності.

Онтологічний аспект аналізу вчення про педагогічну культуру пов'язаний з усвідомленням його ролі та місця в загальному процесі пізнання закономірних зв'язків між професійним навчанням, вихованням і розвитком майбутніх педагогів. Він вимагає з'ясування „взаємин” таких понять, як „педагогічна майстерність” і „педагогічна культура”. У життєтворчій понятійній системі Василя Олександровича ці поняття безпосередньо стосуються категорії „загальний і духовний розвиток дитини”. Найпотужніші розвивальні потенціали містяться в діяльності вчителя з високим рівнем педагогічної культури, яка передбачає і наявність у нього педагогічної майстерності. Іншими словами, педагогічна культура, за В. Сухомлинським, відіграє роль необхідної умови загального й духовного розвитку учня та посідає провідне місце в забезпеченні ефективності педагогічного процесу як опосередкований засіб стимулювання розвитку задатків і здібностей дитини, перетворення виховання у самовиховання, а навчання — у процес самоздобування знань. Оволодіння педагогічною культурою вимагає від учителя (майбутнього вчителя) здатності до системного педагогічного мислення, готовності до педагогічної творчості й професійного саморозвитку. Саме наявність у вчителя педагогічної культури є умовою трансформації педагогічної

праці у творчу діяльність. В. Сухомлинський вважав саму школу тонким і чутливим музичним інструментом, „який творить мелодію людської гармонії, що впливає на душу кожного вихованця”, але лише за умови, коли цей інструмент налаштований особистістю педагога [1, с. 197].

У багатьох своїх роботах Василь Олександрович не може уникнути спокуси повернутися до питання про суть педагогічної праці як творчості. Наприклад, у статті „Учитель і діти”, порівнюючи вплив вихователя на вихованця із впливом музики, він веде мову про виховання як найтоншу сферу людської творчості. Показовими у цьому плані є такі його твердження: „У самій своїй основі педагогічна праця — справжня творча праця — стоїть близько до наукового дослідження” [8, с. 472]; педагогічна діяльність — „це насамперед жива, допитлива думка, дослідження” [15, с. 287].

Але працю педагога як творчість розуму В. Сухомлинський ставить у чітку залежність від праці серця, органічно поєднує необхідність для вчителя мати чутливе й відкрите серце з його завданням „бачити, відчувати, розуміти тисячі найніжніших доторкнень маленьких людей одне до одного, щоб ці доторкнення творили людську красу...” [2, с. 467]. Звідси випливає найголовніша вимога до вчителя, без урахування якої не можна розробляти ніяку кваліфікаційну характеристику спеціаліста — вміти доторкатися до дитини сердечно, щоб кожне доторкання не завдавало їй болю, а навпаки, сприяло творенню людської краси.

Сердечну турботу про людину Василь Олександрович називає плоттю та кров'ю педагогічного покликання, головною рисою гармонії серця й розуму, закликає вчителів самовиховувати інтегративне вміння поєднувати сердечність з мудрістю, від рівня оволодіння яким і удосконалення якого і залежить мистецтво і майстерність педагога [4, с. 453]. Остання пов'язана з гуманістичною спрямованістю особистості вчителя, його здібностями до педагогічної діяльності та педагогічною технікою. Ведучи мову про мудрість вчителя, педагог-гуманіст часто сполучає це слово зі словами „мистецтво” і „майстерність”.

Мудрість передбачає наявність розуму й досвіду в учителя, певної системи професійних умінь. Поняттю педагогічної мудрості В. Сухомлинський присвячує багато сторінок своїх найкращих творів: вони стосуються різних аспектів діяльності вчителя. Найбільш особливий аспект — аспект влади педагога над особистістю. „Мудрість, майстерність і мистецтво владарювання вихователя над волею вихованця, — пише Василь Олександрович у творі „Як виховати справжню

людину”, — полягає в тому, щоб морально обґрунтовані, прийняті для суспільства потреби стали бажаннями, внутрішнім спонуканням людини” [3, с. 284].

Для вирішення цього завдання вчитель сам повинен мати духовно-моральні спонукання й оволодіти сукупністю відповідних умінь. За В. Сухомлинським, мудрість педагога концентрується і в його вмінні розуміти постійний стан самоутвердження й самовиховання дитини, і в умінні розуміти мову дитинства та зберігати „в собі чисту краплину дитинства” [2, с. 630].

До цих умінь приєднуються уміння створювати умови, в яких діти висувають і здійснюють задум педагога як свій власний і при цьому не відчувають „дріб’язкової опіки”, уміння підтримати дітей, які перестали вірити в правду, істину та людину, стати для них опорою, уміння відкрити двері маленькій людині у світ прекрасного тощо. Без останнього вміння немає сенсу влади педагога як творця дитячої радості [4, с. 665; 3, с. 165 — 166].

Детальне висвітлення нами суті тлумачення В. Сухомлинським інтегративного вміння вчителя поєднувати сердечність з мудрістю, безпосередньо звертатися до серця й розуму вихованця має свою підставу: саме це вміння він вважав першою ознакою однієї з основ педагогічної культури — глибокого знання педагогом своєї справи [8, с. 473].

Результати аналізу усієї багатогранної спадщини Василя Олександровича в **аксіологічному аспекті** дозволяють вести мову насамперед про педагогічну культуру вчителя як про сукупність духовно-педагогічних цінностей (сутнісних характеристик історично досягнутого рівня розвитку науки), створених людством у процесі суспільно-педагогічної діяльності. Вчення В. Сухомлинського про педагогічну культуру як систему аксіологічних орієнтирів — це своєрідний духовний світ із неповторною та водночас конкретною структурою, компоненти якої пов’язані між собою за певними правилами. Такими аксіологічними орієнтирами є знання про **системні** (цілісність, двобічність, особистісна орієнтованість, цілеспрямованість на загальний і духовний розвиток, навчання та виховання учнів тощо) та **функціональні** (педагогічні закономірності, принципи, методи, форми й засоби) характеристики педагогічного процесу. Оволодіння майбутніми педагогами зазначеними знаннями, тобто знаннями своєї справи, як багато разів указував Василь Олександрович, є однією з основ педагогічної культури. Не менш важливою основою він вважав цілісну сукупність професійно-педагогічних умінь певної функціональної належності. Глибоке вивчення

його творів приводить до обґрунтованого переконання, що професійно-педагогічні вміння є найсуттєвішими ознаками педагогічної культури, а структура цього складного інтегрованого поняття містить, як мінімум, шість компонентів: ціннісно-орієнтаційний, діагностико-прогностичний, організаційно-розвивальний, професійно-творчий, управлінсько-комунікативний і соціально-педагогічний.

Ціннісно-орієнтаційна складова структури педагогічної культури спрямовує вчителя (і майбутнього вчителя) на оволодіння вміннями в галузі орієнтації дітей на систему національних і загальнолюдських цінностей.

Гуманістична система освітніх цінностей В. Сухомлинського містить п'ять низок аксіологічних орієнтирів, важливих для розвитку дитини як особистості: духовно-моральну, яка пронизує усі інші, сімейно-культурну, національно-культурну, соціально-нормативну та індивідуально-розвивальну. До провідних цінностей він зараховував духовність, моральні норми та якості, книжку, знання, матір (підкреслював необхідність культури матері у сім'ї та інших дорослих членів родини), сімейні звичаї та традиції, рідну мову, історію свого народу, народні звичаї, традиції та обряди, народну творчість, красу, рідну землю, Батьківщину в цілому, норми суспільного життя, працю, людину праці, індивідуальну творчість, самовиховання тощо.

В. Сухомлинський вказував на моральний характер праці, свободи та відповідальності як освітніх цінностей, бачив у творчості й самовихованні найефективніші засоби індивідуального розвитку учнів (умінням педагога забезпечувати синтез виховання і такої цінності особистого життя як самовиховання він навіть присвячує спеціальну статтю „Виховання й самовиховання”) [14].

Про виховання як створення умов для внутрішнього прийняття дитиною в ролі особисто значущої гуманістичної системи цінностей власне йде мова у всіх творах великого педагога. Тому зупинимося лише на деяких з них. У „Методиці виховання колективу”, розмірковуючи про шляхи створення умов для усвідомлення дітьми ідеї обов'язку перед батьками, товаришами, суспільством, Батьківщиною, В. Сухомлинський розкриває основні складові уміння педагога робити це. На першому місці серед цих складових — організація знайомства учнів з життям людей, сутність моральної краси яких полягає у виконанні обов'язку перед людьми, своїм народом [2].

Умінням педагога знаходити місце рідному слову, матері, книжці, праці, куточкам краси рідної природи, Батьківщині та іншим ціннос-

тям в духовному житті учнів початкового шкільного віку присвячені поетичні сторінки книги „Серце віддаю дітям” [5]. Технологію створення умов для оволодіння підлітками духовною й моральною культурою, навчанню та мистецтву обмінюватися духовними цінностями, жити в світі книжок і пізнавати при цьому самих себе автор (науковець і педагог одночасно) майстерно розкриває у творі „Народження громадянина” [6]. Відводячи книжці як цінності особливу роль у загальному розвитку учня, В. Сухомлинський називає уміння вводити дітей у її скарбницю надзвичайно важливою справою кожного вчителя та школи в цілому (стаття „Могутній вихователь”). Золота бібліотека отрочтва, кімната Українського Слова Павлиської загальноосвітньої школи й у наш час активізують педагогів у напрямі відкриття учнями дійсної краси та цінності читання і книжки.

Стверджуючи, що педагогічна культура має суто психологічний ґрунт, тим самим В. Сухомлинський ставив її **діагностико-прогностичний компонент на провідне місце**. Крізь більшість творів Василя Олександровича червоною ниткою проходить думка про значущість для педагога вмінь проникати в духовний світ дитини, спостерігати за нею в різних видах діяльності. Наприклад, у „Розмові з молодим директором школи” знаходимо: „Педагогічна культура великою мірою визначається тим, як учитель вміє спостерігати дитину в процесі її розумової і фізичної праці, під час ігор, екскурсій, на дозвіллі...” [8, с. 454]. А стриженеве вміння вчителя розуміти суть мотивів дитячих вчинків він пов’язував із розумінням світу дитинства, зі здібністю передбачити й спрогнозувати ситуацію.

Можна захоплюватися щирою вірою цього педагога-гуманіста в обдарованість і талановитість всіх без винятку дітей, а кожному сучасному вчителеві треба просто виконувати накреслене В. Сухомлинським для вихователя першочергове завдання — сформувати в собі вміння розпізнавати, виявляти, „відкривати в кожній людині творця” [9, с. 96].

Сукупність вмінь і якостей вчителя, важливих для виконання ним **функції організації різних видів діяльності учнів**, згідно з науково-педагогічними поглядами В. Сухомлинського, — також невід’ємний компонент педагогічної культури (у нашій нумерації — **третій**).

Слід зауважити, що умову підвищення ефективності організації пізнавальної діяльності учнів він формулює як наявність у педагога вміння підносити школяра на ниві навчання, підпорядковуючи емоції розуму. Опанування цим узагальненим вмінням починається з усвідомлення вчителем істини, що особистість дитини ще не сформована

і що не слід перетворювати оцінку в ідола, в батіг і дрючок (особливо молодших класах), підрубувати „корінь бажання бути хорошим”.

Програма подальших дій вчителя у цьому напрямку — оволодіння вміннями зберігати й розвивати на заняттях почуття власної гідності дитини, створювати ситуації успіху в навчанні [8, с. 483; 20, с. 449]. З цими вміннями гармонійно сполучаються вміння розкривати й реалізовувати можливості теми будь-якого заняття з метою активізації розумової діяльності дітей. Серед них В. Сухомлинський вирізняє вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, вміння дати учневі подумати, вміння перетворювати результати своїх спостережень у „методи і прийоми індивідуального впливу”, уміння здивовувати дітей багатством і невичерпністю природи, науки тощо [7, с. 263; 8, с. 476; 6, с. 359].

Шлях до опанування вчителем „абетки педагогічної праці” — спеціальних прийомів розвитку розумових сил і здібностей дітей як невід’ємного компонента педагогічної культури — у різних працях він вказував тільки один: професійне самовиховання.

У галузі організації трудової діяльності учнів В. Сухомлинський висуває такі головні вимоги до педагога: 1) вміння забезпечувати єдність трудового виховання і загального розвитку дитини; 2) вміння розкривати, виявляти і розвивати індивідуальність дитини у праці; 3) вміння залучати вихованців до праці, яка спрямована на „створення всенародного багатства”; 4) вміння забезпечувати різноманіття видів праці; 5) вміння зайняти дітей неперервною, „тривалою працею, яка вимагає повсякденної думки, турботи”; 6) вміння створювати умови для єдності фізичних зусиль та інтелекту вихованців у праці, для перетворення праці в творчість; 7) вміння забезпечувати „наступність змісту трудової діяльності, вмінь і навичок”, посиленість праці тощо [7, с. 301 — 309].

Необхідність організації на шкільних уроках ігор В. Сухомлинський пояснював тим, що гра — „це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ”, „іскра, що запалює вогник допитливості й любові до знань” [5, с. 95]. Орієнтуючи вчителів на формування вмінь організації саме такої гри (вмінь розкривати й реалізовувати її можливості для вирішення завдань навчання, виховання та розвитку учнів), водночас він застерігав проти недооцінки складності її використання у навчальному закладі, вимагав постійно дбати, „щоб навчання не перетворювалось на гру”, у якій вихованець не зазнає труднощів [2, с. 499]. Одне з джерел ефективної організації усіх видів діяльності учнів Василь Олександрович вбачає в умінні педагога користуватися словом, а ра-

дикальні позитивні зміни в роботі загальноосвітніх шкіл пов'язував з вирішенням педагогічними колективами завдання підвищення мовної культури кожного вчителя. При цьому важко не погодитися з його тлумаченням такої позиції: лише за допомогою творчого слова вчитель може створити атмосферу пошуку відкриття, породжувати творчість учнів [8, с. 484 — 87; 17, с. 347 — 348].

Четвертий компонент педагогічної культури — управлінсько-комунікативний. В. Сухомлинський неодноразово звертав увагу на те, що вершиною педагогічної культури є любов до дітей як основа спілкування вчителя з вихованцями на принципах співробітництва й співтворчості.

Уміння бути сердечним, доброзичливим стосовно учня, вірити в нього, в його перемогу над собою, якщо поряд буде вчитель-помічник, у значному ступені визначають якість педагогічного спілкування. Успіх спілкування педагога з дітьми при організації різних видів їхньої діяльності залежить і від його вмінь зміцнювати в них почуття людської гідності, налаштовувати себе на задушевну розмову з учнями, знаходити шляхи до „гармонії взаємного проникнення сердець”, гасити конфлікти, знімати збудження й роздратованість, які виникли в колективі тощо. Важко вказати хоча б одну велику працю В. Сухомлинського, в якій він не вів би розмову про деякі з цих умінь, або такі важливі для спілкування педагога з учнями моральні якості, як чесність, правдивість, відвертість, моральна чистота й моральна цільність (той, хто навчає жити, повинен бути для дитини „живим утіленням добра”).

Вінцем цієї системи якостей є душевна чуйність: „В основі людської чуйності педагога лежить загальна інтелектуальна, моральна, естетична та емоційна культура в їхній органічній єдності, а ця єдність досягається і освіченістю, і практичним досвідом моральних взаємин у колективі” [5, с. 168].

Характерно, що і сердечність, і теплоту, і доброзичливість педагог може сформувати засобами самовиховання почуттів, великої і тривалої роботи над собою [16, с. 316].

Переконання В. Сухомлинського щодо творчого характеру педагогічної діяльності знайшли своє втілення в тій особливій ролі, яку він відводив у ній спеціальним умінням учителя в галузі творчості. Звідси випливає передостанній (п'ятий) компонент педагогічної культури — **професійно-творчий**.

Щоб вчитель міг здійснювати процес педагогічної творчості, йому слід оволодіти безліччю вмінь: створювати дитячі казки, оповідання, пісні, музичні твори, сценарії проведення заходів, розробляти конс-

пекти уроків, завдання для учнів з конкретних предметів, плани різних видів педагогічної роботи, методи та прийоми формування у дітей інтересу до теми (якоїсь справи) й активізації їхньої пізнавальної та інших видів діяльності, програми індивідуального розвитку школярів і навчальні програми та багато інших.

Доцільність оволодіння вчителем уміннями творчого плану Василь Олександрович пояснює нагальними потребами розвитку дитини. Наприклад, уміння педагога створювати казки дуже значуще для розвитку мислення й мовлення учня: „Казка — це, образно кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови... Казка, фантазія — це ключик, за допомогою якого можна відкрити їхні джерела...” [5, с. 32].

Орієнтуючи майбутніх педагогів і вчителів-практиків не тільки на доведення професійно-педагогічних вмінь „до рівня майстерності”, але й на підняття їх „до рівня мистецтва”, В. Сухомлинський знову й знову вказує на засоби професійного удосконалення — самоосвіту й самовиховання. „Удосконалення педагогічної майстерності, — просить пам’ятати він у „Ста порадах учителів”, — це передусім самоосвіта, особисті ваші зусилля... На основі самоспостереження, самоаналізу у вас народжуватимуться власні педагогічні ідеї” [4, с. 524]. Провідним вогником, який освітлював педагогам шлях у справі професійної творчості, виступає сам В. Сухомлинський. І свідчення цього — його невмирущі твори: за підрахунками О. Дзевєріна, автора передмови до видання творів В. О. Сухомлинського (1979 — 1980 роки) у Києві, 41 монографія й брошура, близько 1200 оповідань і казок для дітей, понад 600 статей. Тому й не секрет, що так багато його вихованців опанували вміння створювати гідні подиву поетичні оповідання й казки, які потім знаходили місце у шкільному літературному журналі „Наша творчість”.

Останній (**шостий**) компонент педагогічної культури — **соціально-педагогічний**. Василь Олександрович просто не міг не звернути увагу на комплекс умінь учителя, важливий для виконання соціально-педагогічних функцій: виховувати учня відданим інтересам Батьківщини; захищати інтереси кожної дитини, якщо цього потребують обставини; надавати допомогу батькам учнів у педагогічній освіті й у вирішенні окремих життєво важливих проблем; просвіщати мешканців мікрорайону; виховувати у школярів готовність до виробничо-творчої діяльності тощо.

Показовими в цьому відношенні можуть бути багато праць В. Сухомлинського, і зокрема, „Народження громадянина”. У ній він концентрує увагу вчителів на уміннях формувати в учнів переконання громадянина, створюючи умови для пробудження в них власної духовної енергії, для єдності праці й думки тощо [6].

Отже, за рангом поняття педагогічної культури посідає провідне місце в аксіологічній системі педагога-гуманіста і має духовно-гуманістичний зміст. Структурними компонентами педагогічної культури слід вважати ціннісно-орієнтаційний, діагностико-прогностичний, організаційно-розвивальний, професійно-творчий, управлінсько-комунікативний і соціально-педагогічний. Ядром кожного з цих компонентів є його духовно-гуманістична складова, яка виконує функцію первинної „клітинки” кожного фахового уміння вчителя. Критеріями педагогічної культури є: гуманістична спрямованість особистості вчителя; цілісність і самоцінний характер знань про системні та функціональні характеристики педагогічного процесу; здатність виділяти в суспільно-педагогічних явищах і процесах духовне як провідне й служити йому, визначати ієрархію цінностей за критерієм їх належності до духовних; сформованість умінь здійснювати ціннісно-орієнтаційні, діагностико-прогностичні, організаційно-розвивальні, професійно-творчі, управлінсько-комунікативні та соціально-педагогічні функції.

Література

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 197 — 209.
2. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 403 — 637.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 149 — 408.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Су-

- хомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
7. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 301 — 309.
8. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 393 — 626.
9. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 80 — 96.
10. Сухомлинський В. О. Суспільство і вчитель / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 108 — 122.
11. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 122 — 139.
12. Сухомлинський В. О. Учитель і діти / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 195 — 203.
13. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 239 — 255.
14. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 229 — 239.
15. Сухомлинський В. О. Залежить тільки від вас / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 284 — 288.

16. Сухомлинський В. О. Як любити дітей / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 292 — 308.
17. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 321 — 330.
18. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. — М. : Мол. гвардия, 1975. — 239 с.
19. Сухомлинський В. О. Слово до спадкоємця / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 401 — 410.
20. Сухомлинський В. О. Обережно: дитина! / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 422 — 426.
21. Сухомлинський В. О. Лист про педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 591 — 600.
22. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Є. С. Барбіна. — К., 1998. — 36 с.
23. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. М. Гриньова. — К., 2001. — 45 с.

Кучерявий О. Г. Духовно-гуманістичний зміст поняття педагогічної культури в теоретичній спадщині В. О. Сухомлинського / О. Г. Кучерявий // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Вип. 8: „Василь Сухомлинський і сучасність: Особистість у навколишньому середовищі”. — Миколаїв, 2004. — С. 217 — 223.



В. Л. Федяєва,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології,
проректор з наукової роботи
Херсонського державного університету*

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Педагогічна культура — це складова загальної культури людини, вона є основою діяльності батьків. Від її рівня залежить успішність і результативність домашнього виховання дітей.

Педагогічна культура містить кілька компонентів: розуміння й осмислення відповідальності за виховання дітей, знання про розвиток, виховання, навчання дітей, практичні уміння організації життя й діяльності дітей в сім'ї, здійснення виховної діяльності; зв'язок з іншими соціальними інституціями (дошкільні та позашкільні заклади, школи). Ці компоненти склалися протягом історії людства, і сьогодні набувають нового звучання та наповнення.

Так, на міжнародному рівні порушено питання про відповідальність батьків („Конвенція про права дитини”, 1989 р.). У законодавчо-нормативному праві багатьох країн, зокрема й у Конституції України, закріплено першочергове право батьків на виховання своїх дітей. Виходячи з того, що на сьогодні є багато чинників, які негативно впливають на розвиток і виховання дітей (зростає кількість народжуваності поза

шлюбом, збільшується кількість неповнолітніх матерів, розлучень, міграція населення, безробіття та інші соціально-економічні чинники), виховання відповідального батьківства має здійснюватися на всіх рівнях суспільного життя. Тому зміст сучасної педагогічної культури передбачає знання з етики, естетики, права, психології та інших наук.

Людство давно зрозуміло необхідність спеціальної підготовки батьків до виховання дітей. Про це є окремі записи в священних книгах, а більш широке наукове обґрунтування було зроблено в працях великих педагогів та мислителів. Першу програму підготовки матері до виховання й навчання маленьких дітей запропонував Я. А. Коменський у книзі „Материнська школа”. Аналогічні думки про залежність сімейного виховання від підготовленості батьків висловили вітчизняні та зарубіжні вчені М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, російські вчені П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев.

Досить серйозну увагу цим питанням у ХІХ столітті приділяли численні педагогічні журнали, педагогічні товариства, які займалися освітою населення.

Вивчення праць вітчизняних громадських діячів, письменників та педагогів Є. Миропольського, І. Огієнка, І. Франка, Лесі Українки, С. Русової та інших свідчить, що, відстоюючи провідну роль сім'ї у формуванні особистості, вони прямо чи опосередковано наголошували на доцільності спеціальної психолого-педагогічної підготовки батьків до реалізації освітньо-виховних завдань.

Сьогодні науковці України (В. Постовий, М. Стельмахович, Т. Щербань, М. Ярмаченко та інші) обґрунтовують необхідність посилити увагу до традицій батьківської педагогіки, української родинно-побутової культури в змісті формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах.

У кожній країні склалася своя система підвищення педагогічної культури населення. В Україні в ХХ столітті протягом кількох десятиліть існувала спеціальна система підвищення педагогічної культури населення — педагогічний всеобуч. Його основною метою було ознайомлення всього дорослого населення з основами виховання. Ця форма організації навчання мала науково-методичне забезпечення у вигляді програм, навчальної літератури, спрямованої для різних категорій населення. У цій структурі функціонували народні університети,

до складу яких входили окремі факультети, зокрема й педагогічні (для керівників, педагогів шкіл, дошкільних закладів, батьків). До системи народних університетів належали й батьківські університети, створені органами народної освіти, і товариства „Знання”. Вони працювали при будинках культури, школах, дошкільних закладах. У програми батьківських університетів, розраховані на один чи два роки навчання, входив мінімум знань про зміст гармонійного розвитку дитини, про методи сімейного виховання. До підвищення педагогічної культури залучали жіночі й дитячі консультації з питань підготовки молоді до материнства й батьківства. Молоді батьки отримували педагогічні знання в клубах молодих сімей. Навчальні плани й програми з психолого-педагогічних дисциплін вузів передбачали підготовку майбутніх вчителів до роботи з сім'єю. Підвищенню педагогічної культури населення слугували лекторії, різні курси, семінари. Усе це свідчить про те, що загалом у країні на той час була певна система підвищення педагогічної культури всього населення, яка заслуговує позитивної оцінки. Недоліками цієї системи були досить значна ідеологізація, а інколи й ігнорування реальних проблем сімейного виховання, обов'язковість, а в окремих випадках і примусовість відвідування певної форми педагогічної освіти.

Вагомим внеском у розвиток теорії і практики формування педагогічної культури батьків є діяльність В. О. Сухомлинського. Його хвилювало у житті все, але найбільше — діти, їхні долі, їхні майбутні. Великий педагог завжди відстоював позицію, згідно з якою неможливо роз'єднувати шкільне виховання від сімейного. Вчений аналізував історичний шлях української сім'ї, звичаї, традиції, повертався до минулого сімейної педагогіки, не продуманих планів та експериментів і доводив, що без уваги до конкретної сім'ї, до визнання провідної ролі сім'ї у вихованні дитини ми не досягаємо успіхів у розбудові держави. „Сім'я стає могутньою виховною силою, що облагороджує наших дітей лише тоді, коли ви, батьку і мати, бачите високу мету свого життя, живете в ім'я високих ідей, що підносять, звеличують вас в очах ваших дітей... від того, в чому ви вбачаєте джерело щастя, повноти своїх відносин, від того, для чого ви об'єдналися в довічний союз, залежить виховна, облагороджуюча сила сім'ї, моральне обличчя й доля ваших дітей” [7, с. 157].

В. Сухомлинський довів, що позитивно впливаючи на весь устрій сімейного життя, педагогічна культура батьків є основою педагогічної діяльності батька й матері, допомагає їм уникнути традиційних поми-

лок у сімейному вихованні та знаходити правильні рішення в різних нестандартних ситуаціях.

Педагогічна культура батьків, за Сухомлинським, містить взаємопов'язані компоненти. „У вихованні педагогічної культури батьків ми прагнемо до певної системи і послідовності” [6, с. 57]. Батьки повинні були мати знання з соціології, психології, фізіології дітей: „Кожне заняття присвячується одній темі. Наприклад, анатомо-фізіологічні особливості, нервова система, фізичний і психічний розвиток, духовне життя дитини...” [6, с. 55].

Окрім цього, батькам також необхідні знання про мету, засоби, прийоми, методи й результати педагогічної діяльності, які здійснюються в сім'ї, в школі, позашкільних закладах тощо. Особливо велику увагу слід приділяти питанням ефективності такої роботи. Якщо ж у батьків відсутні такі знання, то це може привести й до негативних наслідків. „Завдячуючи безвідповідальності деяких батьків, виховання інколи дає такі наслідки, що потім і наймудріший, найдосвідченіший педагог не може нічого зробити... Поряд з порадами про здоровий розпорядок праці і відпочинку дитини, про багатогранну діяльність у дитинстві звертаємо особливу увагу на духовне виховання дітей” [6, с. 57].

Поряд з теоретичним значенням про те, які методи необхідно використовувати, щоб досягти поставленої мети, батьки повинні володіти й відповідними вміннями, які дозволяють ці методи застосовувати. При цьому виховання дитини в сім'ї буде успішним, якщо батьки уміють творчо використовувати знання й вміння. В. Сухомлинський наголошував, що „немає благороднішої, вищої місії для людини-творця, ніж батьківство й материнство. Є десятки, сотні професій, спеціальностей, робіт — один будує залізничні колії, інший — житло, третій вирощує хліб, четвертий лікує людей, п'ятий шиє одяг. Але є одна універсальна — найбільш складна й найбільш благородна робота, єдина для всіх і в той же час специфічна й неповторна в кожній сім'ї — це творення людини... Кожна мить цієї роботи, яка називається вихованням, — це творення майбутнього і погляд у майбутнє” [6, с. 12].

Успіх сімейного виховання визначений тим, як батьки люблять дітей і що для них означає батьківство. Формування педагогічної культури майбутніх батьків починається з дитинства. „Ось так і починає дитина пізнавати світ людини — з матері й батька, з того, як звертається до нього мати, як батько ставиться до матері” [6, с. 20].

Діти засвоюють приклади дорослих, аналізують дії вчителів і вихователів, їхнє уміння спілкуватися з дітьми, ставленням до них тощо. Продовження формування цих якостей відбувається в безпосередній діяльності батьків з виховання дітей, а також у процесі самоосвіти й самовиховання.

Особливо важливим є початковий етап розвитку дітей на їх формування як майбутніх батьків. В. Сухомлинський доводить, що ставлення дорослої людини до інших багато в чому визначено тим, наскільки лагідною, „теплою” була її мати, скільки любові сама вона отримала в дитинстві. „Найсильніше, найтонше багатство людського духу — любов — діє на дитину як музика, як чарівна краса, що заохочує душу. Це багатство постійно налаштовує чуйність дитячого серця — чуйність до слова, до доброї волі, до ласки й сердечності. Той, чиє дитинство осяяне сонцем любові як невтомної праці, хто взаємно творить щастя, вирізняється винятковою чутливістю й сприйнятливістю до батьківського та материнського слова, до їхньої доброї волі, їхніх повчань і настанов, порад і застережень” [6, с. 24].

Дитина, спостерігаючи за батьками, досить рано свідомо засвоює багато прийомів педагогічного впливу, а ставши дорослою, використовує їх у вихованні власних дітей.

Аналізуючи праці, статті В. О. Сухомлинського з питань батьківської педагогіки, ми бачимо чітку логіку основних шляхів формування педагогічної культури батьків, які викладені в бесідах „До материнського й батьківського обов’язку людину треба готувати майже з колиски — ось у чому проблема”, „Про громадську й моральну відповідальність батьків”, „Бачення власного морального обличчя”, „Що звеличує вас в очах ваших дітей”, „Бережіть в душі дитини віру в високе, ідеальне, стійке”, „Бережіть людську любов”, „Моральні цінності сім’ї”.

Визначивши теоретичні засади й шляхи формування педагогічної культури батьків, В. О. Сухомлинський досить велику увагу приділив питанням форм організації роботи у власній школі. Почалася напружена робота зі створення колективу батьків, який жив би інтересами дітей, школи, суспільства. У подальшому вирішувалися питання науково-методичного забезпечення та залучення батьків до спільної роботи. На часі стояло питання, „коли загальна педагогічна культура всього населення, особливо батьків, є однією з передумов виконання кожним громадяни-

ном свого обов'язку перед суспільством, і цей обов'язок полягає насамперед у вихованні молодого покоління. Тому передусім необхідно піклуватися про підвищення педагогічної культури батьків..." [6, с. 54 — 55].

Розв'язуючи цю проблему одним із перших в Україні, В. О. Сухомлинський шукав шлях вирішення до того часу, поки не створив школу для батьків майбутніх учнів. У подальшому, виходячи з проблем власне шкільно-родинного колективу, створив школу для батьків різного віку дітей: від молодого подружжя до батьків випускників школи (батьки вчилися 13 років, а діти — 10); окрему групу для батьків, діти яких мали певні недоліки у фізичному та психічному розвитку. Заняття в кожній групі проводили 2 рази на місяць по 1,5 години. На них не проголошували лозунги й заклики, а давали ділові поради батькам. Так, на заняттях майбутніх батьків йшлося про культуру взаємовідносин подружжя, про вміння людини керувати своїми бажаннями, пристосовуючи й узгоджуючи їх з бажаннями інших людей. Якщо уважно проаналізувати те, що в житті зветься щастям і нещастям, удачею й невдачею, духовним багатством, яке створюється удвох (а потім і сімейним колективом), — усе це ґрунтується на культурі людських стосунків. Оберігаючи недоторканість інтимного світу людей, — писав педагог, — ми разом з тим торкаємось найзаповітніших, можна сказати, заповідних куточків людських сердець.

На заняттях для батьків майбутніх першокласників розглядалися теми: „Батько й син”, „Мати й дочка”, „Сім'я як школа людських стосунків”, „Перші норми моральної культури дітей”, „Праця — основа культури стосунків” та інші.

Досить насиченою за тематикою була програма батьківської школи, що увійшла до плану роботи Павлівської середньої школи на 1970 / 1971 навчальний рік, який ще встиг зробити в останні дні свого життя В. Сухомлинський. Для дошкільної групи (разом із майбутніми батьками) такими були окремі теми: 1. Сімейні взаємини й моральне виховання дітей. 2. Почуття любові батьків і відповідальність за майбутнє дітей. 3. Моральна підготовка до шлюбу. 4. Алкоголізм і діти. 5. Любов і виховання дітей. 6. Материнське виховання дітей. 20. Пізнання людини дошкільником, роль морального середовища... 26. Мати — перший і головний вихователь й учитель дошкільника. 27. Батько та син, мати й дочка... 29. Перші норми моральної культури

дошкільника. 30. Попередження забаганок, роздратування. 31. Виховання мужності в хлопчиків.

Загалом тематика бесід батьківської школи за 1970 / 1971 навчальний рік спрямована на різні вікові категорії: дошкільна група, I — II класи, III — IV класи, V — VII класи, VIII — X класи, та розкривала повний аспект психолого-педагогічних знань для батьків [6, с. 299].

Традиційними для Павлівської школи стали загальношкільні наукові батьківські конференції, на яких розглядалися актуальні питання педагогіки: методи контролю за виконанням учнями домашніх завдань, актуальні питання педагогічної науки; сучасний стан організації навчально-виховної роботи тощо. Кожне заняття було присвячене одній темі. Головна форма виховання педагогічної культури батьків — лекції, насичені цікавими фактами, переконливими прикладами. Читав їх директор, його заступник, кращі вчителі.

Окрім занять батьківської школи, проводилася також інша робота з сім'єю: збори, індивідуальні бесіди, консультації, спільні свята школи й сім'ї (8 Березня, Свято врожаю, осіннє свято винограду, свято матері, свято батька, свято книжки, свято творчості, чотири свята квітів тощо), відвідування сімей вчителями. Така робота сприяла закріпленню теоретичних знань на практиці, давала змогу розв'язувати складні питання виховання дітей у спільній діяльності школи й сім'ї.

Педагогічне навчання в Павлівській школі під керівництвом В. О. Сухомлинського був невід'ємною складовою формування педагогічної культури батьків. Батьки навчалися в процесі семінарських занять, бесід, готували з учителем і дітьми виставки, працювали в бібліотеці та творчих клубах. Робота була чітко спланована, у планах визначали мету, завдання, зміст, форми й методи виховання дітей у різні вікові періоди, у заняття включали дані з вікової фізіології і психології, дитячої гігієни, сімейної педагогіки, використання народних традицій тощо.

Сімейна педагогіка В. О. Сухомлинського, її наукове обґрунтування і практична реалізація ще і ще раз переконують, що „книга про сім'ю, про моральну підготовку до вступу в шлюб, про виховання дітей. Батьківська педагогіка повинна стати настільною книгою кожного нашого громадянина. Батьківську педагогіку треба вивчати в спеціальних батьківських школах. На першому плані повинна бути наука про виховання людини” [6, с. 6].

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студентов пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 528 с.
4. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001. — 514 с.
5. Родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / А. А. Марушкевич та ін. — К. : ПАРАПАН, 2002. — 216 с.
6. Сухомлинський В. А. Мудрость родительской любви / сост. А. И. Сухомлинская. — М. : Мол. гвардия, 1988. — 304 с.
7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1978. — 263 с.

Федяєва В. Л. Педагогічна культура батьків у науковому доробку В. Сухомлинського / В. Л. Федяєва // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Вип. 8: „Василь Сухомлинський і сучасність: Особистість у навколишньому середовищі”. — Миколаїв, 2004. — С. 36 — 41.



О. Б. Петренко,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри вікової та педагогічної
психології Рівненського державного
гуманітарного університету*

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

В останні роки серед основних проблем виховання особистості вирізняється проблема розмивання системи поведінкових норм у сфері шлюбу і сім'ї, а також уявлень про зміст сімейних та батьківських обов'язків.

У своїх дослідженнях Т. Алексеєнко, О. Бондарчук, О. Докукіна, Т. Говорун, О. Кікінежді, Т. Кравченко, В. Постовий, О. Хромова [4] проаналізували різноманітні аспекти розвитку якостей майбутнього сім'янина: фізіологічні, психологічні, соціальні, медичні, педагогічні, етичні. Але при цьому залишаються малодослідженими досить важливі аспекти гендерного розвитку свідомості майбутніх батьків, питання про підготовку юнаків та юнок до відповідального виконання ролей батька та матері. Саме цей аспект обрано нами предметом аналізу в пропонованій статті.

Психологічні дослідження довели, що батьківський вплив на дитину має надзвичайно важливе значення для її подальшого особистісного зростання і психічного здоров'я [5]. Саме тому надзвичайно актуаль-

ним уважаємо виховання у майбутніх батьків і матерів — сьогоднішніх старшокласників — почуття відповідальності.

Відповідальність, як зазначається у філософському словнику, — явище багатогранне і містить такі найважливіші складники: усвідомлення необхідності діяти у відповідності із суспільними вимогами і нормами як соціальними цінностями; усвідомлення своєї безпосередньої ролі через наявність внутрішніх переконань, совісті, особистих інтересів і цілей; передбачення наслідків вибору, рішень і дій; критичність і постійний контроль за своїми діями, врахування їхніх наслідків для інших людей; прагнення особи до самореалізації в об'єктивному світі; самозвіт і самооцінка; суб'єктивна готовність відповідати за свої дії [16, с. 87]. У сучасних умовах соціального життя особливо зростає роль особистої (персональної) відповідальності, яка передбачає чинник усвідомлення індивідом відповідальності перед собою, своїми близькими, суспільством, національною спільнотою, людством у цілому.

Найважливішою самоцінністю особистості старшокласника, на думку доктора психологічних наук І. Булах [3], є відповідальність, яка є інтегративним особистісним утворенням, що структурується в процесі моральних взаємодій із сукупності його позитивних моральних якостей. Моральна відповідальність — це здатність особистості усвідомлювати суспільно значущий обов'язок, що визначає її добродійні вчинки. У такому разі особистість здатна осмислено, передбачаючи результати власних вчинків, обирати той чи інший варіант поведінки, і тому вона несе відповідальність за наслідки власної поведінки.

У сучасній виховній системі питання про виховання почуття відповідальності особистості взагалі та особистості старшокласника зокрема досить складне і вирішується неоднозначно. Для вчителів, батьків, близьких дорослих старшокласника важливим є факт, що ступінь його відповідальності в кожній психологічній ситуації має бути зваженим. У будь-якому випадку треба визначити, чи мав він достатньо свободи, аби нести відповідальність перед іншими. До того ж, під час розгляду відповідальності старшокласника неприпустимі щодо цієї властивості гіперболізовані установки, необхідно чітко і зважено уявити її реальну міру і межу.

Природу відповідальності академік І. Д. Бех розглядає у взаємозв'язку з моральним ставленням. Це дає змогу інтерпретувати спонуки моральних дій і вчинків як узагальнені мотиви відповідально-

го звершення. Якщо здатність до відповідального звершення вчинків закріплюється і кристалізується у морально-духовній самосвідомості особистості, то в процесі неодноразового повторення подібних вчинків вона перетворюється у стійкий мотив її моральної поведінки [1]. Можна сказати, що цей мотив трансформується у стійку якість — відповідальність. При цьому морально-духовне зростання особистості пов'язане не стільки з результатом учинку, скільки з утіленням у ньому моральним мотивом. Таким чином, відповідальність як особистісне утворення виступає внутрішньою мотивацією вчинку, яка й надає йому особливої моральної цінності. Відповідальність, перетворившись у стійку якість особистості, стає її вершинним утворенням, духовним самодосягненням.

Генеза становлення відповідальності має свою специфіку. Вона полягає в тому, що особливості розвитку відповідальності, починаючи з 14 — 15 років, виявляються у формуванні „відповідальності за інших”: починається інтенсивне формування мотивів взаємодопомоги, взаємодітримки, формується турботливе ставлення до інших.

Значимо, що формування почуття відповідальності проходить у підлітковому та ранньому юнацькому віці на фоні гендерного (статеворольового) розвитку особистості, що, на нашу думку, довго ігнорувалося сучасною психолого-педагогічною наукою.

На сьогодні гендерна політика держави дає змогу підвищити ефективність виховання юнаків та юнок, підготувати їх до виконання гендерних ролей у сім'ї. Однією з умов успішного вирішення цього завдання є творче впровадження вітчизняного науково-педагогічного досвіду з проблеми підготовки молоді до відповідального ставлення до ролей чоловіка й жінки, матері й батька. Вивчення здобутків українських педагогів в аспекті означеної проблеми привело нас до спадщини видатного українського педагога В. О. Сухомлинського, у працях якого знаходимо актуальну на сьогодні тезу про те, що специфіка виховання взагалі полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може бути безстатевою істотою, тому виховання обов'язково повинне бути спрямоване на виховання справжнього чоловіка та справжньої жінки, на виховання відповідального ставлення до батьківських обов'язків.

Василь Сухомлинський, вказуючи на обоюсторонню відповідальність матері й батька за виховання дитини, наголошував, що не всім бути інженерами чи лікарями, а батьками та матерями бути всім, без винятку, чоловіками та жінками — бути всім. І якщо розставити виховні завдан-

ня школи за ступенями важливості, то на першому місці стане виховання Людини, чоловіка, жінки, батька, матері. А на другому — виховання майбутнього інженера чи лікаря [15, с. 369 — 374].

Проблему виховання почуття відповідальності через материнську любов на основі спадщини Василя Сухомлинського ще у 1993 році розглядала донька педагога, академік Ольга Сухомлинська [8]. Але практично після публікації у журналі „Початкова школа” до аналізу цієї проблеми історики педагогіки не зверталися.

Як зазначає О. В. Сухомлинська, педагог у своїй творчості й практичній роботі широко розглянув проблему виховання у дітей почуття відповідальності як найвищої загальнолюдської цінності. Інструментом формування відповідальності, на його думку, постає особистісно-діюче, емоційно-почуттєве ставлення до світу, самоусвідомлення особистості, пізнання нею світу. Він розглядав відповідальність як похідне від обов’язку, совісті, вини і (значно менше) свободи. Процес формування почуття відповідальності у дітей базується, за В. О. Сухомлинським, не на соціальних, а на внутрішніх властивостях людини, її свідомих і добровільних діях у межах внутрішньої свободи, коли вчинки оцінюються особистою совістю, усвідомленням обов’язку і відповідальності, тобто особистісно-індивідуальною, а не колективною сферою [8, с. 26].

Василь Олександрович уважав, що „серцевиною людини, її стовповим коренем, від якого все залежить і все починається, є обов’язок, усвідомлення і переживання людською особою свого обов’язку перед Вітчизною, перед пам’яттю і моральними цінностями народу, перед іншою людиною — її долею, radoщами, щастям, життям, народженням і смертю” [10, с. 475]. Виховання почуття відповідальності у дівчини, хлопця перед дорослими, матір’ю, батьком, дідусем, бабусею, перед суспільством — це формування духовності, потреб і цінностей, моральної совісті. Їхня сутність — жити задля інших, в ім’я щастя ближнього, сердечність, відвертість, правдивість, працелюбство, повага до людей, пам’ять про померлих, совість, вимогливість до себе (все це входить у поняття „добро”) і непримиренність до неправди, черствості, дворушності, споживацького благополуччя, байдужості, безсердечності, ліні (поняття „зло”), тобто „школа тонких, сердечних, людських взаємовідносин” [13, с. 440].

Виховання почуття відповідальності у В. Сухомлинського передбачає також здатність орієнтуватися в складній системі „хочу”, „не мож-

на, „можна” і „треба” [10, с. 477], тобто культивувати гармонію бажань, з одного боку, і обов’язку — з іншого [10, с. 477].

Саме з турботи про культуру бажань, по суті, починається виховання майбутніх батьків, адже нормальне виховання майбутніх матерів і батьків було б неможливим, „якби дітей не оточувала атмосфера благородних бажань старших” — батьків, братів, сестер [15, с. 382].

Василь Олександрович розділяв сімейні батьківські й материнські функції. Відповідно й готувати до виконання ролей матері та батька потрібно, на думку педагога, окремо дівчат і окремо хлопців. Василь Олександрович враховував закономірності диференціації чоловічих і жіночих ролей, статеві відмінності на всіх рівнях та їхній вплив на людське існування, співіснування, на особливості соціальної організації, специфіку чоловічої та жіночої соціальних спільнот.

Система В. Сухомлинського з підготовки підростаючого покоління до виконання ролі батьків охоплює широкий спектр засобів і прийомів, спрямованих на формування єдності свідомості, переконаності й поведінки. Вона ґрунтується на таких загальнопедагогічних принципах, як: зв’язок із життям, комплексність і взаємозв’язок усіх чинників, які формують особистість; єдність виховання, навчання й розвитку; співпраця вихователів та вихованців; системність і послідовність виховання; врахування вікових, індивідуальних, гендерних особливостей особистості. Проблему формування у вихованців відповідального ставлення до батьківства й материнства В. Сухомлинський бачив у розвитку, розумів її соціальний, моральний, педагогічний, психологічний, фізіологічний, гендерний аспекти. Він був переконаний, що системою педагогічної освіти батьків можна багато зробити для організації сімейного виховання, але найважливіше — розпочати ще в школі готувати дітей до батьківства й материнства. Педагогічний колектив Павлівської школи все робив, щоб з кожного учня згодом вийшов хороший батько чи хороша мати. Перша школа батьківства і материнства — це повноцінне моральне виховання в роки дитинства, отрочтва, ранньої юності. Виховуючи моральну готовність до материнства і батьківства, ми прийшли до системи етичних бесід, присвячених високій місії матері й батька. Це бесіди про любов і дружбу, шлюб, дітонародження, виховання дітей [15, с. 393].

Педагог уважав, що перший урок моральної готовності до материнства й батьківства полягає в тому, щоб уже в роки дитинства кожен вихованець умів дорожити людиною як найбільшою цінністю.

Серйозним засобом формування усвідомленого батьківства в педагогічній діяльності пависького педагога стало утвердження Культу Матері в духовному житті дітей.

У вирішенні складних завдань формування взаємин дітей різної статі В. О. Сухомлинський надавав великого значення збагаченню духовного світу хлопчиків і дівчат, гармонії в них духовного і фізичного, їхній взаємоповазі. Цінними є ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність готувати юнаків і дівчат в системі стосунків „чоловік — жінка”: „благородство відносин між вихованцями різної статі у шкільному... колективі залежить від гармонії сили духу й ніжності, мужності й доброти, безстрашності й ласки, несхитності перед труднощами й лагідності” [12, с. 568].

В. Сухомлинський вже у маленькій дівчинці-школярці бачив майбутню матір і вважав, що вже в цьому віці необхідно розвивати почуття материнської відповідальності. У дівчинки передбачається виховати правильне уявлення про сім'ю, ставлення до сімейного життя й материнську любов.

Виховання дівчинки, на думку педагога, повинно починатись з виховання в неї почуття власної гідності, відповідальності, пробудження яскравої моральної оцінки того, що її оточує, що вона робить, з пробудження матері [12, с. 571].

Василь Олександрович вважав, що „нема якоїсь спеціальної „науки кохання”... — є наука людяності; хто опанував її азбуку, той готовий до благородних духовно-психологічних і морально-естетичних стосунків. Кохання — це найсуворіший екзамен людяності” [11, с. 623].

Педагог уважав великою педагогічною мудрістю навчання дівчаток контролювати свої почуття, керувати ними. Василь Олександрович проголосив одну із заповідей морального виховання таким чином: „Будь справжньою жінкою з тієї пори, як природа пробудила в тобі Жінку” [12, с. 572 — 573].

Місія вихователя, — на думку педагога, — допомогти кожній дівчинці знайти поле виявлення її індивідуальних здібностей у багатогранній діяльності, пов'язаній з навчанням. „Щоб виховати сильних духом, мудрих і мужніх жінок, дуже важливо домогтися їх творчої інтелектуальної діяльності, звичайно, в поєднанні з діяльністю громадською, суспільно корисною. Ми прагнемо, щоб у кожній дівчинки були свої улюблені книжки, улюблений предмет, улюблена творчість, праця. Для утвердження в дівчинці сили духу, незалежності, самобутності надзвичайно важливо, щоб вона уже в дитинстві й особливо в

ранньому отроцтві переживала гордість дослідника, мислителя, творця...” [12, с. 574].

Важливо, уважав Василь Олександрович, щоб дівчині-жінці належала провідна роль у „тому дусі відповідальності за людину й вимогливості людини до самої себе й до інших, який мусить панувати в школі” [12, с. 574].

Актуально звучать моральні настанови В. Сухомлинського майбутнім матерям, які їм необхідно засвоїти в сім’ї: „Як вогню, бійтесь розпущеності, стихійності, невихованості своїх власних бажань. Це великий моральний порок, який принесе нещастя людям і спустошить твоє власне життя, якщо ти не зумієш запобігти йому. Легковажність у духовно-психологічних і морально-естетичних відносинах між юнаком і дівчиною, чоловіком і дружиною — результат дрімучого невіглатства у сфері бажань” [15, с. 380]. Він наголошував дівчатам про ту велику відповідальність, яка покладена на них суспільством і природою: „Мати — творець нового життя... ти відповідаєш не тільки за себе, а й за ту майбутню людську істоту, яка живе в твоїй плоті, яку ти носиш в своїй душі. Так створено природою, але природа — тільки будівельний матеріал для творення прекрасного — майбутнього людського життя, а творити тобі, майстром-скульптором бути тобі разом з тією людиною, яка полюбить тебе і яку полюбиш ти” [12, с. 571].

Дівчинка, дівчина, жінка з молоком матері мусить увібрати в себе ту істину, що любов — це насамперед відповідальність, а вже потім насолода і радість. Продовжуючи цю думку, педагог зазначав: „Народжуючи дитину, ми відділяємо частину свого серця. Немає благороднішої, вищої місії для людини-творця, ніж батьківство і материнство. З тієї пори, як частина від твоєї плоті почала дихати і відкрила очі на світ, ти поклав на себе велику відповідальність: кожний момент, бачачи свою дитину, ти бачиш себе” [7, с. 12].

Сам процес творення людини педагог називав великою напруженою всіх духовних сил особистості, життєвою мудрістю, майстерністю і мистецтвом. Він вважав, що це „найуніверсальніша, найскладніша і найблагородніша робота, єдина для всіх і водночас специфічна і неповторна в кожній сім’ї. Відмінною рисою цієї роботи є те, що людина знаходить в ній незрівнянне щастя. Продовжуючи рід людський, батько і мати повторюють в дитині самих себе, і від того, наскільки свідомим є це повторення, залежить моральна відповідальність за людину, за її майбутнє. Кожен момент цієї роботи... — це творіння майбутнього і погляд в майбутнє” [7, с. 12].

Особливу увагу в сім'ї при вихованні майбутньої матері слід звертати на формування жіночності, оскільки з настанням материнства виховуюча сила жіночності непомірно збільшується. На думку педагога, справжня жіночність — це поєднання ніжності й суворості, ласки і непохитності. Своєрідним критерієм жіночності є „контраст між уявною слабкістю жінки — слабкістю, яку чоловіки вважають достоїнством, — і силою її духу, розуму, таланту” [6, с. 40]. Крім того, жіночність матері пробуджує й утверджує в душі особистості, яка формується, найвищі людські почуття — перш за все відповідальність людини перед людиною.

Педагог дійшов висновку, що „виховання хлопчиків — особливий напрямок виховної роботи, коли треба створювати спеціальні обставини для того, щоб хлопчики стали справжніми чоловіками” [12, с. 557]. „Є три речі, — вважав педагог, — які треба утверджувати в душах майбутніх чоловіків: обов'язок чоловіка, відповідальність чоловіка, гідність чоловіка” [12, с. 557].

Павлиський учитель вважав, що слід привчати хлопчиків до того, щоб „вони брали на себе більше напруження, більший тягар, більшу відповідальність” [12, с. 557]. Василь Олександрович уже в молодшому шкільному віці прищеплював вихованцям думку про те, що „ставши чоловіком і батьком, він, можливо, однією своєю працею утримуватиме сім'ю. У цьому обов'язок, відповідальність і гідність чоловіка” [12, с. 557]. Тому важливим, на думку педагога, було те, щоб „хлопчик раніше, ніж дівчинка включався в оплачувану продуктивну працю, щоб його заробіток йшов у загальний бюджет сім'ї” [12, с. 557].

Педагог учив своїх вихованців „ділити відповідальність, спільно відповідати за людину” — найпотрібніших, найцінніших з виховної точки зору взаємини дівчини з хлопцем. „В цих взаєминах утверджується справжня мужність і справжня людяність” [12, с. 575].

Педагог дослідив, що батько впливає, наприклад, на формування почуття відповідальності та чоловічої гідності, на моральні якості сина. Для дочки ж батько постає як перший у її житті взірець чоловіка, стосовно якого формуються базові установки статево-рольової (гендерної) поведінки.

Василь Олександрович багато писав про відповідальність та обов'язки не лише перед самим собою та чоловіком чи дружиною, але й перед майбутніми дітьми, про усвідомлене батьківство і материнство, про їхнє розуміння насамперед наполегливої і складної праці: „В батьківстві і материнстві — найскладніша трудова мудрість. Це праця, праця, і ще тисячу

разів праця” [15, с. 369]. В. Сухомлинський застерігав молодь, що „щастя батьківства і материнства — не манна небесна, воно не приходить святковим гостем... Воно важке і вистраждане. Воно приходить тільки до тих, хто не боїться одноманітної, багаторічної праці — праці до самозабуття. Складність цієї праці полягає в тому, що вона, ця праця, являє собою злиття розуму й почуттів, мудрості й любові... Там, де втрачена ця мудра батьківська і материнська здатність, щастя стає маревом...” [9, с. 189].

Отож, узагальнюючи все вищесказане, необхідно зазначити, що питання виховання відповідального батьківства В. Сухомлинський розглядав надзвичайно детально і послідовно. Педагог уважав, що надзвичайно важливо морально підготувати завтрашніх батьків і матерів до сімейного життя, до відповідального виконання ролей матері, батька, до виховання дітей. І чоловік, і жінка повинні нести рівноцінну відповідальність за сім'ю, за дітей, за мир і злагоду в домі.

Ідеї українського педагога дають можливість створення такої технології виховання відповідального батьківства у сучасних старшокласників, яка б підкріплювала сучасні стандарти гендерної рівності статей, сприяла б усуненню стереотипів у сприйманні ролей батька та матері у сучасній сім'ї.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. — К. : УЗМН, 1998. — 204 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. — К. : МАУП, 2001. — 96 с.
3. Булах І. С. Відповідальність як інтегративний компонент моральної самосвідомості підлітка / І. С. Булах // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці : зб. наук. пр. / Наук. зап. Рівн. держ. гуман. ун-ту. — Рівне, 2004. — Вип. 30. — С. 9 — 15.
4. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : навч. посіб. / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежди, О. Б. Кізь. — Т. : Навч. кн. — Богдан, 2004. — 144 с.
5. Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова // Вопр. психологии. — 2000. — № 5. — С. 18 — 27.
6. Сухомлинский В. А. Книга о любви / В. А. Сухомлинский. — М. : Мол. гвардия, 1983. — 191 с.
7. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви / сост. А. И. Сухомлинская. — М. : Мол. гвардия, 1983. — 304 с.

8. Сухомлинська О. В. Материнська любов як основа почуття відповідальності / О. В. Сухомлинська // Почат. шк. — 1993. — № 5 — 6. — С. 26 — 29.
9. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1978. — 263 с.
10. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 472 — 488.
11. Сухомлинський В. О. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 583 — 657.
12. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 403 — 637.
13. Сухомлинський В. О. Моральні цінності сім'ї / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 436 — 440.
14. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
15. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 418.
16. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук ; НАН України ; Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. — К. : Абрис, 2002. — 742 с.

Петренко О. Б. В. О. Сухомлинський про виховання відповідального батьківства: гендерний аспект / О. Б. Петренко // Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. — Полтава, 2005. — Вип. 5. — С. 350 — 358.



Н. П. Сивачук,

*кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури
та українознавства Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини*

**ЕТНІЧНИЙ АРХЕТИП
У ПРАЦІ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
„СЕРЦЕ ВІДДАЮ ДІТЯМ”**

Зоряний час педагогічної творчості В. О. Сухомлинського припадає на повоєнний період, коли ще невлежаними туманами ховалася смерть і час від часу вимагала своєї жертви, якою найчастіше ставали діти. Учитель-фронтовик, Василь Олександрович поспішав творити добро, дарував своє зболене серце дітям війни.

Так уже склалося, що в часи розквіту національного визвольного руху українці сягали небес, а в годину рабства набиралися сили у землі. Мабуть, підтвердженням цих слів може бути творчість Тараса Григоровича Шевченка („Заповіт”, „Розрита могила”, „Перебендя” тощо).

Василь Олександрович творив у часи повної несвободи і, свідомо, чи несвідомо, швидше десь інтуїтивно, на генетичному рівні, у його праці „Серце віддаю дітям” виринає один із різновидів етнічного архетипу. Карл Юнг виникнення архетипів пояснював прагненням первісної людини асимілювати весь зовнішній чуттєвий досвід подіями свого духовного життя. Схід чи захід сонця були одночасно психічною подією.

Сонце у своєму русі уособлювало в уяві первісної людини долю божества чи героя. Таким чином, міфологізовані процеси природи є символічним виразом внутрішньої несвідомої драми душі [7, с. 248 — 291].

Етнічні архетипи ще називають колективним несвідомим кожного народу, який переходить до наступних поколінь і, залишаючись на рівні несвідомого, виявляється в індивідуальній свідомості. Для того, щоб їх сприйняла індивідуальна свідомість, етнічні архетипи повинні бути вербалізовані, тобто висловлені. Етнічні архетипи українців впливають на душу, почуття, символіку, віру. Вони виявляються навіть тоді, коли людина користується іншою мовою, як, наприклад, М. В. Гоголь, який в російськомовних творах залишався українцем. Серед архетипів українського несвідомого дослідники на перше місце ставлять архетип доброї матері, вербалізованим різновидом якого є матір-природа (добра земля) [4, с. 112].

У праці В. О. Сухомлинського „Серце віддаю дітям” етнічний архетип матері-землі постає в образі кургану, про який тут згадується більше десяти разів: „Спостерігали вранішню зорю і схід сонечка з вершини степового кургана...” [3, с. 94]. „Ми сидимо на кургані, навколо нас звучить злагоджений хор коників, у повітрі пахощі степових трав. Ми мовчимо... Дитині треба не тільки слухати слово вихователя, а й мовчати...” [3, с. 34]. „Ми йшли в степ, сідали на вершину кургану, дивилися на широкі поля, засіяні пшеницею, милувалися квітучими садами й струнками тополями, синім небом і співом жайворонка. Захоплення красою землі, де жили діди й прадіди, де нам судилося прожити життя, повторити себе в дітях, постаріти і піти в землю, яка народила нас...” [3, с. 256].

У час, коли про національне виховання не могло бути і мови, В. О. Сухомлинський формує оту глибинну національність через прилучення дитини до рідної землі. Етнічний архетип матері-землі стає у педагога-філософа засобом виховання франкової сили, який „чистить чуття і відновлює кров, що до людей безграничну будить чисту любов” [5, с. 48].

Простір національного духу у виховній системі В. Сухомлинського росте прямо з рідної землі, від землі. У його свідомості курган — не просто купа рідної землі — це банк, вмістилище пам’яті, історії, Слави. Діти через відчуття душі і тіла прилучаються до минулого, від землі набираються сил, щоб у майбутньому мати їх, зорати ниву і посіяти зерна

національної свідомості, зросити їх своєю кров'ю та потом, наділити енергією серця, „щоб проізростало”. Так облаштовано світ, де „смерть помирає, заперечення заперечується, минуле залишається з нами, і тріумфальний результат такої практики — ідея безсмертя. Всі вищі злеті людського духу мусять пройти крізь потойбіччя (як у казках — крізь вогонь, пронирнути крізь окріп, пройти крізь вогняну ріку), аби набути досвіду смерті-відродження, принести звідти дещо, гідне увічнення. Традиція успадкування-наступництва саме і призбирує багатства невмирущості” [2, с. 51].

Як свідчать археологи, могила-курган, як поховальна споруда, в наших предків символізувала вічне життя, в якому були забезпечені умови для відродження. Царські могили, яких дуже багато на території Кіровоградщини, Степової Еллади, могли іноді досягати 20 метрів і більше. Такі поховання були символом престижу не лише для одноплемінників, але й чужинців; тут набула поширення ідея героїзації померлих. Отже, в могилах ховали сильних, могутніх світу цього, можливо й слово „могила” вмотивовується цим змістом. В. Даль називає могилу курганом, де поховані богатирі, „могутники” [1, с. 336].

В. О. Сухомлинський володів колосальними знаннями світової і народної української культури, до того ж мав, мабуть, образно-інтуїтивний дар, який допоміг йому осягнути велич святинь Степової Еллади — курганів-могил. Він ніби видобував з могили ту психічну енергію, той простір духу, що допомагали долати в людині історичне безпам'ятство, нігілізм, заглиблювали дітей у минулий історичний досвід, у пракорені історії, першовитоки і виносив звідти зерна істини: „Маленький клаптик землі на вершині кургана став для дітей символом героїзму старших поколінь, що відстояли свободу і незалежність Батьківщини. „Ви господарі землі, рясно политі кров'ю старших поколінь, — цю думку я прищеплюю дітям. — Ви повинні дбати про те, щоб наша Батьківщина була багатою і могутньою” [3, с. 261].

У часи, коли на теренах педагогіки про українську ментальність мови не вели, Василь Сухомлинський дбав про формування національного колективного несвідомого — „тип ласкавої плодючої Землі, опертий на віковичний досвід співжиття хліборобського народу з доброю Ненькою Землею” [6, с. 13]. Архетип українського колективного несвідомого формують у нашій психіці відчуття безкрайної далечини степу, а також довіри до первинної доброти — Неньки-Природи. У В. О. Су-

хомлинського читаємо: „Через тиждень ми знову на кургані, в чудовій картині природи перед дітьми відкривається нове: осінь розсипала свої перші барви, вкрила золотом яблуні і тополі, а смарагдові поля озимини стали ще яскравішими, небо — ще глибшим. Так щотижня, в один і той самий час ми приходимо на своє місце, милуємося красою, переживаємо боротьбу добра і зла в прекрасних народних казках, вслухаємося в музику осіннього степу, дихаємо чистим повітрям, мріємо про те, як навесні прийдемо сюди зустрічати жайворонка. Цей степовий куточок входить у духовне життя дітей, стає дорогим для них” [3, с. 258]. Видатний педагог непохитно дбав про виховання емоційно-чуттєвої сфери характеру української душі своїх вихованців, її кордоцентричності, яка виявлялася у всьому: любові до людей, ставленні до природи, землі, праці на ній.

Василь Олександрович прагнув, щоб у дітей якомога частіше був прямий контакт із землею, тому наполегливо рекомендував дітям ходити босоніж, оскільки у процесі цього відбувався енергетичний обмін, що породжує особливий біоенергетичний потік, духовну насагу: „Майже всі діти святково вдягнені, в новеньких черевичках. Це мене занепокоїло: сільські діти з давніх-давен звикли в жаркі дні ходити босоніж, це прекрасне фізичне загартування, кращий засіб запобігання простудним захворюванням. Чому ж батьки намагаються захистити дитячі ніжки від землі, вранішньої роси й гарячої, розпеченої сонцем землі?” [3, с. 30]. Діти в школі під блакитним небом починають ходити босоніж, вони стають частиною Природи, учитель допомагає їм відчути щастя життя на землі. Василь Олександрович як ноосферна особистість, провидець, учений зрозумів, що настане час, коли дії людства спричинять загрозу здоров'ю людини. Сьогодні людина заплутала себе електромагнітною павутиною, тобто створила умови для практично безперервної дії на свій організм потоків вільних електрично заряджених часток різного походження та інтенсивності, які щодень руйнують її здоров'я. Надмірне накопичення електричних зарядів, наприклад, при використанні синтетичного одягу може викликати серйозне захворювання. Відомо, що тварини, які мешкають у природному середовищі і у безпосередньому контакті з ґрунтом, на 80% хворіють рідше, ніж люди. Людина звільняється від накопичених у ній електричних часток природним способом, через долоні рук і ступні ніг, коли вони вступають у безпосередній контакт із Землею. Цей досвід В. Сухомлинського варто повернути у сучасне життя школи.

Архетип доброї Землі глибоко закорінений у народній творчості та широко розповсюджений в українській художній літературі. Василь Олександрович вважав, що саме народна пісня утверджує любов до життя. Поетичне бачення світу розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання, велич рідної землі. Він писав про той вплив, який справила на дітей пісня „Ой на горі та й жінці жнуть”: „Перед нами розкинулося безмежне море пшениці, на обрії синіли стародавні кургани, поміж жовтими нивами вузькою смужкою виляса дорога, в блакитному небі співав жайворонок. Діти спинилися, вони наче вперше побачили цей куточок рідної землі. „Це — як пісня про жінців”, — сказала вразлива Варя. Я відчував: у душі кожної дитини в ці хвилини звучать слова рідної пісні. Вона ніби відкриває очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, ще дорожчою” [3, с. 190].

Українці не мали язичницької богині землі, як, наприклад, у греків Гея, однак землю вважали святою і у річному календарі мали низку свят, приурочених їй: колядування, щедрування, закликання весни та ін. Василь Олександрович був переконаний, що школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей, тут дитина повинна робити те, що вона робила вдома, чим жила, тому організовував з дітьми свято врожаю, свято зустрічі весни з випеченими з тіста жайворонками: „Через день після того, як у небі з’явився перший жайворонок, ми винесли клітки з птахами і звірятами на вершину кургана. Степ дзвенів пташиними голосами. Діти відкрили клітки — і жайворонок, дятел, іволга, заєць опинилися на волі. Ось наш жайворонок уже співає в небі; ось він уже лине до землі... Ми стоїмо, зачаровані красою, і переживаємо радість від того, що зберегли життя живим істотам. У такі хвилини в моїй уяві вимальовувалося майбутнє: щороку ми приходимо на вершину кургана, щоб відзначити свято жайворонка” [3, с. 75 — 76]. Таким чином, емоційні переживання вчителя і учнів тут проходять через смисложиттєву вертикаль: земля-курган — діти-вчитель — птахи-небо, яка є головним виміром серця, що має глибину, тому й кажуть: „до глибини серця”, „глибоко вражений”, „глибоко вдячний”.

Ми розглянули лише один фрагмент введення В. О. Сухомлинським своїх вихованців у глибинні шари етносфери українського народу, але і він може бути ілюстрацією того, як у роки тотальної несвободи мудрий учитель причащав своїх учнів до великих і праведних таїн рідної культури, історії, а через них формував національний менталітет.

Література

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. / В. Даль. — М., 1963 — . —
Т. 2. — 1989. — 337 с.
2. Мойсеїв І. Категорії ґрунтового рівня / І. Мойсеїв // Храм української культури : (Філософія семіосфери) : посіб.-дослідження. — К., 1995. — 464 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
4. Українське народознавство / за ред. С. П. Павлюка. — Л. : Фенікс, 1994. — 608 с.
5. Франко І. Я. Земле, моя всеплодющая мати / І. Я. Франко // Франко І. Я. Вибрані твори : в 3 т. — К. : Дніпро, 1973. — Т. 1. — 760 с.
6. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. — К. : Фенікс, 1992. — 128 с.
7. Юнг К. Г. Божественный ребёнок: Аналитическая психология и воспитание / К. Г. Юнг. — М. : Олимп, 1997. — 400 с.

Сивачук Н. П. Етнічний архетип у праці В. О. Сухомлинського „Серце віддаю дітям” / Н. П. Сивачук // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. — Переяслав-Хмельницький, 2007. — Вип. 21. — С. 4 — 9.



Л. С. Бондар,
*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України*

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Розбудова Української держави, турбота про її майбуття висувують на чільне місце проблему громадянського виховання. Адже стабільність і могутність держави залежать від свідомості її громадян. Практика громадянського виховання виступає як ціннісно-діяльний процес і забезпечує активізацію соціального функціонування особистості. Головне призначення громадянського виховання, що визначає домінанту відповідної практичної діяльності, — формування готовності й здатності особистості до позитивних змін соціального середовища; до її повноцінної самореалізації в суспільстві й державі в їх інтересах і власного розвитку. Становлення і розвиток особистості як повноцінного суб'єкта можливе лише за умови її активної взаємодії із соціальним середовищем, діяльної участі в її цілеспрямованих змінах у процесі розв'язання соціально значущих і духовно-творчих завдань.

Реалізація таких складних і соціально орієнтованих мети й завдань громадянського виховання передбачає розробку та обґрунтування його

концептуальних основ, а також інноваційних технологій і методик здійснення різних видів соціально-педагогічної діяльності, насамперед на всіх рівнях системи освіти, щодо формування такої громадянськості в нашому сучасному суспільстві, яка відповідала б високим критеріям, параметрам та вимогам часу. Пошуки оптимальних шляхів розв'язання проблеми громадянського виховання спонукають нас звернутися до педагогічної спадщини видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського.

Протягом багаторічного педагогічного експерименту В. Сухомлинський створив дієву виховну систему, науково обґрунтовану філософським осмисленням педагогічного процесу. У ній чітко визначено перспективу поступового розширення громадянського бачення світу — „від сім'ї, школи, колгоспу, села, району, області до горизонтів країни, Батьківщини” [6, с. 559]. Ми, як зазначав Василь Олександрович, добиваємося того, щоб у школярів „боліло серце за те, що відбувається навколо них”, щоб вони з дитинства „пережили, відчули громадянські радощі і громадянські прикрощі”, прагнемо в кожного учня „пробудити громадянську гідність”. „Я бачу, — наголошував В. Сухомлинський, — важливе виховне завдання в тому, щоб з перших кроків свідомого життя перед людиною було відкрито *великий світ суспільного життя, світ Батьківщини, світ боротьби за її незалежність, честь, могутність*. Ввести людину в цей світ не байдужим знавцем і спостерігачем, а активно діючою особою, яка має свою позицію, свою точку зору, свою заінтересованість у тому, що відбувається в світі...” [2, с. 486]).

Василь Олександрович визначив основні складові громадянськості особистості: знання, переживання, вчинки. Як цілісне особистісне утворення громадянськість включає емоційну культуру особистості (патріотичні, гуманні, правові, екологічні почуття) і громадянські якості (громадянська самосвідомість, гідність, совість, мужність, почуття громадянського обов'язку та громадянської відповідальності). „Громадянська діяльність, — як стверджує видатний педагог, — це така праця, таке напруження фізичних і духових сил, коли для людини особистим, моїм, дорогим, рідним стає те, що належить не їй особисто, а громаді, колективу, суспільству... Громадянське виховання — це виховання на громадянських ідеях. А ідеї — то святині, здобуті, вистраждані людством, і їх не повторюють щодня і на кожному кроці... Раджу всім, причетним до виховання: як вогню, бійтеся тієї

гри в ідейність, яка, на жаль, буває в школах і про яку, на сором школі й педагогіці, газети інколи пишуть як про досягнення в ідейному, громадянському вихованні” [3, с. 361, 365].

В. О. Сухомлинський не залишив спеціальної праці, присвяченої громадянському вихованню, але в багатьох своїх творах глибоко розкрив цю проблему. Зокрема, у працях „Методика виховання колективу”, „Народження громадянина”, „Розмова з молодим директором школи”, „Серце віддаю дітям”, „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Як виховати справжню людину” він з’ясовує зміст таких понять, як громадянськість, громадянське виховання. „Громадянськість — це пристрасть людського серця, і донести до юних душ пристрасть боротьби можна лише тоді, коли ти сам постаєш перед своїми вихованцями як громадянин” [4, с. 431]. Окремі параграфи присвячено формуванню ідейно-громадянських переконань колективу й кожного його члена, бесідам про громадянськість.

Під громадянським вихованням він розумів складну, цілеспрямовану діяльність, що забезпечувала становлення та розвиток свідомості, почуття власної гідності, мужності й патріотизму. У своїй праці „Методика виховання колективу” він виділив ряд взаємовідносин у шкільній практиці, що розвивають і утверджують почуття громадянської відповідальності. Це інтелектуальні, ідейно-виховні, навчально-виховні, самодіяльно-творчі та ігрові відносини.

На думку Василя Олександровича, інтелектуальні взаємовідносини є найміцнішими. Тут розумові інтереси переплітаються з інтересами дружби, товаришування. Учні старших класів проводять політичну інформацію в молодших і середніх класах, кращі учні керують предметними гуртками. Найбільше зацікавлюють школярів гуртки літературно-творчі, юних краєзнавців, натуралістів, художнього слова, казки. Деяким старшокласникам доручається керувати гуртками юних істориків і математиків, виступати з доповідями, бесідами перед учнями 5 — 7-х класів. Інтелектуальні відносини тісно пов’язані з ідейно-виховними, де на першому місці виступає турбота про суспільну активність, громадянську діяльність, „спрямовану на утвердження громадянської гідності”, утвердження однією людиною „ідейних переконань у свідомості, діяльності й поведінці іншої”.

Велике значення мають навчально-трудова відносини, виховна цінність яких, на глибоке переконання вченого, полягає в тому, що

громадянські ідеї втілюються в конкретній праці, виявляються у відносинах відповідальності, при цьому відповідальність перед колективом зливається з відповідальністю перед суспільством. Підлітки, юнаки й дівчата керують технічними й сільськогосподарськими гуртками учнів молодшого й середнього шкільного віку. Піонерська й комсомольська організації, тимурівські ланки і групи створювали різноманітні трудові самодіяльні колективи в Павлівській середній школі, праця яких „надихалася суспільними ідеями”.

Особливу роль у вихованні відігравали самодіяльно-творчі та ігрові відносини. У самодіяльно-творчих об’єднаннях відбувався обмін духовними цінностями, що давав естетичне задоволення, насолоду його учасникам. Під час походів, екскурсій, гри, змагань, відпочинку старші учні керували такими об’єднаннями, в яких відбувалася різноманітна діяльність, а також драматичними, хоровими, балетними колективами молодших школярів, гуртками живопису, скульптури, різьблення, художнього вишивання тощо. Світ людських взаємовідносин є дуже складним: це додержання встановлених і закріплених традиціями звичаїв родинного життя, необхідність виконувати правила, які регулюють поведінку, стимулюють і водночас обмежують потреби, розвивають інтереси. У цих середовищах дитина дістає уроки громадянськості. Але всі ці взаємовідносини — „тільки азбука, перші елементарні уроки громадянськості”, — стверджував Василь Олександрович [4, с. 424 — 425].

Однією з форм виховання ідейно-громадянських переконань колективу й особистості в Павлівській середній школі були бесіди про громадянськість, що проводились (не більш як дві на чверть) протягом навчання дітей у школі з першого по десятий клас. „Виховна суть бесід про громадянськість в тому, щоб вони викликали у вихованця бажання бути хорошою, справжньою людиною”. Мета цих бесід полягала в тому, щоб донести до учня „розуміння величі, духовної краси, героїзму, благородства, відданості людини високим ідеалам і на цій основі утвердити почуття самоповаги й великої відповідальності за все, що він робить зараз і що належить йому робити в майбутньому” [4, с. 429].

Розповіді про громадянськість Василь Олександрович називав бесідами. У них найчастіше йшлося про життя, боротьбу, про героїв Великої Вітчизняної війни, про речі, які повинні не тільки „зворушити, схвилювати, а й уразити, взяти за живе”. Вчителі прагнули донести до свідомості молодших дітей моральну красу й доблесть не лише тих,

чий імена відомі всьому світу, а й громадян свого села, району. Таке розкриття громадянськості мало велике виховне значення.

Для кожного віку (молодшого, середнього, старшого) готувалася своя програма бесід про громадянськість. Це матеріал про найдорогоцінніші моральні багатства, без осмислення й переживання яких неможливе життя в світі ідей. Причому розповідь про громадянськість має бути „стимулом для роздумів і шукань”. Видатний педагог звертався до вихователів із закликом: „Створіть свою Хрестоматію громадянського виховання!”.

Важливим є висновок Василя Олександровича, що Батьківщина — це духовна реальність, тому патріот не може бути бездуховною людиною, і прищеплювати школярам патріотизм потрібно з раннього дитинства. Він намагався пробудити у них почуття того, що Вітчизна — це рідний дім; щастя Батьківщини — особисте щастя кожного, її горе в годину тяжких випробувань — горе кожного [5, с. 395]. Тому розбудова Української держави, національне відродження нерозривно пов'язані з формуванням громадянської самосвідомості. Неприпустимим є залучення дітей до участі в політичних і міжнаціональних конфліктах. Важливо не деполітизувати школу, а давати уявлення про ідеологію, зовнішню і внутрішню політику нашої держави, гуманізувати політичні інтереси підростаючого покоління. Без цього неможливо сформувати громадянську самосвідомість особистості, здійснити громадянське виховання. Ще в 60 — 70-х роках В. Сухомлинський писав: „Школу не можна уявити в штучно створеній обстановці ідеологічної стерильності. Навколо підлітків кипить складне й суперечливе життя: часто вони опиняються на перехресті ідейних впливів. ...Ми ніколи не ухилялись від гострих питань, які ставили наші вихованці, від суперечливих і помилкових суджень. Навпаки, ми були дуже раді, що підлітки йдуть до нас з відкритою душею” [5, с. 466]. Школа має керуватися принципами гуманізму, свободи, демократії, загальнолюдських цінностей, миру й національної злагоди. Саме таких принципів додержував В. Сухомлинський у вихованні громадянина.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — № 3. — С. 7 — 13.

2. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 472 — 488.
3. Сухомлинський В. О. З чого починається громадянин / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 5. — 1977. — С. 359 — 366.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1976. — С. 403 — 640.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 393 — 628.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.

Бондар Л. С. В. О. Сухомлинський про громадянське виховання школярів / Л. С. Бондар // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. Слов'ян. держ. пед. ун-ту. — Слов'янськ, 2007. — Вип. XX-XVII. — С. 14 — 18.



В. С. Курило,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
академік Міжнародної академії наук
педагогічної освіти,
Президент Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка*



С. М. Лобода,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу з видавничої діяльності
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка*

**ГУМАНІСТИЧНА
КОНЦЕПЦІЯ ВИХОВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ
В ПУБЛІЦИСТИЧНІЙ
СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ
СУХОМЛИНСЬКОГО**

Після здобуття Україною незалежності українська система освіти зазнала кардинальних змін. Загальна стратегія гуманізації й гуманітаризації освіти, спрямованість на загальноєвропейські зразки і культурні цінності при збереженні особливих українських тем і змістів забезпечує її подальший сталий розвиток.

Сучасне розуміння освіти як культурної діяльності, культурної ідентифікації й особистісної самодетермінації актуалізує коло проблем, найважливіша з яких — вивчення загальної й національної освітньої спадщини. В Україні велика частина її власної історії освіти була й досі залишається невідомою і доступною лише вузькому колу фахівців. В епоху, коли громадськість намагається активно пізнавати власну історію, визріває необхідність розкріпачення історичної свідомості, осмислення й творчого використання традицій європейської й вітчизняної освіти.

Період 50 — 60-х років ХХ ст. характеризується нестійкими тенденціями в суспільно-політичному й соціально-економічному житті країни. Цей нетривалий етап був надзвичайно насичений подіями величезного історичного значення: завершення війни й відновлення зруйнованого господарства, смерть Сталіна, Хрущовська відлига... Піки підйомів в економіці змінюються глибинними кризовими ситуаціями. Ця нестабільність відбивалася на всій соціальній галузі, впливала й на школу, і на професійну діяльність учителів, то стимулюючи, то стримуючи ініціативу, науковий пошук.

Радянська школа й уся система освіти в повоєнний період перебували в украй важкому матеріальному становищі — не вистачало шкільних приміщень, підручників, відчувалась нестача кадрів. Разом з тим моральний дух народу, який вийшов з війни переможцем, був високим, почуття ейфорії від перемоги над ворогом, очікування змін підкріплювалися успіхами на трудових фронтах. На цьому тлі ще важчим було відчуття обмеження свобод, демократії, догматизація суспільних інститутів, суттєве посилення контролю над наукою, зокрема педагогічною, і школою. Цей час означений протиріччями: між необхідністю гуманізації суспільного життя й виховання та поверненням до авторитарної педагогіки репресивних 30-х років; проголошенням Морально-го кодексу будівника комунізму, певною демократизацією суспільного життя й збереженням командно-адміністративної системи управління суспільством, школою; між декларативними заявами про розвиток радянської системи навчання й виховання на принципах гуманізму й демократизму й фактичним порушенням цим вимог на практиці, „розчиненням” особистості в колективі.

Після смерті Сталіна розпочався поступовий перегляд багатьох аспектів його політики. „Відлига” сприяла суспільному підйому в країні.

Хрущовське десятиліття — це час другого значного підйому радянської системи народної освіти (перший припав на 20-і рр.). У цей період було введено обов'язкову восьмирічну освіту, повернено спільне навчання в школах, прийнято програму щодо зміцнення гуманістичної моралі в усіх членів нашого суспільства, викладену в Моральному кодексі будівника комунізму. Система народної освіти, як і практично всі сфери економіки й соціального життя, зазнали серйозного реформування. Структури влади були зацікавлені в покращенні якості освіти, тому в освіті, вихованні, педагогічній науці було досягнуто значних результатів.

Політична відлига сприяла відновленню колишніх гуманістичних і демократичних традицій. У педагогічній теорії й практиці відбулась поступова зміна ціннісних орієнтацій — з панівної суспільної настанови на особистісну орієнтацію. Цей напрям отримав назву „нове педагогічне мислення”. Воно передбачає об'єктивний науковий підхід, вільний від політичної й ідеологічної кон'юнктури. Від нашарувань класового підходу й ідеологізації необхідно було очистити такі моральні цінності, як громадянськість, співпричетність до суспільних інтересів і потреб, почуття колективізму, яке не заперечує право особистості на свободу й незалежність від диктату колективу чи його керівників, повага до праці на загальне благо й до людей праці. Новизна педагогічного мислення характеризується відмовою від перебільшеного в роки ідеологічного тиску розуміння провідних складових сучасної педагогіки.

Цей час характеризується значним сплеском інтересу до педагогічної публіцистики. Відновлюється видання педагогічних журналів, з'являються республіканські теоретичні видання з педагогіки, набувають педагогічної спрямованості науково-популярні журнали. Суттєвий внесок у розвиток теорії педагогічної публіцистики зробили радянські вчені Є. Лазебник, Д. Заславський, П. Прохоров, М. Черепанов та ін.

На сторінках педагогічних видань порушувалися питання особистості й колективу, дисципліни й покарання, формулювалися нові підходи до трактування цих проблем. Педагогічна думка різко активізувалась. У журналах з'явилася велика кількість робіт педагогів і психологів.

Розвиток науково-педагогічної думки продовжився багато в чому завдяки особистій ініціативі окремих педагогів. Новий творчий, інноваційний погляд на освіту запропонував директор Павльської середньої школи на Кіровоградщині Василь Сухомлинський, який заклав

основи гуманістичної спрямованості радянської педагогіки, сформулював власну педагогічну систему, орієнтовану на всебічний розвиток особистості учня.

У 60-ті роки з'являються праці В. Сухомлинського — зразок педагогічної публіцистики, органічного поєднання наукової теорії, практики, творчої діяльності. Вони просякнуті високим суспільним пафосом, педагогічною пристрасстю, у них порушуються актуальні проблеми сучасного життя, ними вчений намагається впливати на педагогічну практику. В. Сухомлинський не просто констатує факти й інформує про проблеми у вихованні й навчанні, але й роз'яснює та переконує. „В особистій бібліотеці кожного справжнього вчителя повинен бути разом з літературою зі спеціальності й публіцистичний матеріал, який збагачує його духовний світ” [1, с. 137 — 144], — так він оцінив місце й значущість публіцистики в житті вчителя. В. Сухомлинського можна назвати першим повоєнним радянським педагогом-публіцистом, який відкрив цей новаторський канал, яким згодом підуть С. Соловейчик, А. Лиханов, Ш. Амонашвілі та ін. Нові ідеї педагог виклав у науково-публіцистичних статтях, брошурах і книгах, демонструючи новаторські підходи до навчання й виховання з властивою цьому жанру захопленістю предметом, яка поєднувалася в його творах з художнім баченням реального життя. Уявлення про поетичну й глибоко гуманну у своїй основі педагогіку В. Сухомлинського, у якого педагогічні фантазія й реальність злилися в цілісну авторську педагогічну систему, можна вибудувати на основі лише назв його педагогічних творів (наприклад, зміст розділу „Школа радості” з книги „Серце віддаю дітям”: „Перший рік — вивчення дітей”, „Школа під блакитним небом”, „Наш Куток мрії”, „Наші подорожі у світ праці”, „Ми слухаємо музику природи”, „Зимові радощі й турботи”, „Перше свято жайворонка”, „Ми живемо в Саду здоров'я” та ін.). Значним явищем у світовій педагогіці стала книга „Серце віддаю дітям” (1968 р. — в НДР, 1969 р. — в УРСР), яка вразила громадськість життєстверджувальним оптимізмом педагогічних поглядів.

В. Сухомлинський написав 48 книг, 500 статей, 1500 казок та оповідань дітей, які було видано 59 мовами в Болгарії, Румунії, Югославії, Польщі, Чехословаччині, Японії, Таїланді, Монголії, Угорщині, Німеччині та багатьох інших країнах загальним тиражем понад 15 млн примірників. Його великі публіцистичні твори „Вірте в людину” (1960),

„Духовний світ школяра” (1961), „Формування комуністичних переконань молодого покоління” (1961), „Моральний ідеал молодого покоління” (1963), „Серце віддаю дітям” (1969) „Народження громадянина” (1970), „Розмова з молодим директором” (1973), „Мудра влада колективу” (1975), „Сто порад учителям” (1984) показують, що шкільна дійсність не завжди відповідала вимогам влади й офіційної педагогіки; що в умовах надуманих і нав’язаних суспільству ідеологічних догм, де метою була система, а дитина була лише засобом, можливо виховати істинно гуманну особистість, реалізувати гуманістичні ідеї у вихованні; що педагогічна публіцистика може бути інтегруючою ланкою між педагогічною практикою й педагогічною наукою.

Основні тези гуманістичної системи В. Сухомлинського можна охарактеризувати такими засадами: в основі його педагогіки лежать антропологічні принципи, народна педагогіка, класичний традиційний гуманізм, що отримав свій розвиток у зарубіжній і вітчизняній філософії й педагогіці, починаючи з XVIII століття. Діяльність В. Сухомлинського характеризується, з одного боку, підтримкою основних настанов і політики радянської держави, а з іншого — протидією авторитарним методам виховання, однобічному впливу суспільства на формування особистості, неувазі до людської індивідуальності.

В. Сухомлинський — педагог-практик, який створив унікальну школу, де апробувались його основні ідеї. Він особливо наголошував на значущості морального виховання як основи розвитку повноцінної особистості. У межах морального виховання він розглядав і такі важливі якості особистості, як патріотизм і громадянськість; ядро гуманістичної системи В. Сухомлинського — принцип індивідуального підходу, який є основою педагогіки з моменту її зародження й наявний майже в усіх працях педагогів минулого. І тільки В. Сухомлинський зробив цей принцип головним складником виховного процесу. Педагогіка В. Сухомлинського — педагогіка добра і людяності. У її основі — людина як найвища цінність. Школа, на думку педагога, лише тоді школа, коли головний предмет у ній — людинознавство. У параграфі „Не можна жити і дня без тривоги за людину” („Серце віддаю дітям”) В. Сухомлинський розповідає про „Школу радості”, але перші кроки, які діти роблять на шляху до вершини людської краси, — це чуйність до іншої людини, здатність відгукуватись на чуже нещастя: „Вони осягали ази великої науки людяності, вчилися бачити горе, сум, печаль, тривогу в

очах того, з ким їх зіткнули обставини повсякденного життя”. У цьому і є істинний гуманізм: щодня для тих, хто поряд з тобою, „творити добро”, відчувати серцем, що „навколо є люди, які потребують допомоги, турботи, ласки, сердечності, співчуття. Найголовніше — щоб совість не дозволяла дітям проходити повз цих людей...” [2, с. 227]. В. Сухомлинський обґрунтовував обов’язковість любові до дитини не як особливого індивідуального ставлення окремих педагогів до дітей, а як обов’язкової педагогічної позиції всього шкільного колективу. Більше того, цю позицію він розглядав як головне свідчення професіоналізму педагога. Особливістю гуманістичної концепції В. Сухомлинського було утвердження того, що виховання гармонійно розвинутої особистості може ґрунтуватися лише на моральності, яка пронизує всі грані людської особистості, відкриваючи кожному шлях до громадянських, ідейних, творчих, трудових, естетичних цінностей.

Педагог шукав нові підходи до вдосконалення форм навчання, досліджував взаємозв’язок умов і результатів навчання: „Головне — якість уроку”, „Педагогічні причини відсіву учнів”, „Наш план проведення екзаменів”, „Інтерес до навчання — важливий стимул навчальної діяльності учнів”. В інших його статтях, таких як „Нотатки директора”, „Наша робота з батьками”, „З практики роботи директора школи” порушено питання організації керівництва навчальною й виховною роботою.

У творах, які вийшли вже після смерті В. Сухомлинського, — „Як виховати справжню людину”, „Листи до сина”, „Батьківська педагогіка”, „Батьківщина в серці”, „Книга про любов” — прозвучали нові ідеї щодо виховання: шкільно-сімейне й статеве виховання; активізація й оптимізація навчально-виховного процесу; педагогічна етика; інтеграція отриманих знань в інтелектуальний, моральний, емоційний, естетичний розвиток школярів, виховання громадянськості, керівництво духовним життям шкільного колективу.

Лейтмотивом усієї педагогічної діяльності В. Сухомлинського, стрижнем усієї його педагогічної системи є безмежна любов до дітей. „Що найважливіше було в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей,” — напише він у передмові до книги „Серце віддаю дітям”.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського вражає різноманітністю форм і методів інструментування педагогічної взаємодії з дітьми, які орієнтовані на найголовніше — на звеличення в людині, яка росте, Людини!

„Які б грані людської волі й розуму, серця й мудрості не відкривались у вашій особистості перед дитиною, — писав В. Сухомлинський, звертаючись до вчителів, — схвалення, похвала, захоплення, гнів, незадоволення, осуд (так, на ці почуття вихователь теж має право, він не безтілесний ангел), — будь-яка з цих граней повинна відкриватися на фоні головного — поваги до людської гідності, піднесення Людини” [3, с. 465].

У центрі головної виховної стратегії системи В. Сухомлинського є Людина, — особистість дитини, її активність, самодіяльність, індивідуальність, творчість. Спираючись на тріаду „школа — сім’я — громадськість”, педагог прагне інтегрувати їхні зусилля, створюючи умови взаємодії в процесі навчання й виховання дитини. Реалізована на практиці ідея втілюється в актуальне вчення про виховання людини нового мислення.

Гуманістичною концепцією виховання, яка відповідає вимогам формування в людини творчого мислення, є, на думку дослідників (Є. Родчанін, І. Зязюн та ін.), виховна система, розроблена В. Сухомлинським.

Категорія творчості — це керована педагогом діяльність одної дитини або дитячого колективу, спрямована на створення нового, на вираження самого себе. В. Сухомлинський прагнув виховувати творче ставлення до всіх видів діяльності, використовуючи такі форми, як „уроки мислення”, „творчості”, і таким чином, підводив учня до усвідомлення необхідності самовдосконалення, можливості самому творити в собі особистість. Традиції становлять суттєву частину його педагогічної системи, у якій воедино злились національні звичаї з оригінальними педагогічними формами.

Культурно-історичні традиції народу видатний педагог визнавав основою школи. Звідси його визначення: „корінь духовності”, „серцевина людини — любов до Батьківщини” та ін. Витоками коріння духовності для дитини він вважав любов до матері й батька, дідуся й бабусі, народної пісні й казки, до вітчизняної історії. Ось чому в його педагогічному досвіді злилися воедино шкільна й сімейна педагогіка. Обережно, як тендітну й ніжну квітку, оберігав В. Сухомлинський кожен паросток сімейної педагогіки своїх односельців у Павлиші: „Гарні народні традиції живуть у сім’ї найменшого хлопчика Данька. Троє дітей — 6, 8 і 9 років — залишаються на господарстві, коли мати й батько на роботі. Малюки готують обід і вечерю, доять корову, доглядають за

рослинами на городі. Літнього вечора, коли мама й тато повертаються з роботи, їм приготовлено душ, чиста білизна, гаряча вечеря і букет польових квітів на столі. У сім'ї панує повага до праці, можна сказати, культ праці..." [2, с. 27].

Духовний розвиток дитини він будував на основі взаємовпливу розумового, фізичного, трудового, естетичного виховання з обов'язковим залученням до цього школи, сім'ї, громадськості. Максимальне задоволення духовних потреб школяра, їх розвиток і виховання — це головне завдання школи.

Величезну виховну роль у духовному світі дитини В. Сухомлинський відводить слову — це слово вчителя, книга, мова живопису тощо. Вони покликані пробудити допитливу думку дитини, сприяти вияву творчої індивідуальності, розвитку пізнання.

Одним із засобів формування інтересів особистості є книга, якій В. Сухомлинський надавав винятково важливого значення. Педагог ретельно відбирав літературу для читання з урахуванням вікових особливостей дитини. „Читання, слухання художнього твору — своєрідний творчий процес, — писав він, — учень, який читає літературний твір, наповнює його пристрасстю свого серця — він або захоплюється красою, благородством, моральною величчю, або ж відчуває обурення. Ось чому ми виняткового значення надаємо читанню художніх творів на уроці й удома” [4, с. 245].

У такому напрямі В. Сухомлинський формував у дітей моральну свідомість, громадянськість, ідейність і патріотизм, ввів до педагогічної науки такі поняття, як „духовність”, „одухотвореність”, „культура почуттів”.

Не менш значущим завданням виховання є виховання громадянина, громадянської відповідальності, гідності й гордості за все, що робиться в нашій країні. „Громадянське начало праці органічно зливається з почуттям власної гідності. Праця в ім'я загального блага не означає самовідречення й знеособлення людини. Радість праці для людей має в своїй основі глибоко особисте почуття гордості, власної гідності”, — писав В. Сухомлинський [5, с. 578]. Трудове виховання має у своїй основі досить широкий спектр цілей і завдань. Однак В. Сухомлинський зазначав: „Я вбачав дуже важливе виховне завдання в тому, щоб у роки отрочтва кожен підліток піднявся на цю вершину. Праця мусить бути своєрідним рольовим гартом; у цьому правилі виховання вира-

жається єдність фізичного й духовного. Кожен виконував роботу, яка вимагала значного напруження фізичних і духовних сил” [5, с. 581].

Таким чином, педагогічну систему В. Сухомлинського можна назвати „гармонією педагогічних впливів”. Вона має чотири головні ідеї: суспільно корисна виробнича праця не лише на спеціальних уроках чи під час виробничої практики, але й у численних гуртках, щоденній діяльності школярів; творча думка, яка проявлялась у будь-якій діяльності, а не лише в шкільній; співпереживання як основа моральності, основа будь-якого співробітництва і з людьми, і з природою; постійна взаємодія з природним началом людського життя, наукою мовлення, праці, краси й гармонії.

Усі ідеї, проникаючи одна в одну, створюють єдине ціле — гармонійну особистість. Надзвичайно важливим компонентом у вихованні педагог вважав наявність краси як гармонії, тому в його педагогічній теорії й практиці важливого значення надавалось створенню її в усій діяльності, а свою педагогічну систему він назвав гармонією педагогічних впливів.

Педагогічна теорія В. Сухомлинського отримала широке визнання й практичне поширення в нашій країні лише в 90-ті роки. Авторитарна педагогіка аж до 90-х років виступала з критикою гуманістичної теорії й практики В. Сухомлинського. Критикувалася ідея свободи, характерна для гуманістичного напрямку, якій протиставлялась ідея відповідальності, що реалізовувалася за допомогою методики вимог. Критикувалася любов до дитини як сентиментальний прояв „педоцентризму”, чужого (з огляду на його „буржуазне” походження) радянському суспільству.

Однак методика таких педагогів, як В. Сухомлинський, не стала системою, вона представляла, на жаль, поодинокий досвід. Разом з тим діяльність В. Сухомлинського стала попередницею педагогіки співробітництва й ідей педагогів-новаторів. Хоча в основі нових документів про школу, прийнятих наприкінці 60-х років, лежали завдання гуманізації й демократизації радянської системи освіти й виховання, однак насправді започатковувалася подвійна мораль, подвійна система ціннісних координат; пріоритетні цінності лежали в площині ідеологічних імперативів. Система життєвих настанов такого роду не могла не наштовхуватися на рішучий опір. Саме наприкінці 60-х рр. розпочався розвиток „педагогічного інакомислення”.

Тому в тих умовах педагогічна публіцистика мала випереджальний характер: протидіючи авторитарним методам виховання, неувазі до людської індивідуальності, вона зберігала пріоритети духовно-морального виховання над матеріальним.

Ідеї В. Сухомлинського підхопили педагоги-новатори Ш. А. Амонашвілі, І. Г. Волков, Є. Н. Ільїн, В. Ф. Шаталов та ін., вивчення публіцистичної спадщини яких може скласти перспективу подальших досліджень.

Література

1. Сухомлинский В. А. Мы — сельские учителя / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1968. — № 6. — С. 137 — 144.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
3. Сухомлинський В. О. Людина — найвища цінність / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 446 — 472.
4. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политиздат, 1973. — 272 с.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.

Курило В. С. Гуманістична концепція виховання особистості в публіцистичній спадщині Василя Сухомлинського / В. С. Курило, С. М. Лобода // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. Слов'ян. держ. пед. ун-ту. — Слов'янськ, 2007. — Вип. XXXVII. — С. 14 — 18.



В. В. Мелешко,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач лабораторії сільської школи
Інституту педагогіки НАПН України*

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Проблема розвитку та вдосконалення системи шкільної освіти зумовлена переходом на новий зміст, структуру навчання, підвищеними вимогами суспільства до якості освіти. Успіх у вирішенні поставлених завдань перед сучасною школою залежить від якості кожного компонента, що створює цілісне освітнє середовище, в якому учень здобуває знання, формується як всебічно розвинена особистість. Проте пізнання, при всій значущості цієї категорії, недостатньо для організації повноцінного освітнього процесу, оскільки це може призвести лише до інтелектуального споживання. У зв'язку з цим навчально-виховне середовище має бути таким, щоб спонукало до простійного розвитку: інтелектуального, фізичного, духовного.

Сучасна загальноосвітня школа, розміщена в селі, як інститут становлення особистості поєднує в собі різні функції: освітні, виховні, культурно-освітні, соціально-педагогічні тощо. Для повноцінного розвитку дитини в умовах сільської школи потрібно постійно дбати про

змістовне, розгалужене, насичене, доступне для кожного учня середовище, здатне забезпечити реальні умови для вибору та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку здібностей, інтересів, талантів.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що ідея формування освітнього середовища як ключова умова розвитку особистості усвідомлюється як цілісне явище. Це означає, що цілі, зміст, організація навчальної діяльності тісно взаємодіють і постають як складники навчально-виховного середовища. Нові завдання різних навчальних закладів, варіативність навчальних програм, підручників, динаміка соціокультурних процесів, розгортання інформаційного простору — ось неповний перелік чинників, що формують структуру освітніх середовищ, впливають на способи взаємозв'язку між його компонентами.

Розвиваючи різні форми взаємодії із середовищем, школа, у якій працював В. О. Сухомлинський, завжди була наповнена цікавим змістом, перетворилася з навчального закладу в потужний освітньо-культурний центр села. Як керівник школи, Василь Олександрович постійно дбав, щоб і предметне середовище позитивно впливало на емоційний стан дитини, про що красномовно свідчить оформлення коридорів, класних кімнат, навчальних кабінетів. Увагу дітей щоденно привертала серія малюнків, виставки дитячих робіт, краєзнавчий матеріал, що доповнювали та закріплювали здобуті знання учнів на уроці. З цього приводу В. О. Сухомлинський підкреслював: „Естетичність оточення досягається такою гармонією нерукотворного та створеного людиною, яка пробуджує почуття радості. Ми прагнемо до того, щоб на шкільному подвір'ї дитина всюди бачила красу природи, яка стає ще кращою від того, що про неї виявила піклування сама дитина. Гармонія навколишніх речей створює загальний естетичний дух оточення за умови, коли окремі речі не кричать про себе, коли їх нібито не помічаєш” [1, с. 386].

Провідні ідеї В. О. Сухомлинського лягли в основу дослідження проблем формування навчально-виховного середовища у сільській школі, що здійснювалася в лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України. У процесі дослідження виявлено впливові чинники, що позначаються на структурі та змісті навчально-виховного середовища, та встановлено взаємозв'язки між його компонентами, зокрема:

— процес формування навчально-виховного середовища детермі-

нується із потребами особистості, рівнем її розвитку, осмисленням потреб та інтересів;

— зміст навчально-виховного середовища школи залежить від впливу специфічних чинників (культурологічних, соціальних, економічних, регіональних тощо);

— учитель як суб'єкт освітнього процесу є посередником між учнем і соціумом, у діалозі та єдності здійснює цей процес, використовуючи сучасні технології та найширші можливості школи, дбаючи про інтереси та потреби учнів.

Результативність та якість навчально-виховного середовища в цілому залежить від багатьох чинників, що впливають на зміст, форми, види навчально-пізнавальної діяльності. Проте сукупність умов, у яких відбувається навчання, виховання та розвиток особистості, можна простежити в сільських школах різного типу: від престижних приуніверситетських гімназій, ліцеїв до нечисленних сільських шкіл, віддалених від культурних центрів.

Саме в сільській школі творив і постійно дбав про сприятливе середовище великий учений В. О. Сухомлинський, наповнюючи його цікавим змістом та найголовніше, гуманним ставленням до дитини. Неоцінений досвід відомого педагога можна вважати значним поступом в оновленні діяльності сільської школи як відкритої соціально-педагогічної системи.

Провідне місце в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського належить ідеї гуманізму та добротності. Педагог переконливо стверджує, що виховання людяності здійснюється через творення добра, і саме цій проблемі присвячено багато праць. На думку вченого, ідея людяності насамперед реалізується через розвиток усіх позитивних якостей особистості. Всебічно розвинена особистість утілює в собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, які визначають моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість.

Теоретична спадщина та практичний досвід В. О. Сухомлинського свідчать про відданість ідеям гуманізму, що пронизують всі грані шкільного життя, у якому повсякденно формується особистість учня. Вчений надавав великого значення дитинству як найвищій цінності, до котрої треба ставитися бережливо. Яскравим прикладом цьому є сформоване середовище Павлівської школи, яка стала школою радості для дітей,

а навчання — індивідуальним, творчим формуванням дитини, де вона себе почуває особистістю, переживає радість відкриття, розкриває розумові здібності [1, с. 61].

Своєю невтомною працею В. О. Сухомлинський переконливо довів, що школа в селі спроможна на високому рівні виконувати освітні функції та розв'язувати найважливіші завдання за умови тісної співпраці з навколишнім середовищем, усіма зацікавленими сторонами, що в тісному взаємозв'язку створюють умови для повноцінного фізичного, духовного, інтелектуального розвитку й саморозвитку дитини.

На думку вченого, завдання школи полягає не тільки в тому, щоб у комплексі виховувати різнобічні матеріальні й духовні потреби, а й особливу увагу приділяти підготовці до самостійної праці, прищеплювати учням уміння використовувати знання у практичній діяльності [2, с. 55].

Про сучасність ідей В. О. Сухомлинського щодо формування гуманістичного освітнього середовища свідчать його праці, відомі широкому загалу „Серце віддаю дітям”, „Духовний світ школяра”, де автор стверджує, що навчання стає часткою духовного життя дітей тоді, коли знання невідділені від активної діяльності, стають бажаним надбанням маленької людини, засобом досягнення творчої, трудової мети [3, с. 126 — 127].

На сучасному етапі проблеми формування освітнього середовища активно вивчають, досліджують і вітчизняні, і зарубіжні вчені. Ідеї середовищного підходу науковці використовують у дослідженнях загальнонаукових, педагогічних, психологічних проблем, зокрема психолого-педагогічні аспекти проектування середовища використано в дослідженнях В. І. Панова, С. К. Слободчикова, В. А. Явіна та ін.

До значущих характеристик навчально-виховного середовища належать його тип, структура, зміст, цільове спрямування або векторність, якісні показники, що підтверджують освітній ефект закладу.

Відомий педагог Я. Корчак уважав, що тип освітнього середовища визначають насамперед ті умови й можливості, що сприяють розвитку активності (чи пасивності) дитини та його особистісної волі (чи залежності). Зважаючи на це, для побудови моделі навчально-виховного середовища й визначення його типу та рівня сформованості принциповим є діагностика забезпечення в певній школі комплексу можливостей та умов для розвитку особистості, її інтересів та здібностей.

На організаційному етапі формування навчально-виховного середовища необхідно зважити на такі процедури: прогнозування структури, забезпечення розробки стратегії, моделювання, планування заходів та дій, відпрацювання механізмів і технологій щодо реалізації поставлених завдань.

Деякі дослідники (Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвін) виділяють формальні параметри навчально-виховного середовища, його структурованість, чинники та умови функціонування, розробляють правила використання інструментарію середовищного підходу в педагогічному процесі.

Формальними параметрами освітнього середовища постають: широта, інтегрованість, ступінь усвідомленості, стійкість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [6, с. 212].

У дослідженнях В. І. Слободчикова виокремлено три способи організації освітнього середовища, що залежать від типу зв'язків та відносин між його компонентами:

— середовище, організоване за принципом однаковості (домінують адміністративно-цільові зв'язки й відносини);

— середовище, організоване за принципом розгалуженості (зв'язки й відносини мають конкурувальний характер, відбувається автономізація освітніх систем);

— середовище, організоване за принципом варіативності як єдності різноманіття (зв'язки й відносини мають кооперувальний характер, відбувається об'єднання різних видів ресурсів у межах освітніх програм, що забезпечують можливості для реалізації особистісних освітніх траєкторій суб'єктів навчально-виховного процесу).

Важливим показником навчально-виховного середовища слугують ті чинники, що забезпечують можливості для всебічного розвитку особистості, умови для її розкриття та найширшої самореалізації.

У нашому дослідженні навчально-виховне середовище розглядаємо як спеціально організовані умови для навчання, виховання й розвитку особистості, де цілі, зміст, методи й організаційні форми навчання мають бути доступними для кожної дитини, враховуючи її інтереси, можливості, природні задатки та нахили, а знання, уміння і навички є не метою, а засобом для здобуття освіти й розвитку творчого потенціалу особистості.

Складником навчально-виховного середовища вважаємо навчальну діяльність, що здійснюється через використання різних організаційних форм та засобів. При цьому забезпечуються інтенсивні зв'язки між учасниками навчального процесу.

Крім того, навчально-виховне середовище розглядаємо як відкрити педагогічну систему, тісно пов'язану із зовнішніми чинниками, що не може функціонувати поза їхніми межами, розуміємо як мобільну, структуровану систему.

Шкільне середовище як педагогічна система визначене множиною взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів.

У навчально-виховному середовищі школи відбувається реалізація навчальних програм, засвоєння змісту інваріантної та варіативної частин навчального плану, здійснюється позашкільна навчальна діяльність: працюють гуртки, філії позашкільних навчальних закладів, реалізується проектна діяльність тощо.

Формування навчально-виховного середовища розглядаємо як інноваційний цілісний процес, що спрямований на задоволення освітніх потреб сільського школяра.

Нові завдання школи, різноманітність навчальних закладів, навчальних програм, підручників, соціокультурні процеси, пов'язані з гуманізацією освітнього простору, також є вагомими чинниками, що впливають на якість освітнього середовища, тому таке середовище не може бути стандартним, не може бути чітко й однозначно описано та об'єктивно має високий ступінь невизначеності.

У процесі своєї педагогічної діяльності В. О. Сухомлинський велику увагу приділяв формуванню сприятливого шкільного середовища, у якому утверджувалися гуманні стосунки, приклади толерантності, суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками освітнього процесу, а школа стала для дитини домівкою, взірцем реалізації співбуттєвого підходу.

Школа, за переконанням ученого, повинна функціонувати для дитини й не забирати в малюків дитячих радощів. Завдання, поставлене перед учителем, який проводив роботу з наймолодшими дітьми, вимагало детального вивчення якостей особистості, її інтелектуальних інтересів та можливостей, уподобань та нахилів через спостереження. Головна мета початкової школи передбачала навчити дитину вчитися, адже саме в цей період, на думку вченого, відбувається становлення

людини, проходить її інтенсивний розвиток. У своїх працях Василь Олександрович зазначає: „Роки навчання в початкових класах — цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не тільки готується до оволодіння знаннями завтра” [3, с. 100].

Якість навчально-виховного середовища, рівень його впливу на учня значно залежить від педагогічного колективу, його керівника та організатора, що має бути зразком професійності, сумлінного й творчого ставлення до виконання своїх обов’язків. Тільки за таких умов директор школи матиме право висувати вимоги до підлеглих та батьків, давати поради й настанови, формувати творчий колектив однодумців.

У центрі уваги видатного педагога є діяльність вчителя та його проблеми: багатогранна діяльність, культура спілкування з дітьми, педагогічна майстерність, духовність, готовність до роботи з дітьми тощо. „Сто порад учителю” — праця, яка має стати постійним порадищем вчителя, як і інші його визначні твори, що мають велике пізнавальне значення для освітян.

Розглядаючи діяльність учителя, В. О. Сухомлинський уважав, що джерелом його творчої індивідуальності є книга, особиста бібліотека; її призначення полягає у тому, щоб уводити вихованців у світ книги. Педагог називав бібліотеку найважливішою складовою своєї педагогічної системи. У бібліотеці В. О. Сухомлинського був золотий фонд світової культури: художні твори найвидатніших письменників усіх народів, література про людей і людство; з мистецтва, з різних галузей природничих знань і математики, фізики, хімії, біології, геології, мінералогії, астрономії, медицини. Окремо в бібліотеці зібрані книги про мови народів світу, посібники для самостійного вивчення мов, словники, книги, видані іноземними мовами тощо. В. О. Сухомлинський радить учителю мати свою особисту бібліотеку, аби можна було повсякденно користуватися книгами, читати й перечитувати їх, щоб уводити у світ книг своїх вихованців.

Особливий статус має учитель у сільській місцевості, він завжди в центрі уваги сільської громадськості, його поважають односельчани, тому й вимоги до нього зростають. Підкреслюючи вагомність гуманістичних стосунків у середовищі школи, В. О. Сухомлинський ставив високі вимоги до вчителя, серед сукупності якостей до найважливіших

належать: професійна майстерність, різнобічні здібності, педагогічний такт і найважливіше — любов до дитини. Педагог, на думку В. О. Сухомлинського, повинен на професійному рівні здійснювати повноцінну організацію шкільного життя дітей, прагнути, щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більше струнким витвором — природою. Щоб не перетворити дитину у сховище знань, комору істин, правил і формул, треба вчити її думати [3, с. 128].

Розмірковуючи над проблемами сімейного виховання, В. О. Сухомлинський особливо ретельно заглиблювався у вивчення сім'ї, батьківської педагогіки, сімейного виховання як значущої ланки освітнього середовища, що впливає на формування основ особистості, становлення її характеру та моральних якостей.

Повноцінним суб'єктом освітнього середовища сільської школи педагог розглядає батьківську громаду, яка бере активну участь у житті школи, впливаючи на формування позитивних якостей учнів. У цьому контексті В. О. Сухомлинський підкреслював значущість єдності шкільного і сімейного виховання, що не тільки дає змогу добре виховати молоде покоління, а й одночасно дуже важлива умова вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька й матері у житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємин духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства" [4, с. 214].

Координація зусиль школи та сім'ї у навчанні та вихованні дітей, удосконалення сімейного виховання вимагає змістовної роботи щодо формування в батьків основ педагогічної культури, що вважається важливим чинником успішного і сімейного, і суспільного виховання дітей у нових соціальних, демографічних, культурологічних та економічних умовах.

Забезпечуючи тісну взаємодію школи з громадськістю, В. О. Сухомлинський указував на вагомість єдності шкільного і сімейного виховання, зусиль батька і матері в цьому процесі, зазначаючи, що „...для гармонійного виховання важливо, щоб був спільний вплив на дитину

батька й матері як духовної співдружності. Любов і дружба, взаємна підтримка батька й матері є для дитини наочним прикладом, який вводить її у світ складних людських відносин” [4, с. 206].

Широкі соціальні можливості школи активно використовувалися з метою розвитку кожної дитини, зміцнення її фізичного, морального, психологічного стану, забезпечення педагогічної підтримки тощо. У цьому контексті В. О. Сухомлинський надавав велику перевагу сільській школі, зокрема у своїй статті „Особлива місія” він писав: „Сільська школа далеко не те, що міська. На неї тепер покладається зовсім особлива місія. Сільська школа – найважливіший, головний, іноді, в силу умов, що склалися, єдиний осередок культури. Вона задає тон всьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села” [5, с. 418].

Тільки злагоджена робота педагогів, батьків, громадськості зможе забезпечити успіх дитини, що досягається в процесі тісної співпраці, про що свідчить аналіз спадщини В. О. Сухомлинського, котрий створив цілісне, гармонійне навчально-виховне середовище як педагогічну систему, в якій органічно поєднувалися здобутки класичної педагогіки та нові творчі доробки. Новаторські здобутки великого педагога закладені в основу Школи радості, Школи під блакитним небом, в уроках мислення, предметі людинознавство, які активно використовуються у сучасній педагогічній практиці.

Успішній практичній педагогічній і творчій науково-педагогічній діяльності В. О. Сухомлинського сприяло глибоке знання народної педагогіки. Вийшовши з глибин народу, він усвідомив можливості народної педагогічної мудрості в навчанні та вихованні юного покоління. У багатьох своїх творах педагог радив учителям, батькам брати все цінне, створене народною педагогікою й використовувати в родинному спілкуванні. В. О. Сухомлинський широко використовував казки, оповіді, приказки і прислів'я, пісні, народні традиції та обряди в повсякденній вчительській роботі, у своїх творах показував їхню доцільність у духовному зростанні учнівської молоді. „Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона — творіння народу”, — зазначає педагог. У багатій спадщині В. О. Сухомлинського знаходимо педагогічні казки для дітей, які побачили світ уже після смерті їхнього автора.

На сучасному етапі провідні ідеї В. О. Сухомлинського широко використовуються у розробленні нових моделей розвитку сучасної на-

ціональної школи, його педагогічна спадщина слугує підґрунтям для розроблення теоретичних основ формування навчально-виховного середовища та методологією у розвитку середовищного підходу як інноваційного напрямку в педагогічній науці.

Література

1. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
2. Сухомлинський В. О. Розумова праця і зв'язок школи з життям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 53 — 69.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 278.
4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 149 — 409.
5. Сухомлинський В. О. Особлива місія / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 418 — 422.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : ЦКФЛ РАО, 1997. — 248 с.

Мелешко В. В. Формування навчально-виховного середовища сільської школи в контексті гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського / В. В. Мелешко // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 1. — С. 85 — 89.



М. С. Вашуленко,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
дійсний член НАПН України*

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ — ТВОРЕЦЬ ДИТИНСТВА РІДНОЇ МОВИ

Внесок В. О. Сухомлинського в розвиток методики навчання української мови в школі ще чекає на свого дослідника. Частіше зупиняємо свою увагу на виховних аспектах слова в педагогічній теорії і практиці великого педагога, у формуванні й становленні дитячої особистості, досягненні нею громадянської зрілості. Василь Олександрович добре усвідомлював роль рідного слова в процесі виховання дітей з раннього віку, надаючи йому першорядної ваги в системі найважливіших навчально-виховних засобів. Він неодноразово звертався до вчителів початкових класів та вчителів-словесників і в усній, і в письмовій формі із закликом творити „дитинство рідної мови”. „Хай, — писав Василь Олександрович, — ще в ту пору, коли дитина спинається на ноги, вона полюбить на все життя рідне слово, закохається в нього, відчує його неповторні відтінки й пахощі”. Добре вдумаймося в ці слова: „відчуті відтінки й пахощі рідного слова” У статті „Слово рідної мови” він писав: „У вихованні молодого покоління перед нами постає важливе завдання: прищепити любов до рідної

мови, щоб рідне слово жило, тріпотіло, грало всіма барвами й відтінками в душі молодого людини, щоб слово рідної мови говорило їй про віковічні багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали й прагнення”.

Відкриваючи перед дитиною красу, поетичну грань рідного слова, Василь Олександрович домагався того, щоб слово ставало очима, які бачать красу. Він бачив радісне піднесення і подив першокласників, коли вони навесні ходили до річки, щоб побачити слово „скресати”, поспостерігати за природним явищем, яке люди назвали цим дивним словом. Коли між крижинами вирували й пінилися водограї, це слово жило тут, поруч з дітьми, воно входило в їхню душу, підносило в них гордість за український народ, який, побачивши це природне явище, силою духу свого, уяви, фантазії створив таке прекрасне й неповторне слово — *скресати*. У такі незабутні хвилини, вважав педагог, твориться ось що: від кожного дитячого серця снуються тисячі ниток до того великого й вічного, ім'я якому — народ, його віковічна мова, культура, казка, поезія, література, школа, сім'я, слава поколінь, що спочивають на цвинтарях, і майбуття тих, які народяться. Кожен учитель, і не тільки класний керівник та словесник, які найбільшою мірою причетні до творення дитинства рідної мови, має усвідомити, що за шкільною партою твориться народ. Наша місія в тому, неодноразово повторював педагог, щоб усі ці словесні багатства ожили — заграли саявом дивних барв, заспівали жайворонковою піснею, затремтіли краплиною роси на калиновій ягоді. Щоб кожен наш вихованець умів знаходити своє слово.

Як директорові школи Василеві Олександровичу не раз доводилося бути на уроках, на яких вивчали, на думку вчителів, сухий, суто граматичний матеріал. Учителька зверталася до учнів із завданням: „Діти, придумайте речення, щоб у ньому було дієслово”. І діти невпевнено говорили заради отого „дієслова”: „Учень іде до школи”, „Учень читає книгу”, „Колгоспник іде на роботу”, „Трактор оре поле”... Із-за парт чуються безбарвні, сухі речення, а вчителька схвально киває головою. Цю нудоту дуже боляче переживав Василь Олександрович. Діти не складали, а саме придумували речення, аби щось відповісти, аби було оте „дієслово”. А досить було уважно глянути з вікна, щоб побачити, як шумить біля школи тополя, як над весняними квітами літають бджоли, як під стріхою шебечуть ластівки коло свого гнізда. Бо мова —

то цілюще народне джерело, і хто не припаде до нього вустами, той і сам всихає від спраги.

У листі до вчителя-словесника, який звернувся з проханням поділитися своїм досвідом про те, як прищеплювати дітям любов до мови, Василь Олександрович писав: „Хвилювання й турботи Ваші близькі й зрозумілі. Слово в наших школах на багатьох уроках мови стало сірим, безбарвним. Забуваємо ми, дорогий друже, що мовлення живе й розвивається століттями не тільки тому, що в однієї людини виникла потреба передати свою думку іншій людині. Слово про колосок людина створила й мовить його не тільки тому, що в колоску тому — хліб наш насущний, слово це спалахнуло іскринкою в свідомості нашої і заграло на наших устах мелодією живої мови ще й тому, що людина пережила подив і перед колоском, і перед красою й величчю буття свого, і перед несхитною силою рук своїх, і мудрістю думки своєї. Подив, здивування — це перший вогник, який запалив думку, і слово горить-палахкотить у нашої мові...”

Педагог закликав своїх колег замислитись над тим, як треба закарбувати в пам'яті дитини навіть день, коли вона почула те чи інше слово рідної мови і пережила радісний подив від цього. Замислитись над тим, як досягти, щоб з вуст школяра чулося не вимучене й безбарвне „Учень іде до школи”, а яскраве, животрепетне, барвисте слово про той гомінкий барвистий ранок, який дитина сьогодні пережила, йдучи до школи. Щоб вона сказала: „Оса б'ється в шибку”, „Сонечко грає в краплинах роси”, „Заснув у лузі вітер”. Замислімося й ми, сучасні вчителі, над цими порадами великого педагога, коли проводимо з учнями на уроці читання, мови, природознавства словникову роботу. Адже саме від учителя початкових класів залежить, яким способом увійде до активного словника дитини те чи інше нове слово, чи сколихне це слово в дитячій уяві той подив, здивування від своєї простоти й краси. Чи здивується вона від тієї геніальності нашого пращура, який так просто й водночас своєрідно назвав у нашої мові місяці року не чужими латинізмами, а винайшов свої, такі прості й такі геніальні — *січень, квітень, травень, липень, вересень, листопад...*

Маємо замислитись над тим, що словник 6 — 7-річної дитини на час приходу до школи становить 3 — 3,5 тисячі слів. А за 4 роки, після завершення початкового навчання, він потроюється. Важко нам цей процес збагнути, але дослідники дитячого мовлення засвідчують: слов-

никовий запас молодшого школяра щоденно зростає в середньому на 5 — 7 нових слів. Звідки беруться ці слова? Які джерела його поповнення? Звичайно ж, основним джерелом збагачення словникового запасу учня є навчально-виховна робота, а точніше, зміст навчального матеріалу, закладений в усіх без винятку програмах і відповідних підручниках для початкової школи. У цьому зв'язку хочу звернути увагу моїх колег-початківців на термінологічну лексику, яку ніхто, крім нас, не вводить до словника молодших школярів. Водночас доводиться чути від учнів, а це означає, що вони навчилися від нас, учителів — „чїтання”, „бзнака прѣдмета”, „завдання”, „вїразно”, „сантїметр”, „чїсельник”, „зна́менник”, „дб́уток”, „мно́жник”, замість правильно наголошених цих термінів.

До речі, про ту геніальність у творенні слів, про яку говорив Василь Олександрович: як можна не звернути увагу учнів у процесі первинного сприйняття слова на простоту і водночас влучність таких українських термінів, як „речення” — від давнього *ректи, говорити* (порівняймо з „предложением”, яке комп'ютер не випадково перекладає „оповідальна пропозиція”, „питальна пропозиція”), або таке просте й однаково зрозуміле і першокласнику, і високому лінгвісту — „дієслово” — слово, яке діє, „прикметник” — слово яке означає прикмету, „знахідний”, „місцевий”, „ключний” відмінок, „додаток” — компонент дії додавання, „мно́жник”, „добу́ток” — компоненти дії множення і багато інших. Викликаймо в дітей здивування від прозірливості, влучності і водночас геніальності наших українських творців таких термінів. Це так само просто і геніально, як Шевченків „садок вишневий коло хати”.

Мені здається, що Василь Олександрович порадив би за ті зміни, які сьогодні відбуваються в початковій мовній освіті, коли вона спрямовується передусім на мовленнєвий розвиток школярів. Причиною тих прикладів, які наводилися вище з уроків, за якими педагогу доводилося спостерігати, було те, що слово вивчалось не як лексична одиниця мови, з її значенням, відтінками значень, його, словами Сухомлинського, барвами і пахощами, а передусім як частина мови, як граматична одиниця з притаманними їй граматичними значеннями. Адже тільки в 1972 році, уже коли Василя Олександровича не стало, у підручниках з української мови для 5 класу вперше з'явився розділ „Лексика”. Досі була тільки граматики, а лексичні характеристики слова лише принагідно вкраплювали в урок ті вчителі, які, як і Сухомлин-

ський, не могли миритися з таким однобоким підходом до стрижневої одиниці мовної системи — слова.

Нині в програмах з рідної мови для початкової школи поряд з її традиційними розділами „Звуки і букви”, „Речення”, „Слово” введено нові розділи — „Мова і мовлення” та „Текст”, спрямовані передусім саме на формування в учнів умінь будувати живі зв’язні висловлювання. У розділі „Мова і мовлення” учні на уроці, за підручником, виконують вправи, які знайомлять їх з істотними ознаками усного й писемного мовлення, з правилами, які регулюють культуру мовлення та культуру спілкування, зі словами, формулами, виразами ввічливості, які доречно вживати з орієнтацією на різні ситуації мовлення і спілкування, на адресата, до якого мовлення звернене — ровесника дітей, членів родини, старших і молодших, на знайомих і незнайомих осіб, у бібліотеці, в транспорті, в магазині, в театрі тощо.

Тобто зараз учитель на уроці має змогу в навчальний час давати дітям практичні знання, формувати мовленнєві уміння й навички, які раніше він змушений був переносити в суто виховну площину. А в розділі „Слово. Значення слова” учні знайомляться з тим, що слова можуть мати одне й кілька значень, що є слова з прямим і переносним значенням, близькі та протилежні за значенням, що трапляються в мові слова, які звучать і пишуться однаково, але значення мають різні. За нашими спостереженнями, уроки, на яких вивчають цей матеріал, найбільше люблять і вчителі, і учні. Я про це говорю для того, щоб підкреслити, що Василь Олександрович, будучи за фахом учителем-словесником, не міг не бачити й відчувати у 50—60-х роках тієї однобокості в роботі над словом, у ставленні до нього учнів і вчителів як до дієслова, іменника, прислівника з їхніми формально-граматичними значеннями й категоріями.

Тож, крім уроків, на яких учитель, директор школи намагався пробудити у своїх колег увагу до живого слова, він своєю літературною творчістю відкривав перед дітьми поетичну грань слова, якою вони мають захопитися і дорожити нею протягом усього життя. Педагог з великої літери був переконаний у тому, що виховна сила слова — це ще не займана цілина на педагогічному полі. Його ідеал — гармонійно розвинена, високоосвічена, культурна, щаслива людина, людина-громадянин, людина-творець, здатна прийняти від старших поколінь невмирущі надбання духовної культури. І він невтомно піднімав цю

незайману цілину. Піднімав як директор школи, як учитель, а ще як письменник, який залишив нашій дівторі неоціненний скарб — більше як півтори тисячі казок, оповідань, притч, замальовок з життя дітей. І головне в тому, що ці маленькі перлинки написані не тільки про дітей, а саме для дітей, доступною для них мовою, хоча ці твори з великим захопленням читаємо і ми, дорослі люди, батьки й матері, дідуся й бабусі, яким завжди є кого виховувати. Саме тому в цих творах Василь Сухомлинський залишається вчителем, вихователем, наставником. Бо в кожній своїй мініатюрі для дітей письменник звертається до найтонших струн дитячої душі, спонукає її замислитися над тим чи іншим вчинком свого ровесника, оцінити його з гуманістичних позицій. З огляду на це письменник Дмитро Чередниченко, також великий знавець дитячої душі й дитячої психології, автор оригінального підручника „Материнка” з навчання грамоти першокласників, у передмові до збірки казок, оповідань, етюдів „Вічна тополя” Василя Сухомлинського поставив його в один ряд з великим литовцем Пранасом Машьотасом, поляком Янушем Корчаком, білорусом Василем Віткою та іншими відомими гуманістами. Літературна спадщина цих педагогів-майстрів працює неухильно в усі часи й в усіх класах, на уроках і поза уроками, бо вона полонить дитячі душі своєю щирою, людяною, за формою прихованою педагогікою, найголовніші інструменти якої — повага та любов.

Визначальним є той факт, що нещодавно Ольга Василівна та Сергій Васильович, діти Василя Олександровича, на власні кошти видали 5 тисяч примірників книги „Вогнегривий коник” — збірника казок, притч і оповідань, і подарували їх дітям, батькам, дитячим бібліотекам і бібліотекам навчальних закладів України. Тому не тільки у відомому 5-томному виданні праць Сухомлинського, яке не сходить з робочих столів педагогів-науковців, керівників навчальних закладів, учителів, студентів, а й у своїх художніх виданнях Василь Олександрович продовжує невтомно працювати. Ці оповідання, крім окремих видань, успішно працюють на сторінках усіх трьох читанок для 2 — 4 класів, створених Олександром Яківною Савченко, їх уривки ілюструють мовні явища в наших підручниках „Рідна мова”, вони вчать спостерігати за явищами й об’єктами навколишньої дійсності, бачити ті істотні зміни, які відбуваються в природі, розуміти причини цих змін і їх наслідки, бережливо ставитися до природних дарів і тієї краси, що нас оточує, за

оповіданнями на природничу тему, вміщеними в підручниках з предмета „ Я і Україна”.

На завершення хочу навести слова Василя Олександровича, які засвідчують велику силу його впливу на дітей: „Дайте мені на рік дітей-семиліток, байдужих до слова, до краси в навколишньому світі й у самих собі, — і вони повернуться до вас з вогниками думки, глибоко особистими, неповторними — синіми, блакитними, зеленими рожевими, багровими, з негасимим почуттям любові до великого й вічного — рідної мови”. Кожен із нас, учителів початкових класів, добре усвідомлює, яка самовіддана й одухотворена праця має стояти за цими словами, щоб так упевнено та беззастережно заявити. Але саме такі приклади упевненості у своїх можливостях і в можливостях своїх вихованців давав великий педагог своїм колегам протягом усього свого життя.

Вашуленко М. С. В. О. Сухомлинський — творець дитинства рідної мови / М. С. Вашуленко // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 3 — 5.



Т. Я. Довга,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник декана з навчально-виховної
роботи психолого-педагогічного факультету
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*

ЕТИЧНІ ГРАНІ ДИТЯЧОГО СВІТОБАЧЕННЯ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У кожному суспільстві існують норми, які регулюють взаєностосунки між людьми відповідно до їхніх спільних інтересів. Опановуючи ці норми, свідомо підпорядковуючи їм свої вчинки, почуття й думки, керуючись ними в своєму ставленні до світу та інших людей, людина стає високоморальною істотою. Вона відчуває себе відповідальною за наслідки своїх дій не тільки перед іншими, а й перед собою. Тільки їй властиві почуття сорому, честі й гідності, докори сумління, які теж підносять людину над усіма іншими істотами. Ці „внутрішні охоронці” є одним з найбільших надбань культури, вони, як засвідчують учені, формувалися впродовж тисячоліть і завдяки їм може існувати й саме суспільство [1, с. 153].

Тому так важливо і для всього сучасного суспільства, і для кожної родини й особистості впроваджувати результати етичних досліджень і санкціонованих етикою моральних норм у сферу виховання. Врахування етичних підходів і норм в організації виховного процесу дає змогу суттєво підвищити його гуманістичний потенціал. Так, саме за етичними кри-

теріями не можна ототожнювати виховання та формування особистості. Етика наполягає на розумінні виховання як духовного насичення людини, що розгортається в діалозі, спілкуванні рівнопорядкових суб'єктів, спрямованому на розвиток вільної та відповідальної особистості [2, с. 31].

У педагогічних працях В. О. Сухомлинського („Серце віддаю дітям”, „Духовний світ школяра”, „Павлиська середня школа”, „Як виховати справжню людину”, „Сто порад учителям”, „Батьківська педагогіка” тощо) наголошено на необхідності формування в школярів етичних поглядів і переконань, дотриманні етичних норм у поведінці та людських стосунках. Погляди видатного педагога продовжують і збагачують кращі надбання педагогів-гуманістів минулого Я. Коменського, Д. Дьюї, О. Вільмана, Т. Ціллера, Й. Гербарта, К. Ушинського, М. Монтессорі, С. Русової, Т. Лубенця та слугують підґрунтям появи досвіду сучасних педагогів-новаторів І. Г. Ткаченка, О. А. Захаренка, М. П. Гузика та ін.

Метою нашої статті є розгляд запропонованих В. О. Сухомлинським можливостей для формування етичних аспектів сприйняття світу учнями початкової школи.

У всі часи в етичній свідомості людини відбувається складне поєднання ідей добра та зла. Потенційна необмеженість ідеї добра не позбавляє визначеності й конкретності кожену одиничну ситуацію розпізнавання добра й вибору між добром і злом. Адже добро — це й інтереси ближніх, й утвердження національних традицій, і загальнолюдські цінності, і захист природи, і звільнення від страждань, і миттєвий посміх на обличчі найдорожчої для тебе людини... У кожному конкретному випадку подібні, різні, інколи взаємонепопустимі грані добра утворюють неповторні сполучення, що потребують осмислення та відповідального вияву людської волі [2, с. 93 — 94].

На думку В. О. Сухомлинського, ідея добра стає частинкою людської істоти, вона невіддільна від думок, поглядів і переконань людини. Ідея добра — це мірило, з якою людина підходить до пояснення й оцінки людських стосунків. Закликаючи учнів до утвердження в особистому досвіді ідеї добра, педагог писав: „Слід прагнути до того, щоб вона була нормальним охоронцем твоєї совісті, спонукачем твоєї моральної, непохитної духовної стійкості, ідейної мужності” [9, с. 229].

Як зазначають фахівці в галузі педагогіки, особистості, що формується, може бути потрібен і власний глибоко пережитий досвід зла, своєрідне моральне шеплення, що гартує її напередодні серйозних

життєвих конфліктів. Дитина, підліток, юнак на порозі дорослого життя має так чи інакше випробувати своє сумління, відчутти реальний, не награний страх, реальний сором, щоб усвідомити внутрішні межі своїх виборів і вчинків на майбутнє. У набутті цього досвіду, котрого так чи інакше не позбавлений, мабуть, ніхто, є справжній, неминучий ризик; разом з тим від тактовності дорослих залежить, чи стане цей досвід зла лише минулим моментом духовно-морального розвитку особистості, чи накладе згубний відбиток на все її подальше життя [2, с. 110 — 111].

Таким чином, без усвідомлення можливості зла, а інколи і його актуальної присутності в моральній свідомості й поведінці особистості неможливе гартування справжньої моральної доброти.

Глибокий знавець дитячої особистості В. О. Сухомлинський помітив: „В уявленнях, думках і емоціях дитини молодшого шкільного віку весь світ піддається дуже простій, з погляду дорослих, класифікації: гарне й погане, правильне й неправильне. У цій класифікації дитина не бачить ще відтінків, їй важко збагнути сплетіння поганого й гарного, особливо в людині. Духовне життя в цьому віці має спрямовуватися так, щоб гарне пізнавалося, осмислювалось і переживалось дитиною на зразках прекрасного, того, що має велику притягальну силу, і щоб погане не лише правильно трактувалось, а й активно засуджувалося. Уже те, що дитина в думках своїх схвалює гарний вчинок і засуджує поганий, є виявом її активної діяльності” [4, с. 258].

У зв'язку з цим учений був переконаний, що у виховній роботі з молодшими дітьми важливо „...донести до їхньої свідомості важливу суспільну, моральну ідею, активізувати їхню думку і моральне почуття можна насамперед через вплив на почуття. Яскрава картина, що передає сутність соціального явища, моральної ідеї, зачіпає найпотаємніші куточки дитячого серця” [4, с. 226].

Продовжуючи цю думку, видатний педагог далі наголошує на взаємозв'язку почуттів, волі, мислення та поведінки дитини в сприйнятті нею навколишньої дійсності: „В молодшому шкільному віці вирішальну роль у формуванні, утвердженні й дієвості думки, що спонукає до активних вольових дій, відіграє яскравість і виразність тих предметів і явищ, за допомогою яких вихователь намагається донести до свідомості вихованців ідею. Чим переконливіше для дитини передаються в конкретній картині, образі істотні риси явища, тим помітніші почуття, що їх переживає дитина, тим зрозумілішою стає їй абстрактна думка, тим більше прагне дитина виявити свою активність”.

Наявність позитивної емоційної спрямованості в сприйнятті світу є складовою моральної культури особистості. Як зазначав В. О. Сухомлинський, „для виховання моральної культури дуже важливо, щоб людина і в особистих, і в колективних духовних взаєминах була пов'язана з іншими людьми узами добрих побажань. Нехай одночасно з першими кроками пізнання навколишнього світу вона переживає радісне хвилювання і тривогу в зв'язку з благополуччям або горем іншої людини. Нехай на власному досвіді переконається, що від того, як вона бачить іншу людину, як до неї ставиться, залежать мир і спокій її душі” [9, с. 192].

Формування моральної культури молодшого школяра починається, за висловом педагога-гуманіста, з „азбуки виховання людяності”, яка полягає в тому, щоб „дитина віддаючи тепло своєї душі іншим людям, знаходила в цьому особисту радість. Головне ж у цій найтоншій сфері виховної роботи, як показує досвід, — переживання дитиною горя, турбот, страждань іншої людини, особисте піклування про долю того, хто потребує допомоги, співчуття” [6, с. 188].

На підтвердження цієї думки він додає: „Дитина має безмежну здатність віддавати своє серце іншій людині. Її треба вчити співчувати, співпереживати, жаліти людей. Немає нічого важливішого в сімейному житті, як духовна співучасть дитини в усьому, що робить людина для людини. Дітям треба пояснювати, показувати, як брати участь у духовному житті сім'ї, їх треба спонукати, надихати, вчити поєднувати сили своєї душі з силами душі дорослої людини. Жодний благородний порух дитячого серця не повинен залишитися бездіяльним. Цей порух часом буває дуже слабким, непомітним. Треба утвердити його, допомогти людині виявити себе щодо іншої людини” [9, с. 205].

З досвіду своєї багаторічної роботи з учнями директор Павлівської середньої школи виніс твердження: „Щоб людина стала поганою, не треба докладати особливих до того зусиль, але зробити людину хорошою — о, це потребує страшенно тяжкої праці! Зло починається з елементарного морального невігластва, з етичної неграмотності, з того, що людина на певному етапі свого розвитку не осягла азбуки людської культури і тому почала опускатися в болото дрімучого морального невігластва” [9, с. 231].

Спілкуючись з вихователями, він ставив перед ними такі завдання: „навчити дітей, підлітків і юнаків прагнути до доброго, примушувати себе добре мислити, робити добро, бути незадоволеним своєю інер-

тністю й лінощами душі. Сили духу своїх вихованців нам треба пробуджувати для того, щоб їм хотілося бути добрими, і щоб це прагнення стало для них бажаною працею. Там, де це вдається зробити, першим помічником вихователя в болісно важкій справі виховання стає сам вихованець” [9, с. 287 — 288].

Можливості для реалізації цих завдань В. О. Сухомлинський убачав і в виховному, і в навчальному процесі, в якому: „...виховний аспект завжди був і буде провідним; яким би „очищеним” від виховання не було навчання, воно є насамперед вихованням, моральним формуванням людської особистості. Немає і не може бути, не повинно бути навчання, „непричетного” до виховання” [5, с. 593].

Про це в свій час говорили зарубіжні та вітчизняні педагоги-гуманісти. Зокрема, „етичне навчання” (за С. Русовою) передбачало наявність у навчальному процесі „етико-реальних” (за Я. Коменським) та „етико-філософських” (за О. Вільманом) дисциплін, а також можливості здійснювати виховання мораллю на уроках та в процесі виховних бесід („предметних лекцій”) з дошкільниками та наймолодшими учнями.

Софія Русова вважала за необхідне „впливати на почуття дітей оповіданнями, де моральне добро якнайкраще викликало б у дітей захоплення й бажання перейняти чудовий зразок... постійною практикою моралі поглиблювати моральну свідомість, постійною соціальною практикою дисциплінувати егоїстичні нахили й зміцнювати усвідомлення соціальних обов’язків, а щоб це не перетворювалося на сухий принцип взаємної допомоги, постійно викликати емоцію співчуття, естетичною ласкою вносити ліричний настрій, шукання правди, а не лише самозадоволення своїм поведінням. А для цього постійно викликати нові високі почуття, відповідні розвиткові людини, любов до природи, до рідного краю, до великих всесвітніх героїв, до краси, до правди” [3, с. 50].

Аналогічну думку розвивав у своїй творчості В. О. Сухомлинський, який уважав обов’язком кожного вихователя „утвердити в кожній людині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого — елементарна, азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбність, а себелюбність — джерело жорстокості. Щоб запобігти безсердечності, ми виховуємо дітей у душі сердечної турботи, тривоги, неспокою про

живе і красиве — про рослини, про квіти, про птахів, про тварин” [6, с. 149].

Незамінним інструментом впливу на душу вихованця В. О. Сухомлинський вважав слово: „Майстерність, мистецтво застосування слова вихователя виявляються в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних. І ця атмосфера в школі — початок морального розвитку, пробудження до розвитку. Кінець кінцем саме від слова педагога залежить створення в школі обстановки, що сприяє вихованню любові до знання, читання, мистецтва, музики...” [7, с. 329].

Визначний майстер художнього слова залишив нащадкам дитячі оповідання та казки, у яких адаптовано до дитячого розуміння різноманітні грані реального людського світу, де добро протистоїть злу й людиноненависництву, та містяться етичні повчання про красу й велич людини та природи.

Наводимо приклади казок В. О. Сухомлинського, які можуть бути використані під час проведення етичних бесід з молодшими школярами для утвердження в їхній свідомості ідей добра та віри в перемогу добра над злом.

ЗРУБАЛИ ВЕРБУ

Над ставком росли дві верби. Усе, було, дивляться у воду. Тихого ранку їхнє листячко ні ворухнеться, ні зашепотить. А коли на гілку сідала пташка, вона тремтіла. Верба дивувалася: хто ж це прилетів?

Одного разу прийшов до ставка чоловік із сокирою. Підступив до однієї верби, замахнувся, рубанув. Полетіли тріски. Здригнулась верба, застогнала. А листочки тривожно й питають один одного: що це він робить?

Упала верба. Занімів ставок, мовчить очерет, закричала тужливо пташка. Сіра хмарина заступила сонце, і стало похмуро.

Лежить зрубана верба. А листочки перешіптуються та вербу питають: — Чого це ми лежимо на землі?

Де цюкала сокира, там виступили сльози. Чисті, прозорі, вони падали на землю.

Поміркуйте. Яка основна думка казки? Дайте оцінку вчинку чоловіка.

Чи завжди люди несуть відповідальність за свої вчинки?

ДІДУСЬ І СМЕРТЬ

Був собі Дідусь. Було йому вже сто років. От дізналася Смерть, що живе такий старий-старесенький Дідусь. Прийшла до нього й каже:

- Час уже помирати, Дідусю.*
- Дай приготуватися до смерті, — каже Дідусь.*
- Добре, — погодилася Смерть. — Скільки тобі часу треба на те?*
- Три дні, — каже Дідусь.*

Цікаво стало кощавій: що ж робитиме Дідусь, як він готуватиметься до смерті? Настав перший день. Вийшов Дідусь у сад, викопав ямку й посадив дерево.

- Що ж він другого дня робитиме? — думає Смерть.*

Настав другий день. Вийшов Дідусь у сад, викопав ще одну ямку, посадив ще одне дерево.

— Що ж він третього дня робитиме? — з нетерпінням думає Смерть.

Настав третій день. Вийшов Дідусь у сад, викопав ще одну ямку й посадив ще одне дерево.

- Навіщо ти дерева садиш? — питає Смерть. — Ти ж завтра помреш.*

- Людям на добро, — каже Дідусь.*

Злякалася Смерть і втекла в темний ліс.

Поміркуйте. Чому смерть злякалась і втекла? Що утверджує цією казкою автор?

Наведені в статті думки та висловлювання видатного українського педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського висвітлюють його позицію щодо важливості виховання у дітей етичних аспектів світобачення, націлених на гуманне ставлення до людей та навколишнього світу.

Література

1. Арцишевський Р. А. Світ і людина : підручник для 8 — 9 класів / Р. А. Арцишевський. — К., 1996. — 440 с.
2. Малахов В. Етика : курс лекцій : навч. посіб. / В. Малахов. — К. : Либідь, 1996. — 304 с.
3. Русова С. Ф. Моральні завдання навчання / С. Ф. Русова // Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко. — К. : Либідь, 1997. — Кн. 2. — 320 с.
4. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухо-

млинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976. — С. 207 — 400.

5. Сухомлинський В. О. Лист про педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 5. — 1977. — С. 591 — 600.

6. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.

7. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 5. — 1977. — С. 321 — 330.

8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 2. — 1976. — С. 419 — 654.

9. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.

Довга Т. Я. Етичні грані дитячого світобачення в гуманістичній педагогіці В. О. Сухомлинського / Т. Я. Довга // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 48 — 51.



Н. А. Калініченко,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і психології
Кіровоградського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
імені Василя Сухомлинського*

ВПЛИВ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ НА ЗАГАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Широкий спектр актуальних проблем, висвітлених у педагогічних працях та втілених у практичну діяльність Василем Олександровичем Сухомлинським, вивчали багато вітчизняних та зарубіжних учених. Проблемі гуманістичної педагогіки В. О. Сухомлинського присвячені дослідження О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, М. Я. Антонця, В. Г. Кузя, Л. С. Бондар, М. В. Богуславського, А. М. Богуш, В. Ф. Деркач, В. Г. Риндак, О. М. Пехоти, М. І. Мухіна, Лі Цзихуа, Ван Ігао, В. Іфферта, В. Л. Федяєвої.

Трудове виховання учнів — провідна проблема теоретичних досліджень і практичної діяльності Василя Олександровича. Цій проблемі він присвятив численні книги й статті, у яких генерувальна ідея — створення оптимальних умов для розвитку природних індивідуальних здібностей кожної дитини. Педагогічний зміст системи трудового виховання педагог-новатор розкрив через принципи трудового виховання, які у вітчизняній педагогіці вперше визначив саме він. Він пропагував принципи єдності трудового виховання й загального розвитку; ран-

нього залучення до продуктивної праці; різноманітності видів праці; творчий характер праці; посиленість трудової діяльності.

Ці принципи були розглянуті в єдності та взаємозв'язку, збагачені й розвинуті під впливом багатокompетентної практики трудового виховання учнів. Ідеї та технології трудового виховання школярів у Павлишівчачь наступні покоління бути мудрими й виховувати дітей з раннього віку працюючими та відповідальними.

Свою педагогічну концепцію Василь Олександрович детально виклав на нараді активу працівників освіти Кіровоградської області 1959 року та на науково-практичній конференції директорів шкіл, де виступив з основною доповіддю „Яким повинен бути директор сучасної школи” (1965 рік, 20 — 21 серпня). Кожне його слово, кожна фраза були виважені, продумані, перевірені життям; сприймалися вчительською аудиторією з великою зацікавленістю й прагненням працювати творчо та результативно.

Відомий український педагог-гуманіст В. О. Сухомлинський постійно підкреслював, що вчитель творить людину. Тільки вчитель може виховати творчу дитину, розкрити перед нею багатство знань, знайти найдосконаліші методи проектування людських долі. А для цього вчитель сам має бути творчою, непересічною особистістю, яка віддає наснагу, працю, часточку своєї душі й серця дітям. За В. О. Сухомлинським, педагогічна творчість — це здатність допомогти дитині пізнати свій внутрішній світ, передусім свій розум, допомогти їй підвищити інтелектуальні сили, навчити її розуміти й створювати красу своєю працею, своїми зусиллями. Нехай дитина повторює те, що було вже зроблено, створено людьми, але якщо її дії — плід власних розумових зусиль, то вона — творець, а її розумова діяльність — творчість. Учитель-вихователь повинен уміти плекати творчу особистість учня, тобто вміти долучитися до творчого процесу як до складної дії, пов'язаної з високим напруженням усіх духовних сил людини.

Коллективна дослідницька праця об'єднала учнів. Низка заходів шкільного життя, започатковані директором і вчителями, зберігаються й нині: вони стали яскравими шкільними традиціями. Серед них — свято Матері, свято дівчат; весняні свята: пісні, квітів, птахів; зимове свято снігового містечка, а також день першого снопа і свято першого хліба.

Виховне середовище підсилювали трудові традиції, які супро-

воджувалися духовним піднесенням, яскравими почуттями й переживаннями. Це виготовлення в кінці навчального року подарунків школі — приладдя, моделей, альбомів. Протягом канікул виготовляли наочні посібники: гербарії, колекції, квіткові композиції. Перед початком навчального року діти прикрашали класні кімнати й шкільне подвір'я, а восени й навесні під час тижня саду садили яблуні матері, батька, бабусі, дідуся, виноград; облаштовували куточки краси. Усе це відбувалося в тісній співпраці з учителями та батьками, з випускниками попередніх років. Тому й потопала шкільна садиба в горіхових, вишневих, абрикосових, каштанових, ялинових насадженнях. „Усе це створено руками наших дітей, і все це можна створити в кожній школі”, — стверджував педагог-гуманіст [1, с. 91]. За порівняно короткий час — два десятиліття — павлівські школярі перетворили шкільне подвір'я на родючу ділянку з садом.

Переконливим є вже просто перелік об'єктів, які були на ділянці: розкішний плодовий сад площею два гектари — Сад Матері; виноградник — улюблене дітище всієї школи; теплиця — зелена лабораторія, центр дослідницької роботи юннатів і науково-предметних гуртків; лимонарій, крільчатник, пасіка, дубовий гай. „Шкільна ділянка — царство зелені, — підкреслював В. О. Сухомлинський. — Школі не потрібен величезний двір, з якого вітер ніс би у вікна хмари пилу. У нас багато зелених лужків, затишних куточків, вкритих травою. Зелені так багато, що, хоч буває, учні ходять по траві та сидять на ній, вони ніколи не зможуть її втоптати.

На ділянці багато квітів, квіткових алей, гаїв. Дорогу від головного навчального корпусу до приміщення навчальних кабінетів, робочих кімнат і до вбиральні обсаджено кущами троянд. Ця алея троянд — улюблене місце прогулянок. У саду, персиковому гаю, у дубовому гаю не менше 30 затишних куточків, де пахнуть квіти й можна помріяти, поговорити. Усе, що пов'язане з життям людини, повинно бути гарним, от чому ми приділяємо таку велику увагу красі зовнішньої обстановки” [1, с. 112 — 113].

Щоб середовище, яке створюють і в якому живуть діти, формувало їхні морально-естетичні почуття, директор школи ставив їх в умови „господарської творчості”. Ось один з прикладів. Для саду, квітників, виноградника потрібна велика кількість води. Діти під керівництвом учителів та директора створили таку „іригаційну систему”, де всі атмосферні опади були використані найефективніше — вбиралися ґрунтом, зберігалися

у водозбірниках. Зимою діти збирали сніг навколо шкільної садиби, і в саду виростили чималі кучугури. Ця праця, зазначав Василь Олександрович, облагороджувала дітей тому, що її мета — людська радість.

У формуванні духовного обличчя дитини велике значення мало те, що вона бачила навколо себе. У шкільних коридорах, класах, майстернях Павлівської школи не було нічого випадкового. Дитячі малюнки спонукали до праці та добрих вчинків: „Світ у малюнках” розкривав теми „Чому це так буває?”, „Навіщо так роблять?”, „Що тут неправильно зображено?”, „Де це відбувається?”. На постійній виставці були дитячі роботи з рукоділля, конструювання й моделювання, вироби з паперу. На яскравих панно — портрети видатних людей, їхні висловлювання про мету життя, самовиховання, про роль праці як джерела щастя кожного.

В. О. Сухомлинський провідною ідеєю трудового виховання школярів уважав створення оптимальних умов для розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини. Єдність трудового виховання та загального розвитку — морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; творчий характер праці; поєднання зусиль розуму й рук; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; наступність змісту трудової діяльності; умінь і навичок; загальний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці й багатогранного духовного життя — стали провідними принципами трудової підготовки учнів у Павлівській школі [1, с. 312 — 317].

Крім принципів, В. О. Сухомлинський розробив і вимоги, на яких ґрунтувалася успішна робота колективу з трудового навчання та виховання. Він класифікував працю учнів за такими ознаками: суспільною значущістю, поєднанням навчальної та виховної мети, за роллю й місцем у здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного виховання, політехнічної освіти, за співвідношенням розумових і фізичних зусиль; за характером праці, за результатами трудової діяльності та за оплатою праці. Одні види праці учні мали виконувати насамперед для того, щоб оволодіти знаннями, вміннями, навичками, інші мали переважно виховну мету — сформувати моральні поняття, переконання, звички, збагатити моральний досвід, силу духу.

В. О. Сухомлинський використовував різні види трудової діяльності учнів з дотриманням таких вимог до організації.

Суспільне значення. У різних видах праці виявляється її суспільна спрямованість. Самообслуговування виховує в дітей акуратність, повагу до простої праці й людей скромних, але необхідних професій. При підсиленні суспільного значення навіть нецікава й важка праця входить у життя учня з молодшого шкільного віку та сприяє вихованню почуття гордості й відповідальності.

Співвідношення навчальних і виховних цілей. Одні види праці слугували задля опанування знаннями, вміннями, навичками; інші мали виховну мету — сформувати моральні поняття, переконання, звички, збагатити життєвий досвід. Праця набуває пізнавального характеру не лише тоді, коли учень працює за партою чи книжкою, а й тоді, коли виконує досліди на пришкольній ділянці, лабораторні роботи з фізики та хімії, вимірювальні роботи на місцевості, під час навчальних екскурсій.

Дослідницька праця учнів спрямована на пізнання закономірностей природи й створення матеріальних цінностей; вирощування насіння, плодів на ділянці, виготовлення механізмів та інструментів у майстерні, збирання гербаріїв і колекцій у природі. Для виховання моральних якостей у дітей об'єкти праці в Павлівській школі добиралися так, щоб учні ставали учасниками суспільного життя, до дня закінчення школи бачили результати своєї праці. Наприклад, вступаючи до піонерської організації вони на схилах яру закладали діброву, доглядали її та переконувалися, що вона надійно захищає ґрунти від ерозії.

Роль і місце трудової підготовки в здійсненні розумового, морального, фізичного, естетичного виховання, політехнічної освіти.

Починаючи з першого класу, діти виконували різні види праці, що передбачали задоволення їхніх естетичних потреб, мали дослідницьку чи суспільно корисну спрямованість. Вирощуючи квіти, вони створювали красу. А прагнення дітей до красивого сприяло ідейному й інтелектуальному збагаченню праці. Ускладнюючи з віком учнів види та зміст трудової діяльності та збільшуючи тривалість трудових процесів, педагоги успішно використовували працю також для їхнього фізичного розвитку та політехнічної освіти.

Співвідношення розумових і фізичних зусиль. При виконанні трудових завдань, — зазначає Сухомлинський, — добиваємося такого співвідношення роботи рук і думки, щоб фізична праця приваблювала юнаків і дівчат як сфера духовного зростання, вдосконалення. Створюючи матеріальні цінності, учні водночас досліджують, експериментують, ви-

вчають закономірності природи, техніки й технології, удосконалюють технологічні процеси [1, с. 314 — 315]. При здійсненні творчого задуму одноманітна, часто неприємна праця була не кінцевою метою, а засобом його реалізації.

Характер знрядь праці. Для підготовки молоді до керування складними технічними засобами (машинами, механізмами, установками) вже в молодшому віці поряд з ручними знряддями праці учні застосовували різноманітні механічні знряддя, що давало можливість вводити їх у світ техніки, навчати майстерності керування нею.

Чим старша дитина, тим важливіше залучати до процесу праці складніші технічні засоби, привчати її дивитися на фізичну працю з погляду можливостей машинної техніки. Використання технічних засобів праці вимагало вдосконалення вмінь і навичок, пов'язаних з роботою рук і відповідно вищої культури ручної праці. Конструювання, монтування, припасовування деталей і вузлів, налагодження, регулювання — уся ця різноманітна праця, яку виконують учні протягом усіх років навчання у школі, веде їх від ручних навичок до вмілого керування складними знряддями праці, — зазначав Учитель.

У Павлівській середній школі ще в 60-ті роки було запроваджено вивчення кількох спеціальностей з виробничого навчання: механізатор сільського господарства широкого профілю, механізатор-тваринник, слюсар-ремонтник, водій. Обрані спеціальності відповідали потребам місцевих виробництв: автомобільному, „Сільгосптехніці”, колгоспу, Крюківському вагонобудівному заводу [3]. Учителі повністю забезпечували науковий та методичний рівень викладання предметів спеціального циклу. На уроках автосправи вчитель І. В. Компанієць (мав педагогічну спеціальність вчителя математики та спеціальну технічну підготовку) систематично використовував плакати, вузли та деталі. Теоретичні заняття проводили в автокласі, практичні — на полігоні, де учні вчилися практичного водіння на легковому та вантажному автомобілях. Учні 11 класу повністю засвоювали програмований матеріал й успішно складали екзамени з автосправи. Вони працювали „інструкторами” з учнями 9 класу.

Тракторну справу викладав вчитель А. Ф. Барвінський — математик, що мав і спеціальну технічну підготовку. Він вдало реалізував принцип політехнізму при вивченні учнями трактора та сільськогосподарських машин, змістовно проводив і теоретичні, і практичні заняття.

Агротехніку читав учений, агроном А. А. Самков — завуч з виробничого навчання. Він упроваджував у навчальний процес досягнення агробіологічної науки. Підтримував постійні зв'язки з ученими науково-дослідного Інституту овочівництва й картоплі. Учнівська виробнича бригада на закріпленій земельній ділянці площею у 32 гектари вирощувала такі культури: озима пшениця — 10 га, кукурудза — 10 га, соняшник — 5 га, картопля — 2 га, просо — 2 га, цукровий буряк — 1 га, овочі — 2 га. Значну роботу за програмою виробничого навчання здійснювали також у теплиці, агролабораторії, шкільному саду. З усіх предметів виробничого навчання в 9 — 11 класах навчальні плани й програми виконували якісно й у повному обсязі.

Про позитивний вплив виробничого навчання на загальне формування учнівської молоді свідчили такі факти: дирекція та відповідальні працівники Крюківського вагонобудівного заводу, відділення „Сільгосптехніка” неодноразово зауважували, що випускники Павлівської школи, працюючи на цих підприємствах токарями, слюсарями, лаборантами, водіями, добре застосовують набуті в школі знання та практичні вміння у виробничій діяльності, володіють навичками культури праці й спілкування, мають інтерес до вищої освіти, а вступаючи до вузів, добре навчаються; як спеціалісти ініціативні, вносять раціоналізаторські пропозиції. Такі успіхи в підготовці випускників школи до практичної виробничої діяльності були забезпечені завдяки психологізації навчального процесу, старанному виконанню трудових завдань, кваліфікованій профорієнтаційній роботі, належній навчально-технічній базі, участі учнів у різноманітних гуртках, наукових товариствах, конкурсах.

Результати трудової діяльності. В одних випадках їх отримували в процесі самої праці (вироби гуртків технічної творчості). В інших випадках праця була підготовкою для одержання матеріальних результатів у найближчий час (підготовка ґрунту для висівання озимої пшениці) або була умовою їхнього одержання у більш віддаленому часі (роботи щодо підвищення родючості ґрунту). Нерідко праця не мала очевидних матеріальних результатів, а збагачувала життя духовними цінностями (турбота про хворого). Поряд з короткочасними трудовими завданнями в житті шкільного колективу використовували також розраховані на кілька років: вирощування саду, винограднику, лісу. В обох випадках, коли матеріальні результати розподіляли як предмети

споживання або належали всьому суспільству, — праця мала важливе виховне значення.

Оплата. У трудовій діяльності школярів поєднувалися два види праці — безкоштовна та оплачувана. Оскільки діти одержують більше суспільних благ, то велика відповідальність вихователів полягає в тому, наголошував Василь Олександрович, щоб учні їх усвідомлювали, як і необхідність у шкільному житті безкоштовної праці на загальну користь. Індивідуальна оплата праці має поєднуватися з вихованням почуття обов'язку перед батьками, що сприятиме усвідомленню цієї відповідальності й у самостійному трудовому житті.

У процесі праці в учнів виховували ініціативу, працелюбність, здатність сприймати й творити красу довкілля. Саме в Павлиші ще за життя педагога-гуманіста було започатковано чудові трудові традиції: створено Сад Матері, куточки краси, куточок лісу на території школи, виноградник, виплекано прекрасну оранжерею, ягідники, пришкільні дослідні ділянки [4].

Діти створювали добробут для себе й для громади, і при цьому самі вдосконалювались і фізично, і духовно. Кожний клас у першу осінь свого шкільного життя саджав свій кущ троянд і доглядав за ним. Кожен колектив мав власний куточок краси на шкільній садибі — квіти, частину яких з настанням холодів діти пересаджували в теплицю, бузок, виноград, персики. Праця дітей була водночас й естетичною творчістю. А оскільки вона була безкорислива, облагороджувальна, то естетична оцінка результатів праці поєднувалася з моральною оцінкою особистості.

Багато видів дитячої праці були синтезом творчості і прикладного мистецтва (випилювання, випалювання, ліплення, вишивання тощо). Поряд з вимогами технології під час роботи у майстерні, теплиці, на навчально-дослідній ділянці, у полі перед учнями ставилась вимога творити красу, що формувало почуття прекрасного.

Слухати музику природи з ранньої весни до пізньої осені діти приходили на пасіку, яку обрамляли медоносні рослини. Найдопитливіші з'являлися тут з Учителем у тихі ранкові й вечірні години. На тлі квіткового пейзажу бджолина музика породжувала дивні картини, які діти пробували відтворити пензлем і словом, передати всі відтінки барв. Слухати музику природи для кожного вихованця ставало необхідністю; творчість і краса входили в духовне життя дитини, ставали потребою,

яка підкріплювалася вправлінням якомога красивіше, яскравіше сказати про те, що вона відчуває, бачить, переживає.

Естетичною творчістю діти з учителями займалися на навчально-дослідній ділянці, у теплицях і в кабінеті живої природи. Рослини добирали так, щоб ділянки зеленіли до глибокої осені. До морозів цвіли осінні квіти. У теплиці своєю красою захоплювали хризантеми, проліски, конвалії. Краса „ніби струмками розтікалася по всьому селу” із шкільної навчально-дослідної ділянки, де вирощувалися саджанці плодкових дерев.

В. О. Сухомлинський був переконаний у тому, що діти мають захоплюватися красою в усіх її проявах. Але провідне місце в його педагогіці відведено красі праці творення, яка супроводжувалася переживаннями почуття радості як основи діяльності колективу школи та індивіда.

Ідея радості праці супроводжувала індивідуальні й колективні зусилля, напруження, зосередження, спрямовані на виконання найрізноманітніших трудових завдань у будь-яку пору року. Дитинство не повинно бути постійним святом, як наголошував педагог, якщо немає трудової діяльності, посиленої для дітей, для дитини залишається недоступною і радість праці. У дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук, яку В. О. Сухомлинський написав у Павлиші обсягом 738 сторінок (науковий керівник Г. М. Боришполець), він писав: „Режим школи должен быть режимом труда и уважения к труду” [5, с. 413]. І далі педагог зазначає, що „нельзя пройти мимо фактов, которые свидетельствуют о неподготовленности многих учеников к трудовой жизни. Речь идет не о том, что школа не дала учащимся практических навыков, необходимых для работы на фабрике, заводе или в колхозе. Речь идет о формировании характера наших учеников, о воспитании страстного желания трудиться. Это в значительной мере важнее, чем приобретение конкретных практических навыков в стенах школы. Директора средних школ могут привести много примеров того, как ученик, хорошо овладевший знаниями и практическими навыками в пределах программы, в жизни оказывается неспособным к труду человеком” [5, с. 470]. Тому, на думку В. О. Сухомлинського, для успішного розв’язання цих складних проблем директор школи повинен керувати всім шкільним життям: плануванням, організацією режиму, створенням традицій, навчально-виховною роботою на уроках, позакласною, методичною роботою, роботою з батьками.

Педагог підкреслював, що не можна задовольнятися кількісними

показниками роботи, виконаної учнями. Важливі не стільки результати учнівської праці, скільки виховна роль праці. У житті школяра фізична праця повинна стати щоденною — тільки за такої умови дитина відчує її привабливість, красу. Відчуття краси фізичної праці необхідно виховувати так, як відчуття краси творів мистецтва та явищ природи. Тільки відчувши красу фізичної праці, учень буде поважати цю працю і людей фізичної праці, буде розуміти її ціну.

Цінним засобом підготовки учнів до практичної діяльності В. О. Сухомлинський уважав виробничі екскурсії, які дають можливість учням не тільки побачити різноманітні машини, але й поспостерігати за їхньою роботою, дізнатися, як вони полегшують працю людини. Він розробляє рекомендації щодо підготовки й проведення виробничих екскурсій до об'єктів з новою технікою, прогресивними технологіями, належною організацією праці [5, с. 483].

Наскільки значну роль відігравала праця в педагогічній системі В. О. Сухомлинського свідчать його думки, викладені в статті „Разум и руки” (1960 р.): „У процесі трудової діяльності учні поступово набувають таких якостей розуму, як широта думки, уміння охопити складну взаємообумовленість явищ, знайти головну, вирішальну ланку, підкорити зусилля розуму і рук певному задуму... Велике виховне значення має поєднання в одній особі і конструктора — творця задуму, і виконавця роботи” [2, с. 79].

У статті „Романтика сільськогосподарського труда” (1954 р.) В. О. Сухомлинський наводить приклади зі шкільного життя, які підтверджують: у Павлівській школі трудову підготовку дітей здійснювали з раннього шкільного віку. Учні п'ятого класу, працюючи з учителькою біології О. І. Степановою на пришкільній ділянці, вперше одержували наочні уроки про правильну й неправильну обробку ґрунту. При вирощуванні кукурудзи вся робота, — а вона була нелегкою й не завжди приємною, — набувала забарвлення доброї, цікавої, захоплюючої справи — 169 гнізд на одній сотій гектара дали 43,5 кілограми качанів кукурудзи, що в перерахунку на гектар складає 4350 кілограмів. Це була справжня романтика праці, як зазначав педагог [7].

У цей період він розробляє і перевіряє на практиці наукові й організаційно-методичні засади суспільно корисної праці учнів в умовах сільської школи [8] (1954 р.), виховної ролі продуктивної праці (1956 р.) [9], підготовки школярів до трудової діяльності (1957 р.) [10], виховання в учнів любові та готовності до праці (1959 р.) [11].

У статті „Подготовка учащихся к трудовой деятельности” (1955 р.) В. О. Сухомлинський розкриває зміст і форми трудової підготовки учнів. „Начиная с 1952 года, все школьники — от первого до десятого класса — по заранее составленному плану работают в колхозе. Руководят ими учителя. Жизнь показала, что это самая целесообразная форма трудового воспитания” [10].

У статті „Радість праці” педагог розглядав радість як компонент інтегральної якості особистості — потреби в праці. „У юнаків і дівчат виховується багато потреб, та, на жаль, дуже погано виховується найважливіша з них — комуністична потреба в праці. Так, саме комуністична потреба. Я вважаю, що це — глибоко особистий, душевний потяг до праці для людей” [11].

Для цього у Павлівській школі використовували найрізноманітніші трудові завдання: збір насіння плодових і декоративних рослин, висівання їх на схилах ярів і балок; відновлення родючості ґрунту; вирощування зернових і технічних культур; робота на шкільній кролефермі. У педагогічному колективі реалізували принцип раннього залучення школярів до продуктивної праці в аспекті її суспільно корисної спрямованості, а також систематичність та безкорисливість, безоплатність праці. У системі роботи школи діяло правило: кожен колектив юнаків і дівчат за роки перебування в школі повертає родючість гектару землі [10].

Учитель закликав молодь не боятися земних перевантажень: „Молоде покоління часом занадто легко отримує блага, радості життя. Настільки легко, що молодь не встигає відчутти серцем своїм: що, звідки та з яким зусиллям отримано. Вища освіта не заповнить вашу працю творчістю, якщо ви власними зусиллями не відкриєте свого покликання” [12].

В. О. Сухомлинський говорив: „Не використаєш років золотого дитинства — потім ніколи не наздоженеш втраченого, бо кожна краплина поту, пролитого в дитинстві, варта багатьох днів трудового напруження зрілості” [13]. Він постійно дбав про те, щоб молоде покоління одержувало лицарське виховання, пізнаючи на власному досвіді, що таке „важко”, що таке „трудова зусилля”.

Звертаючись до молоді в статті „Тривога моя та любов” (1970 р.), педагог визначає головну умову подолання споживацького ставлення до того, що надбано працею покоління: „Найголовніша умова подолання утриманства, споживацького ставлення до матеріальних і духовних благ... щоб найважливіші переконання досягалися в поті чола, здобува-

лися мозолями. Є людські здібності, завдяки яким праця стає могутнім вихователем. Це здатність дивуватися, здатність обурюватися, здатність захоплюватися, одухотворюватися” [6].

Цьому сприяла система трудових завдань, яка реалізувалася у Павлиші, починаючи з піонерських загонів. Успішних результатів досягали завдяки конкретності трудових завдань, колективним зобов'язанням ланок, духу змагальності, колективній та індивідуальній відповідальності. А також завдяки допомозі вчителів і колгоспників. Піонери працювали впродовж 3 — 4 годин, а потім купалися, ловили рибу, каталися на човнах. Праця школярів оплачувалась. Її результати були досить суттєвими. Аналізуючи роботу піонерських ланок за 1957 рік, В. О. Сухомлинський зазначав, що своєю працею піонери зробили значний внесок у колгоспне виробництво. Вони заготовили 14 кілограмів насіння огірків і 3 кілограми насіння помідорів, провели додаткове запилення кукурудзи на площі 7 гектарів, зібрали 1,5 кілограми насіння цибулі, 1 кілограм насіння буряків, 330 кілограмів колосків пшениці, пропололи 1,5 гектари саджанців, заготовили очерету на 600 щитів для снігозатримання. Кожен піонер виробив у колгоспі по 6 — 8 трудоднів. Щодо позакласної роботи, то кожна практична робота в гуртках юннатів не лише знайомила дітей з природою, але й давала їм необхідні практичні навички сільськогосподарської праці як творчої, цікавої, що вимагає глибоких знань.

Ефективною формою організації дитячої праці педагог уважав ланку, котра об'єднувала невелику кількість дітей (7 — 10 осіб), у яких були спільними колективні та індивідуальні інтереси, нахили, симпатії один до одного. Саме в ланці піонери набували досвіду колективної діяльності.

Колектив Павлиської школи раціонально використовував можливості виробничого оточення для ознайомлення учнів з механізацією сільськогосподарського виробництва. За роки навчання в старших класах кожен учень міг оволодіти робітничою спеціальністю. „Ми глибоко переконані в тому, — писав В. О. Сухомлинський у статті „Машини і люди” (1956 р.), — що оволодіння робітничою спеціальністю в процесі праці, в умовах виробничого оточення нинішнього села, стало найбільш доцільною системою трудового виховання і політехнічної творчості” [14]. Ефективно використовували сусідство школи з великими підприємствами, гідроелектростанціями, дослідною сільськогосподарською станцією. Учителі застосовували їх як осередки науки,

знань, трудової майстерності, котрі суттєво впливали на рівень запитів школярів, ріст трудової культури, зміст і характер позакласної роботи.

Роль організатора й вихователя в процесі продуктивної праці учнів покладалася на класного керівника, який мав бути обізнаним з основами агротехніки й забезпечувати якість агротехнологій. Наприклад, класний керівник О. І. Степанова вміло використовувала сільськогосподарську працю з виховною метою. Вчителька захоплювала учнів працею, розкриваючи її значущість і послідовність виконання операцій при вирощуванні рослин. Слово вчителя і показ операційно-технологічного процесу створювали учням умови для пошуку. Вони набували практичні знання про правильний обробіток ґрунту, дізнавалися про догляд за рослинами, методи запобігання пошкодженню рослин засухою та шкідниками. За вмілого педагогічного керівництва, професіоналізму вчительки учні захоплювалися нелегкою сільськогосподарською працею, виявляли старанність та ініціативу [15].

Василь Олександрович Сухомлинський своєю новаторською педагогічною діяльністю, рівнем інтелекту, загальною та педагогічною культурою, громадянською позицією, духовністю, дивовижною працьовитістю, організованістю та відповідальністю, а також відкритістю, доступністю мав великий вплив на розвиток творчого педагогічного потенціалу колективу школярів й учителів. Як майстер, він чітко та безпомилково визначав перспективний розвиток учителя, складові його індивідуальної творчої лабораторії. На освітянському небосхилі він засвітив чимало яскравих педагогічних зірок, і це закономірно, бо його дивосвіт був сповнений любов'ю до дітей, до людей, до життя.

Література

1. Сухомлинський В. О. Павльська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
2. Сухомлинський В. О. Розум і руки / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 69 — 80.
3. Доклад директора Павльшской средней школы Онуфриев-

ского района тов. Сухомлинского В. А. // ДАКО. — Ф. 4789, оп. 4. — Арх. 74. — 5 арк.

4. Сухомлинский В. А. Трудовые традиции в школе / В. А. Сухомлинский // Сов. педагогика. — 1955. — № 7. — С. 7 — 11.

5. Сухомлинський В. О. Директор школи — керівник навчально-виховної роботи : дис. на здобуття вчен. ступеня канд. пед. наук / Сухомлинський Василь Олександрович. — К., 1955. — 622 с.

6. Сухомлинский В. А. Тревога моя и любовь / В. А. Сухомлинский // Смена. — 1970. — 17 июля.

7. Сухомлинский В. А. Романтика сельскохозяйственного труда / В. А. Сухомлинский // Учит. газ. — 1954. — 7 авг.

8. Сухомлинський В. О. Суспільно корисна праця учнів в умовах сільської школи / В. О. Сухомлинский // Рад. шк. — 1954. — № 8. — С. 23 — 31.

9. Сухомлинський В. О. Виховна роль продуктивної праці учнів / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1956. — С. 54 — 67.

10. Сухомлинский В. А. Подготовка учащихся к трудовой деятельности / В. А. Сухомлинский // Правда Украины. — 1955. — 1 дек.

11. Сухомлинський В. О. Радість праці [з твору „Листи до сина”] / В. О. Сухомлинський // Рад. освіта. — 1975. — 11 жовт.

12. Сухомлинский В. А. Не бойтесь земных перегрузок / В. А. Сухомлинский // Комсомольская правда. — 1963. — 16 нояб.

13. Сухомлинский В. А. Воспитывайте рыцарей / В. А. Сухомлинский // Молодой коммунист. — 1968. — № 9. — С. 48 — 55.

14. Сухомлинский В. А. Машины и люди / В. А. Сухомлинский // Учит. газ. — 1956. — 29 авг.

15. Сухомлинский В. А. Классный руководитель — организатор производственного труда комсомольцев / В. А. Сухомлинский // Классные руководители о своей работе с пионерами и комсомольцами. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. — С. 81 — 123.

Калініченко Н. А. Вплив трудової підготовки на загальний розвиток особистості в педагогіці В. О. Сухомлинського / Н. А. Калініченко // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 51 — 57.



Т. В. Філімонова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВАЖКИХ ДІТЕЙ

Важкі, безнадійні, невстигаючі, неперспективні діти. Діти з певними розумовими відхиленнями та аномаліями. Які вони, чому вони стають такими? Хто поруч з ними, і що потрібно зробити, щоб їхнє дитинство було таким же яскравим і повноцінним, як у більшості дітей. Такі питання хвилювали Василя Олександровича з перших днів роботи в школі. Тридцять років пропрацював В. Сухомлинський у школі й всі ці роки спостерігав за дітьми, які потрапляють до категорії „важких”, стають „абстрактними”, шукав свій шлях до них, із року в рік крокував до серця дитини, даючи надію і віру в найкраще. Намагаючись зрозуміти, як сприймає навколишній світ дитина й чому їй важко усвідомити, осмислити, запам’ятати, Василь Олександрович шукав зустрічей з такими дітьми поза уроком. „Багато фактів повсякденного життя школи наштовхнули мене на думку, що зрозуміти всю складність внутрішнього світу дитини не можна тільки на уроці: специфіка розумової праці створює тут таку обстановку, що дитина здається не такою, якою вона є насправді, — особливо з мо-

лодших класів”, — зазначає Василь Сухомлинський [5, с. 3]. Це стосується дітей, які мають певні відхилення у своєму розвитку або мають своєрідний, не схожий на інших шлях розвитку. До цієї ж категорії потрапляють і діти, які мають особливі потреби, тобто діти з вадами розвитку — фізичними, інтелектуальними. Так складається життя, що таких дітей — і першої, і другої категорії — стає усе більше й більше, і часто педагоги, школа, батьки наполегливо шукають відповіді на гострі, а іноді й болісні питання виховання таких дітей. І нам здається, що спадщина В. О. Сухомлинського, 90-річчя від дня народження якого ми цього року відзначаємо, може стати в нагоді.

Варто зазначити, що сам Василь Олександрович не виокремлював слова „важкі”, „безнадійні”, „невстигаючі”, „абстрактні” стилістично і вважав педагогічно некоректним класифікувати дітей за їхніми розумовими здібностями: „...для перестрашування слово „важкі” завжди брали в лапки — так безпечніше. Немає важких дітей, — є „важкі” діти, а це далеко не одне й те ж саме...”, — пояснював Василь Олександрович [9, с. 4].

Уперше до проблем виховання й навчання „важких” дітей та підлітків Василь Олександрович звернувся ще на початку 1950-х років, коли це питання почали публічно обговорювати в педагогічній пресі. Так, 1953 р. в „Народном образовании” була опублікована стаття „Педагогічна характеристика учня”, де Василь Олександрович піднімає питання про так звану „графаретну характеристику”, яку вважали складовою особистості „важких” учнів. Скільки таких дітей приходять до школи й бояться своєї „особової справи”, яка висить над ними як Дамоклів меч, скільки подиву й радості в дитячих очах, коли з боку директора відсутній інтерес до „особової справи”, де позначено „недостатні розумові здібності” тощо.

Така ситуація спонукала Василя Олександровича запровадити в школі складання педагогічних характеристик на основі постійних спостережень, уважного вивчення індивідуальних особливостей учнів, особливо що стосувалося важких дітей. Головним у педагогічній характеристиці, на думку педагога, повинна бути динаміка розвитку здібностей дітей, і важких зокрема. І лише тоді педагогічна характеристика не буде простою формальністю, яка лежить в „особовій справі”, а слугуватиме засобом підвищення успішності учня і стимулом для подальшого розвитку.

За 35 років роботи в школі крізь руки й найголовніше „через душу, через серце” Василя Олександровича пройшли 107 дітей зі зниженою, послабленою пам’ятю, дітей недоумкуватих, з якими проводили спеціальну виховну роботу від 5 (іноді від 2 — 3) років до 15 — 16 і до 17 — 19 років. Саме такий великий досвід, копітка педагогічна робота й наукові дослідження дали змогу виокремити найголовніші причини появи „важких” дітей.

По-перше, це інтелектуальна обмеженість, убогість духовного життя сім’ї, взаємин між батьками, матір’ю та дитиною, батьком і дитиною.

По-друге, це обмеженість емоційного життя, що є, на думку Василя Олександровича, однією з найважливіших умов пониженої, ослабленої пам’яті. „Вивчаючи виховання в ранньому дошкільному віці, я бачив, що окремі діти позбавлені радості відкриття істини, радості й гордості від думки, що вони своїми зусиллями щось пізнають, у чомусь переконуються” [1]. Досвід психологічного лікування твердо переконав педагога в тому, що найбільшим стимулом розвитку дитячого мозку є радість і здивування відкривача істини.

Діти з ослабленою, пониженою пам’яттю, з неповноцінною функціональною діяльністю мозку не знали, що таке гумор, іронія, не розуміли й не відчували комічних положень та обставин. Багаторічні спостереження привели до висновку, що сміх є „одним з каналів пізнання, одним з поглядів, з яких перед людиною відкривається світ у всьому його різноманітті, і якщо людська думка позбавлена цього каналу й цього погляду, вона не може розвиватися повноцінно” [1].

До неповноцінної функціональної діяльності мозку спонукає відсутність материнського виховання в перші два-три роки життя дитини. „Скажу прямо: про цей висновок я наважуюся говорити тільки після того, як була вивчена залежність розумових здібностей та особливо пам’яті від характеру материнського виховання в кількох тисячах сімей; після того, як ретельному дослідженню піддалися інші умови і причини, які могли зробити вплив на розумові здібності та насамперед на пам’ять” [1]. Тому, на думку Василя Олександровича, вкрай необхідна не тільки батьківська педагогіка, але й педагогіка більш інтимна — материнська, якої потрібно вчити майбутніх матерів.

Більшість дітей, які потрапляють у категорію „важких”, виховувалися в досить благополучних сім’ях, але без належної материнської лю-

бові, батьківської уваги. Таких дітей оточували всіма матеріальними благами, оберігали від усіх труднощів, які існують і не існують. Світ дітей, зазвичай, обмежувався спілкуванням або зі старенькою бабусею, або лише з іграшками. Найчастіше молоді батьки просто були не готові до появи дитини, вони не вмiли і не знали, як потрібно виховувати немовля, не усвідомлювали, що з народженням маленької дитини з'являється відповідальність за інше життя, життя, яке вони дали. Прикладом цьому є листи, які надходили до Василя Олександровича з усіх куточків колишнього Радянського Союзу від батьків, учителів, директорів шкіл. Це були не просто листи, а надія на допомогу, пораду, співчуття. На кожен лист Василь Олександрович відповідав, протягом кількох років особисто простежував долю кожної дитини.

Наведемо лише кілька уривків з листів (мовою оригіналу), які підтверджують проблему педагогічної та психологічної готовності молодих батьків:

„С рождения ребенка меня волнует его воспитание. Жизнь показывает, что если родители не имеют педагогического мастерства, то дитя принесет не радость, а муку. В семье 3 взрослых человека, 3 воспитателя и каждый по-своему. Мой отец часто говорит: „За одного битого двух небитых дают”. Я придерживаюсь Вашего учения. Когда ребенок пошел в школу, появились новые вопросы и затруднения в воспитании и в душе моей педагогические раздумья. Как выйти из тупика, к кому обратиться, с кем найти общий язык? Единственная моя поддержка, что читаю статьи о воспитании. Читая Вашу статью „Сердце отдаю детям”, для меня многое прояснилось.... (1968 г.) [12, с. 19 — 20].

„Ваша статья „Самый отстающий в классе”, напечатанная в „Литературной газете” от 19 августа 1970 г., вызвала у нас острый интерес и настоящее желание посоветоваться с Вами. Читая ее, мы видели перед собой своего ребенка, сына Сашу, 10 лет, с которым нам приходится очень трудно. Нас охватывает тревога, когда мы думаем о его будущем <...>

Мы с мужем поженились, когда нам было по 20-ти лет. Очень хотели ребенка, сына, и этот сын родился у нас в 1960 г... Я, в сущности, сама еще ребенок, занятый всегда только учебой и отдыхом, книгами и развлечениями, оказалась связанной по рукам и ногам. Советчиков вокруг было много, а помощников не было... Мы любили сына, но одной любви было мало, нужны были выдержка и терпение, а этого-то

у нас не было. Мы были не подготовлены к тому, что мы — родители и отныне жизнь наша принадлежит не нам... ребенок у нас вызывал раздражение своим криком и тем, что мы должны были быть заняты только им. Из педагогической литературы мы знали, что детей баловать нельзя, и ударились в другую крайность — слишком были к нему строги. Словом, несмотря на все, казалось бы, благоприятные условия жизни, наш ребенок стал отличаться от других детей <...>

Он очень мало разговаривал с нами, играл всегда один. Все попытки „разговорить” его не приносили успеха <...>. Нас волновало и то, что он не задавал нам никаких вопросов, у него не было периода от 2-х до 5-ти, когда все дети становятся „почемучками” <...>. Мы же видели, что все это не так, нам хотелось, чтобы он был такой, как все, мы слишком много требовали от него, а отдачи никакой не было. Мы оказались плохими родителями и педагогами, такое поведение сына снова и снова вызывало раздражение. Я часто срывалась на него, а от этого становилось только хуже. <...> Он стал бояться ходить в школу <...>” [13, с. 40].

Різні листи, різні долі, але проблема одна й та ж — психологічна, моральна неготовність молодих батьків до виховання дітей, педагогічна неграмотність. Тому дуже важливо і вкрай потрібно проводити з майбутніми батьками виховні бесіди. Так, у Павлівській школі було створено школу педагогічної культури, куди запрошували не лише вчителів, а й молодих батьків. Одне з таких засідань було присвячене найтоншій грані виховання — *соціально-психологічному захисту дитинства*. „Не потрібно боятися цього абсолютно ясного відтінку думки: захист дитинства. Є діти, які потребують захисту, захисту їхнього серця, почуттів, переживань. Інколи потрібно захищати і життя”, — писав Василь Олександрович у своїй статті „Умійте читати душу” [7].

Дуже важливо, щоб дитина відчула сердечну теплоту, ласку, ніжне слово і найголовніше — щоб вона відчула, що комусь потрібна. „Кожній дитині хочеться бути першою в чиємусь серці...Нехай маленька людина, яка думає, що вона нікому не потрібна, переживе радість, відчувши, що посіла перше місце у вашому серці. Це зніме з її душі те, що психологи називають **негативною емоційною домінантою**, а простою людською мовою це можна назвати так: ваше співчутливе слово розсіє горе” [7, с. 10].

Із року в рік до Павлівської школи приходили діти, які відрізняли-

ся від інших своїм мисленням, поведінкою, емоційним переживанням. І таких дітей було багато, вони не встигали за всім класом, їм важко було навчатися, але всі вони були розумними, „їхній розум дивував своєю самобутністю, яскравою індивідуальністю світосприйняття” [1]. І з кожним роком Василь Олександрович усе більше переконувався й утверджувався у своїй думці, що школа має серйозну ваду: „З хвилини, коли дитина сідає за парту, ми класними стінами, дошкою, книгою, зошитом відгороджуємо її від того середовища, у якому відкрилося для неї перше джерело живої думки й живого слова, — від природи, від лісу й саду, від тихої діброви й зеленого луку, від синього неба й гарячої квітки соняшника, від срібного дзвіночка жайворонка й дзюрчання перших весняних струмочків” [там само].

Тому кожного року до початку навчального процесу Василь Олександрович збирав майбутніх першокласників, і два місяці школою для дітей ставала зелена галявина, прохолодна тінь яблуні, тепла й швидка річка, безмежне поле й теплі, дружні очі першого вчителя. „Школа під блакитним небом” — так Василь Сухомлинський назвав ці подорожі в природу, де головним завданням вчителя було дізнатися про індивідуальні особливості кожної дитини, „почати те впізнавання дітей, яке в чутливого розумного педагога не зупиняється ні на один день і без якого не можна уявити успішне виховання” [4, с. 3]. Обмірковуючи важливе питання, як пізнати психіку дитини, бачити її духовний світ, вивчати, спостерігати за нею, Василь Олександрович дійшов висновку, що цей процес має проходити в безпосередньому взаємозв’язку з навколишнім світом, природою, явищами, людьми.

Понад тридцять років педагогічної праці переконали Василя Олександровича в тому, що для важких дітей потрібна „інша програма”, яка відіграє надзвичайно важливу роль. Випробовувавши багато засобів полегшення розумової праці таких дітей, педагог дійшов висновку, що найефективнішим засобом є розширення кола читання. Так, для роботи з дітьми III — IV і V — VIII класів, для кожної „важкої” дитини були дібрані книжки й статті для читання, які можуть розкрити зміст понять, узагальнень у яскравій, цікавій, захопливій формі. „У цих дітей має виникнути якнайбільше запитань про речі та явища навколишнього світу, з цими запитаннями вони повинні звернутися до мене — це дуже важлива умова їхнього розумового виховання”, — вважав педагог [8, с. 151 — 152]. Важливо те, що читає „важка” дитина, з чим вона зустрічається в навко-

лишньому світі, що здивувало її. Такої вимоги завжди дотримувався Василь Олександрович у виховній роботі з важкими дітьми.

„Млявість, інертність, кволість нервових клітин кори півкуль головного мозку можна вилікувати подивом, зачудуванням, як млявість м'язів виліковують фізичними вправами. Важко сказати, що діється в голові дитини, коли перед цією дитиною відкрилось щось таке, що вразило, здивувало її. Але сотні спостережень привели до висновку: у момент подиву, здивування вступає в дію якийсь могутній стимул, який наче пробуджує мозок і змушує його посилено працювати” [8, с. 152]. Василь Олександрович склав спеціальну збірку задач для цих дітей (близько двохсот), узятих головним чином з народної педагогіки. Кожна з них — це захоплива розповідь, переважна більшість з яких не потребує арифметичних дій.

Для дітей, які мали певні проблеми у навчанні, Василь Олександрович укомплектував спеціальну бібліотечку, у якій було близько ста книжок і брошур. Згодом було створено другу бібліотечку (близько двохсот книжок), де одні книжки й брошури мали прямий зв'язок зі змістом того, що вивчали на уроках, інші не мали безпосереднього зв'язку, а тому їхнє читання В. Сухомлинський розглядав як своєрідну гімнастику розуму.

На допомогу вчителям у навчанні важких дітей, зокрема дітей з уповільненим мисленням та обмеженою здатністю до оволодіння знаннями, Василь Олександрович радив застосовувати швидке читання. Саме цій проблемі був присвячений психологічний семінар „Психологічні основи швидкого читання” (1969), який традиційно проходив у Павлівській школі. В основі навчання швидкого читання лежать особливості образного й логічного мислення і взаємозв'язків між ними. „Мислення — це мовчазне мовлення, розвивається воно на основі виразного мовлення, а виразне мовлення тісно пов'язане з образним мисленням”, — зазначав педагог, тому дуже важливо, щоб опорний образ світу дитини виникав у її мозку якнайраніше. Василь Олександрович був переконаний, що існує гостра потреба говорити про застосування швидкого читання, бо, як показують спостереження, таким читанням оволодівають щонайбільше 1% учнів, а інша решта дітей не вміє читати, й перебуває з такою проблемою протягом усього часу навчання в школі: „Невміння читати катастрофічно позначається не тільки на успішності, а й на розумовому розвитку людини”, — за-

значено в проєкті рекомендацій психологічних семінарів Павлівської школи [11, с. 2].

Важливою умовою в процесі оволодіння швидким читанням був перехід від першого етапу, коли, навчаючись читати, дитина повільно сприймає очима (мозком) букви та склади до другого, власне найшвидшого (мовчазного) читання. Як зазначав В. Сухомлинський, дітей, котрі зупиняються на першому етапі (або на перехідній фазі між першим і другим етапом) більше, — „це і є важкі учні, важкі в інтелектуальному плані: їм важко вчитися, навчання стає для них непосильним, і ніякі мудрування не допоможуть. Якщо ж учень до того ж має щось близьке до розумової аномалії спадкового походження, його становище стає ще важчим, тому одним з найголовніших шляхів вирівнювання, згладжування розумових аномалій якраз і є швидке читання” [11, с. 2].

Одним із найкращих засобів, що має потужну стимулювальну силу мислення й пам'яті, поліпшує роботу мозку, є поетичне слово — слово поезії, художній твір, казки, народні пісні, легенди та ін. Тому в Павлівській школі стало традицією кожний вечір збиратися в Кімнаті Краси (так називалися куточки природи, створені самими дітьми) або в Кімнаті Казки та слухати казки, створені самим педагогом і дітьми.

Важливим засобом психологічної дії на мозок важких дітей, на думку Василя Олександровича, була творча праця — робота рук, у процесі якої здійснювався задум і народжувалися нові думки. Багаторічний досвід переконав педагога в тому, що в „тисячах комбінацій якнайтонших розумних рухів рук — один з наймогутніших психологічних засобів поліпшення мозку. „Розумна рука робить розумним мозок” [1]. Тому для розумового виховання важких дітей необхідна спеціальна лабораторія праці, яка мала стати лабораторією думки.

На думку педагога, ті риси, завдяки яким дитина має репутацію „важкої”, найчастіше — не хуліганство чи незадовільна поведінка, намагання самої дитини зірвати урок, заважати вчителю, а особливості характеру, які є невідокремленими від самої особистості дитини. Таких дітей, на думку Василя Олександровича повністю не переробиш, але в багатьох випадках, ставши „важким” у 1 — 2 класі, учень так і йде „важким” до 10 класу, закінчує школу, йде в життя і потім — часто всім педагогам на здивування — стає чудовою людиною, чесною, порядною...”, — зазначає педагог у статті „О „трудных” и „невоз-

можних” [10, с. 4]. Тому до важких дітей потрібно знайти свій підхід, вчитель повинен докласти максимум зусиль ніж до інших дітей протягом кількох років. „Немає ніякої трафаретної характеристики, яка визначає риси особистості *важкого* школяра; скільки *важких* дітей, стільки й внутрішніх причин *важкості*”, і якщо педагог є справжнім вихователем, а не бездушним формалістом, який намагається в один момент переробити всіх *важких* дітей в „легких”, то він завжди знайде в найважчому характері дитини ключ, який і дозволить вплинути на найчуттєвіші сторони розуму, серця і волі й таким чином „продовжить із року в рік нележку, навіть дуже важку, але благородну справу виховання” [10, с. 4].

Найстрашніше те, що дитина сама починає звикати до того, що вона „важка”, а тому негативні вчинки здійснює просто так, тим самим підтверджуючи вже сформовану думку. Таким був хлопчик Анатолій, який з перших днів перебування в Павлівській школі потрапив до категорії „найважчих” вихованців. Спостерігаючи за хлопчиком, доля якого дуже хвилювала Василя Олександровича, аналізуючи його вчинки педагог дійшов висновку, що „цей запущений, безпритульний хлопчик ніколи не чув про себе жодного доброго слова. Вдома з перших днів життя вважали його „покаранням”, „нещастям”, „горем” [3, с. 3].

У книзі „Важкі долі” (1967), присвяченій проблемам важких дітей, які навчалися й виховувалися у Павлівській школі та які залишилися в серці Василя Олександровича, зазначено: „Важка дитина — це дитя вад батьків, зла сімейного життя, це квітка, яка розцвітає в атмосфері безсердечності, неправди... Найчастіше важка дитина — це дитя моральної невідповідності батьків до народження й виховання дітей. Це велике й дуже важливе громадське питання, над яким нам потрібно серйозно замислитися” [6, с. 73].

Певним підсумком багаторічних спостережень і вивчення проблем виховання і навчання важких дітей стала стаття Василя Олександровича „Чим лікувати мозок — думкою, працею, творчістю — чи ліками? (деякі підсумки 35-річного дослідження)”, яка стала відповіддю на публікацію в „Літературній газеті” статті відомого американського психолога Девіда Креча „Опасность станет реальностью” (30 квітня 1969 р.), де висловлено погляди на перспективи „управління інтелектом” в найближчі 5 — 10 років, та інтерв’ю академіка П. Анохіна „В наших силах прототвратить угрозу”.

Василь Олександрович уважав, що такі діти не є людьми приреченими, і був переконаний, що вчити й виховувати їх треба саме в нормальній школі. „Я б назвав цих дітей найкрихкішими й найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику людства. Не їхня провина, що приходять вони в школу кволими і слабенькими. Гуманну місію вихователя я убачав і вбачаю у тому, щоб рятувати цих дітей, вводити їх у світ суспільства, духовного життя, краси абсолютно повноцінними й щасливими. Я твердо переконаний, що співчуття, просте співчуття до людини стало головним стимулом, який спонукав мене до пошуків способів порятунку цих дітей і до наукового дослідження”, — зазначав педагог у своїй статті [1].

Та обставина, що всі роки Василь Олександрович працював в одній школі, стала сприятливою умовою для психолого-педагогічних досліджень. Це дало можливість досліджувати розумові здібності й інтелектуальну працю дітей, батьки яких тридцять п'ять, тридцять, двадцять років тому були його учнями.

Звертаючись до молодих учителів, які тільки-но вступають на педагогічну ниву, Василь Олександрович застерігав: „Не забувай найголовнішого: ми маємо справу з найніжнішим, найтоншим, найчутливішим, що є в природі, — з мозком дитини. Ми маємо справу з мислячою матерією, про складну організацію якої наука зараз має багато даних, але таємниці процесів мислення ще далеко не вивчені” [5, с. 3].

Людина саме тому й стає людиною, що протягом дуже тривалого часу вона переживає період дитинства мислення, дитинства мозку, зазначав Василь Олександрович Сухомлинський.

Література

1. Сухомлинский В. А. Чем лечит мозг — мыслью, трудом, творчеством — или лекарствами? (Из семейного архива родины Сухомлинских).
2. Сухомлинский В. А. Педагогическая характеристика ученика / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. — 1953. — № 4. — С. 44 — 49.
3. Сухомлинский В. А. О „трудном” ученике и его товарищах / В. А. Сухомлинский // Учит. газ. — 1957. — 27 авг.
4. Сухомлинский В. А. На нашей совести — человек / В. А. Сухомлинский // Учит. газ. — 1964. — № 144. — С. 3.

5. Сухомлинський В. О. Виховуйте розум дитини / В. О. Сухомлинський // Кіровогр. правда. — 1965. — 7 серп. — С. 3.
6. Сухомлинский В. А. Трудные судьбы / В. А. Сухомлинский. — М., 1967. — С. 73 — 78.
7. Сухомлинский В. А. Умейте читать душу / В. А. Сухомлинский // Огонек. — 1968. — № 41. — С. 9.
8. Обережно дитина! В. Сухомлинський про важких дітей / упоряд. Т. В. Філімонова. — Луганськ, 2008. — С. 151 — 166.
9. „Разговор о трудных детях” // ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 743.
10. „О „трудных” и „невозможных” // ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 704. — Арк. 4.
11. Проекты рекомендаций психологических семинаров Павлышской средней школы „Психологические основы быстрого чтения” (1969 — 1970) // ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 928. — Арк. 2.
12. Письма к В. А. Сухомлинскому // ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 1079. — Арк. 19 — 20.
13. Письма к В. А. Сухомлинскому // ЦДАВО України. — Ф. 5097, оп. 1. — Спр. 1083. — Арк. 40 — 44.

Філімонова Т. В. Василь Сухомлинський про важких дітей / Т. В. Філімонова // Наук. зап. Кіровогр. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 104 — 109.



В. І. Лозова,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди,
член-кореспондент НАПН України*



Г. В. Троцько,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри історії педагогіки
та порівняльної педагогіки, проректор
з науково-педагогічної роботи Харківського
національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, член-кореспондент
НАПН України*

ІДЕЇ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Давні філософи, прогресивні діячі епохи Відродження висунули ідею гармонійного розвитку особистості як мету ідеалу виховання. Всебічний розвиток передбачає розвиток різних граней особистості, її фізичних і духовних сил, її творчих здібностей і обдарувань. Проте сучасна гуманістична педагогіка звертається до внутрішнього світу людини, її самореалізації, що пов'язано з процесами самопізнання, самовиховання, самоосвіти, самосвідомості, са-

мовизначення, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації і саморозвитку особистості.

Талант видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського виявився в тому, що вже у другій половині ХХ століття він заклав теоретичні засади цих процесів і знайшов шляхи їх реалізації в практиці школи.

Відомо, що психологи визначають такі сфери, в яких відбувається становлення, формування особистості: діяльність, спілкування і самосвідомість, у якій суб'єкт виокремлює себе з середовища, усвідомлює себе як автономну особистість, значення свого Я, власної активності та тих, хто оточує його: „Всебічно розвиваючись, підліток починає розуміти, де саме, в якій справі він може виявити себе, в чому полягає його „живинка в ділі”, той наявний у кожній людині паросток, який, розвиваючись, створює особистість” [1, с. 322].

Отже, педагог пов'язує процес розвитку як широке поняття з саморозвитком, оскільки людина стає особистістю, коли бере на себе певні зобов'язання, відповідає за їх виконання, рефлексує, оцінює, розуміє свої можливості в досягненні визначених для себе пріоритетів. За цих умов метою виховання є формування людини, яка постійно самовдосконалюється, духовно збагачується, стає творчою особистістю, досягаючи істини, добра, краси. Єдність, цілісність цих понять стали стрижневими у всіх педагогічних працях В. О. Сухомлинського („Духовний світ школяра”, „Як виховати справжню людину”, „Народження громадянина” та ін.).

У річищі теорії самореалізації особистості педагог вважає, що виховання як спонукання до самовиховання і є справжнім вихованням. А як він визначає самовиховання?

В. О. Сухомлинський поняття „самовиховання”, „самоосвіта” пов'язує з оволодінням суб'єктом культурою, тим багатством, що накопичене людством у сфері духовного і матеріального життя людей, виявленням їхньої творчої наснаги і здібностей. Самовиховання і самоосвіта сприяють оволодінню особистістю цінностями, набуттю нею нових якостей, становленню життєвих позицій для забезпечення її самореалізації. Як визначає вчений-педагог, у результаті таких перетворень створюється внутрішнє Я особистості — складний світ поглядів, переконань, звичок, моральних оцінок, що склалися в індивідуальній свідомості. І далі пророче зазначає, що це „винятково важлива, ше

дуже мало досліджена сфера виховного процесу, від якої вирішальною мірою залежить те, що можна назвати виховуваністю особистості” [1, с. 96]. Отже, значення самоосвіти, як наголошує педагог, полягає в тому, що вона дозволяє оволодівати культурою сучасного світу, здійснювати інтелектуальне й емоційне вдосконалення, тобто це — важлива умова саморозвитку особистості. Педагог знов акцентує увагу на значенні формування й розвитку потреби в самоосвіті, яка народжується на основі інтересів, захоплень людини [4, с. 425]. З огляду на це виховання В. О. Сухомлинський розглядає як потребу людини в позитивних змінах, у самовдосконаленні, що вимагає формування вимогливості до себе. Із цією метою педагог рекомендує давати суб’єкту можливість діяти самостійно, щоб він брав відповідальність на себе, виробляв власну життєву позицію [3, с. 601].

Для розв’язання сучасних проблем виховання громадянина України заслуговує на поцінування твердження В. О. Сухомлинського про таку вимогу до особистості, як виховання почуття власної гідності, поваги людини до самої себе, бажання людини стати кращою сьогодні, ніж вона була вчора [3, с. 602]. До виховання саме такої якості вчений звертається в багатьох своїх творах, тому що це хвилювало В. О. Сухомлинського, було йому близьким. Проте і сьогодні питання виховання людської гідності є актуальним у суспільстві.

В одній із телепередач письменник В. Коротич зауважив, що виховання почуття гідності має бути притаманним кожному громадянину України. Державою, в якій близько 50 мільйонів громадян, площа не менша ніж Франції, прекрасна земля, чудова мова, багата історія, слід пишатися і керівникам країни, і громадянам. В. О. Сухомлинський уважав, що для того, щоб стати справжньою людиною, слід поважати себе самого. Без цієї поваги, без любові до краси в самому собі неможлива людська культура, неможлива і нетерпимість до всього, що приносить людину.

Саморозвиток особистості передбачає сформованість об’єктивної адекватної самооцінки. Кожна людина, як стверджує В. О. Сухомлинський, із наміром чи навіть не усвідомлюючи, порівнює себе з оточенням і формує певне уявлення про свій інтелект, зовнішність, здоров’я, становище в суспільстві, тобто формує самооцінку, від якої залежить її чесність, порядність, скромність, доброта тощо. У зв’язку з цим самооцінка має сприяти вихованню цієї важливої якості людини-гро-

мадянина, оскільки занижена самооцінка закріплює комплекс неповноцінності, сприяє формуванню почуття певної залежності від інших, несамостійності й навіть викривлене сприйняття оточення, тобто самооцінка має бути пов'язаною з самоповагою. Таким чином, В. О. Сухомлинський у своїх педагогічних працях фактично спрогнозував необхідність і важливість питань саморозвитку особистості, визначивши суттєві поняття проблеми в річищі гуманістичної педагогіки.

Значення ідей педагога полягає також у тому, що він визначив зміст, напрями саморозвитку людини. Це насамперед спонукання людини до вдосконалення, всебічного розвитку, оскільки „людина не може виробити своє власне Я інакше, як через ставлення до інших людей, у процесі спілкування з ними” [3, с. 581]. Людина пізнає іншу людину, завдяки цьому вона „заглядає” сама в себе, оцінює сама себе. Творчо, глибоко, спираючись на досягнення педагогічних і психологічних досліджень, набутий особистий досвід, В. О. Сухомлинський розкриває зміст, способи спонукання школярів до самовиховання в моральній, естетичній, розумовій сфері, у праці, фізичній культурі. У Павиській середній школі педагогічний колектив розробив програму самовиховання моральної культури, яка складалася з низки вимог, що стосуються ставлення людини до Батьківщини, до самої себе („Якщо та величина, яку ти бачиш сам у собі, величезна, а та, яку бачать у тобі люди, нікчемна, — значить, ти нікчема; умій мужньо признатися собі в цьому, умій перебороти в собі дріб'язкове, нікчемне єство, умій стати справжньою людиною” [3, с. 608]). У цій програмі називаються 20 негативних якостей людини: байдужість до добра та зла, лінощі, нещирість, улесливість, підлабузництво, відсутність своїх переконань, мовчазна згода з неправдою; упертість у своїх помилках, чванливість, марнослів'я, брехливість, підлість, підступність; відмова від друга, коли всі проти нього, невіра в добре начало в людині, лицемірство, злорадство, жорстокість та ін. [3, с. 609].

У праці В. О. Сухомлинського маємо рекомендації про те, як позбавитися названих негативних якостей: „Виривай корені пороку: лінощі — працею; байдужість до добра і зла — співчутливістю, людською тривогою; нещирість — принциповістю; улесливість — прямотою; підлабузництво — готовністю відстоювати істину навіть тоді, коли проти тебе весь світ; відсутність своїх переконань — незалежністю власної думки...” [3, с. 609].

У програмі відобразилася й така якість, як гідність: „У людському

світі безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності, — це почуття власної гідності” [2, с. 610].

Уважаємо, що ця програма адресована не лише школярам, вона має бути в серці кожної людини як програма саморозвитку, самовдосконалення.

Подібні детальні практичні програми-поради розроблені щодо спонукання до самовдосконалення в фізичній праці, навчанні [3, с. 612], розумовій праці [3, с. 615], фізичній культурі [3, с. 618].

Саморозвитку сприяє також створення ситуацій подолання труднощів, що забезпечує виховання оптимістичної впевненості в можливостях подолання труднощів, тому що сам процес їх додання, зазначає В. О. Сухомлинський, виховує мужність, „облагороджує серце”. Особлива роль у розв’язанні ситуацій належить волі, яка виявляється в саморегуляції людиною своєї діяльності, поведінки всупереч певним зовнішнім і внутрішнім перешкодам, впливам. Позитивним у теорії педагогіки та у практичній діяльності талановитого педагога є те, що він розглядав механізми волі, поєднуючи їх із цілями, мотивами діяльності суб’єкта, оскільки вольові зусилля людини спрямовані на подолання суперечностей, сумнівів, коли протистоять мотиви і цілі у виборі рішень здійснення дій у різних ситуаціях. Усе це приводить до формування цілеспрямованості, рішучості, самостійності, ініціативності, наполегливості, витримки, дисциплінованості, мужності. Як і Л. С. Виготський, В. О. Сухомлинський розкриває питання формування волі, враховуючи розвиток свідомого управління людиною своїми діями (усвідомлення мети, мотивів, боротьба мотивів і вибір способу досягнення мети; здійснення рішення, подолання перепон тощо).

У своїх працях педагог порушує питання про самодисципліну, сутність якої розкриває в розділі книги „Народження громадянина” — „Дисципліна і самодисципліна”. Самодисципліна передбачає насамперед відповідальність людини, зокрема перед власною совістю, яку В. О. Сухомлинський визначає як один із критеріїв вихованості [4, с. 303 — 305].

Реалізація ідей саморозвитку, за В. О. Сухомлинським, вимагає дотримання певних педагогічних умов. Одна з них — звернення до почуттів людини. Педагог розумом, душею і серцем зрозумів величезне значення виховання почуттів, хоча навіть психологи, аналізуючи стан дослідження, називають їх „попелюшкою психології” (О. Г. Ковальов), а в педагогічній науці цю проблему навіть у сучасних умовах розробля-

ють недостатньо, незважаючи на те, що ще К. Д. Ушинський зазначав, що ні слова, ні думки, ні навіть вчинки людини не так чітко та правильно відображають нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття, тому що в них відбивається характер не однієї думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі. Саме недостатня розробка в науці питань формування почуттів збіднює теорію змісту освіти, компонентом якого є досвід емоційно-ціннісного ставлення. Тому слід знову й знову звертатися до праць В. О. Сухомлинського. Якщо лише перерахувати їх назви („Естетичне виховання і культура почуттів”, „Особливості взаємозв'язку мислення і почуттів у дітей молодшого шкільного віку”, „Почуття підлітків”, „Моральні почуття юнаків і дівчат” тощо), то можна стверджувати, що сучасна педагогічна наука має достатнє підґрунтя подальшої розробки складних питань психології і педагогіки. Особливу увагу педагог-новатор звертав на виховання почуття радості, значного душевного задоволення: „Важко переоцінити значення емоційного ставлення до дійсності...для духовного розвитку вихованців. Від того, якими думками, ідеями пробуджуються почуття дитини, яке відношення мають ці ідеї до передової суспільної практики, значною мірою залежить формування її думок, переконань, поглядів на життя” [1, с. 247].

Значення почуттів посилюється тим, що вони можуть за певних умов значно підвищувати якість різних видів діяльності. У процесі пізнання дійсності почуття сприяють визначенню ставлення суб'єкта до предметів, явищ, подій, інших людей, себе, усвідомленню власної значущості їх для саморозвитку, тобто певною мірою почуття виконують у діяльності, спілкуванні мотиваційну роль.

Формування почуттів, на думку педагога, є основою організації навчання й одночасно розвитку творчості, моральної й естетичної культури. Моральні й естетичні почуття посідають особливе місце в духовному житті, впливають на стійкість моральних та естетичних поглядів, переконань. Як зазначає вчений, правильне естетичне виховання сприяє формуванню тієї міцної духовної основи особистості, на якій ґрунтуються не лише набутий із роками чуттєвий досвід, а й інтелектуальні зусилля [1, с. 273]. Проте не самі по собі почуття формують особистість. В. О. Сухомлинський, володіючи не лише теоретичним багажем педагогічної науки, а й практикою організації навчально-виховного процесу, практикою формування особистості, звертає увагу на те, що виховання моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів має сприяти тому, щоб людина керувала своїми почуттями, бажаннями, потребами,

свідомо обмежувала їх за необхідністю, була володарем бажань, виховувала в собі благородні людські потреби. „Свобода почуттів, — зазначає В. О. Сухомлинський, — приносить загальне благо тільки тоді, коли вона впливатиме з великої внутрішньої емоційної самодисципліни” [4, с. 500]. Почуття, пов’язані з вірою, сподіваннями, любов’ю, свободою, творчістю, можуть наповнювати людину енергією, радістю, але в інших ситуаціях — приносити смуток, печаль, пригніченість.

Успішність саморозвитку, як свідчить аналіз педагогічної спадщини українського педагога В. О. Сухомлинського, забезпечується грамотною реалізацією суб’єктно-діяльнісного підходу, що у вихованні й навчанні передбачає організацію діяльності людини з урахуванням її інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, особистого досвіду.

Значний внесок учений зробив у теорію і практику організації ігрової, пізнавальної, трудової діяльності. Ігрова діяльність дозволяла дітям розкривати у собі позитивне і негативне, вирішувати пізнавальні завдання, певні суперечності між бажанням учнів до виявлення самостійності й обмеженими віковими та іншими можливостями. Стосовно один одного діти постають у грі як носії відповідних ролей і одночасно як безпосередні учасники гри. Дитина створює в грі видуману ситуацію, але діє в ній як у реальному житті, досягаючи таких позитивних результатів, яких вона у звичайних ситуаціях мала можливість здобути лише інколи. Отже, саме ігрова діяльність, як свідчить науково проаналізований досвід В. О. Сухомлинського й учителів його школи, стимулює розвиток духовних і фізичних здібностей, якостей характеру, волі, формує настанови стосовно свого Я, навколишнього середовища, особистісних стосунків.

Суттєві самозміни особистості відбуваються й у процесі навчальної діяльності, тому що людина не лише збагачується знаннями, різними видами вмінь, досвідом, але й має можливості розвивати, удосконалювати здібності, вольові, емоційні якості, взаємини з людьми. Пізнання, навчальна діяльність є умовою розвитку особистості (Л. С. Віготський), саморозвитку й одночасно стає засобом самоствердження, самореалізації.

Значну роль у розвитку особистості, зазначає педагог, відіграє трудова діяльність, праця, яку він розглядає як гармонію трьох понять: треба, важко й прекрасно. Саморозвиток людини в трудовій діяльності отримує виявлення в розумовому розвитку (застосування набутих знань на практиці, поповнення новою інформацією, перевірка її

достовірності тощо), у фізичному розвитку, в усвідомленні морального досвіду, моральних норм тощо.

Ефективність процесу розвитку залежить від суб'єктивного розуміння ролі праці в житті, від підготовки до самовизначення, вибору, який має бути адекватним не лише потребам особистості, але й її потенційним можливостям, від сформованості культури праці. Педагог зазначає: „Ми прагнемо поставити трудове виховання так, щоб у створювані цінності кожний вихованець вкладав свої кращі духовні якості, „опредмечував” себе в праці, щоб він любив сам процес праці й відчував красу творчості” [2, с. 180]. Така висока оцінка ролі праці пояснюється тим, що вона задовольняє потреби людини, забезпечує подальший постійний розвиток особистості.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського передбачає формування людини, якій притаманні:

- здібності не лише привласнювати певний досвід, але й творити його, перетворювати, створювати нове, зокрема у своєму „Я”;
- усвідомлення завдань, настанов діяльності, здатність у певних випадках їх самостійно визначати;
- володіння вміннями (наприклад, уміннями навчатися [6, с. 567]);
- усвідомлення особистої значущості для інших людей, відповідальності, здатності до вибору (і знову особлива увага формуванню людської гідності!);
- здатність до рефлексії, що сприяє усвідомленню своєї поведінки і, за необхідністю, її корекція;
- спрямованість на реалізацію „само...” — самовиховання, самоосвіти, саморозвитку, самореалізації тощо.

Новаторство В. О. Сухомлинського щодо питань забезпечення розвитку особистості полягає у зверненні до проблеми ресурсних можливостей людини.

У сучасній науці поняття „ресурси” визначають як сукупність об'єктивних умов, засобів, необхідних для реалізації певних процесів (умови й засоби зовнішні та внутрішні, індивідуальні ресурси особистості тощо). Освітній процес з позиції ресурсного підходу є процесом, спрямованим на розвиток психолого-фізіологічних ресурсів особистості, що ґрунтується на принципах: ергономічності (навчання має бути комфортним, не викликати фізичних і психічних перевантажень,

сприяти збереженню здоров'я, що в результаті позитивно впливає на оптимальну динаміку працездатності, гарне самопочуття, здоров'я); забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку особистості (виявлення можливих змін у розвитку особистості, забезпечення максимальної реалізації її можливостей); позитивного зворотного зв'язку, який вимагає визначення змін, що відбулися в суб'єктному досвіді.

Так, організація освітнього процесу передбачає такі вимоги:

- вивчення особистості щодо виявлення її творчого потенціалу, унікальності, неповторності, її ресурсів;
- структурування змісту навчального матеріалу, що уможливило б його вивчення школярами в різних темпах і на різних рівнях складності;
- забезпечення умов для вибору способів оволодіння змістом освіти тощо.

Коротка анотація сутності ресурсного підходу дає підстави стверджувати, що педагогічний талант В. О. Сухомлинського дозволив йому ще в 50 — 60 рр. ХХ ст. визначити змістовні основи ресурсного підходу в організації навчально-виховного процесу. Так, гуманна педагогіка В. О. Сухомлинського передбачає передусім турботу про здоров'я людини. Педагог звернув увагу на те, що окремі діти не можуть працювати так, щоб кожна хвилина уроку була використана раціонально: „...цей „прискорений” темп непосильний і шкідливий навіть для цілком здорових дітей. Надмірне розумове напруження призводить до того, що в дітей тьмяніють очі, затуманюється погляд, рухи стають млявими. І ось дитина вже ні на що не здатна, їй аби тільки на свіже повітря, а вчитель тримає її „в голоблях” і підганяє: швидше, швидше...” [5, с. 49].

Турбота про здоров'я вихованців, думки про необхідність урахування фізіологічних та інших особливостей дітей у різних видах діяльності втілена і в порадах учителям, і у звертанні до школярів, коли В. О. Сухомлинський наголошує, що здоров'я, фізичний розвиток зумовлені єдністю виховання і самовиховання („твое здоров'я — у твоїх руках”). Означений підхід дозволив дати такі поради учням: вставай до сходу сонця, іди в поле, дихай свіжим повітрям; щоденно роби ранкову гімнастику, холодні обтирання; жодного дня без фізичної праці, тому що вона „розпрямляє тіло й душу”; зроби звичкою проходити кілька кілометрів серед лісу, на луках, у полі; не їж багато солодощів... [3, с. 618 — 620].

В. О. Сухомлинського цікавлять фізіологічні процеси, що відбуваються в організмі підлітків, у яких витрати енергії на ріст такі значні, що

підліток, зазначає педагог, часто відчуває втому, вимагає додаткового відпочинку, спеціального режиму харчування та ін. Виникає нервозність, дратівливість. Окремі питання розвитку індивідуальних здібностей і нахилів учнів висвітлено в окремій статті педагога [7, с. 122 — 139].

Ураховуючи потенційні можливості людини, її ресурси, вчений рекомендує уникати перевантаження школярів, тому що вони позбавляються „великого блага” — вільного часу, потрібного для всебічного розвитку, виховання інтелектуальних, естетичних інтересів і запитів та ін. [8, с. 223 — 229].

Необхідність урахування потенційних ресурсів людини та шляхів реалізації визначеної вимоги знайшла відбиття в статтях „Як запобігти виснаженню нервових сил у процесі повсякденної діяльності”, „Як розподілити розумову працю школярів за порами року” [3].

Усебічне ґрунтовне вивчення питань розвитку особистості школяра дозволило В. О. Сухомлинському дійти висновку про взаємозв'язок виховання, самовиховання й саморозвитку людини. Великий педагог-гуманіст створює справжній гімн позитивного саморозвитку, самореалізації особистості: „А чому б не кликати кожного вихованця утверджувати свою особистість у чомусь вічному, обессмертнювати себе справою, яка б жила багато віків? Чому не твердити на цій підставі, що, на відміну від тварини, людина безсмертна, душа її безсмертна?...” [4, с. 344].

Такою безсмертною у думках, теоріях, практиці є педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, про якого в „Думі про Вчителя” Івана Драча сказано:

За всім уживаним, усім обов'язковим
Завжди жаріє лінія одна —
Твори, твори індивідуальність,
Твори людину скрізь і над усе.
А що дітей любив — то ні до кого
Він так не ставився, як до дітей.
А що вже діти — ті світилися просто,
Коли з'являвся він...

Література

1. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1976. — С. 307 — 400.

2. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976. — С. 53 — 206.

3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 2. — 1976. — С. 417 — 654.

4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 3. — 1977. — С. 281 — 582.

5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 3. — 1977. — С. 5 — 207.

6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 4. — 1977. — С. 391 — 626.

7. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 5. — 1977. — С. 122 — 139.

8. Сухомлинський В. О. Тайники перевантаження / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 5. — 1977. — С. 223 — 229.

Лозова В. І. Ідеї саморозвитку особистості в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. І. Лозова, Г. В. Троцько // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 168 — 172.



Л. Д. Березівська,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії історії педагогіки,
вчений секретар Інституту педагогіки
НАПН України*

ТВОРЧА СПАДЩИНА В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ДЖЕРЕЛО ПЕДАГОГІКИ СПІВРОБІТНИЦТВА

З і зміною суспільної парадигми й у руслі розбудови Української держави істотно оновлюються педагогічна наука, зміст освіти й виховання. Поступально еволюційним шляхом відбувається перехід від авторитарної радянської до нової дитиноцентрованої шкільної освіти. На думку В. Г. Кременя, в усій справі модернізації освіти необхідно наближати навчання й виховання кожної дитини до її конкретної сутності, її здібностей та особливостей [8, с. 7]. Для розв'язання такого важливого завдання погляд у минуле є особливо доцільним, щоб в умовах соціально-економічної кризи, політичних баталій сучасності не розгубити творчих ідеї, які в авторитарно-партійному суспільстві радянської доби не були масово впроваджені. Ми маємо на увазі педагогічне новаторство, авторські школи, започатковані в процесі освітньої реформи 1956 — 1964 рр.

Історіографічний огляд проблеми свідчить, що творча спадщина В. О. Сухомлинського — невичерпне джерело з різноманітних питань педагогіки. Тому багато років вона є найбільш досліджуваною й

притягує до себе українських (М. Я. Антонєць, І. Д. Бєх, Л. С. Бондар, Н. А. Калініченко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська та ін.) і російських дослідників (М. В. Богуславський, М. І. Мухін та ін.). Ми маємо на меті виявити взаємозв'язок творчої спадщини В. О. Сухомлинського та виникнення громадсько-педагогічного руху педагогіки співробітництва другої половини 80-х років ХХ ст.

Передусім зазначимо, що радянська „хрущовська” реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям 1956 — 1964 рр., послаблення командно-адміністративної системи в контексті громадсько-політичного руху шістдесятників, часткова демократизація суспільного життя відкрили простір для творчої ініціативи в різних суспільних сферах. Склалося так, що саме протягом зазначеного періоду директор Павлівської середньої школи, учений В. О. Сухомлинський, невдоволений авторитарною та схоластичною, відірваною від життя школою, розробляє свою педагогічну систему, втілюючи її в численних наукових творах („Виховання комуністичного ставлення до праці”, 1959; „Виховання радянського патріотизму у школярів”, 1959; „Формування комуністичних переконань молодого покоління”, 1961; „Духовний світ школяра”, 1962; „Людина неповторна”, 1962; „Моральний ідеал покоління”, 1963; „Виховання особистості в радянській школі”, 1965 та ін.).

Наприкінці 60-х років педагог створив ґрунтовні праці „Етюди про комуністичне виховання” (1967), „Серце віддаю дітям” (1969), „Народження громадянина” (1970) та ін., які всупереч офіційній урядовій освітній політиці, авторитарно-догматичній школі є глибокими за своїм гуманістичним і педоцентричним змістом.

Сутність педагогічної системи Василя Олександровича Сухомлинського найповніше й найґрунтовніше визначила академік Ольга Василівна Сухомлинська. Зокрема, вона акцентувала увагу на головних, розвинутих педагогом ідеях: любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб; культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного та гармонії; розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, зосередження на позитивному, моральне покарання); звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка

й розвиток усього здорового в особистості; розвиток ідеї „радість пізнання”, тобто емоційного сприйняття процесу навчання; демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо) [17, с. 8].

Ми поділяємо думку М. В. Богуславського про вдале поєднання в педагогічній системі В. О. Сухомлинського комуністичної переконаності і традицій української народної педагогіки [2, с. 208]. Василь Олександрович працював в умовах радянської ідеології, суть якої полягала в створенні радянської культури, асиміляції різних народів у єдиний радянський, що мало стати міцним фундаментом радянської державної системи. У цих умовах Павлівська середня школа, тобто практичний досвід педагогічного колективу на чолі з її директором В. О. Сухомлинським, як і його педагогічна спадщина, стала осередком збереження коріння й витоків рідного народу через відповідно поставлений навчально-виховний процес у школі, про що ми вже висвітлювали в наших публікаціях [1]. Наведені міркування свідчать, що В. О. Сухомлинський у своїх численних працях відновив гуманістичну педагогіку, наповнивши її принципом педоцентризму, як і навчально-виховний процес Павлівської школи. У результаті його звинуватили в „абстрактному гуманізмі”, що спричинило передчасну смерть, тобто він „став жертвою того самого соціалістичного суспільства, яке так безмежно любив” [2, с. 208].

Загалом Павлівська середня школа під керівництвом В. О. Сухомлинського поступово перетворилася на осередок творчості, експериментування, народження нових методів навчання й виховання з метою формування всебічно розвиненої особистості. Надалі вона набула статусу авторської школи — школи-комплексу, школи-родини, школи-радість. Зазначимо, що авторська школа — це експериментальний освітній заклад, діяльність якого будується на основі провідних психолого-педагогічних та (чи) організаційно-управлінських концепцій, розроблених одним автором або авторським колективом [13, с. 11].

Уважаємо, що з появою в ході „хрущовської” шкільної реформи можливості формувати активну, самостійну, творчу особистість виникли й набули поширення завдяки теоретичній і практичній діяльності В. О. Сухомлинського педагогічне новаторство в УРСР (О. А. Захаренко, І. Г. Ткаченко), авторські школи (Павлівська серед-

ня школа, Богданівська середня школа, Сахнівська середня школа та ін.) як альтернатива масовій авторитарній школі, де нівелювалася особистість учня. Наголосимо, що поява та розвиток таких шкіл свідчили про „прорив” в одноманітній уніфікованій навчально-виховній роботі радянської школи. Ми поділяємо думку російського дослідника реформ Е. Д. Днепров про те, що „педагогічним прапором часу стало ім’я В. О. Сухомлинського, якого пізніше „офіційна педагогіка” піддала остракізму за педагогічне вільнодумство та абстрактний гуманізм” [6, с. 49 — 50].

Авторські школи зробили величезний внесок у розвиток шкільної освіти. Вони продовжили започатковані традиції в організації навчально-виховного процесу й в умовах поступового згортання „хрущовської” реформи та наростання стагнаційних явищ в усьому суспільстві і, зокрема, в освіті. Коротко визначимо характерні риси їхньої діяльності.

Вдосконаленню навчально-виховного процесу в Павлівській середній школі (1948 — 1970), як зазначає Н. А. Калініченко, сприяли основні педагогічні ідеї, що розробив В. О. Сухомлинський: гуманізація шкільного життя, гармонійна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів, батьків, громадськості); дидактична система з науково-філософським обґрунтуванням, спрямована на індивідуалізацію навчання; розвиток здібностей, обдарувань вихованців; розвиток пам’яті, мислення, творчості, фантазії; діти і природа — основа розвитку особистості школяра; громадянське і трудове виховання; турбота про здоров’я та фізичне виховання учнів; батьківська педагогіка як складова родинного виховання [8, с. 226 — 230].

Продовжувачем ідей В. О. Сухомлинського був його соратник, педагог-новатор І. Г. Ткаченко, директор Богданівської середньої школи № 1 Знам’янського району Кіровоградської області (1944 — 1970). Богданівська школа в колишньому Радянському Союзі славилася вдумливою, змістовною, орієнтованою на дитину системою навчально-виховної роботи й оригінальною новаторською моделлю трудового навчання й виховання [8, с. 270]. Зокрема, у школі було створено комплекс політехнічної трудової підготовки школярів, який охоплював: науково-теоретичну підготовку старшокласників, де провідними виступали природничі науки й основи сільськогосподарського виробництва;

систему практичних робіт старшокласників у технічних гуртках та гуртках сільськогосподарського дослідництва; виконання трудових завдань під час навчально-виробничої практики в навчально-дослідному господарстві учнівської бригади [8, с. 279].

Вирізнялася серед шкіл демократичним і гуманістичним змістом, розвитком творчих здібностей учнів і Сахнівська середня школа Корсунь-Шевченківського району на Черкащині, яку понад сорок років очолював О. А. Захаренко. За основу концепції „школи самореалізації” Сахнівської школи було взято положення про „зміну домінанти парадигми з соціально орієнтованої до гуманістично орієнтованої, де особистість розглядається як самоцінність, і головною метою виховної діяльності є її повноцінний розвиток, а далі — зростання соціальної ролі людини” [8, с. 319].

Широку відомість здобув досвід педагога-новатора В. Ф. Шаталова, який у вересні 1970 р. розпочав експеримент у 8 класі Донецької середньої школи № 13. Учитель розробив новаторську систему навчання: змінив структуру уроку (опорний конспект, сигнали), тематичний зміст навчальних програм, методи навчання (магнітофонне опитування, груповий контроль, ланцюжкове опитування). Він побудував навчальний процес на засадах взаєморозуміння та взаємоповаги між учителем та учнем [22, с. 136]. З його досвідом прагнули ознайомитися тисячі вчителів, але їм працювати „за Шаталовим” не дозволяли [2, с. 268 — 269].

Наголосимо, що авторські школи, у яких панували гуманістичні традиції, творчість, індивідуальний підхід до учня, демократичні стосунки вчителя й учня, відрізнялися від масової заполітизованої авторитарної загальноосвітньої школи. Вони стали альтернативою й до офіційного директивного реформування 60 — початку 80-х років ХХ ст.

Зазначимо, що урядові структури офіційно не визнавали новаторства. Причини такого ставлення до педагогів-новаторів В. Ф. Шаталов пояснював тим, що оголошене на початку 70-х років ХХ ст. запровадження загальної середньої освіти не було підкріплене ні матеріально, ні науково, але владні структури вимагали його виконання. Невелика група вчителів чесно намагалася його виконувати й на тлі загальної інертності та фіктивної звітності про 99% успішність учнів, таким чином вони були „прожекторами” [23]. Вочевидь,

новаторство поступово перетворювалося в альтернативний урядовій освітній політиці й традиційній педагогіці рух, що й було основною причиною його ігнорування.

Отже, діяльність В. О. Сухомлинського як директора Павлиської школи спричинила виникнення авторських шкіл, що сприяли розгортанню педагогічної творчості, пошукам шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу й активізації навчальної діяльності учнів на уроці; відродженню гуманістичної концепції виховання, що стало своєрідним містком через період „застою” до демократичних змін в освіті в другій половині 80-х років ХХ ст.

1985 року педагоги та вчителі-новатори як прихильники реформаторських змін в освіті в руслі демократичних перебудовчих суспільних процесів об'єдналися навколо „Учительской газеты”. Головний редактор газети шістдесятник В. Ф. Матвеев і публіцист С. Л. Соловейчик зібрали в підмосковному селищі Переделкіно сім учителів-новаторів: Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волкова, Є. Н. Ільїна, В. А. Караковського, С. М. Лисенкову, В. Ф. Шаталова, М. П. Щетиніна, які протягом 25-річної експериментальної роботи у своїх класах і школах, не знаючи один одного, розвивали ідеї гуманістичної педагогіки.

Зазначимо, що педагогіка співробітництва — це система методів і засобів виховання й навчання, що ґрунтується на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості [12, с. 189].

Педагоги виступили в „Учительской газете” 18 жовтня 1986 р. з маніфестом „Педагогіка співробітництва”, лейтмотивом якого стала ідея педагогіки співробітництва вчителя з учнями, яку на той час за дорученням КПРС засудила Президія Академії педагогічних наук СРСР [9, с. 70;]. Маніфест педагогів-новаторів містив такі найголовніші ідеї: співробітництво учителя з учнем; навчання без примусу; ідея складної мети; ідея опори; ідея вільного вибору; ідея випередження; творча продуктивна праця; творче самоврядування; ідея самоаналізу; колективне творче виховання; співробітництво з батьками та ін. [12, с. 1 — 2]. Порівнявши основні ідеї педагогічної системи В. О. Сухомлинського та ідеї педагогіки співробітництва, можна говорити про їхню співзвучність і спорідненість.

Проти педагогіки співробітництва виступили вісім радянських академіків з критичною статтею „Союз науки и практики” (1986). Вони звинуватили педагогів-новаторів у запозиченні ідей В. О. Сухомлин-

ського; в ігноруванні вимогливості вчителя до учня, а отже, й спадщини А. С. Макаренка; зокрема С. М. Лисенкову — у відсутності вимогливості, В. Ф. Шаталова — відповідальності, Ш. О. Амонашвілі — поваги до наукової педагогіки, а всіх їх разом — у політичній неблагонадійності тощо. У відповідь В. Ф. Матвеев у статті „В пошуках істини” (1986) доводив, що діяльність педагогів-новаторів широко підтримали різні освітянські кола, оскільки „в ній цілісно поєднано передову практику й науку” [16, с. 1 — 2; 10, с. 2]. Він наголосив, що насправді педагогіка співробітництва ґрунтується на ідеях В. О. Сухомлинського, але в розвивальному аспекті в конкретних навчальних методах та методиках. І водночас зауважив: „Не будемо згадувати, як деякі нинішні академіки воювали із В. О. Сухомлинським, як наклеювали на нього ідеологічний ярлик буржуазності, некласовості, абстрактного гуманізму” [10, с. 2].

Після оприлюднення змісту педагогіки співробітництва тисячі педагогів усього Радянського Союзу почали впроваджувати у практику нові методичні підходи.

На другій зустрічі (селище Цинандалі біля міста Тбілісі, осінь 1987 р.) педагоги-новатори обговорювали проблему демократизації особистості — „розвиток і розкріпачення усіх її здібностей і духовних сил” [5, с. 2]; на третій (Москва, лютий 1988 р.) — розробку механізмів оновлення або методики оновлення школи, технологію неперервної педагогічної творчості. На нашу думку, серед багатьох інноваційних ідей пріоритетною є ідея про те, що „педагогіка співробітництва — не частковий метод, а педагогічне мислення епохи перебудови, що ґрунтується на кращих традиціях радянських педагогів” [10, с. 1 — 2].

Навколо „Учительской газеты” об’єдналися вчителі, відомі вчені, пізніше Тимчасовий науково-дослідний колектив „Школа”, Творча спілка учителів. Матеріали трьох зустрічей педагогів-експериментаторів були надруковані китайською, словацькою, болгарською, грузинською мовами, але не російською, що свідчить про ставлення офіційної політики до громадсько-педагогічного руху — педагогіки співробітництва.

На четвертій зустрічі „Увійдемо в нову школу” (1988) педагоги-експериментатори, педагоги-вчені В. В. Давидов, В. П. Зінченко, Б. М. Неменський, керівник Тимчасового науково-дослідного колективу Е. Д. Дніпров, публіцисти В. Ф. Матвеев і С. Л. Соловейчик обговорювали концепцію нової школи. Вони підтримали концепцію,

розроблену Тимчасовим науково-дослідним комітетом „Школа”. За її основу було взято ідеї педагогіки співробітництва на протигагу консервативній концепції АПН СРСР [4, с. 2]. Учасники зустрічі узагальнили негативні риси шкільної освіти, проти якої зростав громадсько-педагогічний рух: школа пригнічує та ламає дитину; адміністративно-командна система бореться з новим і новаторами, творчими вчителями; адміністративно-каральна педагогіка не хоче поступитися педагогіці співробітництва; в учнів знизився інтерес до навчання; школа стала бездуховною, руйнує культуру тощо. „Наші діти в небезпеці! В школі панує насилля. Дітей звинувачують і ображають старші, на дітей кричать педагоги, школа стає тривожним місцем для дитини...” — такий заклик лунав зі сторінок газети [4, с. 2]. На нашу думку, інноваційний потенціал розробленої концепції школи полягав у проголошенні її основою гуманістичної педагогіки як педагогіки співробітництва та педагогіки розвитку, тобто пропонувалося замість школи, що дає знання й уміння, створити школу, яка розвиває дитину, щоб вона могла й хотіла здобути знання й уміння.

Педагогічний рух під назвою „педагогіка співробітництва” на той час став потужним каталізатором перетворень в освіті, у якому брали участь українські педагоги М. П. Гузик, О. А. Захаренко, В. Ф. Шаталов та ін. Вони гостро критикували чинну систему освіти, розвиток офіційної педагогічної науки й „вимагали демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості, співпраці й співробітництва в процесі взаємодії учителя й учнів тощо” [18, с. 64]. Як зазначає учений М. В. Богуславський, „в дусі партійного вбивства” 1989 р. В. Ф. Матвеева звільнили з посади редактора газети, яку підпорядкували ЦК КПРС, що спричинило розвиток тяжкої хвороби і смерть [2, с. 272].

Порівнявши провідні ідеї творчої спадщини В. О. Сухомлинського та педагогіки співробітництва, наголосимо, що вони передусім ґрунтуються на принципах гуманізму, індивідуального підходу до розвитку особистості, що їх і поєднує. Наведемо лише кілька конкретних прикладів.

Проблема індивідуального підходу до учня і його самовираження є наскрізною у спадщині Василя Олександровича. Зокрема, він наголошував: „Важливою умовою вираження особистості є те, щоб кожний вихованець досяг в улюбленій справі значних успіхів — майстерності,

досконалості в праці... Особливу увагу ми приділяємо вихованню здібностей, нахилів у тих вихованців, в яких задатки не виражені яскраво. Глибоко вірячи в те, що кожна людина може стати поетом, художником в якій-небудь справі..." [19, с. 176].

Саме індивідуальний підхід до дитини, віра в її успіх є стрижнем педагогіки співробітництва: „Педагогіка співробітництва спрямована на одне — дати дитині впевненість у тому, що вона доб’ється успіху, навчить її вчитися, не допустить, щоб вона відстала й помітила свої відставання” [12, с. 1].

Спираючись на власний досвід, В. О. Сухомлинський вважав, що взаємини вчителя й учнів мають ґрунтуватися на співробітництві. Зокрема, він зазначав: „Справжнє духовне спілкування народжується там, де вчитель надовго стає другом, однодумцем і товаришем дитини в спільній праці” [20, с. 10]. Педагоги-новатори цю ідею розвивають у такому ключі: „Виховуючи співробітництвом співробітництво, ми виховуємо колективізм та цілеспрямованість. У співробітництві... глибинно збігаються мета і засоби, навчання і виховання” [12, с. 1].

Найголовнішою проблемою школи, батьків в усі часи була і нині є проблема навчання без примусу. Про це неодноразово писав Василь Олександрович, а саме: „Якщо порівняти розумову працю на уроці з повноводною річкою, то її стрижнем, найсильнішою і нестримною течією є вольова активність кожного учня. Учитель стає справжнім майстром-вихователем тільки тоді, коли він, вбачаючи в цьому справжню гідність особистості, постійно оберігає і підтримує в кожній юній душі палке бажання досягнути все своїми зусиллями, пережити горде почуття плавця, що подолав бистринь пізнання” [21, с. 300]. „Ми повинні дати нашим дітям нові стимули навчання, ті стимули, які лежать у самому навчанні... перед нами лише один шлях: ми повинні заохочувати дітей до загальної праці навчання, викликати в них радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку”, — акцентували увагу вчителі-новатори [12, с. 1].

Таким чином, спорідненість ідей є очевидною. Постає питання: чому урядові структури створювали перешкоди в діяльності ученого В. О. Сухомлинського, офіційно не визнавали педагогів-новаторів? На нашу думку, саме тому, що гуманістична концепція В. О. Сухомлинського, педагогіка співробітництва виходили за межі офіційної педагогіки як основи радянської ідеології. Ідеї Василя Олександр-

ровича могли спричинити загальну суспільну демократизацію, а педагогіка співробітництва як громадсько-педагогічний рух за оновлення школи стала каталізатором демократичних суспільних процесів у СРСР, зокрема УРСР.

У руслі окресленої проблеми наведемо міркування російського дослідника Андрія Русакова, який порівнює ідеї В. О. Сухомлинського та одного із представників педагогіки-співробітництва С. Л. Соловейчика. Він доводить, що „в Сухомлинського ми зустрінемо практично всі ті ключові імпульси, якими рухається, організовується „Педагогіка для всіх” (педагогіка співробітництва — Л. Б.) [14, с. 6].

Отже, альтернативна авторитарній педагогіці радянської доби творча спадщина В. О. Сухомлинського, побудована на засадах гуманізму, дитиноцентризму, загальнолюдських цінностях, стала джерелом громадсько-педагогічного руху — педагогіки співробітництва другої половини 80-х років ХХ ст., представники якої розвинули її у своїх конкретних методичних розробках навчально-виховного процесу. У свою чергу, творча спадщина В. О. Сухомлинського та педагогіка співробітництва створили підґрунтя для освітньої реформи в умовах становлення української державності, творення нової концепції освіти в Україні на демократичних, національних, гуманістичних засадах. На завершення статті та підтвердження наших міркувань наведемо висловлену в 1988 р. думку С. Л. Соловейчика: „...наскільки нам легше було б з дітьми, коли б усі ці двадцять років теорія виховання йшла за В. Сухомлинським” [15, с. 1]. Звичайно, в одній статті неможливо охопити всі аспекти такої багатогранної проблеми, тому вважаємо перспективним напрямом для подальшого дослідження порівняльно-зіставний аналіз ідей В. О. Сухомлинського та представників педагогіки співробітництва (Ш. О. Амонашвілі, М. П. Гузик, О. А. Захаренко та ін.), до чого ми й будемо прагнути в наших наступних публікаціях.

Література

1. Березівська Л. Д. Українські народні традиції як культурологічні засади творчої спадщини В. О. Сухомлинського / Л. Д. Березівська // Почат. шк. — 2006. — № 12. — С. 5 — 8.
2. Богуславский М. В. ХХ век российского образования / М. В. Богуславский. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 336 с.

3. В поисках истины // Учит. газ. — 1986. — 25 дек. — С. 2.
4. Войдем в новую школу: Отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учит. газ. — 1988. — 18 окт. — С. 2.
5. Демократизация личности: Отчет о второй встрече педагогов-экспериментаторов // Учит. газ. — 1987. — 17 окт. — С. 2.
6. Днепров Э. Д. Современная школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. — М. : Наука, 1998. — 464 с.
7. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи в Україні. Друга половина XIX — XX століття : монографія / Н. А. Калініченко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. — 744 с.
8. Кремень В. Г. Формувати людину інноваційної культури / В. Г. Кремень // Уряд. кур'єр. — 2006. — 28 квіт. — С. 7.
9. Липник В. Н. Школьные реформы в России: Очерк истории / В. Н. Липник. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 83 с.
10. Матвеев В. Ф. В поисках истины / В. Ф. Матвеев // Учит. газ. — 1986. — 25 дек. — С. 2.
11. Методика обновления: Отчет о третьей встрече педагогов-экспериментаторов в Москве // Учит. газ. — 1988. — 19 марта. — С. 1 — 2.
12. Педагогика сотрудничества: Отчет о первой встрече педагогов-экспериментаторов // Учит. газ. — 1986. — 18 окт. — С. 1 — 2.
13. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М. : Большая рос. энцикл., 2002. — 528 с.
14. Русаков А. Соловейчик и Сухомлинский. Два решения „Педагогика для всех” / А. Русаков // На путях к новой школе. — 2005. — № 3. — С. 6 — 9.
15. Соловейчик С. Педагогика застоя / С. Соловейчик // Учит. газ. — 1988. — 19 мая. — С. 1.
16. Союз науки и практики // Учит. газ. — 1986. — 18 дек. — С. 1 — 2.
17. Сухомлинська О. В. Випереджаючи час... Василь Олександрович Сухомлинський — до 85-річчя від дня народження / О. В. Сухомлинська // Рід. шк. — 2003. — № 9. — С. 6 — 9.
18. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К. : АПН, 2003. — 68 с.

19. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 1. — 1976.— С. 55 — 206.

20. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.

21. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —

Т. 2. — 1976. — С. 149 — 416.

22. Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего и среднего образования в России в XX веке : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Шакиров Роберт Вафич. — Казань, 1997. — 282 с.

23. Шаталов В. Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы / В. Ф. Шаталов. — Донецк, 1988. — 69 с.

Березівська Л. Д. Творча спадщина В. О. Сухомлинського як джерело педагогіки співробітництва / Л. Д. Березівська // Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. — Кіровоград, 2008. — Вип. 78. — Ч. 2. — С. 183 — 187.



В. Г. Кузь,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки
і психології Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини,
дійсний член НАПН України*

**В. СУХОМЛИНСЬКИЙ:
ЛОНГІТЮДНЕ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Постать В. О. Сухомлинського із відстані часу все виразнішає. Вгамовуються хвилі соціальних та економічних змін, що час від часу, як цунамі, накривають Україну, осідає на дно забуття піна нових педагогічних одкровень і нововведень, відступає туман буднів і кризь буревії сьогодення просівається велика істина відомого вченого. Його педагогіка — вічна, бо торкається найпотаємніших порухів нашої позасвідомості, стає підпорою душі й розрадою серцю. А людина, як відомо, для подальшого поступу завжди потребує надійного духовного опертя. Таким для нас є творча спадщина Василя Олександровича, його педагогіка серця, спрямована у майбутнє, переповнена любов'ю до всіх і кожного зокрема. У полі його педагогічних спостережень і зацікавлень не тільки успішні, розумні, сильні діти, він щиро, по-українськи переймався проблемами малоздібних дітей з ослабленою пам'яттю. В історію педагогічної думки навіки увійшов жертковий і самовідданий подвиг мудрого вчителя з Павлиша, який упродовж 35 років працював у одній сільській

школі, спостерігав життя не тільки успішних, але й знедолених дітей, аналізував, мислив, робив висновки і залишив нам у спадок свій неоціненний досвід. Відвідуючи уроки своїх колег, В. О. Сухомлинський почав задумуватися, „чому відповіді учнів бувають такі убогі, безбарвні, невиразні?” [2, с. 75].

Далі він зацікавився мисленням дитини, тим, як слово входить у свідомість школяра, як розвивається його мова? „Я почав досліджувати насамперед свою роботу, свої уроки, відповіді своїх учнів” [2, с. 75]. Разом з ним у процес дослідження долучились учителі, і в колективі загорілась жива ідея пошуку відповіді на питання, які висуває життя. А педагогічна ідея — „це крила, на яких злітає колективна творчість. Ідея надихає колектив, і починається найцікавіше і найпотрібніше в шкільному житті — колективна дослідницька робота” [2, с. 74 — 75].

Час творчості В. О. Сухомлинського належить до періоду розквіту постнекласичної науки, парадигмою якої є ідея становлення і самоорганізації [6, с. 39]. Основні риси постнекласичного образу науки виражаються синергетикою, яка вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, що протікають у системах різної природи. В нашому варіанті — в соціальній системі, котра орієнтується на історичний час, системність (цілісність) і розвиток як особливо важливі характеристики буття [6, с. 40].

В. О. Сухомлинський — яскрава особистість у становленні та розвитку вітчизняної педагогіки повоєнного періоду. Він своє життя віддав сільській школі, де працював учителем, вихователем, директором і разом з тим був дослідником, ученим, який на основі власних спостережень опублікував низку книг, наукових статей, рекомендацій, порад.

В основу цієї статті ми кладемо такі вихідні ідеї:

— науково-дослідницька робота — органічне і гармонійне поєднання практики з наукою, що дає можливість ученому заглибитись у конкретні питання навчання і виховання, що поступово ведуть його низкою мисленневих відкриттів, які згодом осмислюються і стають основою до становлення теоретичних закономірностей;

— науково-дослідницька робота, що тісно пов'язана з практикою, виявляє тонку закономірність: і дослідник, і практичний працівник повинні бачити педагогічні явища в їх багаторічному розвитку, бо осмислення минулого дає можливість чітко уявити майбутнє, а розуміння майбутнього визначає культуру педагогічного процесу сьогодення;

— кожна дитина неповторна, кожна обдарована і талановита, а завдання вихователів і батьків — своєчасно знайти і розвинути ці якості;
— глибока віра у можливість успішного виховання кожної дитини;
— осмислення механізму перетворення минулого в сучасне і навпаки — через реконструкцію минулого у контексті сьогодення і проектування майбутнього відповідно до його обрисів — „зародків” у змісті сучасності [6, с. 16 — 17].

Запропонована стаття виконана на основі наукових праць В. О. Сухомлинського та матеріалах павлівського лонгтюдного експерименту.

Лонгтюдне дослідження (від англ. Longitude — довгота) — тривале і систематичне спостереження в ході навчально-виховного процесу одних і тих же педагогічних явищ, яке дає змогу їх глибоко вивчити, проаналізувати і на основі цього зробити певні висновки. Цей експеримент ще називають природним: він проводиться приховано за звичайних умов діяльності педагога і його учнів.

Лонгтюдність дослідження окреслюють такі характеристики:

1) дослідник працював упродовж 35 років у одній (Павлівській) школі, що було сприятливою умовою для розвитку експерименту;

2) учений мав можливість досліджувати розумові здібності та інтелектуальну працю дітей, підлітків, батьки котрих тридцять п'ять, тридцять чи двадцять літ тому були його учнями;

3) дивовижні умови павлівського експерименту дали змогу В. О. Сухомлинському дослідити спадкове закріплення окремих задатків, які сприяють розвитку здібностей та можливостей функціональної діяльності мозку;

4) здійснювана в звичних умовах діяльність дітей і педагога-дослідника дала змогу впродовж багатьох років спостерігати особливості розвитку дітей, роль у цьому спадковості.

Джерельною базою дослідження слугують його власні наукові праці, в організаційно-педагогічному плані — результати лонгтюдного експерименту, здійсненого в Павлівській середній школі; експериментальну базу становили учні школи, їхні сім'ї. Так, були „вивчені спадковість, побут, умови життя, стан здоров'я, харчування, духовне життя понад двох тисяч сімей, особлива увага при цьому приділялася дітям, котрі приходили до нас у школу. У кожному окремому випадку причини зниженої, ослабленої пам'яті ніби нашаровувалися, накладалися одна на другу: одна (чи дві, три) з них була первинною, потім залучалася до

дії вторинна часто більш сильна і вирішальна. Первинними причинами нерідко були хвороби, перенесенні в ранньому дитинстві (ревматизм, рахіт, менінгіт та ін.), неякісне харчування, алкоголізм батьків. Та в багатьох випадках первинна причина не призвела до згубних результатів, якби не з'явилася — вторинна неправильне виховання в ранньому дитинстві, буквально від того дня, коли дитина вперше відкрила очі на світ і вперше посміхнулася до вступу до школи. Бувало і так, що неправильне виховання в ранньому дитинстві — єдина причина пониженої, ослабленої пам'яті, неповноцінної функціональної діяльності мозку. У таких випадках розумові здібності були не кращі, ніж в тих сім'ях де до неправильного виховання приєднувалися хвороби чи неякісне харчування" [4, с. 249 — 250].

Розпочинаючи дослідження, педагог поставив перед собою таку мету:

— дослідити особливості дітей, для яких непосильним є нормальне оволодіння знаннями на рівні ровесників;

— з'ясувати причини, що призвели до значного послаблення їхньої пам'яті;

— визначити, якою мірою інтелект дитини, котра приходить до школи, пояснюється спадковістю, а якою — умовами життя, побутовими, емоційними, естетичними особливостями середовища;

— окреслити можливості поліпшення людського мозку і досягти того, щоб ця якість передавалася у спадок, закріпилася у прийдешніх поколіннях.

До проведення цього експерименту та його наукового осмислення Василя Олександровича Сухомлинського спонукало співчуття до людини, пошук шляхів порятунку дітей із послабленою пам'яттю [4, с. 244].

Причиною організації описаного в цитованій статті лонгітюдного експерименту стали не здатні до навчання розумово відсталі діти, котрі приходили в підготовчу групу (їх було щороку 2-3, чи 3-4). Висновки про рівень функціональної діяльності їх мозку робили на підставі неодноразового дослідження пам'яті в процесі щоденних спостережень: як вчаться ці учні, яких успіхів вони досягають. Йдеться про дітей, котрі володіють дуже ослабленою пам'яттю. Клінічні дослідження показували, що з десяти слів, які мали запам'ятати ці діти, при багаторазовому повторенні вони запам'ятовували не більше двох, трьох, як виняток —

чотирьох слів. „В той же час, — як писав В. О. Сухомлинський, — цих дітей не можна вважати ні імбеціалами, ні дебілами, — отже, ніяка медико-педагогічна комісія не може направити їх до школи для розумово відсталих. Мислять ці діти нормально, але запам'ятовують погано, мисленнєві операції у них проходять дуже повільно. Невропатологи і психологи вважають їх дітьми із пониженою здатністю до шкільного навчання... Цілком зрозуміло, що немає і не може бути мірила, за допомогою котрого можна було б виміряти ступінь пониження здатності до навчання. Я вважаю, що є повна підстава називати цих дітей малоздібними і розумово відсталими. Окремі з них перебувають на межі повної розумової відсталості” [4, с. 243 — 244].

Навчання таких дітей в школі — мука і для дітей, і для їхніх батьків, і для вчителів. Вони важко навчаються читати, писати, а далі цього звичай не йдуть: залишаються повторно на другий рік, а врешті відсіюються зі школи, і їхня доля залежить від батьків, суспільства.

Підкреслимо оптимістичне бачення долі цих дітей В. О. Сухомлинським: „І все ж вони не є приреченими людьми. Я переконаний, що вчити і виховувати їх належить саме в нормальній школі. Я б назвав цих дітей тендітними і ніжними квітками в безмежно розмаїтому квітнику людства... Гуманну місію вихователя я бачив і бачу в тім, щоб рятувати цих дітей, вводити їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими” [4, с. 244].

Саме таке втілення ідей Василя Олександровича Сухомлинського мені довелося бачити в одній із шкіл американського м. Девіс (штат Каліфорнія), де діти з ДЦП навчаються у звичайній школі зі звичайними дітьми. Ми захоплено спостерігали, як школярі допомагають своїм хворим ровесникам, виявляючи найвищі риси милосердя.

В. О. Сухомлинський вивчав причини пониженої, слабкої пам'яті окремих учнів, аналізував умови їхнього життя і виховання в багатьох сім'ях, завжди бачив дуже складну картину сплетіння різних причин. Поступово він приходить до думки, що неможливо вивчати причини недостатньої пам'яті і неповноцінної функціональної діяльності мозку без паралельного вивчення того, що робиться в школі, в родині, без проникнення в суть розумової праці дітей на уроках і вдома. До того ж він спостерігав усіх дітей — від обдарованих до розумово відсталих, що дає нам право відповідно екстраполювати висновки. Поза сумнівами було те, що повноцінна функціональна діяльність мозку залежить від

пам'яті, тобто її поліпшення спричиняє покращення розумових здібностей. Але чи це так? В. О. Сухомлинський робить наступний висновок: пам'ять можна поліпшити тільки в тому випадку, якщо удосконалити мозкову діяльність.

На думку дослідника, учителям належить бути особливо уважними до духовного світу тих школярів, яким важко вчитися, які ще не виявили яскраво виражених здібностей до творчої праці. Байдужість до них може привести до дуже сумних наслідків, адже вони почувають себе в класі неповноцінними... Тому і сам Василь Олександрович, і його колеги ставили за мету наповнити життя цих дітей радощами творчості, прагнули відкрити в кожній дитині „живинку”, іскорку натхнення. „Підліток не видумає порошу, не зробить того, що може зробити інженер або вчений, але він може пережити радість творчості в найпростішій, на перший погляд, справі, наприклад, у рослинництві, садівництві, тваринництві. І ми прагнемо дати йому цю радість, добиваємося того, щоб він відчув гордість творця” [2, с. 296].

Про свої спостереження за навчанням дітей, їхнім умінням мислити вчений-педагог писав: „Для розвитку цієї здатності ми проводимо з дошкільниками, а потім і з школярами уроки мислення: діти досліджують, осмислюють предмети і явища навколишнього світу... Дитина вчиться думати, спостерігаючи, і спостерігати, думаючи, — в цьому й полягає зміст уроків мислення. Перш ніж почати вчитися, дитина вчиться думати... Кожна дитина про щось думає, щось запитує в учителя, у керівника гуртка, в учня старшого класу. У кожного пробуджується до чогось інтерес; без інтересу немає радості відкриття, немає здібностей, нахилів, немає живої душі, людської індивідуальності” [2, с. 239, 240].

Вже в дошкільному віці серед дітей виділяються теоретики, мрійники. Теоретики заглиблюються в деталі явищ, докопуються до їх суті; мрійники, захоплюються природою, барвами заходу сонця. Вчений робить висновок про те, що „у кожної дитини думка розвивається своєрідними шляхами, кожна розумна і талановита по-своєму. Немає жодної нормальної дитини нездібної, бездарної. Важливо, щоб цей розум, ця талановитість стали основою успіхів у навчанні, щоб жодний учень не вчився нижче від своїх здібностей” [2, с. 240].

У вперше надрукованій з люб'язної згоди Ольги Василівни в 2008 році праці В. О. Сухомлинського „Чем лечит мозг — мыслью,

трудом, творчеством — или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования)” [4] знаходимо низку особливо актуальних і понині ідей. Василь Олександрович робить несподіваний висновок про залежність, взаємозв’язок інтелектуальної убогості дитини з убогістю, обмеженістю її емоційного життя. „Я з жахом переконувався в тім, що є 5 — 6-літні діти, котрі ніколи і нічому не дивувались, не зачудовувались, не радувались. Вивчаючи виховання в ранньому дошкільному віці, я бачив, що окремі діти позбавлені радості відкриття істини, радості і гордості від думки, що вони своїми зусиллями щось пізнають, у чомусь переконуються. 35-літній досвід виховання дітей ... твердо переконав мене в тім, що немає сили, яка б у більшій мірі стимулювала пам’ять і думку, ніж дитяча радість і дитяче здивування відкривача істини. Аристотель писав: мислення починається зі здивування” [4, с. 250 — 251].

Думка про те, що поліпшення пам’яті спричиняє поліпшення розуму, перевірялась В. О. Сухомлинським постійно і не підтверджувалась: „Тренувати” пам’ять розумово відсталого дитини, яка володіє пониженою пам’яттю, тим, що примушувати її зачувати, запам’ятовувати, зберігати в пам’яті, а потім відтворювати — цього, як показало дослідження, не можна робити: нервова система дитини і весь її організм виснажується, а пам’ять погіршується” [4, с. 245].

Ці діти мають переживати радість відкриття істини через здивування і зачудування. Не можна надмірно навантажувати пам’ять дитини. Навчаючись у школі, дитина змалку повинна бути не споживачем готових знань, а співучасником їх творіння [5, с. 47]. Ще Мішель Монтень у своїх „Пробах” (1572 р.) зауважив: „Хай вихователь вимагає від учня не лише слів вивченого матеріалу, а також і його сенсу та змісту його, і судить про принесену користь за свідченням не його пам’яті, а його життя” [7, с. 167].

У павлівському експерименті було виявлено, що успішне виховання малоздібних дітей не мислиме без умілого використання багатства слова, поетичного слова, казки, народної легенди, без творення в кімнаті казки казок. Ще один корінець виховання цих речей — робота рук в лабораторії праці, яка є одночасно і лабораторією думки.

Виховання дітей у ранньому віці повинно бути інтелектуально наповненим, духовним, взаємини між батьками і дитиною мають бути сердечними, теплими, емоційними.

На час написання В. О. Сухомлинським цієї статті [4] ситуація була

такою: усі 107 дітей, що прийшли до школи розумово відсталими, малоздібними, стали здібними, розумними, освіченими людьми. 55 осіб закінчили десятирічку, 25 осіб після семирічки (восьмирічки) закінчили технікуми; 17 осіб закінчили ПТУ і вечірню школу, 8 осіб після семирічки отримали спеціальність на курсах: дві особи через хворобу восьмирічну освіту отримали через кілька років; зі 107 осіб 13 у минулому малоздібних і недоумкуватих дітей отримали вищу освіту.

Про друге покоління дітей: усього прийшло до школи 59 дітей тих, чий батьки прийшли до школи в свій час малоздібними і розумово відсталими. Тому для продовження дослідження проблеми ці діти становлять особливий інтерес. Серед них 14 дітей, котрі за тими критеріями визначення пам'яті та розумового розвитку віднесені до малоздібних та розумово відсталих. Інші 45 — нормально розвинуті, здібні, у багатьох з них гостра, чіпка, міцна пам'ять. Але кінцеві висновки про спадковість робити ще рано. Пройде ще років п'ятнадцять, і прийде до школи третє покоління — тоді можна буде зробити дуже важливі висновки [4, с. 262].

Для В. О. Сухомлинського слово було тим містком, „через який наука виховання переходить з мистецтва”, тому його дуже засмучувало, що внаслідок інтелектуальної та емоційної убогості духовного життя сім'ї для окремих дітей до 4-5-річного віку залишається невідомим емоційне забарвлення слова, яке можна збагнути тільки із дитячої казки, із народної пісні, із прислів'я, із художнього твору, котрий увійшов у золотий фонд дитячої літератури. Цілком природно, що однією із несприятливих умов, що визначають становлення пониженої, послабленої пам'яті, недоумкуватості, неповноцінної функціональної діяльності мозку є відсутність повноцінного материнського виховання бодай в перші два-три роки життя дитини. Педагог упевнений, „якщо емоційне пізнання, осягнення світу не починається для дитини з посмішки матері, з її обіймів, поцілунків, якщо разом із ласкавим, турботливим, тривожним, мудрим виразом материнських очей в дитячу свідомість не входять якнайтонші відтінки — найперше емоційні відтінки рідного слова — розумове життя, розвиток інтелекту, здібностей маленької людини підуть зовсім не так, як пішли б вони за умови цілком правильного материнського виховання. Материнське виховання, материнський вплив психологічними засобами на розумові здібності дитини — це, по-моєму, непочата цілина педагогіки.

Необхідна не тільки батьківська педагогіка, але й педагогіка окремо взята — материнська. Цій педагогіці необхідно вчити наших матерів” [4, с. 251 — 252].

Уважний розум педагога-дослідника помітив, що діти з неповноцінною функціональною діяльністю мозку не знають, що таке гумор, іронія, не розуміють і не відчують комічних обставин. Багато літ Сухомлинський думав над тим, чому діти, котрі приходять до школи з інтелектуально та емоційно нужденних, обмежених сімей, не можуть сміятися, хворобливо реагують на дитячий жарт.

Численні спостереження привели до висновку, що сміх (а дитячий сміх — це особливий вияв людського ставлення не тільки до об’єкту, який пізнає дитина, але і до самої себе) є, образно висловлюючись, одним із каналів пізнання, однією з точок зору, з котрих перед людиною відкривається світ у всьому його розмаїтті, і якщо людська думка позбавлена цього каналу та цієї точки зору, то вона не може розвиватися повноцінно.

Гуманіст В. О. Сухомлинський бачив смисл свого життя в тім, щоб не тільки навчати звичайних школярів, але й рятувати і захищати малоздібних дітей із зниженою і ослабленою пам’яттю. Саме рятувати, бо якщо цих дітей вчити за стандартами для дітей із повноцінною пам’яттю та нормальною функціональною діяльністю мозку, — вони неминуче залишаться недоучками, бездоленими, нещасними людьми, які упродовж усього життя будуть переживати гірку думку: я ні на що не здатний, я ні до чого не здібний. Цих дітей необхідно постійно захищати, бо вони дуже легко вразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається зі сферою життя морального, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка образа.

Видатний педагог-дослідник В. О. Сухомлинський на основі поєднання української національної і зарубіжної педагогік, власного живого практичного досвіду та його новаторського осмислення, знайшов оптимальне наукове вирішення кардинальних теоретичних проблем виховання і навчання. Він обґрунтував, апробував та запропонував вітчизняній школі чіткі шляхи виховання дітей у гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічного оптимізму — зокрема, віри в обдарованість кожної дитини, безмежного сподівання на єдність навчання і виховання, поєднання їх з продуктивною працею на основі таких ідей, як людиноцентризм та кордоцентризм.

Учення В. О. Сухомлинського буде завжди сучасним, оскільки спирається на вічні істини — мудрість, помірність, мужність і справедливість.

Література:

1. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 1. — 1977. — С. 55 — 206.
2. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.
3. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . —
Т. 4. — 1977. — С. 393 — 626.
4. Сухомлинский В. А. Чем лечит мозг — мыслью, трудом, творчеством — или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В. А. Сухомлинский // Обережно : дитина! В. А. Сухомлинский про важких дітей : тем. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова ; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. — Луганськ : ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2008. — 263 с.
5. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. — 112 с.
6. Кохановский В. П. Философия науки : учеб. пособие / В. П. Кохановский, В. И. Пожиленский, Е. А. Сергодеева. — М. : ИКЦ „МарТ”, Ростов-н/Д. : Издат. центр „МарТ”, 2005. — 496 с.
7. Монтень М. Проби : у 3 кн. / М. Монтень ; пер. з фр. А. Перепадя. — К. : Дух і Літера, 2005 — . —
Кн. 1. — 2005. — 365 с.

Кузь В. Г. В. Сухомлинський: лонгітюдне дослідження / В. Г. Кузь // Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. — Херсон, 2009. — Вип. LIII. — С. 27 — 33.



Л. Л. Хоружа,
*доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Київського університету
імені Бориса Грінченка*

ЕТИЧНІ ДОМІНАНТИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

(за матеріалами „Хрестоматії з етики”
В. О. Сухомлинського)

„**Х**рестоматія з етики” В. О. Сухомлинського є джерелом ціннісних смислів етичного виховання школярів. Цінності — це предмет етики як „науки про моральне життя людини” (А. Швейцер), тому провідним завданням виховного процесу стає осмислення етики та етичних категорій, які визначають орієнтири моральних вчинків особистості. Саме ці завдання реалізує В. О. Сухомлинський у „Хрестоматії з етики”.

Художні мініатюри, які створив Василь Олександрович, посіли чільне місце у змісті шкільної освіти. Останнім часом з’явилося чимало підручників, читанок для школярів, до змісту яких автори залучають певні твори з хрестоматії. Вибірковість підходу до текстів хрестоматії позбавляє читачів цілісності розуміння авторського задуму великого педагога-гуманіста України, який він вкладав у свій літературний доробок. Адже навіть перше знайомство зі змістом хрестоматії засвідчує той факт, що В. О. Сухомлинський писав свої літературні мініатюри, спираючись на принцип цілісності, логічного й взаємопов’язаного доповнення одного

матеріалу іншим, акцентуючи увагу читачів на основних етичних сферах людського життя: природі, людських стосунках, внутрішньому особистісному світу, праці людини тощо. Як зазначає у передмові до хрестоматії О. В. Сухомлинська, авторів хрестоматії вдалося „розглянути проблеми формування у підростаючого покоління моральної свідомості, моральних взаємин, моральної діяльності, моральних цінностей, отже усі сторони морально зрілої особистості” [2, с. 3].

Які ж основні моральні орієнтири в хрестоматії визначає автор? Він виокремлює їх як інтегративні поняття та характеристики — ідеальні взірці, до яких слід прагнути людині у своєму соціальному та особистісному розвитку.

У цьому контексті детальний аналіз „Хрестоматії з етики”, на нашу думку, доцільно здійснити, визначивши такі питання:

- культурологічна основа мініатюр як методологія побудови науково-художнього доробку;
- педагогічна спрямованість циклів мініатюр;
- структурно-логічні особливості конструкції творів;
- цільова аудиторія, на яку розраховані твори;
- моральні висновки як виховні доміанти особистості.

Культурологічна основа мініатюр як методологія побудови науково-художнього доробку.

У культурологічному вимірі за своєю сутністю хрестоматійні художні мініатюри чітко віддзеркалюють основний предмет науки культурології, а саме: розкривають співвідношення природи і культури, спосіб мислення, життя, діяльність культурно-історичних суб’єктів тощо. За справедливим визначенням О. В. Сухомлинської „культурна, культурологічна складова художніх мініатюр є власно їх основою. І в кожній із них та в їхній сукупності розкривається культурна (реальна чи уявна) цілісність, картина, що відображає різні аспекти, ситуації моралі, звичаїв, віри, мистецтва, природи в опредмеченому, конкретному, художньо-естетичному, емоційному вимірі...” [1, с. 3].

Будучи соціальною доміантою виховання особистості, культура є змістоутворювальною, інтегрувальною його основою. Центром культурних виявів постає дитина в розмаїтті її інтересів, ціннісних орієнтацій, переваг, усвідомлених мотивів вибору, здатності емоційно відгукуватись у різних ситуаціях. Аналізуючи зміст літературно-художніх мініатюр, можна дійти висновку, що всі вони на доступно-

му для дитини рівні, розкривають глибокі культурологічні підвалини розвитку людини й суспільства. Цим культурологічним аспектам у різні часи дослідники приділяли чимало уваги. Наприклад, „метою культури є людина” — вважав Ф. Шиллер; „до культури належить те, що привнесла у природу людина” — стверджував А. Дістервег; „культура — це засіб людської діяльності” — знаходимо у Е. Маркаряна; „сутність культури виявляється у процесі саморозвитку людини, реалізації її творчого потенціалу” — доводять Н. Злобін, В. Межуєв [4] та інше.

Аналізуючи літературний доробок батька, О. В. Сухомлинська, виділяє у мініатюрах такі форми долучення дитини до культури:

- народна культура;
- природа як частина культури;
- шкільна культура;
- сім'я як культура;
- гендерна культура [1, с. 3 — 4].

Саме під впливом та за активної участі дитини у цих формах відбувається її сходження до моральних висот, визначаються конкретні етичні орієнтири, які постають рушійною силою розвитку особистості. До них зараховуємо:

- життя (природу, саму людину);
- волю та права людини (забезпечення відповідної волі у досягненні культурно-освітніх цілей);
- Батьківщину (Україна як цінність, духовне життя людини будь-якої національності);
- спілкування та співробітництво як обмін цінностями національно-етнічних культур;
- красу (гармонія, спрямованість до поєднання людини, природи, продуктів праці, при якому виникає високе почуття краси діяльності);
- пізнання (культура мислення, культура творчості, самопізнання).

Усе це розкрито у восьми розділах хрестоматії: „Краса — радість життя”, „Людина — це сила духу”, „Людина — найвища цінність”, „Повага й шанування старших”, „Подорож до витоків думки”, „Людина залишає себе в людині”, „Гармонія праці, щастя й обов'язку”, „Розвивай у себе співчуття”. Більш чітко етичні орієнтири виховання простежуємо в конкретних художніх мініатюрах, адже тільки їхні назви вже акцентують на певних моральних якостях та цінностях. А саме:

„Любов і жорстокість”, „Легенда про любов”, „Який слід повинна залишити на землі людина?”, „Щастя та праця” та інші.

Таким чином, культурологічні основи виховання є підґрунтям визначення його етичних орієнтирів, які дозволяють у цьому процесі субординувати соціокультурні цінності, усвідомити людиною їхню сутність та значущість.

Педагогічна спрямованість циклів мініатюр

Безумовно, „Хрестоматія з етики” має практико-орієнтовну педагогічну спрямованість. Крізь кожну мініатюру, казку, оповідання проглядається глибока педагогічна сутність, особистість їхнього автора — Людини з великої літери, педагога від Бога, який сам є зразком етики, толерантного ставлення до людини.

Сюжетні лінії більшості творів є відображенням об’єкта й предмета педагогіки. Об’єктом називають реальну педагогічну дійсність, тобто те, що описує педагогіка. Її предметом є дослідження сутності, розкриття причин, умов розвитку й формування людської свідомості, визначення на цій основі особливостей навчання і виховання як спеціально організованого процесу. У цьому контексті визначити об’єкт і предмет кожного літературного твору хрестоматії видається зовсім нескладно, що підтверджує глибокі педагогічні, соціально-виховні завдання, які ставив перед собою В. О. Сухомлинський. Саме це простежуємо, наприклад, у таких творах: „Одні і ті ж слова”, „Важко бути людиною”, „Яблуко на верхівці”, „Чому в людини болить серце” та інші.

Педагогічну спрямованість циклу мініатюр також підтверджує задум педагога-вченого: перетворити суспільні вимоги й норми до людини та її щоденну поведінку, внутрішні позиції, надати цим нормам особистісного змісту.

У хрестоматії В. О. Сухомлинському вдалося у художньо-образному вимірі показати шкільне життя і його особливості, соціально-педагогічну взаємодію вчителя з учнями та конкретною дитиною. Мініатюри такого спрямування корисні й для майбутнього вчителя, який може використати ситуації з творів для аналізу й самоаналізу, виявлення певних педагогічних помилок, формування власного педагогічного досвіду, професійної етики. О. В. Сухомлинська також звертає увагу на етичний дискурс, який може відбутися після опрацювання хрестоматії. У

ній містяться оповідання „з елементами педагогічного дисонансу, коли педагогічно правильні, задекларовані школою й освітою коди, правила й приписи не спрацьовують у навчально-виховному процесі” [1, с. 4] і потребують від учителя пошуку творчих, нестандартних рішень. Це оповідання „Які ж ви щасливі”, „Красиві слова і красиві діла”, „Цікава наука арифметика”, „Найкраща лінійка” та інші.

Таким чином, „Хрестоматія з етики” у професійно-педагогічному вимірі з позицій загальнолюдської моралі, норм етики, може допомогти педагогу розібратися у природі моральних цінностей, гармонізувати стосунки людини з навколишнім середовищем і з самим собою, спрямувати її до виявлення вищих вчинків: любові, добра, поваги, милосердя тощо.

Структурно-логічні особливості конструкції твору

„Хрестоматія з етики” складається з творів різного жанру: казок, легенд, оповідань, притч. За своїм змістом усі вони наповнені персонажами й подіями, які є зрозумілими дитині. Читаючи твори, вона часто потрапляє не у вигадані ситуації, а в реальні, в яких відбувається її щоденне життя, виникають проблеми й суперечності. За своєю внутрішньою структурою багато художніх мініатюр містять ситуації морального вибору, моральні дилеми, передбачають самостійність висновків читача. У творах представлено достатньо широке соціальне суб’єкт-суб’єктне оточення дитини: бабуся, мама, тато, вчитель, друзі, а також суб’єкт-об’єктне — Батьківщина, природа, результати праці людини тощо. Саме такий підхід дозволяє розширити зовнішні та внутрішні зв’язки дитини в класі, школі, соціумі, які спрямовані на становлення особистісних позицій.

У моральному виборі особистості задіяні такі етичні категорії, як добро та зло, прекрасне й потворне, милосердя та байдужість, щирість і лицемірство, обов’язок та безвідповідальність. В. О. Сухомлинський дуже тонко ввів у контекст своїх художніх творів ідею щодо пошуку дитиною логічного зв’язку між наявними моральними оцінками та власними судженнями, які дозволять їй зорієнтуватися у виборі способу своєї поведінки і вчинків. Чимало оповідань не мають чіткого завершення, а спонукають читача зробити необхідний висновок за певного героя. Наприклад, оповідання „Туга за батьківським словом” закінчується фразою: „...Олексій мовчав. На душі у нього було дуже сумно”.

або повчальна історія під назвою „Чому мати хвалить Миколу?“, яка закінчується тим самим запитанням і вимагає від читача самостійної відповіді, та інші.

Отже, рефлексивно-пошуковий підхід Василя Олександровича до структурно-логічної побудови творів хрестоматії є основою не тільки формування в дитини моральних поглядів і понять, а й спонукає її до моральних суджень і оцінок, пошуку власної траєкторії вибору етичних рішень. Саме такі структурно-логічні особливості побудови автором творів розширили для вчителя методичні можливості їх використання у навчально-виховному процесі у різних дидактичних методах і формах: бесід, дискусій, обговореннях, моделюванні аналогічних або близьких за змістом ситуацій тощо.

Цільова аудиторія, на яку розраховані твори

Читацька аудиторія хрестоматії — достатньо широка. Слухачами оповідань і казок можуть бути старші дошкільники, читачами — учні початкових класів та підлітки. В. О. Сухомлинський у змісті своїх творів чітко врахував психологічні особливості дітей саме цього вікового діапазону: особливості мислення, життєвого досвіду, розвитку моральних почуттів, актуальність проблем, які пов'язані з новотвореннями й соціальною ситуацією дитини цього віку.

Чому саме ці вікові межі розвитку дитини були цікаві великому педагогу? Думається, що він добре усвідомлював унікальність цього життєвого періоду для становлення особистості, коли закладаються основи її інтелектуального й духовного розвитку, активно відбувається процес соціалізації.

У цьому інтервалі життя людини моральний розвиток школярів розглядають як поступове досягнення гармонії та психолого-педагогічної єдності емоційно-почуттєвої та інтелектуально-раціональної сфер особистості, які забезпечують накопичення, усвідомлення та розвиток дитиною емоційно пережитих та особистісно прийнятих норм поведінки. Тому так дбав Василь Олександрович про емоційне забарвлення своїх творів, що посилює у читача інтерес, позитивно впливає на сприйняття матеріалу, створює оптимальні умови для співучасті у подіях, про які йдеться. Адже, автор був переконаний, гуманізація виховання неможлива без емоційної складової як важливого психолого-

педагогічного параметру особистісного становлення дитини у багатовимірному життєвому світі, формування в неї моральних орієнтирів життя. „Дитина, яка зазнала потреби в людині, стає дуже проникливою, сприйнятливою, чутливою до навколишнього світу, до людей, до вчинків, подій, стосунків між людьми” [3, с. 147].

У подачі матеріалу для різних вікових груп дітей простежуємо поєднання наступності та поступового ускладнення змісту. За таким принципом побудована і сама хрестоматія: від спілкування людини з природою до проблеми самоаналізу самовдосконалення — в останніх її розділах.

Отже, дотримання В. О. Сухомлинським одного з найважливіших дидактичних принципів — врахування вікових особливостей дітей, дозволило досягти поставленої мети — з позицій цілісності та системності поетапно формувати у школярів провідні етичні цінності та норми поведінки.

Моральні висновки як виховні доміанти особистості

Етичні виховні орієнтири сформульовані вченим у контексті єдності суспільних і особистісних інтересів особистості. У широкому соціальному контексті у хрестоматії вони визначені в різних сферах взаємодії людини: із суспільством, природою, іншими людьми, батьками, самим собою тощо. Багато своїх художніх мініатюр автор саме закінчує моральними висновками.

Спробуємо виокремити етичні доміанти виховання особистості саме із творів хрестоматії, подавши їх як моральні постулати, правила.

- „Найдорожче — рідна земля” („Найдорожче”);
- „Пташки не люблять тих, хто до них байдужий” („Що посієш, те й збереш”);
- „Головне, щоб ви були людиною” („Ваня старший і Ваня молодший”);
- „Людині потрібні не тільки праця та хліб, а й пісня” („Хліб, праця та пісня”);
- „Коли на материнському полі горе, слід забути про сперечання, гнів, образи, ненависть” („Материнська нива”);
- „Рана від слова загоюється, однак глибокий слід залишає” („Образливе слово”);

— „Вмілим рукам відкрив свої таємниці золотий папір” („Чотири аркуші золотого паперу”).

Можна навести чимало таких цитат з хрестоматії, вони у своїй сукупності визначають виховне ядро особистості, основу якого складають загальнолюдські цінності, норми і правила поведінки.

Процес усвідомлення особистістю моральних засад життя достатньо складний й довготривалий. Він потребує перевірених і особистісно зорієнтованих підходів, логіки та послідовності педагогічного супроводу: від ознайомлення дитини з етичними поняттями, знаннями, занурення у світ етичних норм буття до накопичення у свідомості оцінних суджень і практичних дій, які потребують морального вибору. Цю формулу морального розвитку особистості на конкретних прикладах життя вдалося В. О. Сухомлинському в стислому інтегрованому вигляді реалізувати у своїх літературних мініатюрах.

Цінний у широкому значенні літературний доробок В. О. Сухомлинського „Хрестоматія з етики” — ще мало досліджений науковцями-педагогами об’єкт; роздуми ж автора статті є лише незначним кроком щодо оцінки виховного, етичного потенціалу праці великого педагога.

Література

1. Сухомлинська О. В. Художня спадщина В. Сухомлинського в культурологічному вимірі / О. В. Сухомлинська // Рід. шк. — 2007. — № 1. — С. 3 — 7.
2. Сухомлинский В. А. Хрестоматия по этике / сост. О. В. Сухомлинская. — М. : Педагогика, 1990. — 304 с.
3. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. — К., 1978. — 263 с.
4. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. / О. Л. Шевнюк. — К., 2005. — 353 с.

Хоружа Л. Л. Етичні домінанти виховання особистості (за матеріалами „Хрестоматії з етики” В. О. Сухомлинського) / Л. Л. Хоружа // Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. — Херсон, 2009. — Вип. LIII. — С. 57 — 61.



Т. П. Тоцька,
завідувач дошкільного навчального закладу
№ 5 „Ялинка” м. Бровари Київської області

**ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ
ОСНОВИ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ:
ДІАЛОГ
З В. СУХОМЛИНСЬКИМ**

(за результатами роботи
експериментального дошкільного
навчального закладу „Ялинка”)

Вчити дитину відчувати — це найскладніше. що є у вихованні. Школа сердечності, чуйності, доброти — це дружба, взаєморозуміння, повага в дитячому колективі.

В. Сухомлинський

Найдорожчий скарб кожного народу — це діти. Адже все починається з дитинства. Саме в дитинстві формуються уявлення про довкілля, накопичуються знання і, що найголовніше, закладаються основи духовності, моралі, засвоюються правила поведінки майбутньої людини в суспільстві. Сумно про це казати, але нині ми переживаємо не лише економічну, а й духовну кризу.

Дитинство — країна безтурботного життя, мрій і сподівань. Як хочеться нам, дорослим, хоч на хвилинку повернутися в ту країну, відчуті її неповторні відтінки краси, де казка є другом, що вчить бути добрими й чуйними, вчить допомагати в складних ситуаціях один одному, вчить розуміти проблеми, давати поради. В. Сухомлинський вважав, що добрі почуття йдуть своїм корінням у дитинство, а людяність, доброта, ласка, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу довкілля. Педагогічним ключем до розв'язання проблеми морального виховання В. О. Сухомлинський вважав навчання дитини робити добро без прямолінійних вказівок: „Зроби ось так”.

Твори В. Сухомлинського, його чудові збірки: „Чиста криниця” та „Вічна тополя” є незамінними помічниками в роботі вихователя. А ще педагогам допоможуть „норми моральності”, які сформулював В. Сухомлинський **у таких правилах:** *„Ти живеш серед людей. Твої бажання, твої вчинки — це радість або хвилювання твоїх близьких. Роби так, щоб людям, які оточують тебе, було добре. виявляй нетерпимість до зла, будь чутливим до чужого горя”.*

У дошкільному віці з'являються передумови до рефлексивного мислення як здатність людини аналізувати свої дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками та мотивами інших людей. За В. Сухомлинським, виховання рефлексивного мислення — це насамперед виховання в дитини „відчуття серцем іншої людини”. Необхідно вчити дітей ставити себе на місце інших людей, радіти за успіхи, співчувати невдачам.

У дошкільному віці, коли дитина сприятлива до наслідування, дуже легко, вважав В. О. Сухомлинський, впливати на формування її моральних звичок. Для цього треба наочно, в доступній формі показувати їй наслідки „доброї” та „поганої” поведінки та норми моральності.

Друга норма моральності. *„Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Будь вдячним, плати їм за це добром”*

Вдячність В. Сухомлинський вважав „рідною сестрою” почуттів відповідальності, обов'язку, громадянської гідності. Педагог застерігав вихователів та батьків від великої небезпеки — дитячого егоїзму, коли дитина вважає, що люди, які її оточують, створені лише для задоволення її особистих потреб та бажань. У дитинстві, зазначав В. Сухомлинський, малюк має відчуті не лише радощі споживання, а й зазнати задоволення від творення добра іншим. За добро треба платити добром!

Ця усвідомлена в дитинстві *істина* — основа моральної вихованості людини на все її подальше життя.

Третя норма моральності. „*Поважай батька й матір*”

Вчений-педагог уважав дитину віддзеркалюванням моральності батьків. Моральна краса людини, або, навпаки, аморальність, починається з родини. Найцінніша, на думку Василя Олександровича, моральна риса гарних батьків, яка передається дітям без жодних зусиль, — душевна доброта матері й батька, їхні бажання та вміння робити людям добро. Значне місце у своїй діяльності В. Сухомлинський відводив проблемі родинного виховання, співробітництву педагогів і батьків у моральному розвитку дитини. У своїх працях Василь Олександрович обґрунтував необхідність формування моральної культури особистості, починаючи з дошкільного дитинства. Для малої дитини весь світ складається з доброго й поганого, правильного й неправильного. В повсякденному житті під впливом емоційного сприймання навколишньої дійсності, наслідування поведінки авторитетних дорослих формується її світогляд, її бачення світу.

Таким чином, ці три норми моральності і є провідними в роботі педагогів садочка з морального виховання.

В. О. Сухомлинський казав, що добрі почуття повинні сягати своїм корінням в дитинство, а людяність, доброта, доброзичливість народжуються в праці, в турботі, хвилюванні про красу навколишнього світу. Діти потребують доброти, ласки й разом з цим вони здатні віддавати свою доброту всьому живому. Головне завдання вихователів і батьків — не заважати їм бути чуйними, а навпаки, допомагати зберегти свою доброту на все життя.

У творчості В. О. Сухомлинського червоними нитками проходять дві головні ідеї, взаємопов'язані та взаємозалежні між собою: перша — оспівування краси рідної природи у різні пори року, виховання любові до кожної травинки, кожної грудочки рідної землі та оспівування краси людських стосунків — любов до Батьківщини, до батьків, повага до старших, дружба, взаємодопомога.

В. Сухомлинський зазначав: „...переді мною назавжди буде закрито шлях до серця дитини, якщо я не матиму з нею спільних інтересів, захоплень і прагнень. Без прямого, безпосереднього виховного впливу на дітей я, як директор, втрачу найважливішу якість педагога-вихователя — здатність відчувати духовний світ дітей” [1, с. 9]. Підтвердженням

сказаного є твір Василя Олександровича „Які ж ви щасливі, діти!”, в якому головною думкою є те, що діти будуть щасливими в тому випадку, коли їх виховує небайдужий вихователь, вихователь, який вміє помічати красу, який сам не проходить повз дива природи, зупиняється, щоб показати ці дива дітям, вихователь з чуйним, лагідним, вразливим серцем.

Для педагога так важливо, щоб будучи дорослим, він не втратив дитячості, вміння дивуватись, помічати і захоплюватись, вміння бачити, спостерігати і мріяти; вміння захопити інших, зокрема дітей та розкрити їм таємниці навколишнього світу. Які ж щасливі будуть діти, коли у них буде такий вихователь!

Це перша й основна умова успіху у вихованні дитини дошкільного віку — вихователь за покликом душі!

Кожен з нас береже в пам'яті найулюбленіші картини дитинства — яскраві неповторні враження. Вони заховані десь далеко, їх можна побачити тільки закривши очі й прислухавшись до себе. До них варто повертатись знову й знову, щоб перевести подих і зайвий раз нагадати про те, що можна відчувати радість і подив від кожної миті, і бути таким, який ти є, і відчувати безмежну свободу, належність до світу і єдність із ним.

Аби перевірити враження дорослих людей про дитинство, в нашому дошкільному закладі була проведена педагогічна нарада під назвою „Барви дитинства”.

Перед педагогами було поставлено завдання згадати свої враження „з дитинства”, відвідування дитсадку, і розповісти, наскільки вони були позитивними, чи залишив їх дитсадок в пам'яті дорослих?

Потрібно зауважити, що в нашому колективі є молоді вихователі, які виховувалися саме в нашому садочку, а на педнаradі були присутні їхні вихователі. Педнарада пройшла надзвичайно жваво й цікаво. Виявляється, що всі ми, дорослі педагоги, тримаємо в пам'яті і хороше, і образи на своїх вихователів, коли нас, дітей, несправедливо „покарали”, посварили, образили, і багато приємного — прогулянки до лісу, озера, гаю. Пригадали й те, що раніше, чомусь, сачками ловили метеликів, а зараз навіть і сачків немає і зараз цього ніколи не зробили б. Пригадали й те, що раніше квітів в лузі було більше, і цвіли вони яскравіше, і день був довшим, і час плинув повільно. „...День у дитинстві здається безконечним, луг — безмежним, поле — безкраїм ...Чого воно так?” , запитує герой твору „Зелений луг, квіти, метелики” В. Сухомлинсько-

го і тут же ми знаходимо відповідь: „Мабуть тому, що саме в дитинстві перед нами відкриваються найтонші, найніжніші барви рідної землі”. І тут важливо, аби поруч із дитиною був чуйний, небайдужий, з добрим серцем вихователь, саме від нього залежить чи зуміє він розвинути у дітей вміння бачити „дива” природи, вміти помічати їх, не пройти повз, а зупинитися, помилуватися, помріяти, замислитися „чому воно так?” і знайти відповідь у дорослого, який завжди поруч, який все знає, який теж „родом з дитинства” і не втратив цього відчуття дитинства.

Василь Олександрович був твердо переконаний в тому, „...що є якості душі, без яких людина не може стати справжнім вихователем, і серед цих якостей на першому місці — уміння проникнути в духовний світ дитини” [1, с. 12].

Розвиваючи духовну культуру дитини, насамперед необхідно розвивати емоційну чутливість, закладати основи моральності, допомагати відчутти єдність всього живого на Землі. У творі „Одно-однісіньке зернятко” ми виводимо для себе таку філософську думку: „Мати й батько опікуються своєю дитиною, ростять її, пестять, навчають і виховують. І дитина розуміє, що тато й мама — це її захисники, але настає час, коли дитину потрібно віддавати в дошкільний заклад. У дитини виникає перше почуття страху — мама залишає її на чужих людей. І в цей момент роль батьків беруть на себе вихователі. Вихователь — друга мама. Дошкільний заклад і сім'я продовжують опікуватись дитиною, готують її до життя. Діти за допомогою дорослих пізнають світ. Адже дитинство — це та пора, коли вихователі, батьки ознайомлюють дітей з навколишнім світом, „саме в дитинстві відкриваються найтонші, найніжніші барви рідної землі” (В. Сухомлинський). Саме в дитинстві діти дуже вразливі, емоційні, чутливі, й завдання дорослих знайомити дітей з навколишнім світом, але, разом з тим, оберігати їх, не завдати шкоди дітям, не перевантажувати інформацією та готувати до життя, до виходу в світ. Світ дорослих лякає дітей, тому вихователі й сім'я, в тісній співпраці, роблять все для того, щоб наступний етап — перехід до навчання в школі, був якнайменш болісним для дитини. За час перебування в дитсадку дитина вчиться самостійності, отримує підготовку до виходу в шкільне життя.

У цьому творі порушено дуже важливу проблему — пізнання навколишнього світу дітьми. Ми гадаємо, що в творі дитина порівнюється з маленьким маковим зернятком, яке через свою надзвичайну

допитливість випало з макової коробочки та впало на землю. Вихователя автор порівнює з зимовою ковдрою. В дошкільні роки вихователь, ніби зимова ковдра, огортає дитину, оберігає її від різних негараздів, навчає, виховує, готує до виходу в світ — в школу. Дбає про те, щоб дитина не боялася висловлювати й відстоювати свою думку, боролася зі злом, розрізняла добро і зло, чинила по-доброму, поважала дорослих і багато інших знань, необхідних для дитини, під час переходу на іншу сходинку життя — перехід до школи. І якщо вихователь докладе багато зусиль у вихованні й навчанні дитини в дошкільні роки, то й виросте гарна дитина, підготовлена до дорослого життя.

Багато людей живуть сьогодні за принципом „Моя хата з краю — нічого не знаю”, навколо нас так і віє байдужістю, заздрістю. І часто це є не провиною людей, а їхньою бідною. Бо ж не навчили їх розуміти взаємозалежність людських стосунків, не прищепили ще в дитинстві елементарних навичок спілкування, не сформували таких позитивних і вкрай необхідних рис характеру, як чуйність співчуття, доброта. З цього приводу В. Сухомлинський писав, що *будити в дитині почуття, виховувати духовні цінності — це не додаток до навчання, а головне завдання школи. Духовний розвиток людини починається з розвитку в неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю, розум, формують ставлення до себе, до природи, до праці, до інших людей, роблять людину більш цікавою. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати і уміти виражати ці почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоті, письму та лічбі.*

Розуміти чужий біль, співчувати, щиро радіти успіхам інших — це ще не все. Треба вчити дітей робити добрі справи, не вимагаючи похвали, винагороди.

Мораль — дивна наука: її наявність непомітна, але зате відсутність позначається фатальним чином. Здавна джерелом моральності, що оберігає нас від поганих вчинків, уважали Мудрість. Її основні вимоги:

- не допускати розбіжностей між словом і справою;
- зважувати свої судження і вчинки;
- дотримуватися почуття міри;
- бути завжди собою;
- вдосконалювати душу;
- бути стійким, доброзичливим.

Існує повір'я, що людина неминуче розплачується за зло, що за-

подіює людям. І в цьому немає ніякої містики. Справа в тому, що зло впливає не лише на того, на кого воно спрямоване, а й на того, хто його робить. Важливі значення мають і такі якості, як совість і сором, справедливість, почуття честі, порядність і ще багато інших моральних якостей.

Література

1. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
2. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 147 — 416.
3. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — 639 с.
4. Сухомлинський В. О. Чиста криниця : казки, оповідання, етюди : для сімейного читання / упор. О. Сухомлинська ; передм. Д. Чередниченка. — К. : Веселка, 1993. — 287 с.

Тоцька Т. П. Духовно-моральні основи розвитку особистості: діалог з В. Сухомлинським (за результатами роботи експериментального дошкільного навчального закладу „Ялинка”) / Т. П. Тоцька // Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. — Херсон, 2009. — Вип. LIII. — С. 288 — 292.



В. Ф. Деркач,

директор Павлівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 імені В. О. Сухомлинського Онучинської районної ради, Заслужений вчитель України, лауреат обласної педагогічної премії імені В. О. Сухомлинського

**ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПАДЩИНИ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

В. О. Сухомлинський велику увагу приділяв зростанню педагогічної майстерності вчителів. Переконливим свідченням цього є тематика засідань педагогічних рад Павлівської середньої школи:

- „Про педагогічне удосконалення уроку”;
- „Про поліпшення методичної роботи в школі”;
- „В чому полягає культура педагогічного процесу”;
- „Про удосконалення уроку”;
- „Авторитет учителя”;
- „Про роботу вчителів над підвищенням свого ідейно-теоретичного рівня”;
- „Про підготовку до проведення системи уроків”;
- „Удосконалення методів навчання”;
- „Про роботу методичних об’єднань”;
- „Основні принципи наукової організації праці в школі”.

У протоколі засідання педагогічної ради від 10 жовтня 1966 року, на якій розглядалося питання „Про педагогічну культуру вчителя” запи-

сано: „Вважати найголовнішим завданням кожного вчителя — наполегливу працю над підвищенням своєї педагогічної культури”.

В одному з пунктів рішення педагогічної ради „Про шляхи удосконалення уроку” записано: „Кожному вчителю серйозно й наполегливо щоденно працювати над удосконаленням форм і методів навчання, виготовленням нового і правильним використанням наявного унаочнення”.

Систематично на засіданнях педагогічної ради Василь Олександрович глибоко аналізував відвідані ним уроки. За матеріалами відвіданих уроків робив узагальнюючі доповіді:

„Грамотність — запорука високої успішності учнів”;

„Про науково-дослідну роботу”;

„Робота педколективу із згуртування учнівського колективу”.

На засіданнях педагогічної ради традиційно аналізувався стан викладання окремих предметів та рівень знань учнів. Це значно сприяло підвищенню професійної майстерності вчителів школи. Відбувався зацікавлений обмін досвідом роботи з питань організації навчально-виховного процесу, і серед них:

„З досвіду проведення творчих письмових робіт”;

„З досвіду проведення індивідуальної роботи з учнями”;

„Розвиток творчих здібностей школярів в процесі навчання” та ін.

Видатний педагог активно залучав своїх колег до участі в роботі семінару з педагогічної культури. Щомісяця проводили творчу дискусію з таких питань, як :

„Жива природа і дитяча праця у вихованні людяності”;

„Розвиток розумових здібностей в процесі навчання”;

„Спадковість і розумові здібності”;

„Як працювати з дітьми, що мають уповільнене мислення”;

„Формування особистого ідеалу людини”;

„Мотиви діяльності і вчинків учнів”;

„Учитель і учні (педагогічний такт)”;

„Заохочення і покарання в школі”;

„Уявлення наших вихованців про щастя”;

„Чим живе вчитель?”.

Упродовж року кожен учитель працював над методичною темою. Узагальнювалися результати роботи, розроблялися рекомендації, які успішно використовувалися учителями в навчально-виховному процесі.

Велику роль у зростанні професійної майстерності педагогів

відігравали створені в школі предметні комісії та методичні об'єднання. Василь Олександрович сам визначав теми їхніх занять.

Видатний педагог був глибоко переконаний у тому, що фундамент успішного навчання учнів у середніх і старших класах закладається в початковій ланці. Тому над вдосконаленням професійної майстерності вчителів початкових класів працював надзвичайно багато. Наполегливо вимагав від них бездоганного знання теоретичного матеріалу, високої професійної майстерності у проведенні уроків, індивідуального підходу до учнів.

З цією метою, розповідають вчителі, які працювали з В. О. Сухомлинським, він проводив уроки в початкових класах, вчив педагогічної майстерності, наполегливо стежив, щоб учителі систематично поповнювали свої теоретичні та методичні знання, забезпечував необхідною наочністю та методичною літературою.

Учителям початкових класів спочатку важко давалося впровадження системи творчих письмових робіт. Василь Олександрович допомагав кожному в складанні творів, часто сам їх писав для вчителя, вчив обирати тему, складати план, підбирати образні вислови. Згодом вчителі настільки оволоділи вмінням складати з учнями твори, що могли поділитися своїм досвідом з колегами.

Велику увагу приділяв він урокам мислення на лоні природи. Багато працював над удосконаленням методики їх проведення. В будь-яку пору року він радив вести дітей на природу, вчити їх спостерігати за змінами, особливо звертав увагу на виховання любові до рідного краю.

Коли Василь Олександрович був призначений в 1948 році директором Пависької десятирічки, у школі всього 4 учителі мали вищу освіту. Він наполегливо рекомендував всім колегам із середньою спеціальною освітою вступати до педагогічних вузів. „Молодих вчителів, — пригадує Г. Г. Шевченко, — оточував особливою увагою і піклуванням, з великим терпінням ставився до їхніх помилок, всіляко допомагав їм влитися в колектив. У перший рік роботи молодого колеги його помилки ніколи не були предметом обговорення на педагогічній нараді чи методичному об'єднанні. Василь Олександрович розповідав лише про позитивні моменти в роботі молодих учителів. І тільки через рік-два перед ними ставили загальні вимоги”. „Траплялися випадки, — розповідають ветерани педагогічної праці, — коли він рекомендував молодому колезі знайти себе в іншій сфері діяльності”. Так у школі створювався педаго-

гічний колектив одноступенів, справжніх майстрів педагогічної справи, без яких, на думку Василя Олександровича, він не міг би здійснити багато того, що задумав.

Видатний педагог високо оцінював роботу своїх колег. Яскравим свідченням цього є характеристика вчительки біології О. Й. Степанової, що склав В. О. Сухомлинський: „Ольга Йосипівна — досвідчений майстер педагогічної праці. Особисті якості — велика любов до дітей, глибока віра в кожную дитину, уміння знайти індивідуальний підхід до кожного вихованця. Її уроки завжди проходять на високому науково-методичному рівні, учні активно працюють, аналізуючи та досліджуючи факти, явища й закономірності природи. Важливою рисою педагогічної майстерності вчительки є те, що вона вміє організувати самостійну роботу учнів і на уроці, і в процесі підготовки до уроків. Вона вміло залучає дітей до виконання завдань, які називаються попередніми спостереженнями над явищами природи. Діти роблять необхідні записи, збирають гербарії та колекції для використання на уроках.

Велику роботу проводить Ольга Йосипівна як завідувач навчально-дослідної ділянки. Проводяться цікаві дослідження з прищеплення дерев, з вегетативної гібридизації, з вирощування морозостійких сортів зернових культур і плодкових дерев. Щороку на шкільній ділянці вирощують від 500 до 800 саджанців плодкових дерев і кущів винограду, які передаються населенню і місцевому колгоспу. Велика дослідницька робота проводиться в шкільній теплиці і в зеленій лабораторії — спеціально збудованому для цієї роботи будиночку в шкільному саду. Тут досліджується родючість ґрунтів, створюються умови, сприятливі для розвитку в ґрунті корисних мікроорганізмів. Результати дослідів успішно впроваджуються в роботі шкільної навчально-виробничої бригади. Щороку під керівництвом вчителя біології проводиться велика робота з боротьби з ерозією ґрунту на полях, діти саджають дерева на схилах ярів та балок”.

В. О. Сухомлинський підкреслював: „У вихованні людини дуже важливо бачити головне, провідне, вирішальне. Дитина, якій сьогодні сім років, яка несміливо переступає поріг школи і виводить у зошиті кружечки і палички, через десять років на наших очах стане громадянином. Це головніше за все і вище за все”.

Пам’ятаючи про це, педколектив Павлівської школи, яка тепер носить ім’я видатного педагога, всі зусилля спрямовує на виховання майбутніх громадян України. Своє найголовніше завдання вчителі вбачають

у тому, щоб кожен випускник школи став особистістю. Взявши за основу ідеї великого Добротворця про те, що таку особистість може сформувати тільки вчитель, наставники проводять велику роботу з орієнтації старшокласників на учительську професію. Ця робота була однією з найважливіших ділянок роботи ще за життя В. О. Сухомлинського.

Сьогодні для тих школярів, які мріють у майбутньому стати вчителями, на базі Педагогічно-меморіального музею В. О. Сухомлинського під керівництвом його директора З. Ю. Ткаченко створено клуб „З поглядом у майбутнє”.

Учні детально вивчають біографію видатного педагога, знайомляться з його педагогічною спадщиною, проводять екскурсії залами музею для своїх однолітків, для численних відвідувачів — палких прихильників педагогічного таланту нашого великого Учителя. Для членів клубу організують цікаві зустрічі з ветеранами педагогічної праці, які працювали з Василем Олександровичем. Учні листуються з колишніми випускниками школи. Проводять велику пошуково-дослідницьку роботу, підтримують тісні зв'язки з навчальними закладами, де створені кімнати-музеї видатного педагога.

Павлівська середня школа імені В. О. Сухомлинського підписала угоди про співпрацю з Миколаївським університетом ім. В. О. Сухомлинського, Уманським педагогічним університетом ім. П. Тичини. Така робота дає свої плідні результати: кожного року випускники нашої школи поповнюють студентські лави педагогічних закладів. Після закінчення навчання більшість колишніх випускників повертаються на роботу до своєї школи. Кожний другий учитель школи — у минулому наш вихованець.

Ми прагнемо якнайраціональніше використати перші роки молодих учителів для зростання їхньої педагогічної майстерності. Наприкінці серпня, на першому засіданні педагогічної ради, кожний молодий колега отримує бібліотечку книг видатного педагога та Пам'ятку, яка закінчується словами: „З гордістю неси в майбутнє ту іскру вогню, яку запалив нам славний земляк — великий Добротворець і запали від неї свої свічки Добра, Творчості, Людяності й Надії, сіючи нові зерна краси людської”.

В індивідуальних бесідах з молодими вчителями з'ясовуємо їхні нахили, інтереси. Прагнемо дізнатися, яка допомога потрібна кожному з них, як найраціональніше використати їхні можливості.

Усі молоді колеги, які мають стаж роботи до 5 років, об'єднані в клуб „Ми-сухомлиністи”. Останні роки його роботу вміло організовує заступник директора з навчально-виховної роботи В. Ф. Балабуха, учениця В. О. Сухомлинського. Молодим учителям вона з перших днів роботи нагадує слова свого наставника з книги „Сто порад учителям”: „Учитель має володіти величезним талантом любові до людей і безмежної любові до своєї праці й насамперед до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйняття почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється в муку”.

Заняття клубу проводять щомісяця на базі Педагогічно-меморіального музею. План роботи клубу передбачає глибоке вивчення педагогічної спадщини нашого земляка. Проводять читацькі конференції, семінарські заняття, бесіди за круглим столом. Організується зацікавлене обговорення книг та статей видатного педагога. Члени клубу виступають з рефератами.

За 5 років молоді вчителі глибоко вивчають книги В. О. Сухомлинського: „Павлиська середня школа”, „Серце віддаю дітям”, „Сто порад учителям”, „Батьківська педагогіка”, „Моральні заповіді дитинства і юності”.

Керівник гуртка постійно розповідає своїм молодим колегам про географію впровадження педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, про те, що нового він вніс у вітчизняну педагогіку.

Живими свідками становлення Павлиської школи є ветерани педагогічної праці, які працювали з Василем Олександровичем. Цікаві зустрічі з ними допомагають молодим учителям з перших днів знайти шлях до дитячих сердець. Досвідчені колеги Р. М. Гришина, М. Т. Сироватка, Г. Я. Вовченко, К. С. Різник, Г. Г. Шевченко, О. О. Малолітко, Т. Г. Федорова розповідають молодим, як працював видатний педагог з шестирічками, як вчив учителів початкових класів проводити уроки мислення серед природи, складати казки, писати твори на морально-етичні теми.

На кожному засіданні перед членами клубу виступають працівники музею з цікавими повідомленнями про останні надходження до музею, ознайомлюють їх з науковими дослідженнями, організовують фотовиставки, демонструють уривки з документальних фільмів „Учитель” та „Серце віддаю дітям”, відеозапис „Родина Сухомлинських”.

Цікаві зустрічі організовують і з колишніми учнями Василя Олек-

сандровича, які тепер працюють у школі: Л. С. Явтушенко, В. А. Нестеренком, Л. І. Роскос. Їхні живі спогади про Вчителя дуже допомагають молодим колегам у професійному становленні, у вихованні юних громадян.

Наприкінці кожного навчального року проводять конференцію „Роль клубу „Ми — сухомлиністи” у зростанні професійної майстерності молодого вчителя”, відбувається зацікавлений обмін досвідом роботи з питань творчого впровадження в практику роботи педагогічної спадщини педагога. В. О. Сухомлинський наголошував, що „виховання — це процес духовного спілкування між учителем і учнем”. Індивідуальна робота молодих учителів з безцінними архівними матеріалами допомагає їм опанувати цей складний процес. Гортаючи сторінки протоколу педагогічної наради від 31 січня 1951 року, молоді вчителі звертають особливу увагу на слова Василя Олександровича: „Кожен учитель повинен щоденно турбуватися про зростання свого авторитету з перших днів роботи в школі” і наполегливо прагнуть до цього.

Література

1. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 5 — 390.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 5 — 279.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 2. — 1976. — С. 417 — 654.
4. Сухомлинський В. О. Директор школи — керівник навчально-виховної роботи : дис. на здобуття вчен. ступеня канд. пед. наук / Сухомлинський Василь Олександрович. — К., 1955. — 622 с.
5. Спр. ЛВ 13069. Книга протоколів засідань педагогічних рад Пависької середньої школи на 1948 — 1949 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 50 арк.
6. Спр. ЛВ 12999. Книга протоколів засідань педагогічних рад

Павлівської середньої школи на 1949 — 1951 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 120 арк.

7. Спр. ЛВ 13000. Книга протоколів засідань педагогічних рад Павлівської середньої школи на 1951 — 1952 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 57 арк.

8. Спр. ЛВ 13004. Книга протоколів засідань педагогічних рад Павлівської середньої школи на 1953 — 1954 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 97 арк.

9. Спр. ЛВ 13069. Книга протоколів засідань педагогічних рад Павлівської середньої школи на 1965 — 1966 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 100 арк.

10. Спр. ЛВ 13011. Книга протоколів засідань педагогічних рад Павлівської середньої школи на 1967 — 1968 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 98 арк.

11. Спр. ЛВ 13004. Книга протоколів психологічного семінару Павлівської середньої школи на 1968 — 1969 н. р. // Держ. пед.-мемор. музей В. О. Сухомлинського. — 54 арк.

Деркач В. Ф. Зростання професійної майстерності вчителів у контексті педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського / В. Ф. Деркач // Зб. наук. пр. Херсон. держ. ун-ту. — Херсон, 2009. — Вип. LIII. — С. 353 — 357.



Н. М. Бібік,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки Національної академії
педагогічних наук України*

ПІЗНАВАЛЬНИЙ ІНТЕРЕС У ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО Й О. А. ЗАХАРЕНКА

Осмислення фонду поглядів В. Сухомлинського та О. Захаренка на мотивацію як педагогічний феномен потребує врахування його ролі і місця в різноманітних теоріях, аналізу їх пріоритетів.

Чим мотивованіша освіта, тим цікавіше дитині навчатись, тим легше їй це робити — такого висновку доходять ті, хто мав справу зі школярами.

Експериментальні пошуки доводять, що мотив є ключовим елементом в розкритті особистісних смислів у навчанні і, нарешті, перетворенні особистості в суб'єкт цієї діяльності. Недаремно пізнавальний мотив, інтерес називають синім птахом пізнання. Вдалося педагогу впіймати за хвіст цього птаха — учні зачаровані, не помічають дзвоника на перерву, працюють зосереджено і результативно. І навпаки — вислизнув птах із класу — у ньому панує нудьга і бажання списати, підглянути, швидше закінчити, обійти мимо суті тему уроку.

Пошук пускових механізмів спонукання школярів до навчально-

пізнавальної діяльності дозволив вченим і практикам схарактеризувати феномен мотивації, його структуру, виявити стимули і антистимули цього процесу, встановити залежності мотиваційної сфери від віку учнів, стану середовища, описати процедури активізації причинових схем поведінки, ступінь включеності учня в мету діяльності тощо.

З'ясовано, що мотивація навчання — це складна система спонук. У будь-який момент людина перебуває під впливом різноманітних спонукальних сил, які можуть суперечити одна одній. Саме мотив, селекціонує, відбирає окремі спонуки, взаємно погоджує їх з позицій потреб людини.

Встановлено, що мотивація формується, змінюється, перебудовується лише в діяльності. Продуктивність діяльності, її результат визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом, а по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що становить своєрідну картину мотивації особистості. Звідси й підходи до структурування мотивів. Найпоширенішим є поділ мотивів на такі групи:

— мотиви, закладені в самій навчальній діяльності (інтерес до знань, до процесу навчання);

— мотиви, які лежать поза межами навчальної діяльності (широкі соціальні мотиви, особистісні).

У дійсності, зазвичай, ієрархія мотивів є двовершинною (Б. Ананьєв). Вивчення картини динаміки мотивації діяльності в різні вікові періоди дало підставу дослідникам охарактеризувати її строкатий характер (І. Бех, В. Моргун, О. Савченко), виявити визначальні стимули.

Найбільш дослідженим і активованим у практиці є пізнавальний інтерес — цей мотив, який у навчанні домінує над іншими (О. Леонтьєв), раніше і швидше від інших усвідомлюється дитиною (Л. Божович), створює внутрішнє середовище розвитку (С. Рубінштейн), істотно змінює пізнавальну діяльність, впливаючи на її характер, перебіг і результат (Г. Щукіна).

Пізнавальний інтерес виявляється в найрізноманітніших обставинах. Так, одержимі люди переборюють всі перепони на шляху до наукових відкриттів, творять навіть усупереч різноманітним обставинам.

Провідною для психічного розвитку дослідники визначають потребу в нових враженнях. Ця невтолима потреба вважається найважливі-

шою спонукальною силою всього психічного розвитку в онтогенезі, на її ґрунті розвиваються й інші потреби, наприклад, у спілкуванні, в практичних діях.

Учені підкреслюють велику індивідуальну своєрідність інтересу. Учні одного й того ж класу можуть перебувати на різних, навіть діаметрально протилежних рівнях розвитку мотивів навчання. П'ятикласники можуть мати вищий рівень інтересу, ніж учні восьмого класу.

Так, навчальна діяльність молодших школярів є полімотивованою (О. Савченко). Інтерес у цьому віці рухається, дозріває від голоду фактів до оволодіння способами дій, що характеризує високий рівень його сформованості.

Типовими для підлітка є ситуативність, слабка диференційованість і нестійкість мотивів. На тлі величезного прагнення успіху, самоствердження це створює труднощі у навчанні, що часто зумовлює зниження інтересу до навчання, „внутрішній відхід від школи” (О. Леонтьєв).

У старшого школяра з'являється гострий інтерес до людини, у навчанні виразно проявляються соціальні мотиви: самопізнання, визначення життєвих перспектив, моральних оцінок.

Визначаючи домінантні тенденції у характеристиках розвитку мотивів, учені підкреслюють, що в них не виявлено вікових лімітів, насправді вікові межі вияву мотивів навчання окреслити неможливо, вони мають різну часову перспективу дозрівання, яка багато в чому залежить від методики її формування.

Водночас варто відзначити, що зосередження на формуванні пізнавального інтересу з системи мотивації обмежує усвідомлення життєвих перспектив учнями. З цього приводу І. Бех вважає, що провідною мотивацією учіння мають бути смислоцінніші вершинні орієнтири (життєва мета), а не лише пізнавальні інтереси.

Методологічно мотиваційна сфера особистості потребує системного підходу до організації формувального процесу як цілісної системи педагогічних впливів на мотиваційне поле особистості.

Такий діапазон освоєння проблеми продемонстрував В. Сухомлинський. Від глибокої психологічної і педагогічної інтерпретації сутності феномену інтересу до перевірених на практиці засобів його підтримки й розвитку на різних вікових етапах.

Виняткова поінформованість В. Сухомлинського дозволила йому

критично переосмислити надбання класичної і сучасної людинознавчих наук щодо інтересу як пружини особистісного розвитку, найенергійнішого мотиву пізнання.

Аргументуючи своє бачення, він ґрунтується на безлічі фактів вияву інтересу, на апробованих засобах захоплюючого навчання і додає нові смислові відтінки у розуміння цього феномена, розширює межі його тлумачення на структурному і функціональному рівнях. Зокрема, вчений виділяє такі ознаки пізнавального інтересу: зібраність думок, зусилля волі, виявлення почуттів, що ведуть до переборення труднощів; пошукова активність — „праця думки”, що виявляється в ініціативності та самостійності; поступальний рух від поверхового до глибокого проникнення у сутність причиново-наслідкових зв'язків.

Водночас пізнавальний інтерес — „це тонка і примхлива річ”, вразливо залежить від багатьох чинників: перевантаження учнів, нехтування їхніми потребами, використання невмотивованих оцінок та ін.

Питомим середовищем для пізнавального інтересу В. Сухомлинський вважав передусім навчальне спілкування: „Навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осягається яскравим світлом думки, почуття, творчості, краси” [3, с. 126].

Як же організувати допитливе пізнання світу, як забезпечити гармонію трьох начал: *треба, важко, прекрасно*; як вдихнути енергію інтересу в повсякденний ритм навчання?

Над цими питаннями замислювався вчений-педагог, досліджуючи, перевіряючи свої сумніви щодо віку учня, з якого треба починати розвиток бажання вчитись. У результаті дійшов висновку: витoki інтересу — у дошкіллі, у молодшому шкільному віці. Відтоді стали відомими на весь світ його „Школа радості” для шестирічних, де навчання проходило серед природи, „біля джерела думки і слова”, де розум дитини тренувався з кінчиків пальців. За партою, — переконував В. Сухомлинський, — можна простежити результат розумового розвитку дитини. Натомість необхідно бачити взаємодію дитини з навколишнім світом, з речами, явищами, з людьми, з силами природи.

Із перших днів перебування в школі діти складали вірші, оповідання на основі спостережень, описи природи. Творець „Школи радості” справедливо вважав, що в творчому процесі формується уява, образне і понятійне мислення. Так само важливим він уважав стан розвитку в учнів швидкого й осмисленого читання. Досвід йому підказав, що невда-

чі в навчанні, ослаблення інтересу, розчарування на наступних рівнях навчання, у підлітковому віці зокрема, нерідко зумовлені невмінням читати. Тому „живильним джерелом” підтримки жаги знань В. Сухомлинський вважав успіхи в навчанні, усвідомлення і переживання думки, що я роблю крок уперед, піднімаючись сходинкою пізнання.

Глибоке знання підліткової психології, потреб і діапазону інтересів учнів цього віку дало підстави для порад педагогам обережно підходити до збудження емоційних зон мозку, „не приголомшувати” підлітка новизною фактів, подій. Надмірне насичення уроку яскравим, образним, захоплюючим призводить до надмірного збудження учнів, що виявляється в шумі, галасі, неслухняності. Водночас „джерело дитячого бажання вчитись — у напруженні розумових зусиль, в radoшах перемоги”. У книзі „Народження громадянина” учений наводить конкретні приклади стимулювання пізнавального інтересу учнів на уроках історії, фізики, природознавства.

Потужний формувальний вплив на інтерес підлітка й учня старших класів, як уважав вчений, має спілкування з природою, виробнича практика, праця, а не її імітація: „Розумна, одухотворена думкою і подивом праця — це та глибина, на якій тримається човен думки. Розумні руки творять розумну голову; самостійна думка, як вогонь від іскри, народжується тому, що маленька дитина, доторкаючись до природи не байдужим спостерігачем, а трудівником, відкриває численні „чому?” і дає на них відповідь, знов-таки споглядаючи, спостерігаючи і працюючи” [5, с. 612].

Індивідуальний вираз інтересу кожного учня спонукає вченого звернути увагу на необхідність знайти, відкрити в кожному ту „золоту жилку”, яка принесе йому радість творчості: „Переді мною 31 дитина — це 31 світ” [3, с. 97].

Таким чином, за Сухомлинським, розвиток пізнавальних інтересів має ґрунтуватися на потребах учнів, враховуючи їхні індивідуальні відмінності; процес пізнання повинен не обмежуватися шкільною партою, а передбачати вихід у природу й соціум.

Важливо стимулювати пошукову активність учнів, спиратися на позитивні емоції, радість від досягнення результату. Цьому мають сприяти ситуації успіху, атмосфера творчості і довіри.

Переконливі результати досвіду В. Сухомлинського, освічені романтикою його ставлення до учня, до вчительської праці, письмен-

ницький талант і опора на дослідницьку практику дали поштовх для народження новаторського руху педагогів, творення авторських педагогічних систем.

Найвідоміша і водночас ще малодосліджена, зокрема у порівняльному аспекті, спадщина О. Захаренка. У його спадщині — виразне тяжіння до творчості В. Сухомлинського. У змістовому плані вона доповнена способами розв'язання безлічі педагогічних задач, що наблизили нас, безумовно, до пізнання надскладнішої з-поміж них — мотиваційного забезпечення навчально-виховного процесу.

О. Захаренко розглядав стимулювання мотиваційної сфери особистості як процес вибору мети діяльності. „Стимул — це шлях до успіху”, — стверджував він. Основною вчительською ідеєю він проголошує таку: „До знань — не з примусу, а через цікавість”. Звертаємо увагу, що цікавість він розумів не як одномоментну розважальну акцію, а як навчання через захоплення, побудову „перспективи, яка б освітлювала життєві кроки”.

Накопичення даних про мотивацію і її особливості — надзвичайно цінний інструмент у руках педагога. Водночас програму діяльності, особливості її конструювання, добір засобів, віднайдення мети — як цінності для всіх, що є двигуном діяльності — цього неможливо вичитати в жодній книзі.

Вихідним у винайденні мотиваційних ресурсів своєї авторської педагогічної системи Олександр Захаренко вбачав у правильному виборі мети, яка б водночас „чутливо вловлювала настрої школярів, <...> дбаючи про забезпечення емоційної привабливості виховних цілей колективу... Задум, мрія з широким соціальним змістом, якщо вона успішно поєднується з особистими цілями”.

Такий двигун привів у дію колективні задуми в облаштуванні фонтану „Колос”, написанні листа в майбутнє, створенні музею криниці совісті і всього іншого, що ще довго буде дивувати й активізувати педагогічну думку.

Дуже важливо для інтересу — не злякати його нездійсненими, нереальними цілями. Тому колектив школи так прискіпливо дбав і дбає про реалістичність планів.

Звернімось до першоджерела. Олександр Антонович вважав педагогічною аксіомою таку: ніколи не захоплюйте дітей ілюзорними мріями. Ні за яких обставин не обманюйте дітей. Ідеться про нездоро-

ву мрію... якщо діти мрійники — це добре, але виховуйте в них реальне бачення дійсності. Кожна думка, ідея, мрія мають бути наповнені змістом, їх можна досягти, втілити в життя, побачити наяву.

Здійснивши одну мрію, намагайтесь мріяти про інше. Цей процес буде безперервний, бо здійснена мрія породжує нову, а в головах дітей їх безліч. Інколи смішні. Але ви цього не показуйте <...>, треба, щоб особистість росла як на дріжджах, <...> і тоді настане диво — виростають у дітей крила, розправляйте їх для польоту і для віри в свої здібності” [1, с. 85].

Відомо, що інтерес як провідний мотив навчальної діяльності є інтегрованим утворенням, у якому синтезуються інтелект, воля, емоції.

Емоційній стороні навчання Сахнівський Директор надає особливого значення. З цього приводу він пише: „Коли праця захоплює, дитина йде назустріч виховним впливам” [1, с. 34], „ніби в чарівному дзеркалі буденність шкільного життя набирає нових рис привабливості” [1, с. 46].

Тим, хто працював поруч з Олександром Антоновичем, зрозумілі його кроки. Час нас віддаляє від контексту. Тому численні прихильники його педагогічного генія будуть дошукуватись до механізмів, які спричиняли появу Інтересу до навчання у школярів і Інтересу до педагогічної творчості — у вчителів Сахнівської авторської.

Їх усвідомлював Захаренко як ключовий елемент педагогічної системи, про них він пише в „Творчих таємницях учителя”. Зокрема: „Кого люблять діти?... — Хто щодня радує їх новинкою, хто не буденна сіра, а святкова творча особистість” [1, с. 74].

Історія педагогічної думки має арсенал таких прикладів, коли вчитель-майстер надихає учнів на пошук. Подібні педагогічні знахідки зі школи над Россю теж стають відомими широкому загалу. „Стимул, стимул і ще раз стимул”, — називає одну із творчих таємниць вчителя Захаренко [1, с. 75].

Такими стимулами вважав Олександр Антонович захопленість учителя своїм предметом, „нестандартні уроки крилатої фантазії, добродії казки, неймовірних проєктів, що роблять уроки несухими, і за словами Вчителя, „залишають у пам’яті <...> яскравий промінь у шкільній буденності” [1, с. 90 — 91]).

Мета — мрія, створення середовища, у якому культивується знання, пошук, продуктивна праця, — ці елементи мотиваційної системи спрацьовували безвідмовно.

У педагогіці інтересу вже склались усталені погляди на стратегію формування інтересу у зв'язку з іншими мотивами. Суголосні Захаренковим, зокрема ті, що стосуються вивчення дитини, уваги до її здібностей. Чимало тверджень, які стосуються процесу організації навчальної діяльності, переключення з одного виду на інший, навчання школярів прийомам самостійної постановки мети та її досягнення в умовах ускладнень і перешкод за рахунок залучення школярів до оцінювальної діяльності — самоконтролю і самооцінки. Причому, як підкреслюють дослідники, завдання перебільшеної трудності можуть блокувати діяльність, тому включення перешкод треба практикувати поступово — не варто обмежуватись тільки позитивним підкріпленням навчальної роботи школярів; від переживання невдачі можна і треба вести учнів до самостійного прийняття рішень.

Позитивний принцип дванадцятибальної системи оцінювання викликав багато запитань у Олександра Антоновича. Зокрема, він риторично запитує, звертаючись до вчителів: „Адже ти нічого не вирішував. Коли вже настане такий час — вирішувати?“

Справді, позитивні опори в оцінюванні результатів потребують перегляду всієї системи навчання, пошуку стимулів пізнавальної діяльності.

В арсеналі колективу Сахнівської школи велика увага приділялась оцінці як важливому ресурсу навчання. Так, у старших класах оцінка виставлялась в журнал лише за згодою учня, широко практикувалось самооцінювання. І якщо в кінці чверті оцінки в графі „зобов'язання” збігалися з оцінками, виставленими вчителем, або, навпаки, з'являлися оцінки вищі за ті, які учень обіцяв одержати, то це означало, що він досяг успіху.

У школі щотижня відзначали учнів, які наполегливо оволодівали знаннями, створювали галереї портретів кращих випускників школи.

Стимулами успіху слугували також стипендії за відмінні або особливі успіхи у вивченні окремих предметів, грамоти, подяки, призи за успіхи в олімпіадах, конкурсах. Не менш важливими вважались такі стимули: розповідь про учня чи сім'ю в шкільній багатотиражці або по місцевому радію.

Олександр Антонович побудував педагогічну систему, ґрунтовану на стимулах, які передбачають не театр, забавляння, потіху, а працю, відповідальність, наполегливість, прагнення успіху кожного з учасників навчально-виховного процесу.

Він вважав шкідливою практикою, коли учень, який не встигає, переконаний, що його все одно переведуть до наступного класу. „Попід ручки, за плечі, але таки пересадять через поріг. Це просто лихо. Тяжкий удар по педагогіці... невимогливість, неправдивість і несправедливість в оцінці приносять не виправне зло всій школі” [1, с. 18].

Натомість, розмірковуючи про стан освіти в Україні, він підсумовував так метафорично: „Нинішня школа, на жаль, — це заливання в рот несмачного борщу дитині, що з’їла вже другу і третю страви. Майбутня школа — це щоденна приємна втома від творчої праці”.

Отже, з доробку О. Захаренка пізнавальний інтерес постає найсильнішим мотивом пізнання. За певних умов він визначає захоплюючий та інтенсивний перебіг навчальної діяльності учнів, яка поступово переростає в стійку рису характеру. Педагогічна діяльність, спрямована на підтримку і розвиток пізнавального інтересу, об’єднує в єдине ціле множину процесів, неоднозначних за своїм впливом і результатами.

Література

1. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О. А. Захаренко. — К., 2006. — 216 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 467 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 7 — 279.
4. Сухомлинський В. О. Статті / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — 639 с.
5. Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Шукина. — М. : Педагогика, 1988. — 208 с.

Бібік Н. М. Пізнавальний інтерес у педагогічних системах В. О. Сухомлинського й О. А. Захаренка / Н. М. Бібік // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. — Спецвип. — Черкаси, 2010. — Ч. 1. — С. 25 — 29.



Л. М. Заліток,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Державної науково-педагогічної бібліотеки
України імені В. О. Сухомлинського*

ПОГЛЯДИ В. СУХОМЛИНСЬКОГО НА КНИЖКУ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

Для виховання духовно сформованої, культурно розвиненої особистості школяра необхідно віднайти оптимальні шляхи поєднання доцільних засобів впливу на свідомість і творче становлення дитини.

Саме книжка лежить в основі будь-якої освіти. Як основне джерело знань, книжка в процесі історичного розвитку виступає і найбільш довшеною формою передачі інформації, і носієм духовної культури народу.

У сучасній національній школі спостерігається спад начитаності учнів, відсутність єдиних вимог у роботі з книжкою, слабка популяризація та контроль за читанням книжок. Тому проблема роботи з книжкою не застаріла, а є першочерговою у педагогічній науці. Учені підкреслюють велике й неперехідне значення книжки в сучасних умовах, коли юне покоління потребує більш високого рівня освіченості та загальної культури [2, с. 2 — 4]. Сьогодні вкрай необхідно шкільній навчально-виховній системі віднайти компромісне розв'язання проблеми змагальності книжки за інтерес читачів.

Досвід минулого є джерелом конструктивних і плідних ідей для сучасної національної школи. Уроки минулого допомагають глибше зрозуміти значення книжки у виховному процесі школи, використовувати найбільш виправдані прийоми і методи виховання. Аналіз історико-педагогічної літератури надає можливість пересвідчитись, що до проблем книжки як засобу морально-етичного, естетичного виховання особистості була привернута увага багатьох відомих педагогів, письменників, громадських діячів. Прогресивні погляди щодо застосування книжки у вихованні підростаючого покоління відображені у працях Х. Алчевської, Б. Грінченка, Я. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, Г. Сквороди, К. Ушинського, Л. Толстого, І. Франка, Т. Шевченка та інших.

Але особливий внесок у вирішення цієї проблеми вніс видатний український педагог В. Сухомлинський, який багато писав і робив для того, щоб книжка постійно використовувалась у виховному процесі школи для різнобічного розвитку особистості, для її багатого духовного життя. Досить слушною є багатоплановість питань про роль книги у вихованні молодого покоління, яка проступає із великого доробку педагогічних міркувань В. Сухомлинського: книжка в духовному житті дитини, правильний вибір книжки, книжка та самовиховання, книжка і життєвий ідеал тощо.

Саме з цих позицій варто знову повернутися до спадщини В. Сухомлинського. Науковий аналіз педагогічного досвіду вченого у цьому аспекті дозволяє повніше і глибше оцінити його теоретичне і практичне значення, визначити нові шляхи реалізації у навчально-виховному процесі школи ХХІ століття.

Школа може бути життєдайним джерелом для дитини лише за умови наявності в ній чотирьох культур: культу Вітчизни, культу людини, культу книги і культу рідного слова, як вважав В. Сухомлинський [9, с. 204]. Його слова в сучасних умовах набувають особливо ціннісного значення щодо всебічного розвитку дитини.

Книжку як засіб виховання педагог розглядав різнобічно, пов'язував її з широким колом питань виховання та навчання, самоосвіти та самопізнання підростаючої особистості. У центрі уваги В. Сухомлинський завжди ставив питання розвитку особистості в процесі активного творчого спілкування з книжкою і виховання на цій основі високоосвіченої, морально свідомої особистості.

Для сучасної теорії виховання принципове значення має саме розуміння В. Сухомлинським процесу читання книжки, його ролі в ста-

новленні особистості. „Читання — сама суть духовного життя, процес і засіб невтомного і постійного розумового, морального, емоційного, естетичного розвитку”, — писав педагог [8].

Захоплення книжкою, читанням, творчістю — джерело виховання культури почуттів дитини. Одну із причин духовного зубожіння певної частини молоді педагог бачив у тому, що в її життя не ввійшла книжка, справжнє читання, яке захоплює розум і серце, викликає роздуми про навколишній світ і про самого себе. У книзі „Народження громадянина” (1970) В. Сухомлинський розповідав про дослідження, у якому було вивчено життя 460 сімей, де росли підлітки, що скоїли злочини. Ні в одній з цих сімей не було сімейної бібліотеки, хоча б невеликої. В усіх 460 сім'ях було всього 786 книжок, зокрема книжки-малюнки для дошкільнят [4, с. 289].

Першим захопленням дитини, вважав педагог, повинно бути захоплення книжкою. Він писав: „Я прагнув, щоб кожному підліткові зустрілась книжка, яка б стала для нього одкровенням, щоб він завжди шукав книжку, в якій криється розгадка таємниць, що хвилюють його. Книжка в житті підлітка — ціла сфера виховання, на жаль, ще дуже мало досліджена” [4, с. 320].

Саме тому В. Сухомлинський розглядав книжку як засіб уведення дитини в систему людських знань, вироблених в процесі історії, формування уявлень про головні етапи життя людства, як засіб розумового розвитку, як джерело морального, естетичного, трудового виховання.

Виокремимо пріоритетні напрями змісту виховного процесу педагогічної системи В. Сухомлинського, в яких книжка була одним із основних засобів виховання. До них належать моральне, патріотичне, розумове, естетичне і трудове виховання.

Особливе місце в педагогічній системі В. Сухомлинського посідає **моральне виховання**. У статті „Народний учитель” (1966) педагог зосередив погляди на змісті, шляхах та методиці реалізації в Павлиській школі процесу морального виховання. У цьому контексті В. Сухомлинський послідовно розвивав і відстоював погляди на книжку як джерело морального виховання. Коли „в молодій людині, — стверджував педагог, — вихована пристрасть до читання, вона у вільний час не нудьгуватиме від безділля і не шукатиме дешевих розваг і задоволень. Не хтось повинен задовольняти духовні потреби людини, а вона сама повинна бути творцем свого духовного життя” [5, с. 253 — 254]. У зв'язку з цим педагог розглядав і зміст читання школярів, і спря-

мованість керівництва ним. У визначенні критеріїв відбору творів для кожної вікової групи вирішальною для В. Сухомлинського була настанова на моральний розвиток особистості, заснований на обов'язковому систематичному читанні високохудожніх творів класичної вітчизняної і зарубіжної літератури, які глибоко розкривали духовний світ особистості.

Читаючи книжку, дитина вчиться оцінювати життєві явища, об'єкти живої природи і на цій основі сприймає та оцінює красу навколишнього світу, красу людських почуттів, осмислює дійсність з погляду загальнолюдських цінностей. Крім означеного вище, важливою складовою виховання В. Сухомлинського було *патріотичне виховання*, що відіграло значну роль у системі виховних впливів на школярів. За Сухомлинським, патріотизм — це „діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла дуже складно пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею” [7, с. 131]. Щоб досягти такої мети, у патріотичному вихованні необхідно постійно виховувати почуття любові до Батьківщини, формувати відповідальність за її долю.

У вихованні громадянина педагог вбачав гармонію розуму, думки, ідей, почуттів, духовності. Всебічно розглядав педагог роль книжки у формуванні в дитини уявлень про Батьківщину, у вихованні у неї патріотичних почуттів і переконань. Важливим виховним завданням він вважав те, щоб розум і душа кожного вихованця прагнули до кожного слова, кожного рядка, кожної книжки про Батьківщину, щоб у кожній дитини була своя історична бібліотека.

Багато сторінок своїх статей, книжок („Павлівська середня школа” (1969), „Розмова з молодим директором” (1973), „Серце віддаю дітям” (1968) та ін.) учений присвятив аналізу ролі книжки в оволодінні знаннями. Розумовий розвиток передбачає здобуття знань і формування світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання потреби в розумовому збагаченні, у використанні знань. Аналізуючи значення книжки в *розумовому вихованні* молодших школярів, В. Сухомлинський акцентував увагу на таких питаннях: навчання читанню, розвиток навичок усвідомленого, виразного читання, формування усталеного інтересу до читання, стимулювання самостійного читання. Кожне з цих питань конкретизується в залежності від проблем педагогічного керівництва читанням на певному етапі вікового розвитку дитини.

Педагог постійно підкреслював, що від того, яке місце займає книжка в духовному світі особистості, залежить її інтерес і прагнення до знань. У зв'язку з особливостями сучасного інформатизованого суспільства сьогодні потрібно формувати у дітей інтерес до читання, прагнення і навички самостійно поповнювати свої знання. В. Сухомлинський підкреслював, що інтелектуальний розвиток людини дедалі більше визначається не кількістю знань, які вона зберігає в своїй пам'яті, а тим, „як вона вміє орієнтуватися в безмежному морі знань, користуватися сховищами знань — книжками” [6, с. 248].

Для успішної реалізації завдань освіти велике значення мають розроблені педагогом дві програми розумового розвитку. Перша — це знання, які учень отримує на уроці; друга — так звані необов'язкові знання, якими учень оволодіває додатково, у процесі самостійного позакласного читання. Другу програму В. Сухомлинський називав „інтелектуальним фоном навчання”. Чим більше дитина читає в силу свого інтересу, тим легше вона оволодіває основами наук, тим успішніше для неї навчання. Причини перевантаження школярів педагог вбачав насамперед у тому, що вони мало читають поза програмою, не для обов'язкового запам'ятовування — художню, науково-пізнавальну літературу.

На думку В. Сухомлинського, дуже важливою є інтелектуальна радість, яку може дати учневі читання. Особливо, наголошував педагог, „Якщо є інтерес до читання того, що необов'язкове для вивчення, то учень з інтересом читає й підручник. Читаючи, він відволікається від процесу читання і живе думками про те, що читає” [6, с. 243].

Читання має стати для людини „джерелом багатого інтелектуального життя”. Щоб це відбулося, дитині необхідно дати якомога раніше міцні практичні вміння. Уже в початковій школі дитина має навчитися читати, писати, думати, спостерігати, висловлювати думку. У зв'язку з цим, В. Сухомлинський запобігав перевантаженням учнів навчальними завданнями за допомогою читання, інтелектуальна робота учня, на його думку, має бути спланована так, щоб дитина більшість свого часу витратила на читання того, що просто цікаве і необов'язкове для заучування. Так розширювалося, на думку педагога, „фон інтелектуального життя”, на якому проходить навчання. Без виконання цього завдання навіть дуже незначний, скромний обсяг знань стає для учнів непосильним. Тож для того, щоб цей фон розширювався, необхідно кожному учневі читати журнали, науково-популярну літературу: „чим більше він читає внаслідок свого інтересу до книжки, до науки, тим легше він

оволодіває основами наук, тим менше часу йде в нього на підготовку домашніх завдань” [6, с. 243]. Читаючи, учень не ставить перед собою мету запам’ятати, він намагається якнайглибше зрозуміти. І чим глибше він розуміє, тим краще запам’ятовує матеріал.

Наука розвивається настільки швидко, що навіть часті зміни навчальних планів, програм та підручників не забезпечать учням знань, належних вимогам часу. І тут, на думку В. Сухомлинського, все залежить від того, наскільки зможе вчитель пробудити в учнів інтерес до читання, до самостійного пошуку інформації. За цих умов бажано, щоб учні не лише поглиблювали знання з уже вивчених розділів, але й читали додаткову літературу з незнайомих їм тем, навіть якщо вона містить незрозумілу інформацію. Чим більше в учнів запитань, тим вищим буде інтерес до знань на уроці, в процесі вивчення нового матеріалу.

Одне з головних місць у педагогіці В. Сухомлинського посідає *трудо-ве виховання*, яке є важливим аспектом всебічного розвитку особистості. Під трудовим вихованням педагог розумів не тільки виховання звички до фізичної праці, а насамперед ставлення до праці як до важливого елемента духовного життя людини. Метою трудового виховання, на думку В. Сухомлинського, має бути утвердження в дитини ставлення до праці не лише як життєвої необхідності, але і як сфери духовного життя, коли у праці виховується почуття гідності за створене. Питання про роль книжки і читання у підготовці школярів до трудової діяльності в спадщині педагога має низку аспектів: висвітлення багатого досвіду роботи з художніми творами трудової тематики; пропагування творів письменників, в яких головний герой — праця (А. Мусатова, П. Павленко, Н. Дубова та ін.). Особливе місце педагог приділяв книжці, читанню в морально-психологічній підготовці школярів до праці. „Від того, яке місце серед інших книг посідають книги про працю, по яких творах вихованці пізнають духовний світ трудівників, значною мірою залежить формування їх поглядів на працю і життєві ідеали”, — стверджував педагог [3, с. 63].

Колективні читання й обговорення кращих книжок, присвячених праці, читацькі конференції, диспути органічно поєднувалися з організацією зустрічей з героями праці — односельчанами. Г. Веденська зазначає, що трудове виховання засобами літератури вбачалось В. Сухомлинському не тільки як усвідомлення теми праці в творах, навіть не як естетична проблема, в якій виявляється творча своєрідність письменника, але, головним чином, як орієнтація учня на трудову діяльність [1]. Звертаючись до цього питання в монографії „Проблеми ви-

ховання всебічно розвиненої особистості” (1976), В. Сухомлинський аналізував роль книжки, читання, знань, особливо гуманітарних, в етично-психологічній підготовці школярів до праці.

Виховання духовної, психологічної готовності до праці учений розглядав передусім як виховання особистості. Відповідно до цього В. Сухомлинський визначав зміст, мету дитячого читання: „Потяг до праці орача і сіяча, тваринника і тракториста, муляра і слюсаря, пекаря і кухаря залежить від того, як, з якою метою майбутній трудівник читав книжку в роки дитинства, отрочтва і юності, який смисл він убачав у вивченні поезії та інших культурних цінностей людства” [7, с. 79]. Такий підхід до проблем трудового виховання надзвичайно актуальний для виховної роботи сучасної школи.

Важливою складовою цілісного виховного процесу в педагогіці В. Сухомлинського є *естетичне виховання*. Найважливіше завдання, на думку педагога, полягає в тому, щоб „навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, у красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі” [7, с. 177].

У спадщині В. Сухомлинського книжці належить провідне місце в естетичному вихованні дитини. Педагог розкрив її невичерпні можливості, зокрема він стверджував, що через свою органічну природу література володіє універсальними можливостями розвивати емоційно-естетичну сферу особистості: „Могутня виховна сила художнього твору — у художньому сплаві естетичних, етичних, політичних ідей” [4, с. 413]. Зі сприймання і пізнання краси починається виховання естетичної культури, виховання почуттів.

Захищаючи книжку, багатство духовного життя, В. Сухомлинський одночасно був і проти поверхневого, одностороннього підходу до естетичного виховання книжкою як пасивного задоволення естетичних потреб читача, слухача. Ефективність процесу естетичного виховання педагог ставив у пряму залежність від того, наскільки глибоко розкрита керівником читання природа прекрасного, наскільки активно бере участь думка юних читачів в естетичному освоєнні світу. Естетичне сприйняття художнього твору В. Сухомлинський насамперед пов’язував з творчим характером читання. „Естетичне сприйняття творів літератури, музики, живопису теж вимагає активної внутрішньої діяльності — оцінки, глибокого переживання тих якостей, якими наділений предмет сприймання сам по собі” [7, с. 181].

Відчути красу слова в художньому творі, щоб вона схвилювала дитину, щоб її схвилював і опис природи, і зображення духовного світу героїв — у цьому бачив учений критерій естетичного сприйняття. Діяльний, творчий характер читання, за В. Сухомлинським, припускає залучення сфери особистого етичного досвіду в процес естетичного сприйняття твору, активізує асоціативні зв'язки, будить емоційну пам'ять, фантазію. Достовірно художнє сприйняття утверджує естетичні та разом з тим етичні критерії, спонукає до вищого ступеня естетичної діяльності — творчості, створення прекрасного: „Переживання почуття насолоди від прекрасного — перша спонuka до індивідуальної творчості у сфері мистецтва” [7, с. 181].

Зокрема, В. Сухомлинський був переконаний: „Усе прекрасне, що існує в навколишньому світі, створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити її”, тому учні Павлівської школи читали і перечитували по три-чотири рази високохудожні твори. Великого значення педагог надавав читанню художніх творів, у яких оспівується краса природи. Для читання цих творів вибиралась обстановка, яка нагадувала описані художником картини природи. Педагог стверджував, що „слово допомагає глибше відчути найтонші відтінки краси природи, а краса природи ніби закріплює в свідомості дітей... емоційне забарвлення слова, доносить до свідомості й серця його музику, аромат” [6, с. 373].

Таким чином, здійснивши аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського у контексті досліджуваної проблеми, можна стверджувати, що виховання книжкою в практичній роботі педагога та всього педагогічного колективу Павлівської середньої школи було цілеспрямованим педагогічним процесом. Вчений-педагог вважав, що книжка має стати для дитини не тільки джерелом знань, але й має прищеплювати їй моральні, естетичні почуття, здатність до співчуття, доброти, людяність. Саме тому В. Сухомлинський розкрив невичерпні можливості дитячого читання у цілісному процесі формування особистості, дав низку цінних рекомендацій стосовно застосування різноманітних засобів впливу книжки на виховання школярів, їхню поведінку і вчинки. Він запевняв: „Щоб підготувати людину духовно до самостійного життя, треба ввести її в світ книжки” [9, с. 200].

Література

1. Введенская Г. А. Проблемы преподавания литературы в школе

**Погляди В. Сухомлинського на книжку
у виховному процесі школи**

в наслідки В. А. Сухомлинського : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Методика преподавания литературы” / Г. А. Веденская. — Л., 1980. — 17 с.

2. Кремень В. Українська освіта ХХІ ст.: завдання і проблеми / В. Кремень // Дивослово. — 2004. — № 2. — С. 2 — 4.

3. Сухомлинский В. А. Воспитание коммунистического отношения к труду: Опыт воспитательной работы сельской школы / В. А. Сухомлинский. — М., 1959. — 439 с.

4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1977. — С. 283 — 582.

5. Сухомлинський В. О. Народний учитель / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 5. — 1977. — С. 239 — 255.

6. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 4. — 1977. — С. 7 — 390.

7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 1. — 1977. — С. 55 — 206.

8. Сухомлинський В. О. Психологічні основи швидкого читання : тези доповіді / В. О. Сухомлинський // Пед. думка. — 1969 — 1970. (Меморіальний музей).

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. — К. : Рад. шк., 1976 — . — Т. 3. — 1976. — С. 9 — 278.

Заліток Л. М. Погляди В. Сухомлинського на книжку у виховному процесі школи / Л. М. Заліток // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Педагогічні науки. Спецвип. — Черкаси, 2010. — Ч. 1. — С. 165 — 170.

Наукове видання

СУХОМЛИНСЬКА Ольга Василівна
САВЧЕНКО Олександра Яківна
КУРИЛО Віталій Семенович
БЕХ Іван Дмитрович
та ін.

В. О. СУХОМЛИНСЬКИЙ

У РОЗДУМАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ

ПЕДАГОГІВ

Монографія

Упорядники:
Сухомлинська Ольга Василівна
Савченко Олександра Яківна

Відповідальний редактор — С. М. Лобода
Коректори — Ю. О. Кононченко, Н. В. Ліхніцька
Художнє оформлення та комп'ютерний макет — А. М. Крайнюк

Видання виходить також російською та китайською мовами

Здано до склад. 27.12.2011 р. Підп. до друку 27.01.2012 р.
Формат 70x100 1/8. Папір офсет. Гарнітура Newton.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 81,9. Наклад 1000 прим. Зам № 10.

Видавець

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

ТОВ „Поліграфічний центр „Максим”
вул. Челюскінців, 16-а, м. Луганськ, 91011. Т/ф: 34-40-21
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3036 від 17.12.2007 р.