

УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ПАВЛА ТИЧИНИ

**Кочубей Т. Д.**

**ФІЛОСОФІЯ ДИТИНСТВА:  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ  
АСПЕКТ**

**Навчальний посібник**

Умань, 2014

**УДК [371.134+37.03+37 (477)(092)] (075.8)**  
**ББК [74.589+74.200+74.03 (4Укр)-8]я73**  
**К 75**

*Розглянуто та рекомендовано до друку  
Вченою радою Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини  
(Протокол № 4 від 17.11.2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Побірченко Н.С.** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету.

**К 75 Кочубей Т. Д.**

Філософія дитинства: соціально-педагогічний аспект : навч. посіб. / Т. Д. Кочубей. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – 185 с.

Навчальний посібник підготовлений для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Він покликаний сприяти реалізації нових вимог і завдань щодо вивчення педагогічного спадку минулого у контексті формування готовності майбутніх педагогів до свідомого та компетентного розвитку особистості школяра. Навчальний посібник передбачає блок джерельної бази науково-методичного забезпечення, ознайомлення з яким сприятиме міцнішому засвоєнню навчального матеріалу; передбачає питання для самоконтролю, які спонукатимуть студентів до свідомого сприйняття матеріалу, запам'ятовування та рекомендовану літературу.

Розрахований на студентів, викладачів педагогічних навчальних закладів, учителів та соціальних педагогів закладів освіти, усіх, хто цікавиться загальними проблемами педагогічної теорії та практики.

**УДК [371.134+37.03+37 (477)(092)] (075.8)**  
**ББК [74.589+74.200+74.03 (4Укр)-8]я73**

© Кочубей Т.Д., 2014

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>4</b>
<b>МОДУЛЬ 1. СУТНІСНО-ЦІЛЬОВІ ОЗНАКИ ДИТИНСТВА.....</b>	<b>6</b>
Тема 1. Змістове наповнення та аналіз категорії “дитинство” .....	6
Тема 2. Історичний розвиток ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах .....	29
Тема 3. Проблема періодизації дитинства у людинознавчих науках .....	55
<b>Запитання для самоконтролю.....</b>	<b>64</b>
<b>МОДУЛЬ 2. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ДИТИНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО .....</b>	<b>66</b>
Тема 4. Філософія дитинства у наукових працях та практичному досвіді В. О. Сухомлинського.....	66
Тема 5. Гуманістичні погляди В. О. Сухомлинського на природу дитини .....	89
Тема 6. В. О. Сухомлинський про чуттєве і раціональне в дитині.....	105
<b>Запитання для самоконтролю</b>	<b>134</b>
<b>МОДУЛЬ 3. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ЕКОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНСТВА.....</b>	<b>135</b>
Тема 7. Школа в Павлиші як “екологічне середовище дитинства” .....	135
Тема 8. Втілення ідей філософії дитинства у практику діяльності шкіл та теоретичні педагогічні системи.....	145
<b>Запитання для самоконтролю.....</b>	<b>153</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>155</b>
<b>РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА .....</b>	<b>186</b>

---

---

## ПЕРЕДМОВА

---

---

Реформування системи освіти України, що зумовлено соціально-політичними та глобалізаційними проблемами сучасності спонукає до постійного оновлення змістового концепту соціально-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Актуальною залишається потреба у формуванні їх готовності до взаємодії з школярами на засадах осмислення філософії дитинства та ролі вчителя, соціального педагога у їх становленні як особистості.

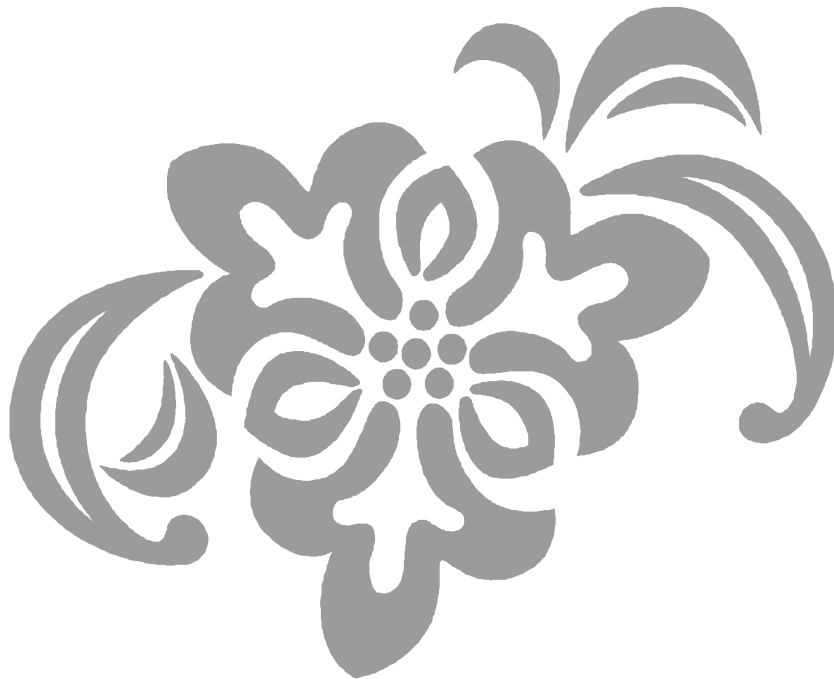
У цьому контексті джерелом формування педагогічних поглядів майбутніх учителів є не лише здобутки сучасної філософії освіти, психології, педагогіки, але й невичерпний досвід вітчизняної історії педагогіки. Василь Олександрович Сухомлинський – педагог-мислитель, якому вдалося створити універсальну для ХХ техногенного століття концепцію навчання, виховання та розвитку дитини. Прагнення обумовити цілісність і значущість дитинства були головним творчим рушієм наукової та педагогічної діяльності вченого. Педагогічна концепція павлівського педагога носить загальнолюдський характер, базується на вірі в потенційні можливості дитини, її свободі як власному виборі життєвого шляху. Вона поклала початок новій філософії взаємин у системах “учитель – учень”, “дорослий – дитина”, накреслила домінуючі завдання дошкільної і шкільної підсистем – навчити дитину жити, створити умови для її самореалізації. Тому вирішення глобальних проблем освіти III тисячоліття педагоги багатьох країн пов’язують саме з його гуманістичною педагогікою.

Сучасні потреби України засвідчують, що досвід В. О. Сухомлинського має непересічне значення для розвитку педагогічної науки та потребує постійного вивчення майбутніми педагогами у якості орієнтиру соціально-педагогічної взаємодії з учнями.

Пропонований навчальний посібник «Філософія дитинства: соціально-педагогічний аспект» покликаний сприяти реалізації нових вимог і завдань щодо вивчення педагогічного спадку минулого у контексті формування готовності майбутніх педагогів до свідомого та компетентного розвитку особистості школяра. Він передбачає блок джерельної бази науково-методичного забезпечення, ознайомлення з яким сприятиме міцнішому засвоєнню навчального матеріалу; питання

для самоконтролю, які спонукатимуть студентів до свідомого сприйняття матеріалу та запам'ятовування.

Ми сподіваємось, що запропонований навчальний посібник буде корисний для студентів, викладачів педагогічних навчальних закладів, учителів та соціальних педагогів закладів освіти усіх, хто цікавиться загальними проблемами педагогічної теорії та практики.



---

---

## МОДУЛЬ 1. СУТНІСНО-ЦІЛЬОВІ ОЗНАКИ ДИТИНСТВА

---

---

### Тема 1. Змістове наповнення та аналіз категорії “дитинство”

#### 1.1. Категорія “дитинство” як узагальнюючий термін

Ще на початку ХХ століття відомий російський вчений В. Кащенко зауважив, що “парадоксальним є наступне: прекрасно знаючи складні технічні пристрої, вникаючи у глибинні процеси і явища матеріального світу, ми менше всього розуміємо те, з чим більше всього маємо справу кожен день, кожен час і чим часто стурбовані поверх голови”, тобто мається на увазі “нерозуміння дорослими дитини і невміння розумно направляти її розвивальні сили” [121, с. 43]. Наукою про дитину, її виховання, особливості дитячого світу має бути пронизана вся система людських відносин у суспільстві, нею повинна бути освітлена свідомість кожної людини, не кажучи вже про педагогів, бо доля дитини є долею суспільства. Така ідея повинна стати домінуючою у всіх фундаментальних суспільних перетвореннях.

Категорія “дитинство” як узагальнюючий термін використовується широко і багатозначно. Це зумовлено тим, що “дитинство” як абстракція, має кілька визначень, які суттєво відрізняються одне від одного за змістом. Звернемося до “Словника української мови” (1974). У ньому дається таких чотири тлумачення концепту “дитинство”: 1) дитячий вік; 2) дитячі роки; 3) стан дитини до повноліття; 4) первісний стан [335]. У етимологічному словнику української мови визначення “дитинства” немає, але є поняття, яке тісно пов’язане з досліджуванним і без якого розуміння дитинства неможливе, це – дитина. Слово “дитина” походить від *detent* (*dhoitent*) “годоване груддю”, яке пов’язане з псл. *dojiti*, українське доїти; може розглядатися також як похідне від зб. \* *detь*, утворене за допомогою суфікса *-et-* аналогічно до інших іменників, що позначають молоді істоти [93, т.2]. Велика енциклопедія Кирила і Мефодія [31] розглядає “дитинство” як два взаємопов’язані явища: 1) ранній, до отроцтва, вік та 2) період життя у такому віці. У педагогічних [256; 258], психологічних [174;182;443], філософських [431; 432; 433] словниках та енциклопедіях спеціального визначення дитинства немає.

Перша спроба дати визначення з'являється у 1982 році в невеликому “Психологічному словнику” за редакцією В.Войтка, в якому кілька термінів (на нашу думку) зведені до одного. Читаємо: “Дитячий вік (дитинство) – це період інтенсивного фізичного й психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих... . Роль дитинства у людини далеко не вичерпується біологічним дозріванням, а передбачає формування готовності до участі у суспільно-трудоному житті дорослих. Ця готовність забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури. З ускладненням життя суспільства, з підвищенням вимог до людини як працівника, громадянина час, необхідний для підготовки і включення дитини в доросле життя, подовжується, сягаючи нерідко за межі статевого дозрівання.

Саме поняття дитячий вік стосовно людини має історичний характер і залежить від особливостей суспільства і місця в ньому дитини” [307,44].

На нашу думку, таке визначення не досить вдале. По-перше, вже давно багато науковців, як педагогів, так і психологів, не розглядають дитинство як “підготовчий період до життя”, а визнають його самоцінність. По-друге, два поняття – “дитячий вік” і “дитинство” – тут зведені до одного. Це недоцільно робити, бо кожне з них несе різне змістове навантаження.

Пізніше (1990) відомі вчені А.Петровський та М.Ярошевський у словнику з психології [306] дають визначення дитинства як вікового періоду. Дитинство, на їх думку, – це термін, що позначає початкові періоди онтогенезу – від народження до підліткового віку; психологічні новоутворення у цей період мають непересічне значення для розвитку здібностей і формування людської особистості.

С. Гончаренком у виданому ним “Українському педагогічному словнику” (1997) вперше зроблена спроба трактувати феномена дитинства з точки зору педагогічної науки. “Дитячий вік (дитинство) – це період інтенсивного фізичного і психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих. Ця підготовка забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури” [72 ,94].

Адже кожна культура на певному історичному етапі різниться домінантною спрямованістю своєї системи освіти. Так, у педагогіч-

ному ідеалі первісної епохи особистість не була ще виділена із загального, тобто людина розглядалася як істота, що поєднує два світи – матеріальний і духовний. Але особливість первісного виховного ідеалу виявляється у надзвичайно гостро вираженій залежності духу від тіла [191].

Далекосхідні педагогічні традиції (китайські, індійські) вбачають суть людини у розчиненні в надособистіснім або безособистіснім. За такого підходу до виховання людина прагне максимально реалізувати себе.

Для індійської педагогіки завданням виховання є “повернення із тривожного світу у тихе буття Брахми, спокій у ньому, знищення індивідуальності” [191,93]. Мета виховання полягає у вихованні терпіння, миролюбства, покірливості. Виховним індійським ідеалом виступає пасивність особистості. У житті син повинен повторити батька. Традиційною рисою такого виховання є тихе внутрішнє споглядання.

В африканській культурі та культурі багатьох інших народів новонароджених вважають перевтіленням померлих предків. Панує й інша думка, що дитина не має душі, а, отже, і не може визнаватися людиною.

Порівнюючи ці культури, слід відмітити, що ідеал виховання людини у християнській культурі цілком протилежний. Він наближається до досконалого, бо в основу виховання закладена ідея християнської гуманності та добра.

В європейській культурі існує розмаїття “образів” дитинства, а звідси і різних підходів до виховання. І. Кон вичленовує такі:

- традиційно-християнський;
- утопічно-гуманістичний;
- підхід, в основу якого покладено соціально-педагогічний детермінізм.

Слід відмітити, що у практиці виховання домінує один із підходів, а інші доповнюють його.

Прийнято вважати, що наука про дитинство почала розвиватися лише в ХІХ ст., але ряд дослідників (В.Меньшиков, Б.Ханавальт, С.Шахар) дотримуються думки, що ця проблема виникла раніше. Так, на думку В.Меньшикова [220], Е.Роттердамський у ХVІ ст. відкрив таке явище, як світ дитини, світ дитинства. У кінці ХVІІІ ст. з’являється спеціальний трактат про душу дитини – книга лікаря Тідемана (Tiedeman) “Спостереження над розвитком душевних здібностей у дітей” (1787). Науковий інтерес до дитинства не випадково про-



явився саме у лікарів. Їм першим довелося визнати факт своєрідності дитинства, адже дитину не можна було лікувати як дорослу людину, через те і виникла необхідність спеціального вивчення дитини.

Великий вплив на розвиток інтересу до дитинства і дитини зокрема мав відомий педагог та філософ Ж.Руссо. Він виступив з докором до своїх сучасників, що вони “дитинства не знають: при тих хибних поняттях, які мають про нього, чим далі йдуть, тим більше помиляються. Вони постійно шукають в дитині дорослого, не думаючи про те, ким вона буває раніше, ніж стане дорослою” [321, т.1, 22]. Ж.Руссо вважав, що дитина має право на дитинство, тому навчання слід починати з 12 років. Він зробив спробу виділити основні періоди в розвитку людини від народження до повноліття, накреслив основні завдання виховання для кожного з періодів. Вплив Ж.Руссо відчувається в поглядах великих педагогів Й. Песталоцці і Ф.Фребеля.

Значний внесок у вивчення дитинства зробив англійський вчений Чарльз Роберт Дарвін ( Ch.Darwin, 1809 –1882 р.р.), який зміг підняти інтерес природодослідників до цієї проблеми. Зокрема, до необхідності вивчення дитинства спонукав пошук вихідних пунктів еволюційних процесів. Ідея розвитку лягла в основу його праці “Виникнення видів шляхом природного відбору...” (1859).

Англійський ембріолог і психолог **В.Прейєр** (V.Preyer, 1841 – 1897 рр.) почав нову епоху у вивченні душі дитини. Здійснені ним систематичні та різнобічні спостереження над сином знайшли відображення у його книзі “Душа дитини” (1912) [302]. У праці представлений опис психологічного і біологічного розвитку дитини від народження до трьох років. Дослідник наукових надбань В.Прейєра А.Нікольська наголошує на важливості проведених ним досліджень та їх значенні для розвитку науки. “Отримання точних даних про особливості дитячого розвитку ставилося у зв’язок не тільки з науковим обґрунтуванням педагогічного процесу, але і з вирішенням принципово важливих філософських проблем, зокрема з питанням про співвідношення вищих і нижчих форм пізнання, з проблемою “вроджених ідей”, з розумінням шляхів розумового розвитку людства і т.п.” [237, 144]. Книга В.Прейєра зробила переворот у педагогіці, викликала зацікавленість проблемою душі маленької дитини. К.Грос (K.Groos) висунув теорію біологічного розуміння дитинства. Особливе значення для вивчення дитинства мали щоденники, в яких записи спостережень за своїми дітьми вели батьки-вчені: Конрад “Сповідь матері”, А.Левоневський “Моя дитина. Спостереження над психічним розвит-

ком хлопчика протягом перших чотирьох років його життя” (1914); Є.Кричевська “Моя Маруся: записки матері” (1916); Н.Гаврилова, М.Стахорська “Щоденник матері: записки про душевний розвиток дитини від народження до 7-річного віку” (1916); М.Соколов “Життя дитини (за щоденником батька)” (1918); Е.Станчинська “Щоденник матері. Історія розвитку сучасної дитини від народження до 7 років” (1924); Н.Ладигіна-Котс “Дитина шимпанзе і дитина людини в їх інстинктах, емоціях, іграх, звичках і виразних рухах” (1935); Н.Менчинська “Розвиток психіки дитини: щоденник матері” (1948).

Стосовно впливу різних історичних епох на дитинство показовим є щоденник Е.Станчинської. Вона описала ріст і розвиток дитини, яка “народилася в епоху війни і виросла в епоху революції. Умови нашого часу створили особливий тип дитини, на якій відбилася все сучасне життя з його бурхливими катаклізмами, різноманіттям його змісту і тим новим в багатьох відносинах життям, що приніс переворот, який був здійснений у нашій країні. Дитина, яка виросла у цю епоху, є продуктом нового часу, і її психологія значно відрізняється від психології дитини дореволюційного періоду”[346, 6]. Ця ж ідея прослідковується і в щоденнику Н.Менчинської [221]. У ньому відображено особливості дитини в період Великої Вітчизняної війни.

Пошуками закономірностей фізичного і психічного розвитку дитини займалося багато вчених природничонаукового профілю: І.Сеченов, М.Лесгафт, В.Бехтерев, а також видні психологи і педагоги І.Сікорський, П.Каптерев, А.Нечаєв. Зокрема, І.Сікорський [329] підтримував думку В.Прейєра [302] про те, що прояв психічної діяльності у дітей починається з почуттів, а також велику увагу приділяв визначенню ролі зовнішніх і внутрішніх стимулів розвитку дитини у різні періоди її життя.

Короткий історичний екскурс дає можливість зробити висновок про те, що педагогіка завжди цікавилася людиною як предметом виховання. Знання про людину, які фактично оформилися в другій половині XIX ст., бралися з різних наук: фізіології, психології, соціології. Як відзначає Л.Ваховський, ці знання “відрізнялися з цієї причини різноплановістю, не задовольняли педагогіку, тому що не дозволяли пізнати дитину як цілісність” [42,31], а дитинство - як самоцінність. Відтак почала свій розвиток нова галузь науки – педагогічна антропологія, засновниками якої були К.Ушинський (фундаментальна праця “Людина як предмет виховання. Дослід педагогічної антропології” [423]), Б.Ананьєв (“Людина як предмет пізнання” [8]). Педагогічна

антропологія інтегрувала знання про дитину. Пізніше це спробувала зробити педологія. У ХІХ ст. в Америці починається плідна діяльність відомого організатора педологічних досліджень Стенлі Холла (S.Hall, 1846 – 1924 pp.). З його іменем пов'язують появу цієї науки. На думку С.Холла, педагогіка повинна базуватися на вивченні психіки дитини. Цю ж думку за 13 років до нього висловив російський педагог К.Ушинський, а потім набагато пізніше В.Сухомлинський. Василь Олександрович у машинописному варіанті монографії “Воспитание человека. Годы детства”, яка була задумана автором як перша книга відомої праці “Серце віддаю дітям”, відзначав, що “виховання – це передусім людинознавство. Без знання психіки (підкреслено нами – Т.К.) дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, нахилів, задатків немає виховання”[365,6].

Цікавим є той факт, що відома Постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні перекирення у системі Наркомосвіти” від 1936 р. позначилася і на трактуванні деяких положень у наукових працях В.Сухомлинського. Так, у п'ятитомному виданні його праць (виданому після смерті) названий текст підлягав редакційній правці – забрано слово “психіки”. (Наведена вище цитата звучить так: “Без знання дитини – її розумового розвитку...” [358,т.3,13]). На нашу думку, Василь Олександрович був добре обізнаний з працями педологів, передовими ідеями педагогів, як зарубіжних, так і вітчизняних, які знаходилися в еміграції. Свідченням цього є фонд його власної бібліотеки (В.Водовозов, М.Лесгафт). У протоколі засідань педагогічної ради Павлівської СШ № 30 від 5.XI.1949 р. педологію як науку засуджено і названо “лженаукою” [128,5]. Такі заяви, на наш погляд, були суто формальними, враховуючи час коли він працював.

Об'єктом вивчення педологічної науки була дитина, а основним питанням – вияснення природи її розвитку. Педологія створила єдину концепцію розвитку дитини, акцентувавши головну увагу на якісних змінах в її діяльності на кожному етапі становлення. З цих же позицій вона розглядала проблему навчання і виховання [413]. Ми дотримуємося думки педологів про те, що знання про дитину повинні дати можливість проектувати навчально-виховний процес. Зокрема, С.Холл вважав дитину продуктом минулого і проектуванням майбутнього. Цілісний підхід до вивчення дитини Л.Виготський розумів як спеціальну установку на розкриття нових якостей і специфічних особливостей, що витікають із синтезу окремих сторін її вивчення: соціальної,

психологічної і фізіологічної в цілісний процес. За теорією П.Блонського, кожна дитина має “індивідуальну формулу розвитку”.

На початку ХХ ст. починають функціонувати наукові заклади, спеціально присвячені дитинству. Це – Педологічний інститут в Петербурзі, під керівництвом В.Бехтерева; Інститут в Москві, під керівництвом Г.Россолімо, Лікарняно-педологічний інститут, створений проф.І.Сікорським у Києві, Інститути дошкільного виховання в Петрограді і Києві.

В.Бехтерев вбачав мету виховання у формуванні діяльної, гармонійно розвиненої особистості, яке неможливе без знання природних і психологічних даних дитини, без врахування її індивідуальності. Особливо великого значення він надавав ранньому вихованню. На його думку, недостатньо уважне ставлення до дитини у період раннього дитинства згубно відобразиться на подальшому житті людини [22].

За твердженням О.Сухомлинської, в Україні на початку 20-х років швидкий розвиток педології йшов у двох напрямках: біогенетичному, представники якого віддавали перевагу законам біології як рушійним силам розвитку дитини, та соціогенетичному, який надавав перевагу впливу соціального середовища [411].

Постановою ЦК ВКП(б) від 1936 року “Про педологічні перекручення в системі Наркомосвіти” розвиток педології як науки був припинений. Педологія у свій час виникла як єдина наука про дитину, яка включала в себе сукупність біологічного, медичного, психологічного і соціологічного підходів до розвитку дитини. Оскільки між цими підходами не існувало системного зв’язку, педологія розпалася на ряд окремих наук.

Але, як відзначає доктор педагогічних наук А.Бойко, педологія як наука того часу зробила менше шкоди “порівняно з тим, що принесло різке засудження педології і вилучення її з навчальних планів педвузів. Цим, передусім, були підірвані наукові засади педагогіки. Ліквідація педології породила таке явище, як “бездітна педагогіка”, “формалізм і схоластику в теорії і практиці виховання” [30,29].

## **1.2. “Дитинство” як категорія психології**

Неабияку роль у вивченні дитинства відіграли роботи австрійського психоаналітика З.Фрейда (Freud, 1856–1939 pp.), який розвинув теорію психосексуального розвитку індивіда, у формуванні характеру і його патологій головну роль відводив переживанням раннього дитинства [441], та американського етнографа *Маргарет Мід* (Mead, 1901–1978 pp.). Її цікавили, головним чином, перспективи розвитку

дитинства. Пов'язуючи міжпоколінні відносини з темпом суспільного розвитку і пануючим типом сімейної організації, М.Мід виділяє в історії людства три типи культур: постфігуративну (діти вчаться у своїх предків); кофігуративну (діти і дорослі вчаться у рівних собі, однолітків); префігуративну (дорослі вчаться також у своїх дітей). На сучасному етапі темп розвитку суспільства настільки швидкий, що минулий досвід недостатній, а то часто і шкідливий, заважає прогресивним підходам до нових обставин. Префігуративна культура орієнтується на майбутнє. За такої культури не тільки молодь вчиться у старших, але й старше покоління вчиться у молодшого [222].

Центром наукового інтересу американського неопсихоаналітика *Еріка Хомберга Еріксона* (Erikson, 1902–1994 р.р.) була проблема дитинства. Його погляди на проблеми юності і зрілості дали поштовх розвитку ідеї дитинства як перехідного періоду у житті людини на відміну від існуючого, що дитинство – це період необоротного формування особистості. Е.Еріксон стверджував, “що становлення особистості не закінчується у підлітковому віці, а розтягується на весь життєвий цикл” і відповідно “кожній стадії притаманні свої власні параметри розвитку, здатні приймати позитивні і негативні значення” [92,11]. Людина хоча і формується у дитинстві, але не назавжди. Вона зберігає здатність значно змінюватися і далі на кожному етапі свого життя.

Наукову цінність становлять виділені ним вісім психологічних стадій розвитку “Я”, на яких встановлюються основні орієнтири ставлення до себе і до свого соціального середовища. Е.Еріксон творчо доповнив вчення З.Фрейда. На його думку, паралельно із 4 фазами психосексуального розвитку (оральна, анальна, фалічна, генітальна) за З.Фрейдом (1923), існують наступні психологічні стадії (чотири з яких відносяться до періоду дитинства): I стадія розвитку людини – стадія “довіри і недовіри”. Вона охоплює перший рік життя і відповідає оральній фазі класичного психоаналізу; II стадія – стадія “самотійності і нерішучості” відповідає анальній фазі фрейдизму. Вона припадає на другий і третій рік життя; III стадія – стадія “підприємливості і почуття провини” охоплює вік від 4 до 5 років; IV стадія – стадія “вмілості і неповноцінності”, відповідає латентній фазі класичного психоаналізу. Припадає на вік від 6 до 11 років.

До кризи підліткового віку відноситься V стадія - стадія “ідентифікації особистості і плутанини ролей”. Їй відповідає вік від 12 до 18 років. Три останніх кризи припадають на середній вік. Це VI стадія

– стадія “близькості та самотності”; VII стадія – стадія “загальнолюдськості та самопоглинання”; VIII стадія – стадія “цілісності та безнадії”.

Новий підхід до дитинства пов’язаний з іменем французького дослідника **Філіппа Арієса** (Arie’s, 1914 – 1984 pp.) [13;470]. Його книга “Дитина і сімейне життя при старому порядку” (1960) поклала початок розвитку такого наукового напрямку, як “історія дитинства”. Аналізуючи різного роду літературу, витвори образотворчого мистецтва в період середньовіччя, він дійшов висновку, що в середньовіччі категорії дитинства не знали. Це не означало, що про дітей не піклувалися, але поняття “дитинство”, зауважує він, не варто плутати з любов’ю до дітей. На його думку, поняття “дитинство” означає “усвідомлення специфічної природи дитинства, того, що відрізняє дитину від дорослого, навіть молодого віку” [298,3]. У середньовіччі дитину вважали дорослою, як тільки вона починала відвідувати школу.

Середина XVIII ст. принесла нові погляди на дитинство. “Тепер дитинство сприймалося як підготовчий період до дорослого життя, сприятливий для формування почуття відповідальності і гідності, а це неможливо досягти шляхом жорстокості і приниження” [181,83]. Ця концепція набула свого розквіту у XIX ст.. Ф.Арієс розглядав дитину “як цінність для суспільства, для освітніх інститутів і для приватного життя” [181,83].

Протилежний Ф.Арієсу вектор має монографія під загальною редакцією Ллойда де Моза “Історія дитинства” (1974). “Її концепція, – зазначає О.Кошелева, – виходить із того, що діти стають жертвами агресивності і жорстокості, які є невід’ємною частиною людської натури взагалі. Об’єктами досліджень авторів стали явища анфантициду (вбивство новонароджених), факти відмови від новонароджених, жорстокості пеленання, використання дітей в сексуальних збоченнях, недокорму, жорстокості у процесі навчання і багато іншого” [181,84].

**Нейль Постмен** (N.Postmen) у книзі “Зникнення дитинства” (1982) поділяє думку Ф.Арієса про те, що ідея дитинства характерна не для кожного суспільства. Для нього дитинство виступає як “соціальний феномен”, а не “біологічна категорія”. Такий висновок він зробив на основі того, що закони виживання не передбачають розмежування на світ дорослих і світ дітей. Але як свідчать сучасні наукові дослідження [255], закони збереження роду діяли навіть при таких катаклізмах, як голодомор. Архівні матеріали підтверджують, що пер-

шими вимирали чоловіки, потім діти і останніми – жінки. Природа надавала перевагу жінкам і дітям як продовжувачам роду людського.

“Ідея дитинства”, як вважає Постмен, виникла на початку Нового часу з таких причин: широке розповсюдження грамотності і письмової культури, збільшення числа загальноосвітніх шкіл, актуалізація почуття сорому. На сучасному етапі, робить він висновок, тема дитинства актуальна через те, що суспільство жалкує про його втрату. Саме це зараз і відбувається на нинішньому витку розвитку людства. Цей факт він аргументує тим, що зникають дитячі ігри. Діти стають як дорослі. Майже нічим не відрізняється дитяча злочинність від дорослої. Тобто гіпотеза його дослідження полягає в наступному: якщо “ідея дитинства” виникла на певному етапі розвитку людства, то так само вона може і зникнути.

80-90 р.р. ХХ століття характеризуються появою критично налаштованих робіт, до концепції Ф.Арієса. Так, А.Вільсон (A.Wilson) у книзі “Дитинство. Історія дитинства: критика Філіппа Арієса” (1980) стверджує, що французький вчений припускається помилки, розглядаючи середньовіччя з точки зору парадигм Нового часу. Сучасне ставлення до дитинства Ф.Арієс спробував знайти у середньовіччі і на основі цього робить висновок про “відсутність поняття дитинства як такого”. Тобто він довів лише відсутність у середньовіччі сучасного поняття дитинства. Підтвердженням цього є дослідження російського вченого В.Меньшикова (1995), ізраїльської дослідниці Суламиф Шахар. У книзі “Дитинство в середні віки” (1990) вона робить наголос на біологічних та психічних аспектах дитинства. Барбара Ханавальт (B.Hanavalt) у монографії “Подорослішання у середньовічному Лондоні” (1995) дійшла висновку, що у середньовіччі знали такі ж стадії людського життя, які відповідають сьогodнішньому розумінню. А відсутність відповідного терміну не дає права стверджувати, що таке поняття взагалі не існувало. Великого значення вона надає соціокультурним основам дитинства. Серед українських дослідників дитинства в історичному плані слід відмітити Н.Побірченко. У книзі “Образи дитинства в творчій спадщині українських громадівців (друга половина ХІХ ст.)” [298] вона розглядає поняття образу дитинства як соціально-педагогічного феномену і особливого стану розвитку дитини, розкритого в творчій спадщині письменників-просвітителів, членів українських громад другої половини ХІХ століття.

Дитинство як філософський феномен ніщо за своєю суттю, воно ніяке, воно “не має раз і назавжди даної форми”, – стверджує сучасний дослідник дитинства, кандидат філософських наук В.Лімонченко (1999). “Наявною формою його існування є те, що воно ще тільки може бути” [202,294]. Основними характеристиками виступають: незвична гнучкість форм, можливостей, пластичність, “відкритість світові – бажання охопити все, бувати усім і завжди” [202,294]. Дитинство – це та основа, яка закладається в житті людини, формує її як особистість, а в подальшому лише розгортається. Воно дано нам, не ми його собі дали. Причому воно дається нам у готовому вигляді. Смысл дитинства, вважає В.Лімонченко, полягає у виконанні ним певного завдання, тобто завжди несе певний зміст, своєрідну “вимогу”, яка адресується конкретній істоті у певний час. Кожний період життя людини наповнений своїм смыслом і буде іншим для іншої людини. Отже, виходячи з цього, вона робить висновок, що “не можна говорити про нього [життя – прим. Т. К.] взагалі, а необхідно мати на увазі смысл індивідуальності у визначений момент часу” [429,217].

Для того, щоб дитинство мало сенс, необхідно, щоб подальше життя людини було соціально-прогресивним. Дитинство виступає “мірою, межею можливостей людини”, тому що воно “формує й визначає наш дорослий стан”. “Сила й повнота дитинства й дитячого почуття” закладена в першій зустрічі дитини “зі світом поза собою і зі світом у собі” [202]. На думку філософів (В.Корженко, В.Лімонченко) дитинство за сутністю своєю - першооснова, першовиток життя людини.

Оскільки дитина прагне до подорослішання, то звідси закономірно витікає, що дитинство в “своїй конкретній повноті є вічно неготовим незавершеним виростанням, яке ще має здійснитися” [202,295]. За законами логіки напрошується висновок, що воно прагне до свободи (Ш.Амонашвілі, В.Лімонченко, С.Франк). За висловом С.Франка, філософія дитинства закладена в його природі, бо воно є потенційність, можливість стати тим, чим воно ще не є і виражається через свободу [437,254]. Тобто, свобода визначає смысл дитинства, виступає як один із його критеріїв. Свобода трактується як здатність людей до активної діяльності у відповідності до їхніх намірів, бажань, інтересів, у процесі якої вони домагаються поставлених цілей.

Дитинство завжди було, є і буде найбільшою соціальною цінністю, яку колись знало, знає і буде знати людство. Воно “цілісно розкриває глибинну правду про людину, людську природу та сутність”,



воно є “одкровенням самої неосяжної глибини реальності” [202,298]. Тому педагог, працюючи з дітьми повинен не тільки адекватно сприймати і розуміти дитинство, але й зберегти і відтворити “дитинний стан” – дитинний стан самого себе. За визначенням В.Лімонченко, “це такий стан людської душі, що характеризується справжньою безпосередністю і самоцінністю, свіжістю світосприйняття, здатністю широко дивуватися і запитувати, цілісністю проявів життя, відсутністю утилітарної зацікавленості, готовності до іманентного самоперетворення, до самозміни, непримусовістю діяльності та спілкування, глибиною переживань” [202,298]. У педагогіці ця ідея була втілена та творчо розвинена у теоретичних наробках та практичній діяльності відомих педагогів-практиків В.Сухомлинського, Я.Корчака, а також пропагується сучасними педагогами-вченими Ш.Амонашвілі, О.Захаренком. Тобто, педагог має піднятися до дитини, не опуститися, а саме піднятися, дорости до дитини, “піднятися над самим собою”. Гуманістичні принципи особистості вчителя, його позиція з питань виховання особистості дитини, за слухним висловом Ш.Амонашвілі, полягає в тому, щоб любити дітей і приймати їх такими якими вони є, олюднювати середовище, в якому живе дитина, прожити в дитині своє дитинство з тим, щоб пізнати життя дитини [3; 4; 5; 7].

Суть філософії дитинства полягає в тому, на думку В.Аверіна, що життя дитини – це процес усвідомлення нею своєї відокремленості від природи, бажання повернути втрачену гармонію, але гармонію свідомого індивіда і матінки-Природи. У процесі розвитку дитина пізнає саму себе, своє минуле, свої теперішні можливості та своє майбутнє.

Цілісний образ категорії дитинства В.Нестеренко виводить із трьох взаємопов’язаних складових: 1) дитинство – це дитячий спосіб ставлення до світу, який характеризується яскравістю, безпосередністю, емоційністю, “гостротою переживань подієвості буття”. У цей період дитина “відкрита для смислоосягнення й смислоутворення” [235,66]; 2) дитинство – це світ відкриттів, бо дитина за своєю природою дослідник, відкривач світу, для неї всі події відбуваються вперше. Звідси і глибокі враження, які залишаються на все подальше життя людини. 3) дитинство – форма авансування суто людського ставлення до світу (відкритість, відвертість, довіра, неупередженість). Така позиція відзначається нереалістичністю. Вчена зазначає: “Непрактична дитяча довіра у своєму сутнісному вимірі являє собою постій-

ний потенціал моральності й людяності та їх своєрідний “гормон зростання” [235,67].

Науковими працями багатьох репрезентований психолого-педагогічний підхід до дитинства. Сучасна наукова думка України пропонує педагогіку і психологію життєдіяльності, яка вчить: “Ставтесь до дитинства серйозно! У житті немає чернеток і пауз, немає підготовчих періодів. У кожний конкретний момент свого життя дитина або реалізує, стверджує, або заперечує сама себе!” [308,125]. Природа дитини така, що вона прагне до самоздійснення. Звідси і завдання, яке несе педагогіка і психологія життєтворчості – створити людину-творця, здатну самореалізувати себе. Завдання дорослих (батьків, педагогів) – допомогти їй у цьому.

Першочерговим завданням школи, а звідси і педагогіки має бути збереження дитинства як самоцінності (О.Савченко, 2000). Тому що повнота і багатобарвність життя людини в дитинстві є “умовою гармонійного і своєчасного розкриття природних задатків” [323,1]. Кожен віковий період сензитивний до свого набору можливостей, які необхідно розкрити і здійснити плавний перехід до наступного періоду. Дитина – багатовимірна особистість, тому не можна дошкілля розглядати лише як підготовку “дітей до школи, молодші класи – як старт для основної школи, а старші класи, в свою чергу, лише як підготовку до ВНЗ. Це звужене прагматичне розуміння можливостей кожного віку методологічно ґрунтується на сприйнятті учня як одновиірної особистості... . За таким підходом губиться пріоритетність завдань кожної ланки школи, самоцінність кожного віку” [323,1]. Освіта має будуватися на принципах наступності і неперервності.

У природному прагненні дитини до подорослішання вбачає суть і зміст дитинства Ш.Амонашвілі (1996). “Дійсне дитинство, – пише він, – є процес подорослішання дитини. Дитинство завершується тоді, коли це прагнення до подорослішання гасне” [5,169]. Зміст подорослішання не носить сталого характеру, він змінюється у процесі самого подорослішання, але разом з тим прагнення випереджати події притаманне кожному віковому періоду. Тобто, процес подорослішання, а звідси і “дитинство в самому широкому смислі цього слова припиняються тоді, коли завершують свій рух цикли розвитку” [5,169]. Отже, дитинство – рухома, постійно змінювана система. У культурному суспільстві, де дитину оточує з раннього віку благодатне педагогічне середовище, збільшується дистанція процесу розвитку, а отже, і дитинство розширює свої часові межі.

Звідси і дитинство виступає не як “застиглий вік”, а як “цікаве, насичене, бурхливе” життя. Тільки дитинство зберігає розвивальну тенденцію. Ця ідея глибоко розкрита у працях психологів (О.Леонт'єв, Д.Ельконін, Л.Божович, Б.Ельконін) та педагогів (В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі). Сім'я, дошкільні установи та школа повинні допомогти дитині на шляху подорослішання, тоді і дитинство у неї буде радісним і щасливим. Адже подорослішання є однією із рушійних сил дитинства. Розглядаючи дитинство як першооснову життя людини, Ш.Амонашвілі (“Школа життя”) розвинув теорію про три рушійні сили дитинства, які визначають рух людини вперед. Це прагнення до подорослішання, прагнення до свободи і прагнення до розвитку: “Прагнення до подорослішання є найсильнішою і найголовнішою тенденцією в дитині. Вона несе в собі таку силу Природи, яку несе рослина, яка пробивається крізь асфальт, щоб побачити світло” [5,171]. Дві інші тенденції до розвитку і свободи виходять із прагнення до подорослішання (додаток А).

І.Котова, Є.Шиянов, І.Кон виокремлюють особливу дитячу субкультуру, носієм якої є дитяче товариство. За їх визначенням, це “культурний простір і коло спілкування дітей, що допомагають їм адаптуватися в соціумі і створювати свої автономні норми і форми поведінки” [254,41]. Інакше кажучи, у дитячому світі панує “культура дитинства” (М.Гурмен). Цей феномен охоплює три підсистеми: 1) дитяча гра; 2) дитячий фольклор і загалом вся художня творчість дітей; 3) комунікативна поведінка дітей (спілкування).

За А.Петровським, дитинство – це період адаптації індивіда до життя, оволодіння ним соціальними нормами. На характер і зміст цього періоду впливають конкретні соціально-економічні і етнокультурні особливості суспільства, в якому росте дитина, в першу чергу – система суспільного виховання.

Центральними категоріями, що визначають цілісність дитинства, виступають категорії “ідеальна форма” та “образ дорослості” (Л.Виготський, Д.Ельконін). “Образ дорослості” або “образ досконалого (ідеального) дорослого” виступає зразком для проектування дитиною свого майбутнього. Уява про ідеальну форму опирається на спроби проектувати дитяче життя. За Л.Виготським, ідеальна форма дорослого життя має бути адекватна реальній. Таке співвідношення і визначає досконалість та ідеальність [89].

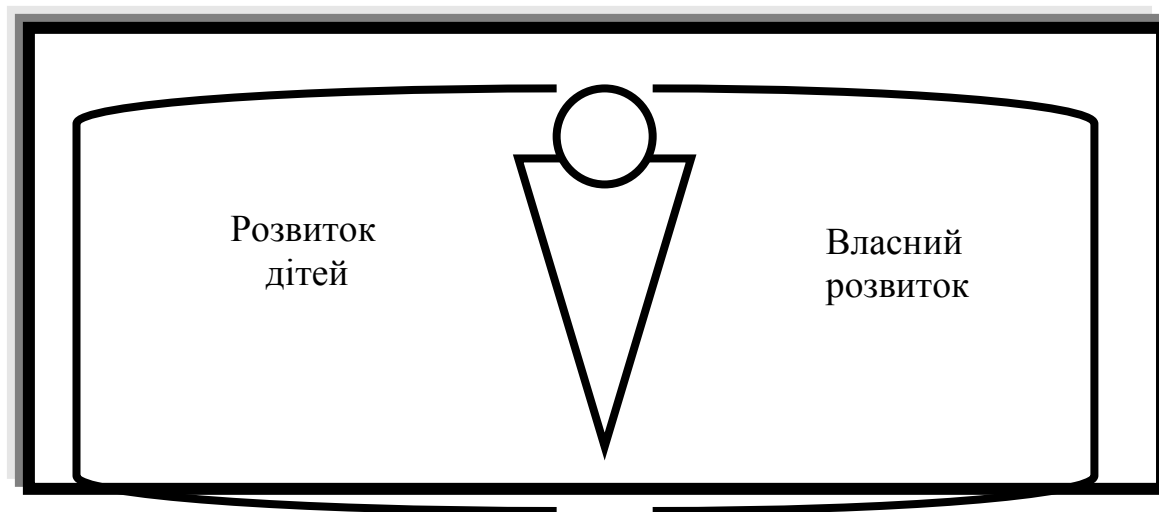
Розвиваючи ідею цілісності дитинства, Б.Ельконін (1992) виходить із трьох категоріальних конструкцій: 1) ідеальної форми – образу

досконалої дорослості ; 2) подієвості – засобу феномену образу дорослості; 3) посередництва – пошуку і побудови цього засобу. Стосовно категорії “подієвості” Б.Ельконін пише: “Дорослий і дитина повинні відбутися в події ідеальної форми, а подія ідеальної форми як подія, а не як факт і не як випадок – це і є подія подорослішання, подія вдосконалення” [89,8]. Значний внесок у розробку цієї категорії внесли філософи та літературознавці (М.Бахтін, М.Лотман). За Б.Ельконіним, в культурно-історичній концепції імпліцитно (англ. *implicit* – неявно) виступає “ідея дорослої людини як посередника”. Це є природна поведінка дорослого у період розвитку дитинства. Продовжуючи справу батька Д.Ельконіна по дослідженню криз дитинства та основ проектування дитячого розвитку, Б.Ельконін акцентує увагу на критичних періодах дитинства. Він приходить до висновку, що педагогіка повинна знати, який період дитинство переживає у певний історичний період – критичний чи стабільний. Такі знання дадуть змогу правильно дібрати умови проектування форм дитячого життя. Наприклад, спроби реформування змісту освіти у критичний період не будуть досить ефективними, тому що у кінцевому рахунку повинні спиратися на деякий всім явлений яскраво виражений образ і ритуал зрілості освіченості. Але у стабільному періоді такі спроби будуть досить ефективними. Індикатором стану дитинства виступає стан дитячої гри та дитячого співтовариства. Реалії сьогодення вказують на те, що на сучасному етапі в Україні панує критичний стан дитинства. Тому що “дорослий по суті втрачає визначення і образ “сформованого” індивіда. Адже його новий спосіб життя,... поки що ніяк не представлений ні йому самому, ні дітям” [89,10]. Сьогоднішня криза дитинства – це криза дитинства, при якій відбувався у поєднанні процес освоєння культури і подорослішання

На графіку чітко видно, що освоєння і подорослішання виступають як єдиний процес. Тобто подорослішання йшло поряд із освоєнням дитиною культури, а освоєння культури сприймалося як подорослішання. Такого дитинства у нашій країні немає, воно розпалося. У сучасному світі процеси подорослішання і освоєння дитиною культури розходяться, з погляду Б.Ельконіна, приблизно у старшому дошкільному віці і сходяться у старшому юнацькому. Наведемо схему розходження процесів освоєння і подорослішання (додаток В).

За Б.Ельконіним, у просторі дитинства має діяти принцип: простір сумісної роботи дорослих і дітей повинен бути побудований так, щоб дорослий знаходився між своєю власною культуротворчою фун-

кцією і культуроосвоюючою функцією дітей. Таке співіснування схематично подано на рис.1.1



**Рис. 1. Спосіб існування дорослого в освітянському просторі (за Б.Д.Ельконіним)**

Ми дотримуємося думки Б.Ельконіна, що такий спосіб існування перш за все необхідний педагогам, які організують життя в освітянському просторі. Є очевидним те, що там, де доросла людина вчить дітей, вона сама повинна подбати про власний професійний розвиток.

Відомий дослідник дитинства, психолог, етнограф І.Кон у популярній монографії “Дитина і суспільство” (1988) робить висновок про те, що “суспільство не може пізнати себе, не зрозумівши закономірностей свого дитинства, і воно не може зрозуміти світ дитинства, не знаючи особливостей та історії дорослої культури” [156,6]. Відзначаючи залежність світу дитинства від світу дорослих, він віддає належне психологічній автономії світу дитинства, який характеризується своєрідністю своєї субкультури.

Здійснюючи власні дослідження, І.Кон дотримується думки, до якої спочатку прийшли педагоги, а потім і психологи, про те, що стихійно утворені групи дітей, як правило, різновікові (в певних межах). Але саме ця різновіковість робить їх найбільш ефективними у вирішенні ряду завдань. До такої ж думки прийшов і М.Коннер (Conner). Узагальнюючи історико-етнографічні та етнологічні дані, він стверджує, що фактично всі природно виникаючі групи дітей є різновіковими. Єдиною однорідною віковою групою є шкільний клас, який утвердився як система на початку ХІХ століття [154,48].

Дитинство, вважає Р.Овчаров, – це період життя людини, в якому закладаються основи особистісної “активності і особистісні властивості, цінності, що визначають якість” подальшого життя людини. Але разом з тим це і “життєвий досвід, коли людина і як людина, і як особистість найменше захищена від соціального, психологічного і фізіологічного насильства” [243,295].

А.Богуш тлумачить дитинство як період “народження і становлення особистості; період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті Земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними й негативними проявами; це перші кроки навчання; це жага знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози...” [28,15].

Науковці з галузі психології поділяють дитинство на два умовні періоди: перше дитинство – дошкільні роки, і друге дитинство – роки навчання у початковій школі. Цей поділ, на думку А.Богуш, бере початок з етнопедagogіки, оскільки більшість людей до першого дитинства відносять дошкільля – період веселого, безтурботного, райдужного життя до школи. Друге дитинство в народі порівнюють з “похмурым дощовим днем”. Тобто граничною межею дитинства виступає перехід дитини у підлітковий вік. У цей період дитина робить спроби пристосуватися до вимог оточуючих через виправлення вчинків (І.Бех, Л.Рувінський, А.Соловйова), які викликають негативну реакцію у дорослих. Домінуючою особливістю дитини у цей час виступає зміна конкретної форми поведінки, тобто зовнішні прояви, а не якості особистості. На їх думку, дитина ще не в змозі усвідомити свої якості.

Є. Субботський [351] вичленовує у сучасному дитинстві три компоненти: 1) відношення світу дорослих до дитини; 2) засоби навчання і виховання; 3) періоди психічного розвитку з характерними для них ведучими видами діяльності. Таке поєднання, на його думку, утворює цілісність дитинства.

На основі історико-генетичного та порівняльного підходів він зробив висновок, що мірою розвитку дитинства є “тривалість періоду вільного розвитку дитини, який виключає її ранню професіоналізацію і забезпечує максимально широкі можливості для формування її здібностей” [351,5]. Через те і дитинство, за його визначенням, – це складний організм, в якому кожна клітинка виконує своє, тільки їй притаманне завдання, вносить свою лепту в життя цілого організму, який виник колись і, поступово ускладнюючись, досяг стану, в якому ми його бачимо зараз. Це організм, який має свою історію [351].

Цікавим є міркування В.Слободчикова, який дійшов висновку, що ні дитина, ні дитинство не є психолого-педагогічними реаліями. Тому що перше визначає життєво-побутовий статус, а друге виступає культурно-історичною категорією [334,39]. Тому доцільно розглянути й інші підходи до категорії “дитинство”.

### **1.3. Дитинство як складне та багатогранне соціокультурне явище**

Цілісний, комплексний підхід до дитинства як соціально-педагогічного явища здійснений у працях Д.Фельдштейна [426; 427], Є.Рибінського [312] та інших вчених [161; 325; 327; 343; 456]. Зокрема Д.Фельдштейн у монографії “Соціальний розвиток у просторі – часі Дитинства” (1997) наводить цілу низку підходів щодо визначення категорії “дитинство”:

*Дитинство* (в узагальнюючому варіанті) – сукупність дітей певного віку, які складають “переддорослий контингент” суспільства. В індивідуальному варіанті – це стійка послідовність актів подорослішання дитини, її стан до “дорослості”.

*Дитинство* – об’єкт впливу Дорослого світу на світ Дитинства.

*Дитинство* – особливий цілісно представлений соціальний феномен, який знаходиться в складних функціональних зв’язках з цим світом і для якого стійко зберігаються певні закономірності розвитку, багато в чому залежить від принципу організації ставлення Дорослого співтовариства до Дитинства, можливостей побудови процесу взаємодії з ним.

*Дитинство* – особливий стан розвитку в суспільстві, узагальнений суб’єкт, який цілісно протистоїть Дорослому світу та водночас взаємодіє з ним на рівні суб’єкт-суб’єктних відносин. Очевидно, що смисл дитинства, з такої позиції, розглядається як стан розвитку тієї субстанціональної сутності, яка забезпечує “заперечення” Дитинства, вихід за його межі [427,9-10].

За всієї багатоманітності трактувань, відзначає Д.Фельдштейн, відсутнє наукове визначення категорії дитинства “як особливого стану, що виступає складовою частиною загальної системи суспільства, не розкрита субстанційна сутність Дитинства” [427,16].

Соціологи [156; 161; 312; 427] вивчають дитинство під кутом зору ставлення світу дорослих до дитини та місця самого дитинства у цьому світі. Тому, розглядаючи дитинство як феномен соціального світу, Д.Фельдштейн вбачає у ньому носія майбутнього. Ним зроблені спроби розкрити зміст і структуру процесу розвитку дитини в дитинстві.

тві і дитинства у суспільстві, виділені найсуттєвіші характеристики дитинства. Зупинимося на них:

Функціонально дитинство виступає як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан визрівання підростаючого покоління, а, отже, підготовки до відтворення майбутнього суспільства.

За змістовим визначенням, це процес постійного фізичного росту, накопичення фізичних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії на всі відносини у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, яка відбувається в контактах дитини із дорослими та іншими дітьми (молодшими, однолітками, старшими), що постійно розширюються та ускладнюються, з дорослим співтовариством у цілому.

Сутнісно дитинство представляє собою форму прояву, особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності пов'язані з віковими змінами дитини, значною мірою проявляють свої дії, “підпорядковуючись”, проте, все більше і більше регулюючій і визначальній дії соціального [427,18].

Досліджуючи дитинство як особливу соціально-демографічну групу населення, яка володіє специфічними потребами, що притаманні тільки їй, правами, які діти ще не в змозі захищати та відстоювати, а також специфічними інтересами, Є.Рибінський трактує його як: 1) стадію “життєвого циклу людини, коли продовжується розвиток організму, його найважливіших функцій (на нашу думку, це не зовсім правильно, адже це період інтенсивного розвитку, першопочаток, а не продовження), найбільш активно здійснюється соціалізація особистості, що включає в собі засвоєння певної системи знань, норм і цінностей, засвоєння соціальних ролей, що дозволяють дитині формувати і функціонувати в якості повноцінного члена суспільства” [312,15]; 2) соціальний феномен: “Це соціальне явище, – пише він, – яке визначає роль, місце і становище дітей в цілому в даній державі і суспільстві, стан і рівень ставлення держави, суспільства, світу дорослих до дітей, створення достатніх і справедливих умов для виживання і розвитку дітей, для захисту прав кожної дитини передусім засобами формування і реалізації адекватної соціальної політики держави” [312,18].

Ряд вчених (Ю.Громико, В.Давидов, Д.Ельконін, В.Кремень, В.Кудрявцев) розглядають *дитинство* як складне та багатогранне соціокультурне явище, глобальний культурно-історичний феномен. У підручниках з вікової психології знаходимо: дитинство має конкрет-



но-історичну своєрідність. Тобто “в дитині нарешті визнана, так би мовити “історична фігура” [187,76]. Отже, офіційно визнано статус дитинства і дитини. У науковій літературі (В.Кудрявцев,1998) співіснує дві позиції щодо соціально-історичної природи дитинства: 1) дитинство – похідна суспільно-історичного розвитку, а освіта відповідно – соціально-екологічна ніша для тиражування колективного досвіду дорослих. Останнє пов’язане з цільовими орієнтирами дитячого розвитку і здійснюється через процес подорослішання. Сам процес подорослішання визначається виключно пріоритетами соціалізації. “Дитинство ніби виступає сполученим з обслуговуванням інтересів світу дорослих. Звідси випливає і традиційний погляд на соціально-історичну природу дитинства. Прибічники його підкреслюють залежність закономірностей, механізмів психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя. Дитинство при такому підході виступає соціальним винаходом” [187]. Духовний розвиток дитини за такого підходу розглядається як “особлива форма культурної творчості”, як механізм, який реалізує наступність і поступовість в історичному розвитку культури. Тобто культуротворча функція дитинства проявляється у породженні дітьми “історично нових універсальних здібностей, нових форм діяльного ставлення до світу, нових образів культури в міру освоєння креативного (творчого) потенціалу людства” [187,78-79]. Ця функція характерна для сучасного стану дитинства. Вона відрізняє його від первіснообщинної, античної, середньовічної та інших суспільних формацій дитинства. Цей факт дав змогу В.Кудрявцеву ввести у науковий обіг категорію “розвинуте дитинство” (мається на увазі в історичному плані), яку він пов’язав з культуротворчою функцією.

Велика роль у реалізації культуротворчої функції належить дошкільному та молодшому шкільному вікові. Як переконає практичний експеримент, проведений В.Сухомлинським (він взяв 31 дитину за рік до вступу в школу і довів їх до закінчення школи), у цей період відбувається найбільш інтенсивний розвиток фундаментальних людських здібностей. Підтвердженням цього є і дослідження ряду сучасних вчених. Дитина у процесі свого духовного розвитку освоює не тільки ті, що історично склалися, але й інші “форми людської ментальності”, що тільки утворюються, перебувають у фазі становлення. Вона і сама бере участь в утворенні цих форм. Адже кожне нове покоління дітей збагачує “сукупний потенціал людства новими можливостями” [187,78]. Цей факт дає змогу говорити про незвідність двох

векторів – соціалізація і культууроосвоєння – у розвитку дитини. Адже діти, з одного боку, засвоюють досвід, накопичений попередніми поколіннями, а з іншого – формують історично “нове коло універсальних здібностей”. У цьому і проявляється культурно-інноваційний сенс дитинства.

Розвинуте дитинство представляє історичний процес в цілому та в деякій мірі систему освіти. Функція освіти полягає в проектуванні сутнісної культуротворчої функції розвитку дитинства. Звідси як наслідок витікає, що освіта повинна бути тільки розвивальною. Вклад освіти в історичний процес формування розвиненого дитинства вбачається у наступному [187]:

1. У моделюванні умов виникнення і розвитку історично нових форм діяльного ставлення до світу. Такий підхід дасть можливість на рівні дошкільної та шкільної початкової підсистем освіти закласти “випереджальний механізм соціокультурного росту” (В.Давидов, Ю.Громико). Звідси випливає основна мета дошкільної та початкової шкільної освіти – формування у дітей навиків теоретичної свідомості і мислення.

2. У відкритті образу дитинства ХХІ століття, проектуванні нових типів відносин світу дорослих і світу дітей.

3. У визнанні теоретичної і практичної самоцінності дитинства у реалізації його культуротворчої функції.

У дослідженні феномена дитинства не можна залишити поза увагою таку галузь науки, як українське дитинознавство, яке відіграло важливу роль у розвитку філософії дитинства. Українське дитинознавство включає віками вироблені народом погляди на дитинство в цілому, “емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу людських якостей на стадії дитинства, закономірності перебігу фізіологічних, сенсорних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів, особливості формування дитини як особистості” [347,5]. Дослідженню житлово-побутових умов української дитини, значенню народних іграшок у вихованні її, дитячому фольклору, впливу народної культури на виховання і формування внутрішнього світу дитини, її світогляду присвячені дослідження О.Духновича [88], Н.Заглади, Я.Кузьмів [192], Є.Сявавко, З.Болторович, М.Стельмаховича [347; 348], Н.Сивачук [331] та ін.

народною педагогікою українців “дитина – гість у нашому домі”. І, як правило, вона ним залишається до 18-20 років. Звідси і завдання, які висувалися перед народним вихованням: дати дитині пов-

ноцінне, наповнене змістом життя, передати накопичений власний життєвий досвід, збережені традиції роду, щоб полегшити її перехід до самостійного життя. Логічно, що першими природними вихователями виступала сім'я, родина, провідна роль в якій відводилася материнській школі. Н. Сивачук зазначає: “Від сповиточку народ в особі матері передавав дитині поступово систему знань про світ: рівень знань мав відповідати рівневі духовності особи” [331,51]. Тому і ставлення в українських сім'ях до дітей особливе. Дитину леліали, пестили, з її появою в домі панувала радість, піднесеність, святковість. Дослідниця підкреслює: “У світогляді українського народу дитина постає Божим посланцем. Сім'я, де не було дітей, вважалася неповноцінною, упослідженою” [331,49]. Тобто дитина у народних повір'ях свята і чиста. Її народження народ України пов'язував із появою нової зірки на небі. Українці вважають ранок кращою порою доби, а дитинство – кращою порою життя. У народі панує думка, що людина живе двічі: один раз у дитинстві, інший – у спогадах про нього; як бачимо, дитинству тут надається особлива вага.

Народною педагогікою накопичені знання про таємниці душі дитини, її духовного світу. У вихованні враховувалися “особливості динаміки вікових змін і життєвих функцій дитини” [347,34], принцип природовідповідності: “Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале”.

На підставі викладеного можна зробити висновок про те, що у науці існують два протилежних погляди на дитинство:

1. Дитинство – це формуючий період, в якому на багато років вперед закладаються основні риси особистості.

2. Дитинство – це перехідна фаза, від якої звільняються у ході розвитку і яка не залишає помітних слідів у наступних періодах життя людини.

Такі ж полярні судження існують і серед народу: “Пагін погнеш, дерево кривим буде”, “Не біда, якщо куц покручений, стане деревом – випрямиться” [178].

Нами було проведено дослідження, у формі анкетування, серед студентів I – IV курсів, у яких ще свіжі спогади про період дитинства. За мету ставили виявити їхню думку щодо згаданих двох полярних гіпотез. Результати анкетування свідчать: 56,6% респондентів вважають дитинство формуючим періодом; 5,6 % – перехідною фазою свого життя, яка не залишила помітних слідів у подальшому; 36,4 % – особливим і неповторним способом життя людини; 2,1% – дотриму-

ються інших думок (0,7% – вважає дитинство періодом пізнання і самопізнання; 0,7% – чорно-білою смугою свого життя; 0,7% – висловили думку, що їх дитинство ще продовжується). Цікавими є результати анкетування, проведеного серед дітей 9-10 років. Їм було запропоновано дати відповідь на запитання: “Чим для тебе є роки дитинства?”. 62% вважають його роками навчання і виховання, тобто формулючим періодом; 23,8 % – особливим способом життя (веселим, казковим, святковим, прекрасним, чудовим), в якому значне місце займає казка, гра; 7,9% вважають особливим способом життя і роками навчання; 1,6% – роками навчання і розквіту; 4,8% – не визначилися.

Між цими поглядами існує простір для різних тверджень і думок. Все ж можна сказати, що основні особливості ранніх етапів онтогенезу знаходять своє відображення і на пізніших ступенях розвитку людини. Особливості розвитку немовляти вказують на особливості формування характеру і навіть риси поведінки в наступні, більш зрілі роки. До такої ж думки прийшов і В.Сухомлинський. Він наголошував на тому, що надзвичайно важливе місце у формуванні людини мають саме роки дитинства. Підтвердження цьому знаходимо і в народній педагогіці. Завдяки багатомісячній практиці родинного виховання народ дійшов висновку, що дитина найінтенсивніше росте і розвивається від народження до п’яти років. Недаремно кажуть: “Від п’ятирічної дитини до дорослої людини тільки один крок. А від новонародженої до п’ятирічної величезна відстань”, “Звички трирічної дитини помітні у вісімдесятирічної людини” [178].

Як видно з широкого феноменологічного аналізу, дитинство певною мірою вивчалось з різних боків: філософського, педагогічного, етнопедagogічного, психологічного, соціально-культурного, етнографічного, медичного, біологічного. Проаналізувавши ці підходи до визначення поняття “дитинство”, звернемося ще й до визначення предмета філософії. Це дасть можливість нам чіткіше дати визначення поняття “філософія дитинства”.

Зокрема, окремі автори розглядають філософію як любов до мудрості, як науку про мудрість, інші як “прагнення до осягнення речей” (Геракліт).

За визначенням І.Смірнова та В.Тітова (1998), філософія – це вчення про універсальні принципи буття і пізнання, сутність людини й її ставлення до навколишнього світу, тобто наука про загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення [331].

Тому на основі здійсненого змістового аналізу трактування провідними вченими понять “дитинство” й “філософія”, а також розуміння їх В.О.Сухомлинським ми зробили висновок, що дефініція “філософія дитинства” – це синтез філософії й педагогіки, який утворює напрямок філософсько-педагогічних знань про дитину й дитинство. Предметом його дослідження є дитинство як особливий стан та спосіб буття дитини, природа дитини, особливості пізнання, сприйняття, мислення, формування свідомості у дитячі роки з метою врахування їх у системі навчання та виховання.

## **Тема 2. Історичний розвиток ідеї дитинства у філософських та педагогічних системах**

### **2.1. Історичний розвиток педагогічних ідей на людину, дитину та дитинство в стародавній Греції та Римі**

Щоб повніше і конкретніше осягнути сутність педагогічної концепції В.Сухомлинського, адекватно оцінити її теоретичне і практичне значення, треба розглянути її під кутом зору історичного розвитку педагогічних ідей з найдавніших часів, зокрема розвитку поглядів на людину, дитину та дитинство. При цьому слід мати на увазі, що розвиток вказаних поглядів обумовлювався як суб’єктивними, так і об’єктивними чинниками. З одного боку, він залежав від глибини і точності пізнання суті людини та дитини. З другого, на розвиток педагогічних ідей суттєво впливали зміни суспільних, зокрема соціально-економічних відносин, внаслідок чого змінювалось саме ставлення до людини та дитини. Що стосується останньої, то на підтвердження сказаного можна навести кілька характерних фактів.

Так, історія Давньої Греції і Риму знає жорстоке ставлення до дитинства. Закони цих держав дозволяли вбити дитину. Дітовбивство вважалося нормальним явищем, оскільки дитина розглядалася не як особистість, а як небажаний результат статевих відносин. Середньовіччя прославалося тим, що рибалки сітками виловлювали утоплених дітей. XVIII ст., у Франції, перед собором Паризької богоматері дітей роздають задаром.

Само собою зрозуміло, що ці та інші обставини не могли не позначитися на розвитку педагогічних ідей, не могли не вплинути на характер і зміст педагогічних концепцій минулого.

Враховуючи це, дамо короткий нарис еволюції поглядів на дитину і дитинство, починаючи з часів стародавньої Греції та Риму.

*Давня Греція.* Найбільш відомими в історії педагогіки VIII – IV ст. до н.е. є дві системи виховання – спартанська та афінська, які відрізнялися між собою. На формування цих систем значний вплив мали економічний стан та політичний устрій, що панували у Спарті (Лакедемонії) та Атиці (Афінах).

Прикладом жорстокого ставлення до дитини є спартанське виховання (VIII – III ст. до н.е.). Його метою була підготовка воїнів з дітей земельної рабовласницької аристократії. Панував жорстокий контроль держави з перших днів життя дитини за її вихованням, яке носило, відповідно, суспільний характер. Як відзначає Г. Журавський у “Нарисах з історії античної педагогіки” [98], старші члени філи оглядали новонароджених дітей. Здорових віддавали батькам на виховання, а доля хворих була не зовсім ясною. За Плутархом, таких дітей скидали у Тайгетську прірву, але деякі дослідники вважають ці відомості не зовсім достовірними. До 7 років дитина виховувалася у сім’ї. Обов’язком матері було привчити дитину до нестатків. Із 7 до 14 років хлопчиків віддавали на державне виховання. Одним із методів такого виховання було публічне биття різками у вівтаря Артеміді Ортії; цим виховувались такі якості, як терпіння та витривалість. Цей обряд часто закінчувався смертю, але Спарті потрібні були мужні, витривалі воїни, які не могли б зрадити свою державу.

Виховання дівчат мало у чому відрізнялося від виховання хлопців, оскільки вважалося, що тільки здорова жінка зможе народити і виховати здорових дітей.

*Афінська система виховання* відрізнялася від спартанської більш гнучкими та різноманітними формами і змістом. Метою освіти було виховання панівної верхівки рабовласницької афінської держави в дусі калокагатії (прекрасного у фізичному та моральному відношенні). Тобто дитина виховувалася вільною особистістю. Ідеалом афінської педагогіки виступало поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання. Афінська культура у той час була на високому рівні, що відбилося і на вихованні. Сутність людини афінська система виховання вбачала у красі тілесній та духовній, що тісно пов’язувалося з поняттям добра.

Хлопчики до 7 років, як і в Спарті, отримували домашнє виховання, а пізніше відвідували школу грамати́ста. Після 2-3 річного навчання у ній вступали у школу кіфариста, а з 13-15 років – у школу фізичного виховання – палестру. Для дівчаток достатньо було домашнього виховання.

Система виховання була розрахована на інтереси багатой робочо-власницької верхівки. Оскільки школи були приватними і платними, то далеко не всі вільнонароджені діти мали можливість їх відвідувати.

В.Йегер у “Пайдейї” відзначає, що у різні віки “основою процесу виховання є природа людини” [116,15]. Отже, звернемося до відомих мислителів і педагогів, щоб побачити у чому вони розуміли сутність дитини та періоду дитинства у житті людини.

**Демокрит** (бл.460-370 рр. до н.е.) – давньогрецький філософ-матеріаліст, першим в історії педагогіки висунув принцип природовідповідності виховання [77]. Виховання дітей він вважав ризикованою справою, оскільки удача досягається наполегливою нелегкою працею, а у випадку невдачі – горе, незрівнянне ні з чим. На його думку, рушійною силою виховання є зацікавленість дитини. У дитячі роки великого значення він надавав розвитку мислення, тому у навчанні та вихованні перевагу віддавав вправам. Демокрит залишив у спадщину цінну для педагогічної науки працю “Фрагменти про виховання”.

**Сократ** (470/469-399 рр. до н.е.), давньогрецький мислитель, зачинатель діалектики, творцем світу вважав божественний розум. Метою філософії вбачав у моральному вдосконаленні людини, в її самопізнанні. Вивчаючи людину, її свідомість, дійшов висновку, що проблема людського “Я” виражається формулою: “Пізнай себе” [234]. Ці ідеї лягли в основу його педагогічних поглядів. До нашого часу відомий його метод навчання, який дістав назву “сократичного”. Він полягав у тому, що досягнення істини відбувалося шляхом розкриття суперечностей у судженні супротивника. Сократ не виставляв себе вчителем, а приймав вигляд людини, яка сама шукає істину і хоче дослідити її разом зі своїми учнями. Він не нав’язував учням своєї думки, а задавав їм запитання, підводив їх до самостійного знаходження відповіді. Сократ не наказував за неправильні відповіді, приймав їх, але ставив нові запитання до тих пір, доки учень сам не виявляв своїх помилок і, врешті-решт, приходив до правильної відповіді. К.Ушинський відзначав, що метод Сократа – один із кращих у навчанні і вихованні дітей всіх вікових категорій, але особливо він ефективний в дитинстві, оскільки людина у цьому віці найбільше прагне до спілкування.

**Платон** (справжнє ім’я Арістокл, 428/427-348/347 рр. до н.е.), учень Сократа, давньогрецький мислитель, намагався об’єднати кращі ідеї спартанського та афінського виховання [276]. Народження дитини, на його думку, символізувало прояв безсмертного початку в істоті

смертній. Як теоретик і педагог, основне завдання держави вбачав у вихованні громадянина. Дбав про виховання пануючих верств населення і категорично виступав проти освіти рабів. Його вчення викладено у творах-діалогах: “Апологія Сократа”, “Театет”, “Федр”, “Софіст”, “Парменід”, “Держава”, “Закони” та ін.

Платон висунув гіпотезу, що виховання повинно починатися у самий ранній і сприятливий період розвитку людини, тобто у дитинстві. У цьому віці краще всього відбувається формування людини; вона вбирає у себе ті риси, які їй намагаються привити, внаслідок чого формується “тип”, змодельований вихователем. Ним уперше було висунуто ідею суспільного дошкільного виховання. На його думку, при храмах повинні функціонувати дитячі майданчики для дітей 3-6 років, далі, з 7-12 років – навчання у державній школі. Потім школа фізичного виховання. Нововведенням для того часу було те, що дівчатка займалися у школах, як і хлопчики (тільки окремо). Завдання виховання Платон вбачав у розвитку природних задатків дитини, які він поділяв на вроджені і набуті. Дотримувався позиції поблажливого ставлення до вроджених задатків, набуті ж, вважав, можна перевиховати.

Смисл життя Платон вбачав у прагненні до істини, мету пізнання – у необхідності вирватися із почуттєвого “світу речей” і піднятися до “світу ідей”. Тому і у вихованні вбачав велику силу, яка робить людину кращою. Істинне виховання, за Платоном, – це не тільки шлях вдосконалення добродетелей через пізнання і настанови в мистецтвах, але й суттєві зміни самого способу існування людини. В епіцентрі його педагогічних поглядів лежала ідея гармонійного розвитку тіла й душі. Оскільки у ранньому дитинстві діти дуже вразливі, то й виховання повинно базуватися на позитивних емоціях. Платон був переконаний, що покликання людини, її нахили можна визначити ще в дитинстві у грі. Так, майбутній зодчий, архітектор буде будувати, художник – малювати ще з дитячих років.

**Арістотель** (384-322 р.р. до н.е.), учень Платона, давньогрецький філософ, засновник перипатетичної школи, вихователь Олександра Македонського, найвидатніший мислитель Давньої Греції. У працях “Етика”, “Політика”, “Метафізика” викладена теорія навчання і виховання “вільнонароджених громадян”, яка мала великий вплив на педагогічну думку того часу. Її домінантною спрямованістю був гармонійний розвиток людини, поєднання розумового, морального і фізичного виховання. В історії педагогіки панує думка, що Арістотель



один із перших висунув думку про те, що виховання має будуватися на принципі природовідповідності. Максимального розвитку в теорії педагогіки ця ідея набула лише в XVII – XIX ст. Арістотель, на відміну від Платона, мав інший погляд на природу людини, а, отже, і у вихованні виходив не із ідеальних уявлень про неї, а з того, якою вона є насправді. Мету виховання вбачав у вдосконаленні “природної організації людини”. Розум, інтелектуальну діяльність Арістотель відносив до вищої сфери буття людини, а призначення людини вбачав у її самовдосконаленні та самоствердженні як духовної істоти, найвищою формою життєдіяльності якої є пізнання, філософствування. Придбані через виховання добродетелі вважав вищими за вроджені задатки. З цього приводу писав, що “і дітям, і звірам дані природні [склади], але без керівництва розумом вони бувають шкідливі” [14, т.4, 1144 b 5-10]. Разом з тим вважав, що навчання не на все має вплив.

Жорстоке ставлення до дітей у Спарті наклало свій відбиток і на погляди Арістотеля. У “Політиці” знаходимо: “Стосовно вирощування новонароджених дітей і відмови від їх вирощування нехай буде закон: ні одного каліку вирощувати не варто” [14, т.4, 623]. Він уніс пропозиції щодо регулювання державою кількості дітей у сім’ях. Якщо жінка вагітніла і ця дитина була зверх дозволеної кількості дітей у сім’ї, пропонував аборт.

У сфері дошкільного виховання Арістотель пропонував зобов’язати батьків “з малих років” загартовувати дітей, забороняв до п’яти років навчати та перевантажувати дитину роботою, щоб не нашкодити її росту. У цей період дитині потрібно “стільки рухів, – писав він, – скільки необхідно, щоб тіло не залишалось в бездіяльності” [14, т.4, 625]. Гра, розповіді, міфи повинні супроводжувати дитину на ранніх періодах розвитку. До семи років, на його думку, діти повинні виховуватися у сім’ї. Він наголошував, що у ранньому віці дитину повинно оточувати все прекрасне і піднесене, оскільки за своєю природою людина краще запам’ятовує свої перші враження. У цей період на дітей не повинні впливати негативні емоції.

Педагогічні ідеї давньогрецьких мислителів продовжували розвивати *педагоги та філософи Давнього Риму*.

Першим римським письменником-педагогом та теоретиком виховання вважають *Марка Порція Катона* (Marcus Porcius Cato, 234-149 pp. до н.е. ). Для педагогічної науки цінною є його праця “Повчання”. Вона була свого роду посібником для підготовки оратора. Ав-

тор наголошує: здоровий розум, відважність думок – це саме ті умови, які необхідні оратору.

Погляди давньоримського політичного діяча, оратора і письменника *Марка Туллія Цицерона* (Marcus Tullius Cicero, 106-43 pp. до н.е.) на виховання знаходимо у його філософських та риторичних творах [447]. Людина для нього – розумна та наділена здібностями істота, а виховання – “завершення даних природою дарувань людини”. Воно виступає як необхідність постійного розвитку і вдосконалення людини, а тому має починатися у ранньому дитинстві. Цицерон – прихильник застосування покарань для дітей, але у рідкісних випадках, коли інші засоби не діють. Він вважав, що дітей не можна карати у стані гніву. Віддавав належне значення грі, але тільки тим її видам, які гармоніюють із гарною поведінкою, а також розвиткові пам’яті у дитини.

*Марка Фабія Квінтіліана* (Marcus Fabius Quintilianus, бл.35-бл.96 н.е.), давньоримського теоретика, оратора, педагога, в історії педагогіки називають першим дидактом. Він систематизував і доповнив власними дидактичними наробками кращі педагогічні ідеї Давньої Греції. Його погляди знайшли відображення у творі “Про виховання оратора” (12 книг) [122]. Ним вперше зроблена спроба розкрити природу дитини. На його думку, вона має широкі можливості для розвитку, свої індивідуальні особливості, тому у навчанні і вихованні ці умови повинні враховуватися. Залишив у спадок вказівки щодо розвитку мовлення у дитини з перших років її життя. Висунув ряд вимог до вчителя, головна з них – любити і вивчати дитину, бути освіченим, стриманим щодо покарання і заохочення. Був переконаний, що від того, наскільки педагог знає дитину (її особливості, здібності, задатки), залежить успіх навчання.

## **2.2. Середньовічна епоха: роль релігії та церкви у формуванні поглядів**

У середньовічну епоху, особливо на її початку, домінуючу роль в усіх сферах життя грала релігія і церква. Не дивно, що вони повністю підкорили собі, як ідейно, так і практично, сферу навчання і виховання дітей. “Історія педагогіки вчить, – зазначають М.Євтух та Т.Тхоржевська, – по-перше, що релігія була і є могутнім чинником розвитку педагогічних поглядів, по-друге, в певний момент своєї історії, людство, захопившись ідеями гуманізму та індивідуалізму, почало розвивати їх як домінуючі педагогічні ідеї, відійшовши на певний час від усталених підходів у вихованні. В той же час ми бачимо,

що сучасні високорозвинені країни використовують виховний потенціал релігії” [95,54].

Християнство створило новий образ людини, душа якої безсмертна, а особистість – самоцінна сама по собі. Наслідування Ісуса Христа як досконалої боголюдини виступає основною метою християнської педагогіки. Християнська релігія вбачала у дитині зразок досконалості, оскільки дитина від природи – щира, відверта. Їй властива видючість серця, безмежна любов. Церква наголошувала, що діти – велика милість Царя Небесного батькам, їх плоть і кров. Скільки радості і втіхи знаходять батьки у ласці дітей, радості чистої, яка доступна кожному. Але горе тим батькам, які не піклуються про своїх дітей, не наставляють їх на шлях істинний, не навчають їх доброти. “Надто горе людині, що від неї приходять спокуса”, – читаємо в Євангелії [25,Мф.18,7]. А тим більше батькам, які не зуміли виховати праведною дитину, своїм порочним життям спокусили її. Святий апостол Павло застерігає від жорстокого або безневинного покарання дітей: “А батьки, - не дратуйте дітей своїх, а виховуйте їх в напаминанні й остереженні Божому” [25,Ефес.6,4]. Серце дитини чисте і ніжне, як віск, і тому воно легко піддається вихованню і настановам віри. Вищий наставник людей Ісус не тільки не вважає дітей нездатними до прийняття віри, а навпаки, говорить: “Бо царство небесне належить таким” [25,Мф.19,14]. Саме дитячу віру він визнає зразком істинного і єдино правильного ставлення до світу божественного. Звернемося до Біблії: “Підійшли до Ісуса тоді Його учні, питаючи: “Хто найбільший у Царстві Небеснім?” Він же дитину покликав, і поставив її серед них та й сказав: “Поправді кажу вам: коли не навернетесь, і не станете, як ті діти, – не ввійдете в Царство Небесне!” Отже, хто впокориться, як дитина оця, той найбільший у Царстві Небеснім” [25,Мф.18, 1-4].

*Євангеліє від Св. Марка* теж гласить: “Поправді кажу вам: Хто Божого Царства не прийме, немов те дитя, той у нього не ввійде” [25,Мрк.10,15].

У християнській вірі дитина до семи літ – невинна, чиста, непорочна душа, сама досконалість на підсвідомому рівні, до якої прагне свідомо уже доросла людина. Її безпосередність, вразливість, безкорисливість, “видючість серця і чистота духовного зору” вражають. Вона ще не знає, що таке блуд, невідповідність. Дитина – маленький пагінець, “що оновлює, продовжує рід і несе в собі незруйновану генетичну пам’ять. Відкриваючи для себе світ, дитина через гру сама творить його, цей світ – чистий і прекрасний, довірливий і добрий”

[449,3-4]. Водночас ми стикаємося із суперечностями, які існують у самому християнському вченні. Віра в “абсолютне добро дитячої душі”, досконалість дитини “суперечить вченню церкви про первородний гріх” [95]. Це можна пояснити різними підходами церкви до вчення про людину.

За християнською вірою, в основі процесу розвитку та вдосконалення людини лежить любов до Бога і любов до ближнього як до самого себе [25,Мф. 22,36-39]. Виховання розуму і почуттів дитини лежить в основі християнської педагогіки, бо не можна однобоко виховувати розум, без відповідного виховання серця – цього джерела всякого добра і зла в людині [25,Лк.6,45]. Освіта, яка спрямована на розвиток розумових здібностей, на збагачення розуму інформацією, але залишає без уваги моральну свідомість і серце людини, не приносить їй користі [118]. Завдання, яке ставить християнство перед освітою, – це сформувати прекрасну, гармонійно розвинену в усіх відношеннях особистість, тобто пробудити в дитині цілісну людину зі всім багатством її духовних якостей, дати поштовх до розвитку її духу на тому шляху, який веде до найвищої межі досконалості, яка виражена формулою: “Будьте досконалі, як досконалий Отець ваш небесний” [25,Мф.5,48]. Християнська церква вважає, що реалізація такої мети можлива лише через релігію, яка виступає проявом не одної якоїсь, а всіх вищих сил людини. Підручником і навчальним посібником виховання і олюднення людини багато віків виступає книга буття – Біблія. Церква в образі духовенства великого значення надавала вихованню дитини, починаючи ще з періоду зачаття, вибору її імені. Бо вважали: “Виховання із всіх святих справ саме святе” [311,63]. Духовенством розроблено ряд рекомендацій батькам про значення негативних вражень раннього дитинства у справі виховання (страх, боязливість, заздрість, розсіяність, скупість, брехливість та ін.) і як їх побороти. Дитинство визнається у християнстві сензитивним періодом, який призначений самою природою для навчання і виховання, тим фундаментом, на якому базується формування духовно багатого особистості. Оскільки “свідомість і тямущість у дитини починає проявлятися дуже рано” [240,98], то “людину необхідно із самого дитинства направляти, всі її сили душевні очищати, покращувати” [240,122].

Богослови були прекрасними педагогами. Вітка західного напрямку християнства – католицизм – представлена такими славетними іменами, як Августин Блаженний, Фома Аквінський, Франциск Асизький, які зробили значний внесок у теорію виховання. Цінною

для нас є також педагогічна концепція Блаженного Ієроніма (330-419 рр.), яка базувалася на ідеї привиття навичок дитині з раннього дитинства, зокрема в обмеженні своїх потреб. У навчанні і вихованні він чільне місце відводив грі та підборіві книжок, які сприяли всебічному розвитку дитини.

Вчення Арістотеля лягло в основу концепції людини та її виховання, розробленою Фомаю Аквінським (1225/26 – 1274 р.р.). На думку останнього, душа визначає сутність людини, її специфіку. Людину він розглядав як мікрокосм, який поєднує душу і тіло; при цьому великого значення надавав розвитку інтелекту.

Східний напрямок християнства – православ'я – репрезентований Афанасієм Олександрійським, Василем Великим, Григорієм Богословом, Іоанном Златоустом, Єфремом Сіріном, Іоанном Лествічником, Максимом Сповідником Іоанном Дамаскіном та ін. Вони не створили теоретичну педагогіку у сучасному її розумінні, але сформулювали ряд фундаментальних положень і принципів, що стали наріжним каменем сучасної педагогічної науки. Оскільки наше дисертаційне дослідження обмежене обсягом, зупинимося на декількох представниках цієї вітки.

**Єфрем Сірін** (306-373 рр.) – засновник одного із перших біблійних училищ у Едессі. Преподобний Єфрем у своїх повчаннях звертається до почуттів людини. Основою самовдосконалення людини він вважав волю. Закликав до самопізнання, самовипробування та самоупокорення. Оскільки діти більше, ніж дорослі, зберігають враження, то виховання, вважав Єфрем, повинно починатися у ранньому віці. Ще у IV столітті Іоанн Златоуст вчив, що якщо у дитинстві, з перших років життя закласти у душу людини правила гарної поведінки, то пізніше у вихованні не потрібно буде докладати багато праці. Сама звичка до добродійності обернеться у закон. Нічого немає гіршого, ніж коли дитячі погані вчинки не виправляються. Вони переходять у звичку і так псують дитину, що пізніше її дуже важко перевиховати. Актуальними і для наших днів залишилися його уроки щодо виховання:

1.Родити дітей є справа природи; але дати їм освіту і виховати їх в добродійності – справа розуму і волі.

2.Справа виховання серця дітей у добродійності і благочесті є священним обов'язком, який не можна переступити, не зробившись винним в деякого роду дітовбивстві.

3.Ваші діти завжди будуть досить багаті, якщо отримають від вас гарне виховання, здатне впорядкувати їхні нрави і навчити гарної поведінки.

4.Благаю вас, піклуйтеся про хороше виховання дітей ваших, перш за все подумайте про спасіння їхніх душ.

5.Якби батьки старалися дати своїм дітям гарне виховання, то непотрібно було б ні законів, ні судів, ні покарань.

6.Все у нас повинно бути другорядним у порівнянні із піклуванням про дітей.

7.Недбайливе ставлення до дітей є найбільшим із гріхів і в ньому крайній ступінь нечестя.

8.Сам Бог має велике піклування про виховання дітей. Для цього він і заклав природою тягу батьків до дітей, щоб поставити батьків ніби у неминучу необхідність піклуватися про дітей [311].

Подібну думку знаходимо і у Василя Великого. Доки душа здібна до освіти, ніжна і, подібно воску поступлива, писав він, необхідно терміново із самого початку збуджувати її всякими вправами до добра, щоб, коли набуде розвитку розум і вступить у дію глузд, починати із уже закладених раніше основ і зразків благочестя.

### **2.3. Епоха Відродження та антропоцентризм**

Філософська, а відповідно і педагогічна думка епохи Відродження характеризується яскраво вираженим антропоцентризмом. Для гуманістів характерним є “розгляд людини в її земному призначенні. При цьому християнське вчення не відкидається (гуманісти виділяли божественний і природний початок у людині), а лише звертається увага на те, що здійснення людиною земного призначення вимагає не переборення гріховної природи, а наслідування їй” [42,95]. В основу гуманістичної концепції виховання та підходу до дитини була покладена думка, що людина сама може творити себе. Обґрунтування її було справою видатних філософів та педагогів-гуманістів епохи Відродження.

*Вітторіно да Фельтре* (1373/1378 – 1446 рр.), італійський педагог-гуманіст, який отримав всеєвропейське визнання, прославився тим, що створив школу, яка сьогодні вважалася б експериментальною. Вона увійшла в історію розвитку освіти як “Будинок Радості”. Особливістю її було те, що у придворній школі поряд з дітьми мантуанського герцога навчалися діти (хлопчики і дівчатка) придворних та діти з незаможних сімей. У навчанні нахил робився на розвиток творчих здібностей та самостійності, тому на початковому етапі навчання пе-

ревага віддавалася добору творчих завдань, ігор [54]. Фельтре відзначався надзвичайною любов'ю до дітей. Рушійними силами розвитку дитини вважав: природні здібності, науку і вправи. Врахування природних нахилів дітей та їх індивідуальних особливостей вважав обов'язковим у проведенні педагогічного процесу. Природні здібності „порівнював із полем, вправи – з його обробітком, що веде до урожаю” [241,376], а наука робить людей кращими за допомогою доброчинностей. Школа, керована ним, репрезентувала кращі ідеї гуманістичної педагогіки: зв'язок освіти і виховання, спрямованість на гармонійний розвиток, який об'єднував би освіту, моральне і фізичне виховання.

Другу, відому в історії педагогіки, школу відкрив відомий педагог-гуманіст, вчений *Гуаріно Гуаріні* (1374-1460 рр.). Разом з дітьми маркіза її відвідували й діти бідняків. Школа готувала дітей в основному до трудової діяльності. У ній великого значення надавалося вихованню громадянських якостей. Навчання здійснювалося за трьома ступенями: елементарний, граматичний, риторичний. Для кожного з них була розроблена своя програма.

Ретроспективний аналіз філософсько-педагогічних праць від античності до середньовіччя показує, що підходи до розуміння дитини та уявлення про неї були різними. Зокрема, Платон, Арістотель, Квінтіліан дивилися на розвиток дитини ніби зі сторони. Для них дитина, її вік – це як зовнішня данність, з якою необхідно рахуватися. Спільне, що об'єднувало всі попередні теорії, – це ідея раннього виховання. Тому саме за *Е.Роттердамським* (1466-1536 р.р.) визнають відкриття такого явища, як світ дитини, світ дитинства. Різниця між розумінням дитинства попередніми мислителями і розумінням дитинства Еразмом велика. До середньовіччя були спроби мислителів дати настанови щодо виховання дітей. На малюнках, гравюрах дітей зображали як дорослих, тільки у зменшеному вигляді. Це не тому, що художники того часу не вміли малювати. Так вони бачили дітей – маленькими дорослими. У цей історичний період дитину, яка вступала до школи, – вважали дорослою. “Є люди, які думають, що дитина майже як доросла людина, ... міряють її здібності за своїми власними силами” [318,49]. Заслуга Еразма у тому, що він побачив внутрішній світ дитини, обґрунтував принципово нові підходи до його вивчення. Для нього дитина – Образ Божий. Пізніше цю ідею розвинув Я.Коменський, який писав, що “діти – живі образи Бога”, і “одні лише малі гідні царства Божого”. Як наслідок такого підходу був виступ

Еразма із закликом захисту дитинства, в якому домінуючими були два аспекти:

- право дитини на правильне виховання. Е.Роттердамський вважав, що духовне народження людини відбувається тільки у вихованні. Дитинство без виховання – це злочин проти дитини.
- вважаючи внутрішній світ дитини божественним, а дитину – божественною істотою, він був противником жорстокого ставлення до дитини.

**Мішель Монтень** (Montaigne, 1533 –1592 pp.), великий французький філософ і письменник, педагогічні погляди та своє бачення дитини висвітлив у книзі його життя “Дослідах” (розділ XXVI “Про виховання”), яка є істинним трактатом з виховання. На думку М.Монтеня, дитина стає особистістю завдяки розвитку своїх здібностей критично мислити, а не дякуючи засвоєним знанням. Дітям необхідно “привити інтерес і любов до науки, бо по-іншому ми виховаємо тільки віслюків, навантажених книжною мудрістю” [241,349], – стверджував він. Ця ідея знайшла своє втілення у практичній діяльності В.Сухомлинського, а також у наукових працях педагогів кінця ХХ – початку ХХІ століття – В.Кременя, І.Зязюна, О.Савченко.

Монтень віддавав перевагу сократівсько-платонівському методу навчання, який набуває актуальності в наш час у формі розвитку “суб’єкт-суб’єктних” відносин. Закликав у навчанні дитини враховувати її вікові особливості. Дитинство вважав відповідальною порою у житті людини. Зауважував, що “...з найбільшими і найважливішими труднощами людське пізнання стикається саме в тому розділі науки, який тлумачить про виховання і навчання в дитячому віці” [228,138].

Заслуговує на увагу і педагогічна спадщина Хуана Луїса Вівеса (1492-1540 pp.), видатного іспанського гуманіста і філософа. Для нас особливо цінними є його психологічні спостереження над дітьми. Він вивчав особливості пам’яті дитини, її темперамент. У навчанні і вихованні, відзначав він, слід враховувати психофізіологічні особливості дітей. У навчанні перевагу віддавав сократівському методу навчання.

#### **2.4. Погляди англійських матеріалістів (XVI-XVII ст.) на освіту та дитинство**

**Ф.Бекон** (Bacon, 1561 – 1626 pp.), англійський мислитель, виступав проти схоластичної, відірваної від життя системи освіти. Щоб навчання було успішним, вважав за необхідне під час проведення педагогічного процесу враховувати розумовий розвиток дитини. Для цього вчитель зобов’язаний “добре вивчити і зрозуміти характер при-



родних здібностей учнів. Великого значення Ф.Бекон надавав розвитку мислення дитини, врахуванню вікових особливостей дітей у навчально-виховному процесі. Педагогіка, на його думку, допомагає позбавитися “розумових дефектів” подібно до лікувальної фізкультури, “яка виправляє тілесні недоліки”.

Т.Гоббс (Hobbes, 1588-1679 pp.), англійський філософ-матеріаліст, був переконаний, що природа “створила людей рівними стосовно фізичних і розумових здібностей, і тому жодна людина не повинна претендувати на якесь благо для себе” [66,т.2, 93]. Доки дитина не оволодіє мовою, вважав Т.Гоббс, вона не наділена здатністю до міркувань. Але разом з тим дитину визнають розумною істотою в силу очевидної можливості володіти здатністю до міркувань у майбутньому.

За *Яном Амосом Коменським* (Komensky, 1592-1670 pp.), чеським педагогом-гуманістом, засновником нової прогресивної педагогічної системи, дитина – частина природи, живий образ Бога, тому навчатися і виховуватися вона повинна у відповідності з принципом природовідповідності. Ним науково і всебічно обґрунтовано значення періоду дитинства у житті людини. Багаторічний педагогічний досвід дав можливість Я.Коменському зробити висновок про те, що виховання необхідно починати у ранньому дитинстві, у процесі якого необхідно враховувати природні, вікові, психологічні особливості дитини. “Природа всіх істот, які народжуються, така, – писав він, – що вони є пластичними і найлегше приймають форму, доки вони у ніжному віці; зміцнівши, вони не піддаються формуванню” [152,81]. Він був упевнений, що тільки те засвоюється міцно, що виховується у дитинстві. Ним запропонована чітка періодизація дитинства. При цьому він звернув увагу на велику протяжність періоду дитинства у людини: “одна тільки людина доходить до справжнього зросту ледве у 20 чи 30 років” [152,82]. На думку Я.Коменського, творець дав людині більш триваліше дитинство “для росту, щоб було у нас більше часу для вправлення в науках, щоб ми стали зате більш підготовленими для всього іншого часу життя” [152,82]. Розвиваючи цю думку, він прийшов до висновку, що “у цьому зроблена поступка природі, щоб вона, повільно діючи, тим легше творила людину” [152,82]. У вихованні дитини вичленив три аспекти: розумове (пізнання себе і навколишнього світу), моральне (володіння собою) та релігійне виховання (віра у Бога). Педагогічна концепція Я.Коменського викладена у основних його працях: “Материнська школа” (1632), “Велика дидакти-

ка” (1632, видана 1657), “Видимий світ у малюнках” (1658). Великий педагог був добре обізнаний із досвідом роботи братських шкіл в Україні. Як зазначає Л.Степашко [341], сучасний дослідник педагогічної спадщини Я.Коменського, його педагогічні ідеї лягли в основу розвитку педоцентристських позицій американського філософа-ідеаліста, психолога і педагога Дж.Дьюї (Dewey, 1859-1952 р.р.). У центрі уваги педагога має бути конкретний індивід і його життєвий шлях. Завдання ж вчителя – стимулювати розвиток природних сил і здібностей дитини, створювати умови для “вільного вибору змісту форм діяльності і спілкування, допомагати їй у самовизначенні, само-реалізації” [152,87].

Як бачимо, на певних історичних етапах дитину розглядали як річ, з якої педагог має зробити Людину. Тобто є певна мірка, яку диктувала епоха (ідеал, яким керується педагог), і є дитина, з якої у відповідності з ідеалом має бути сформована особистість. Такого підходу до дитини притримувалися представники соціально-педагогічного детермінізму Джон Локк (Locke, 1632-1704 рр.), Клод Гельвецій (Helvetius), Р.Оуен (Owen). Для англійського філософа, засновника матеріалістичного сенсуалізму і просвітителя Дж. Локка [205;206] дитина є “tabula rasa” (“чиста дошка”), на якій можна записати все за бажанням вихователя. В історії педагогіки панує думка про те, що Дж.Локк віддавав перевагу вихованню над навчанням. Спочатку, на його думку, необхідно сформувати характер і моральні принципи дитини, а вже потім починати навчання. Але, як стверджує Л.Ваховський, сучасна вітчизняна історія педагогіки “має досить викривлену уяву про педагогічні погляди Локка”; насправді ж, на перше місце він ставив “формальні цілі освіти” [42,99]. Локк піддавав критиці вчення про “вроджені ідеї”, вважав, що почуття збагачують розум. “Слідкуйте за дитиною... і ви побачите, як, завдячуючи почуттям, душа все більше і більше збагачується ідеями, все більше і більше пробуджується, думає тим сильніше, чим більше у неї матеріалу для мислення” [205,т.1,167]. Він виступав за гармонійну єдність духовного і фізичного розвитку дитини. “Здоровий дух у здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого стану у цьому світі”, – писав він [205,т.3,412].

На думку *Лейбніца Готфріда Вільгельма* (Leibniz, Leibnitz, 1646-1716 рр.), німецького вченого, математика, філософа-ідеаліста, дитина – соціальна монада, малий всесвіт, на якому відбивається все оточення, бо вона народилася, щоб стати членом громадянства. В

українській психологічній науці монадного принципу притримувалися Г.Челпанов, В.Зеньківський, Г.Костюк, С.Рубінштейн.

*Дідро Дені* (Diderot, 1713-1784 pp.), французький філософ-матеріаліст, просвітитель, письменник, визнавав наявність природних здібностей у дитини. Завдання виховання вбачав у розвитку того, чим наділила природа дитину. Обов'язок вихователя – вивчати природні задатки вихованців і розвивати їх далі.

### **2.5. Французькі матеріалісти XVIII століття**

*Гельвецій Клод Адріан* (Helvetius, 1715-1771 pp.), французький просвітитель, філософ-матеріаліст, розвивав думку, що людина – продукт природи і соціального середовища [226]. “Людина – це модель, – писав він, – виставлена перед очі різних митців – кожен розглядає тільки якусь сторону її; ніхто не обіймає її всебічно” [63,23]. Вона народжується без пристрастей і потреб, за своєю природою від народження – ні добра, ні зла, все залежить від виховання. Гельвецій висунув ідею “рівності розумових здібностей” та впливу середовища на їх розвиток, яка вразила Вольтера, Руссо, Дідро. Вважав, що дитинство – спеціально призначений природою час для виховання людини.

Запропонована К.Гельвецієм педагогічна система мала демократичний характер. Виховання, на його думку, може все. Завдання виховання він вбачав у створенні умов, які б примусили розвинути задатки розуму і здібності. Мету виховання вбачав у розкритті “серця дитини для гуманності, а розуму – для правди” [115,40].

*Гольбах Поль Анрі Дітріх* (Holbach, 1723-1789 pp.), французький філософ-матеріаліст, просвітитель, особливого значення надавав вихованню дитини у ранньому віці. “У дитинстві людський розум найбільш схильний до сприйняття вражень” [70,58]. У цьому віці, вважав він, дитина найкраще піддається впливові. “Наші батьки і вихователі роблять нас добрими і злими, поміркованими або безрозсудними, працелюбними або лінивими, серйозними або легковажними і пустими” [69,т.1,291), – писав він.

### **2.6. Класична німецька філософська і педагогічна думка про дитинство**

*Кант Іммануїл* (Kant, 1724-1804 pp.), німецький філософ, один із основоположників класичної німецької філософії, вважав, що людина “може стати людиною лише завдяки вихованню”. Підкреслював, що виховання має “розвивати людську природу так, щоб та досягла свого призначення”. Його педагогічні погляди базувалися на постулаті принципової здатності людини до виховання. На думку І.Канта,

“діти повинні виховуватися не для теперішнього, а для майбутнього” [119,451], щоб продовжити рід людський. Виховання має базуватися на дисципліні, бо тільки завдяки їй людина виходить з “тваринного стану”, втрачає свою “дикість”. Він наголошував, що з раннього дитинства дитину необхідно привчати до дисципліни, бо якщо у цьому віці дитині “все полишити на її волю і ні в чому не протидіяти, то вона збереже певну частку дикості протягом усього свого життя” [119,446]. Визнаючи дисципліну домінантною у виховному процесі, разом з тим виступав за свободу дитини, повагу та гідне ставлення до неї.

**Песталоцці Йоганн Генріх** (Pestalozzi, 1746-1827 pp.), швейцарський педагог-демократ, один із зачинателів дидактики початкового навчання. Відкрив школу інтернатного типу для дітей селян, так звану “Установу для бідних”, пізніше – притулок для дітей-сиріт (1798 р.), керував педагогічними інститутами (1799-1804 pp.). Завдання виховання, на його думку, полягає у тому, щоб розвинути природні задатки та здібності дітей. Песталоцці був переконаний, що у природу дитини закладені тенденції до саморозвитку. На відміну від Ж.Руссо, висунув ідею раннього виховання дитини. “Час народження є першим часом її навчання та гармонійного розвитку” [270,162]. Школа для дитини, вважав він, має бути природним середовищем її розвитку. Був упевнений, що розумова, фізична і моральна сфери повинні розвиватися у тісному зв’язку. Розвинув теорію “елементарної освіти”, завданням якої є гармонійний розвиток дитини та ідею розвиваючого навчання, яке дає можливість навчити дитину самостійно мислити. У пізнанні брав за основу чуттєве сприйняття світу.

Значний внесок у розвиток теорії виховання та ідеї дитинства вніс **Гегель Георг Вільгельм Фрідріх** (Hegel, 1770-1831 pp.), німецький філософ-ідеаліст [61, 62]. Він був переконаний, що людину визначає виховання. “Людина не володіє інстинктивно тим, ким вона повинна бути, і їй приходить спочатку придбати собі ці властивості” [61, т.7, 202-203]. Виступав за права дитини. З цього приводу писав, що “із всіх взагалі аморальних відношень - відношення до дітей як до рабів є саме аморальне” [61, т.7, 202-203]. Русійною силою виховання, на його думку, виступає свобода і дисципліна. Ним уперше висунута ідея свободи дитини і прагнення її до подорослішання. “Діти суть у собі свободні, – писав він, – і життя є безпосереднє наявне буття лише цієї свободи; вони не належать тому як речі ні іншим, ні батькам” [61, т.7, 203-204]. Виховувати дитину, підкреслював він, необхідно у

атмосфері любові, довіри, слухняності. Призначення сім'ї вбачав у тому, щоб допомогти дитині піднятися “вище тої природної безпосередності, в якій вона спочатку знаходиться”, допомогти їй стати самостійною і свobodною особистістю, здатною залишити батьківський дім і розпочати доросле життя. Наголошував, що потреба у вихованні закладена у свідомість самої дитини, як почуття незадоволення собою, як прагнення “ввійти у світ дорослих, в якому вони вбачають дещо вище, ніж бажання стати великими” [61,т.7,203-204]. Разом з тим він піддає критиці ідею про визнання дитини “завершеною формою”, а дитинство – завершеною стадією. Гегель висловив цікаву думку, що діти люблять батьків менше, ніж батьки їх, через те, що дитина прагне до самостійності і, мужніючи, випереджає батьків. Розвиток людини він трактував як перехід від одного стану, який ми називаємо задатками, здібностями, “в - собі - буттям”, або *potentia* (можливістю), до другого, який є “для - себе - буттям”, дійсністю [61,т.9,26-27].

**Роберт Оуен** (Owen, 1771-1858 pp.) дитинство вважав періодом допитливості, інтересу, новизни, адже дитина вперше стикається з усіма явищами навколишнього світу, які вона сприймає через органи почуття. Чуттєве сприйняття світу, на його думку, властиве самій природі дитини. Дитина в його уяві – “суміш різних якостей, із яких може бути утворений будь-який характер. Всі діти без винятку є пасивною і дивно утвореною сумішшю, із якої при уважному догляді, основаному на повному знанні справи, можна утворити особистість з будь-яким характером” [257,150]. Оскільки діти наділені великою пластичністю, то ціленаправлене навчання і виховання у дитинстві, може сформувати особистість за бажанням педагога, вважав він.

Реакційні погляди на природу дитини розвивав німецький філософ-ідеаліст, педагог-просвітитель, психолог **Гербарт Йоганн Фрідріх** (Herbart, 1776-1841 pp.). Дитина для нього – прояв “дикої пустотливості”. Приборкання “дикості” у дитині створить умови для її навчання і виховання. Це знайшло відображення в його системі “керування дітьми”, яка придушувала ініціативу, самостійність і діяльність дитини. Метою впровадження її у навчально-виховний процес було підтримання порядку серед дітей, а “не підготовка їх до майбутнього життя”. Виступав за жорстокі методи виховання (погрози, тілесні покарання, суворий догляд). У дидактиці віддавав перевагу виховуючому навчанню.

*Педагогічні погляди Дістервега* Адольфа Вільгельма (Diesterweg, 1790-1866 pp.), німецького педагога-просвітителя, “вчителя німецьких вчителів”, формувалися під впливом ідей Песталоцці. Завдання педагогіки він вбачав у тому, щоб зрозуміти закони природного розвитку людини, допомогти ранньому розкриттю її здібностей. Досліджуючи цю проблему, прийшов до висновку, що кожна дитина носить у собі зародок здібностей і закон свого розвитку.

У вихованні дитини він виходив із формули: “Виховувати – значить збуджувати”, у зв’язку з чим надавав неабиякого значення розвитку пізнавальних інтересів дитини, мислення, волі, формуванню її характеру. У дидактиці робив наголос на розвиток сил і задатків дитини, розгортання в ній системи “самодіяльності”. Відзначав, що фактично педагог не виховує дитину, а ліквідує шкідливі впливи, закріплює добрі пориви, яким вона зобов’язана природі.

Педагогічні ідеї німецького філософа-матеріаліста Людвіга *Андреаса Фейєрбаха* (Feuerbach, 1804-1872 pp.) досить актуальними є й сьогодні. Навчально-виховний процес, на його думку, має будуватися на принципах природовідповідності та розвитку. За його переконанням, батьки поступають помилково, коли, спираючись на власний розум, прагнуть “вмішатися у природний розвиток своїх дітей, коли апіорно бажають побудувати їх життя” [425, т.1, 253]. Він вважав, що тільки філософія спроможна пізнати і зрозуміти людину. З цього приводу у листі до батька він писав: “...Хочу полюбити людину, але всю людину, яку може зрозуміти не богослов, не анатом або юрист, а тільки філософ” [425, т.1, 242]. Високо цінував Гегеля, але погляди на дитину і дитинство мав інші.

Л.Фейєрбах підходив до життя як до самодіяльного буття. Звідси і його бачення дитини. Її він вважав досконалою від природи. Дитина народилася - і її осяює світло радості, що вона може і повинна виконати призначену їй програму, хоча б на даному етапі свого розвитку. “Для чого дитина є? – писав він. – Хіба її призначення знаходитися по ту сторону дитинства? Ні, бо для чого вона була б тоді дитиною? Природа кожним кроком, який вона робить, завершує свою справу, досягає цілі, вдосконалює, бо в кожен момент вона є і значить стільки, скільки вона може, а отже, вона є в кожен момент, скільки вона повинна і хоче бути. Дитина існує не ради того, щоб стати дорослою – скільки людей помирає, будучи дітьми! – дитина існує ради самої себе, тому вона і задоволена, і знаходить насолоду сама в собі” [425, т.1, 338].

## 2.7. Ідеї вітчизняних та зарубіжних педагогів XIX століття про дитинство

*Ушинський Костянтин Дмитрович* (1823 – 1870 рр.), засновник вітчизняної наукової педагогіки, прихильник антропоцентризму. Мету виховання вбачав у підготовці дитини до праці і життя. Свою педагогічну концепцію він виклав у праці “Людина як предмет виховання”, яка є “теоретико-педагогічним узагальненням наукових даних, філософії, педагогіки” [430,93]. Педагогіка, на його думку, повинна базуватися на філософії, оскільки вона є наукою філософською. Тільки філософія спроможна визначити мету виховання, розкрити сутність дитини, вималювати ідеал людини. За його переконанням, необхідною умовою життя людини виступає діяльність як джерело вдосконалення. Тому і дитина виступає для нього як діяльна істота, як система, що динамічно розвивається. Вона народжується без будь-яких слідів у своїй пам’яті. Через те вона дійсно являє собою “чисту дошку” (*tabula rasa*), на якій ще нічого не написано, але від властивостей самої таблиці залежить усе. К.Ушинський визнавав право дитини на дитинство. У зв’язку з цим зауважував, що педагог у своїй діяльності має керуватися правилом, що дитина не готується жити, а вона вже живе повним і яскравим життям, яке має свої права, правила, потреби. Слід нагадати, що цю ідею у 50-60 роках XX століття активно розвинув В.Сухомлинський. Вона лягла в основу його педагогічного експерименту. Як зазначає, у передмові до двотомного видання творів К.Ушинського, російський дослідник спадщини Павлиського педагога М.Мухін: “Прикладом творчого використання педагогічної спадщини (Константина Дмитровича. – Прим. наша. -Т.К.) був директор Павлиської середньої школи, що на Кіровоградщині ...В.О.Сухомлинський” [423,т.1,6].

Педагогічні погляди польського педагога, письменника, лікаря *Януша Корчака* (Korczak, справжнє прізвище Гольдшмідт Генрік, 1878 – 1942 рр.) мали великий вплив на формування педагогічної концепції В.Сухомлинського. Головні ідеї, що стосуються виховання викладені у основній його праці “Як любити дітей” (1914). Педагогіку він вважав наукою про розвиваючу людину. Писав, що педагогіка – це наука про людину, а не дитину, бо дітей немає, а є люди з іншим виміром понять, запасом досвіду, зі своїми потягами, прагненнями, грою почуттів. Як не прикро, але ми їх не знаємо. “Дитина, – писав він, – істота розумна, вона добре знає потреби, труднощі і перешкоди свого життя” [175,87]. Я.Корчак піддав критиці педагогіку Гербарта

за те, що вона, на його думку, має справу не з реальною, а уявною дитиною, ним самим видуманою істотою з дикою волею, анархічними нахилами і всім тим, що не дозволяє дорослим формувати людину. Вважав, що між інтересами та прагненнями дитини і тим, що їй дозволяють робити, існує велика прірва [452]. На думку Я.Корчака, зазначає Г.Різз, діти – це “уже”, “зараз” люди, а не “колись там”, “іще ні...”, “завтра” будуть ними. “І їх душа – не світок, а світ людських цінностей, гідностей, властивостей, бажань” [313,69]. Він вважав дитинство важливим етапом у житті людини, бо дитина вже живе, а не готується до життя завтра. Вона сама пізнає світ методом проб і помилок. “Поважайте чисте, ясне, непорочне, святе дитинство, ба навіть схилийтеся перед ним” [176,105].

Думка про те, що дитина – це мала людина, “недокінчений, ще не цілком розвинений образ дорослої людини” панувала довго. Її сповідувало не одне покоління філософів та педагогів.

Дослідження *Жана Піаже* (Piaget, 1896 – 1980 pp.), французького психолога, привели до іншого висновку. Він стверджував, що дитина – це не маленька доросла людина. В неї свої потреби, свій склад розуму, приноровлений до цих потреб, свої особливості розвитку.

## **2.8. Розвиток ідеї дитинства в Україні**

Значний внесок у розвиток шкільництва зробив великий князь київський *Ярослав Мудрий* (бл.980–1054 pp.). Заснована ним школа діяла при Софіївському соборі. Поширенню грамотності також сприяла створена князем в храмі Софії Київської бібліотека, основу якої склали грецькі книги перекладені на рідну мову за сприянням Ярослава Мудрого. Функціонували також монастирські школи, засновником яких був Феодосій Печерський (1034–1074 pp.), ігумен Києво-Печерського монастиря.

XI століття ознаменувалося появою так званих “шкіл грамоти” (“навчання грамоти”). Це були початкові школи, метою яких було навчити дітей читати, писати, рахувати. Тобто завдання школи полягало в тому, щоб дати елементарну освіту. Ці та інші школи Київської Русі відзначалися тим, що заняття в них проводилися рідною мовою, а не латинню, як тоді було прийнято в інших країнах.

До перших вітчизняних педагогічних творів слід віднести “Повчання Володимира Мономаха дітям” (1096). Великий князь київський (1113) Володимир Мономах (1053 – 1125 pp.) залишив слід в історії педагогіки також тим, що створив державні школи “книжного навчання” закритого типу. Вони увійшли в історію педагогіки під на-



звою “двірцеві школи”. Разом з будівництвом церков, соборів будувалися і школи. Контингент дітей у них складав біля 300 осіб. За свідченням літописця, діяв указ князя Володимира, за яким у знатних людей відбирали дітей і віддавали їх на “навчання книжне”. Батьками такий указ був сприйнятий неоднозначно. Матері оплакували дітей як померлих.

З часом виникають братські школи (найбільш відомі Львівська та Київська). Заснування їх почалося у другій половині XV ст. Іваном Федоровим була видана “Азбука” (1574) для “учеников” Львівської братської школи. Діяльність братських шкіл будувалася на гуманістичному та демократичному підходах до дитини. Функціонувала мережа “скудопитательных домов”, де проживали діти бідних верств населення та система патрунування дітей (дітей розміщували у заможних сім’ях, в обов’язки яких входило їх виховання). Школи були засновані на безстановому підході, тобто не виділялися багаті і бідні діти. За Статутом вони навчалися разом і ставлення до них було однакове. Єдине, що могло їх різнити, – це знання.

Слід також відзначити один з перших друкованих педагогічних творів невідомого автора – трактат “О воспитании чад” (1609), що побачив світ у Львівській братській друкарні. У ньому викладені ідеї морального виховання дитини, де значна роль відводиться батькам. Вирішальна роль у становленні моральних якостей особистості, на думку автора, належить освіті і вихованню, а не природним задаткам. Наголос робиться на тому, що виховний процес необхідно починати у дитинстві (“начала возраста”). Автор підкреслює, що набуті у дитинстві звички впливають на поведінку людини і у наступні періоди її життя.

Прогресивними поглядами на людину та процес її навчання і виховання у XVII–XVIII ст. прославилися Памво (Павло) Беринда, Інокентій Гізель, Іоанікій Галятовський, Іоасаф Кроковський, Стефан Яворський, Стефан Калиновський, Феофан Прокопович, Михайло Козачинський, Григорій Сковорода, Я.Козельський. Вони відстоювали однакові права на освіту всіх дітей, незалежно від їх соціального стану.

Так, *Гізель Інокентій* (Кисіль, 1600 – 1683 рр.), культурний і духовний діяч, історик, філософ, у передмові психологічної праці “Мир с богом человеку” обґрунтовує повагу до людини, віру у людський розум, інтерес до людського життя і знань. Людину він розглядав як творця власної долі і щастя. Займався проблемами пізнання

людиною навколишнього світу, особливостями людського мислення, співвідношення практики і чуттєвого пізнання. Стверджував: “Нічого немає в інтелекті, чого не було б у почуттях” [245,110]. Цієї ж точки зору притримувався і Я.А.Коменський.

Окремо слід зупинитися на педагогічному спадку видатного мислителя, педагога-практика *Григорія Савича Сковороди* (1722 – 1794 рр.). Серед його педагогічних творів цінною для нас є притча “Вдячний Еродій”, в якій висвітлена проблема протистояння двох систем у вихованні: системи, побудованої на народних традиціях, та західноєвропейської, якій притаманне було запрошувати чужоземних вчителів для навчання дітей. Значне місце у ній відведене і ролі батьків у вихованні дитини. Розвиває ідею “виховання серця”, бо серце, за Г.Сковородою, є джерелом, з якого течуть чисті струмені думки. Виховання серця має бути міцно пов’язане з вихованням розуму.

Багато його праць стосуються пізнання людини, розкриття її природи. Сутність людини він вбачав у її духовності, совісності, гуманності, бо “кожен є тим, чиє серце в ньому” [333,т.1,29]. Тому можна стверджувати, що в основу його педагогічної концепції лягли ідеї “філософії серця”, “пізнай себе”, “сродної праці”. Не страх і почуття вини, а любов і утвердження власних сил повинні лежати в основі педагогічного процесу. Як наголошував відомий філософ, “...склавши крила, не зможе полетіти навіть сам орел” [333,т.2,414]. Отже, педагог у навчально-виховному процесі повинен вміло керувати рушійними силами розвитку дитини. Не відкидаючи ролі чуттєвого пізнання, Г.Сковорода великого значення надавав мисленню, думці, розумові людини. Людина, - писав він у праці “Картина, що зображає біса, званого смутком”, - “не тілесний вигляд, але серце як невичерпний скарб мислення таїн”. Вважав, що природні нахили дитини необхідно виявляти у ранньому віці. “Я вірю і знаю, що все те, що існує у великому світі, існує і в малому, і що можливо у малому світі, то можливо і у великому...” [207,173]. Він вважав, що в іграх і забавах можна виявити здібності та нахили дитини, якими наділила її природа. Людина лише тоді легко навчається, коли знає свою природу, і для чого вона народжена. Завдання вчителя – допомогти їй розпізнати себе, бо, як вважав Г.Сковорода, смішним здається вовк, що грає на сопілці, ведмідь, який танцює. На відміну від Гельвеція, він виходив з того, що люди мають різні природні задатки, тобто природа забезпечує “нерівну всім людям рівність”. Вдалим є його порівняння з фонтаном, який наповнює різні за місткістю посудини. Так, менша посудина напов-

нюється меншим об'ємом, а більша – більшим, але вони рівні, бо рівно є повними.

**Прокопович-Антонський Антон Антонович** (1762 – 1848 рр.) педагог-практик, займався проблемами розумового і морального виховання. Піддавав критиці теорію “сну розуму” Ж.Руссо. На його думку розвиток розуму повинен починатися ще у ранньому дитинстві. Визнаючи наявність природних задатків, вважав, що їх необхідно розвивати у процесі навчання і виховання. Моральному вихованню відводив особливе місце у формуванні особистості.

**Духнович Олександр Васильович** (1803 – 1865 рр.), український письменник і педагог, виступав за підпорядкування навчально-виховного процесу віковим та індивідуальним особливостям дітей. Писав, що педагогічний процес мусить “позорствовати на возраст”, враховувати “природні склонності дітей”. Слушними є його рекомендації не перенавантажувати учнів, а при перевтомі змінювати вид діяльності. Завдання вчителя вбачав у тому, щоб навчити дітей думати, мислити. Навчання “мусить бути приспособлено уму дитинському”, - наголошував він. Педагогічний процес має будуватися на взаємодії і співпраці вчителя та учня, принципі природовідповідності.

Творчість видатного українського поета, мислителя-гуманіста **Тараса Григоровича Шевченка** (1814 – 1861 рр.) пронизана педагогічними ідеями. Як зазначає дослідник його творчої спадщини М.Лукич, Т.Шевченко “не був педагогом у прямому розумінні цього слова, проте у своїх творах висловив надзвичайно цінні думки з питань освіти і виховання дітей, багато з яких не втратили актуальності і сьогодні” [208,19].

Український філософ і педагог **Памфіл Данилович Юркевич** (1826/27 – 1874 рр.) притримувався платонівського напрямку у філософії [458]. Цим визначаються погляди його на людину та педагогічний процес. У розвитку ідей виховання велику роль він відводив християнству. Цікавим у цьому відношенні є його міркування, що зміна поглядів на процес виховання прийшла саме із прийняттям християнства. Про дітей стали піклуватися не із необхідності чи вигоди, а тому, що вони стали “головним, вічним богатством, а виховання їх стало справою спасіння” [191,94].

Добре знаючи природу дитини, він підкреслював, що зміст освіти повинен базуватися на особливостях дитячої психології. Щоб виховати гармонійно розвинену особистість, радив вчителям у педагогічному процесі враховувати такі риси дитинства, як надзвичайна

рухливість, нестійкість, нездатність довго тримати увагу на одному і тому ж предметі, швидке переключення думки. “Потреба спішити своїми думками удалину і вперед природжена дитячому вікові, як потреба бігати”, – зауважував він. Учитель, на думку П.Юркевича, не повинен “займатися із розумовим апаратом” вихованця, а з його “живою особистістю”. Адже дитина наділена головою і серцем, розумом і волею.[238,59]. Тому і завдання педагогіки полягає в тому, щоб бачити дітей мудрими, навчити їх мислити. Був впевнений, що головним джерелом знань для дитини виступає чуттєвий світ, оскільки дитина живе “у світі реальних речей”. Визнавав право дітей на дитинство, тому рекомендував рахуватися з віковими особливостями і можливостями дітей.

Оскільки в основі моральності, на думку П.Юркевича, лежить глибока емоційна природа людини, то серце є втіленням діяльності душі і морального вчинку [96]. Його “філософія серця” співзвучна з принципом дитиноцентризму, сповідуваного багатьма педагогами як сучасності, так і минулого. Зробив спробу періодизації дитинства.

На думку *Софії Русової* (1856-1940 рр.), протяжність дитинства у людини є фактом соціальним, “бо для охорони безпорадної дитини потрібно було створити родину і родинне життя” [320,177]. Дитинство вважала ранком життя людини, який обов’язково має бути щасливим. Досліджуючи дитину в онто- і філогенетичних аспектах, виділила періоди її росту і розвитку, які назвала “ритмами росту”. С.Русова вважала дитину “зовсім окремим фізичним і духовним організмом”. Дитина, на її думку, дуже відрізняється від дорослої людини перш за все анатомо-фізіологічними особливостями, які знаходяться у стані постійного розвитку і росту. Заперечує твердження Дж.Локка, що дитина являє собою “*tabula rasa*”. Вона впевнена, що мозок дитини “від самого народження має ті лінії (борозки), ті сліди, які прокладалися в людському мозкові на протязі довгих віків культурного поступу” [320,179].

Педагогічні погляди українського письменника, філософа, вченого *Івана Яковича Франка* (1856 – 1916 рр.) знаходимо у його педагогічних статтях та висловлюваннях, які вийшли у 1960 р. окремою збіркою. Аналізуючи їх можна зробити висновок, що він добре знав і розумів дитинство. Як відзначає Д.Орехов [251], у творчій лабораторії епістолярної спадщини І.Франка значне місце займають твори, присвячені дитинству. Їх можна розділити на дві групи: написані для дітей і про дітей. Його творча спадщина знайомить нас з чудовими етюдами

дитячої психології [67], цінними зауваженнями щодо філософської суті дитинства. Він ставив за мету художньо дослідити хід виховання сільського хлопчини, починаючи від перших проблисків власного мислення і закінчуючи входженням в доросле життя. Висловив думку про те, що доля дітей невід’ємна від долі народу. Він цікавиться внутрішнім світом дитини, розкриває чутливість і вразливість дитячої душі, вказує на обставини, за яких формується її характер.

Добре знаючи передові педагогічні ідеї свого часу, він виступав проти покарань і приниження гідності дитини. З цього приводу І.Франко писав, “що діти такі ж люди, як і старші, що дітей, їх особисту гідність і їх потреби треба так само шанувати, як і старших, і тільки поводячись з ними лагідно, щиро, розумно, як з рівними, входячи в їх спосіб думання, можна їх виховувати на чесних, щирих, правдолюбивих і справді свободних людей”, бо “всяке терпіння дитячої душі не тільки таке ж болюче, як і дорослої, але ще до того шкідливе для її подальшого розвою” [439,208-209]. У ряді статей знаходимо його поради щодо розвитку мислення дитини, врахування вікових особливостей при навчанні і вихованні. Акцентував увагу на необхідності розумового, морально-етичного виховання дітей з раннього дитинства.

**Ващенко Григорій Григорович** (1878 – 1967 рр.), відомий вчений-педагог, психолог, засновник української національної педагогіки відзначав, що “кожна людина являє собою щось нове, своєрідне і неповторне. Вона є вічна і богоподібна індивідуальність. А тому не просто народжується, а твориться богом” [43,142]. Був впевнений, що без знання властивостей людини (вікових, статевих, індивідуальних) говорити про виховання дитини не можна. Підкреслював, що багато дітей можуть мати від природи “зародки” негативних, хворобливих рис, а тому завдання педагогіки – вносити корективи, змінювати їх на позитивні. Головну проблему педагогіки майбутнього вбачав у тому, “щоб поєднати вільний розвиток дитини з педагогічним керівництвом вихователів” [43,14]. Г.Ващенко стояв на педоцентристських позиціях, згідно з якими дитина є суб’єктом педагогічного процесу. Надаючи великого значення дитинству, особливо його ранньому періоду у процесі становлення та розвитку людини, вважав за необхідне створення системи переддошкільного та дошкільного виховання. На його думку, дитина розвивається згідно зі своєю програмою. Подібно до того як “природа і людство не стоять на місці: вони йдуть вперед або назад. Теж саме треба сказати про характер людини: він або розвивається й удосконалюється, або розкладається” [43,196].

“Дитина – це жива людина, – вважав відомий педагог і письменник *Антон Семенович Макаренко* (1888 – 1939 рр.). – Це зовсім не орнамент нашого життя, це окреме повноправне й багате життя. За силою емоцій, за тривожністю та глибиною почуттів, за чистотою та красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих” [212, т.4, 24]. Розвиваючи ідею перспективних ліній, А.Макаренко вважав завданням вихователя бачити дитину у перспективі, проектувати, ким вона буде завтра, де можуть реалізуватися її природні здібності, талант. Визнавав природне начало у дитини, через те мету педагогіки вбачав у коректуванні і розвитку його. Основний принцип виховної системи А.Макаренко виразив у формулі: “Якомога більше поваги до людини і якомога більше вимогливості до неї”, в якій закладено двояку спрямованість: з одного боку – гуманістичну, з другого – протест проти теорії “вільного виховання”.

Ретроспективний аналіз показує, що протягом віків, незважаючи на різне ставлення і різні підходи до дитинства, славетні вчені з різних галузей людинознавчих наук вносили свій посильний вклад у розвиток даної проблеми. Розмаїття і розбіжність набутих філософсько-педагогічних поглядів на дитину та дитинство є свідченням численності та інтенсивності спроб осягнути людину в її сутності. Чим більше дізнавалися філософи, педагоги, психологи про сутність дитини, тим менш категоричними ставали їхні судження про неї, тим більш загадковою й гідною особливої уваги ставала для них дитина, а звідси і світ, в якому вона живе, – дитинство.

Мету проведеного аналізу ми вбачали в тому, щоб зрозуміти особливості сприйняття дитинства на певних історичних етапах, наступність у розвитку поглядів на його природу, виявити константи, притаманні усім поколінням філософів, педагогів та представників інших людинознавчих наук.

На підставі цього можна зробити висновок, що в історії філософської та педагогічної думки відображено найбільш важливі співвідношення: дитина–Бог, дитина–природа, дитина–дорослий, дитина–суспільство, дитина–дитячий світ.

І зрештою, аналіз історії генези проблеми філософії дитинства показує, що в своїй діяльності В. Сухомлинський спирався на класичну філософсько-педагогічну спадщину, творчо використовував її передові ідеї, які надихали на творення власної теорії. Бо без опори на досягнення минулих століть, без осмислення і використання теоретичної спадщини неможлива висока культура педагогічної праці.

## Тема 3. Проблема періодизації дитинства у людинознавчих науках

### 3.1. Вік, віковий період, періодизація: психолого-педагогічна термінологія та сутність

Народжуючись дитина розвивається за “власною програмою”, причому існують як загальні, так і специфічні закономірності її становлення як особистості на різних вікових етапах. Звідси випливає проблема періодизації дитинства. Поділ життєвого шляху дитини на періоди дає можливість більш повно і конкретно пояснити закономірності дитячого розвитку, визначити специфіку окремих вікових етапів. Зміст окремих періодів, їх часові межі визначалися різними авторами по-різному, виходячи із уявлень авторів про найбільш важливі, істотні сторони розвитку.

Терміни “періодизація”, “вік”, “віковий період”, “розвиток” і відповідні їм поняття взаємопов’язані між собою. Визначимо їх змістове навантаження. **Періодизація** – розчленування процесу розвитку на періоди, які відрізняються один від одного певними ознаками. **Вік** – конкретний, відносно обмежений у часі рівень розвитку. Як писав Л.Виготський, “це цілісне, динамічне утворення, структура, що визначає роль і питому вагу кожної окремої лінії розвитку” [55,21]. Вік, як похідна від категорії часу, характеризується трьома параметрами: тривалістю життя певної людської істоти (метрикою), спрямованістю (вектором) і місцем у часі (має свої межі) [161]. Він виступає формою розвитку дитини. Сам по собі вік визначає межі періоду дитинства, але разом з тим “час життя дитини є і часом накопичення нею власного досвіду, а також засвоєння досвіду дорослих” [161,51].

**Віковий період** (за Л.Виготським) визначає цикл дитячого розвитку. Має свою структуру і динаміку, свої визначені межі. Хронологічні межі – абстрактне поняття, бо, як правило вони “плавають”, тобто можуть зсуватися в той чи інший бік, коли мова йде про конкретних дітей. Адже кожна дитина проходить один і той самий шлях розвитку і ту ж послідовність його фаз. Але одна дитина може довше затриматися у одній із фаз розвитку, інша – пройти її швидше. Тривалість фаз у різних дітей теж різна: в одних вони тривають довше, в інших – минають “різко і швидко, стрибком”.

Кожному віковому періоду притаманні так звані “вікові особливості” дитини, які можна умовно розділити на дві групи: 1) тимчасові особливості дітей, тобто ті, які притаманні тільки певному вікові і не

зберігаються на наступних вікових ступенях розвитку (лякливість, повна довіра дітей до всього, тощо); 2) постійні особливості, тобто ті, які не зникають з переходом до нового вікового періоду, а лише зазнають певних змін (закріплюються або послаблюються). На думку П.Каптерева, помилково такі вікові особливості вважати недоліками (дитяча рухливість, схильність до крику, сміху, неготовність до зосередження уваги та ін.). Вони відіграють дуже важливу роль у розвитку людини. Тільки проходячи стадії вікових дитячих особливостей, людина формується як особистість. Це впливає із того, що роки дитинства є самоцінним періодом людського життя. “Епоха дитинства, – це особлива реальність, яку необхідно вивчати, з якою не можна не рахуватися” [120,10]. Дитинство має особливість бути спрямованим у майбутнє. Це означає, що, проходячи послідовно вікові періоди, дитина розвивається. Тому можна говорити, що послідовна зміна періодів передбачувана і необоротна, бо не можна молодшого школяра повернути до рівня розвитку дошкільника.

Кожен віковий період характеризується кількісними та якісними змінами. Психологія в основу періодизації поклала зміни в психіці дитини (як якісні, так і кількісні). Вони дають змогу виділити у межах кожного періоду стадії, які “послідовно змінюють одна одну”. Тому, як зазначає Г.Костюк, прийнято вважати, що “онтогенез людської психіки має періодичний і стадіальний характер” [177,95]. У свою чергу стадії поділяються на фази, ще менші часові відрізки онтогенезу людини. Так, періоду раннього дитинства притаманна стадія немовляти, у межах якої виділяють фазу новонародженості.

Дитинство – явище історичне, а тому і його зміст, і його тривалість змінювалися зі зміною історичних епох. Як видно з попередніх тем, дитинство у первісному суспільстві було коротким, у середньовіччі тривалість його була вже більша, а в сучасному світі – воно значно розтягнулося у часі, несе інше змістове навантаження, опанувало складні види діяльності.

### **3.2. Періодизації розвитку дитини: історико-педагогічний аналіз**

В історії педагогіки вважається, що першу спробу вікової періодизації онтогенезу людини здійснив Арістотель. За період поділу він взяв 7 років. Відповідно визначив зміст та обсяг освіти і виховання для кожної вікової групи. Перша вікова група об’єднувала дітей віком від 0 до 7 років. У цей період виховання дитини має відбуватися у сім’ї. Друга вікова група – від 7 до 14 років (до початку статевої зрі-



лості). Обов'язковим для цього періоду було навчання у державних школах, прототипах сучасної початкової школи. До третьої вікової групи відносилися діти від початку статевої зрілості до 21 року. Основне завдання цього віку – здобути в школах середню освіту.

Слід відмітити, що спроби вікової періодизації мали місце ще до Арістотеля, зокрема, в афінській та спартанській системах, у Платона. Сам Арістотель відзначає, що багато із стародавніх мислителів вік ділили на семиліття [14, т.4].

Кожній культурі і народу притаманна символіка числа, яке брали за основу періодизації. Греко-римська традиція, а пізніше і середньовічна Європа священним числом вважали 7. Зауважимо, що семирічна вікова періодизація витікала з античних космологічних уявлень (7 планет), оскільки вважали, що доля людини пов'язана з долею планет. А звідси і проміжки між періодами у 7 (7 – 14 - 21) років. До дитинства відносився період з моменту народження і до 7 років. Людину цього віку називали дитиною. Другий період – отрочтво – тривав до 14 років. Цікаво відзначити, що датчани та шведи виділяли 5-річний цикл, деякі германські племена перевагу віддавали числу 6.

У середньовічній Франції вікова термінологія, яка здається чисто вербальною, розрізняє дитинство (*enfance*), отрочтво (*puerilite*), молодість (*jeunesse*), юність (*adolescence*), старість (*vieillesse*). Кожне з цих слів позначає певний період життя, але змістове навантаження, яке вони несуть сьогодні, було відсутнє в їх колишньому вживанні [156].

Періоди життя – улюблена тема середньовіччя. Зразком найбільш популярної та емоційно насиченої теми готичного мистецтва є астральна аналогія, що покладена в основу періодизації, яка відповідає 12 знакам зодіака.

У середньовіччі словом “дитя” називали людину 15 і навіть 24 років. Ф.Арієс зазначає: “Довгий період дитинства, який відображений у мові повсякденного життя, був наслідком повної неухважності до явищ біологічного порядку: ніхто не вважав статево дозрівання за межу закінчення дитинства. Ідея дитинства була пов'язана з ідеєю залежності... Дитинство не закінчувалося до тих пір, доки не закінчувалася ця залежність” [13, 231].

У XVII ст. чітку, для свого часу, вікову періодизацію розробив Я.Коменський і на її основі вибудував систему шкіл. Для всього роду людського, вважав він, весь світ – школа: від колиски і до могили. Кожен вік призначений для навчання. Одні і ті ж межі відведені люд-

ському життю і людській школі. За основу поділу людського життя на періоди він взяв число 6: дитинство – від 0 до 6 років; отрочтво – від 6 до 12 років; юність – від 12 до 18 років; змужнілість – від 18 до 24 років. “Як кожна частина дня і року ділиться на маленькі частини і відповідні їм роботи, так і все життя: молодість і дитинство прирівнюються до ранку і весни, підлітковий вік і юність – з першою половиною дня і літом; зрілість – з полуднем і осінню; старість – з вечором і зимою” [151, т.2, 404-405]. Запропонована ним система шкіл розрахована на чотири ступені освіти: домашнє виховання, початкова школа, загальнодоступна середня школа (гімназії), вищі навчальні заклади. На основі такого підходу ним уперше висловлена ідея неперервності освіти.

XVIII ст. ознаменувалося прогресивними поглядами Ж.Руссо на дитинство. В його педагогічному трактаті “Еміль, або про виховання” (1762) викладені концептуальні підходи до змісту виховання відповідно до запропонованих ним вікових періодів. Поводьтєся з вашим вихованцем відповідно до його віку, радив він. При вихованні людини пропонував враховувати 4 вікових періоди: I-й період життя – період першого дитинства (від 0 до 2-х років) – найбільш сприятливий для фізичного виховання; II-й період життя – фактично дитинство (з моменту освоєння дитиною мови до 12 років) – він вважав “сном розуму”; для нього характерний розвиток органів чуття. Цей період завершує дитинство; III-й період життя (з 12-13 до 15 років) Руссо теж називав “дитинством”, оскільки іншого терміну у той час не існувало. Він відповідає сучасному підлітковому періоду. Це період “формування інтелекту”, тому у цей час головна увага звертається на розумове виховання. IV період – юність (з 15 до 25 років). Для нього характерним є моральне і статеве виховання.

Роберт Оуен людину розглядав як пасивний продукт середовища, а не як активного творця історії. Звідси і його підходи до вікової періодизації та змісту освіти. Ним запропонована періодизація життя людини на основі поділу суспільства на класи за віком, так звані “вікові класи”. Такий підхід, на його думку, є “природним і раціональним” для виховання і навчання дітей. Завдяки такому поділу “кожним класом будуть засвоєнні знання, які максимально відповідають даному вікові” [257, 238]. Він прийшов до висновку, що періоди у 5 років (0-5-10-15-20-25-30) є найбільш доцільними і адекватними суті розвитку людини. Його періодизація передбачала виховання та підготовку

людини до виробничої діяльності, посилюючи кожному віковому періоду.

А.Дістервег свою періодизацію побудував, виходячи із домінуючого значення розвитку психічних функцій. Ним виділено три вікові стадії – стадії панування відчуттів, панування пам'яті, панування розуму.

П.Юркевич теж залишив свій слід у розвитку теорії періодизації життя людини. Сензитивними періодами для навчання і виховання він вважав: дитинство – від 0 до 7 років; отрочество – від 7 до 15 років; юність – від 15 до 25 років.

Народна педагогіка людину бачила у нерозривному зв'язку з природою, через те і вік її порівнювала з 4 порами року: дитинство – весна, молодість – літо, зрілість – осінь, старість – зима. Зауважимо, що українці не вдавалися до дрібного поділу життя людини на періоди. Головні періоди в житті пов'язували з народженням, одруженням і смертю. Найбільш дрібно поділений та насичений обрядами є період раннього дитинства.

Українське народне дитинознавство нараховує велику кількість різноманітних характеристик (вікових ознак) дитини від 1 до 5 років. М.Стельмахович, відомий знавець народних звичаїв і традицій наводить такі вікові ознаки дитини. На першому році життя дитину називають “брехунець”, “бігунець”, “джигунець”, “нишклий”, “шибеник”, “зіпун”, “хвостик”, “хвастунець”.

На другому році життя дитина вже вміє ходити, розмовляти, розумовий розвиток її набирає сили. Таких дітей називають “стрижак”, “стригунець”, “друга каша”, “друге літо”. У цей час діти здатні до імітації. Все почуте і побачене вони стараються повторити.

Для третього року життя характерні такі назви дитини: “пічкур”, “третяк”, “гулячок”, “третє літо”, “третя каша”.

Чотирьохрічних дітей називають: “четвертак”, “четвертачок”, “четверта каша”, “четверте літо”, “джигунець”, “гульвіса”, “метунець”, “жевчик”, “шмиглик”, “жирун” (пустун).

“П'ятиліток”, “п'ятак”, “підпасик”, “підпасочок”, “беззубок” – такі характеристики даються п'ятирічним дітям [347].

Як бачимо народознавство в основу вікової періодизації кладе характеристики зміни поведінки дитини та її психолого-педагогічні особливості.

За останні 200 років вченими розроблено велику кількість схем поділу життя людини на періоди. Російський статистик і демограф

А.Рославський-Петровський у ХІХ ст. виділив категорії малолітніх (до 5 років), дітей (до 15 років), молодих (16-30 р.), змужнілих (30-45 р.), пожилих (45-60 р.), старців (61-75 р.), довгожителів (75-100 р. і старші). Німецький фізіолог М.Руйнер (1854-1932) пропонував 7-річну схему. Н.Гундобін на початку ХХ ст. розробляє вікову періодизацію онтогенезу, побудовану на анатомо-фізіологічних даних. Популярною була і схема німецького вченого С.Штраца, в основу якої був покладений інтенсивний ріст тіла та дозрівання статевих залоз [41].

Психолого-педагогічною думкою ХХ ст. також було зроблено чимало спроб періодизації онтогенезу людини (Б.Ананьєв, П.Блонський, Д.Бромлей (D.Bromley), Ш.Бюлер (Ch.Buhler), А.Валлон (A.Wallon), Л.Виготський, А.Гезелл (A.Gesell), Д.Ельконін, Е.Еріксон (E.Erikson), І.Кон, К.Левін (K.Lewin), Ж.Піаже (G.Piaget), Д.Фельдштейн, Е.Шпрангер (E.Spranger), К.Штратц, ін.), в основу яких покладені різні критерії. Візьмемо для прикладу декілька з них.

Ш.Бюлер (1924) періоди життя людини пов'язувала із процесами самовизначення особистості.

Е.Еріксон (1968) виділяє такі стадії онтогенезу людини: грудний вік – 0-1 р., повзунковий – 1-3 р., дошкільний – 3-6 р., предпубертатний – 6-12 р., юність – 13-18 р.. Недоліком його періодизації багато вчених вважають те, що кожен з періодів дитинства він розглядає відокремлено один від одного, не визначає рушійних сил психосоціального розвитку.

Л.Виготський в основу своєї моделі періодизації поклав теорію кризових і стабільних періодів та вікових новоутворень. Вона суттєво відрізнялася від спроб, зроблених його попередниками. Нове, внесені Л.Виготським, полягало в наступному: введення у схему вікової періодизації критичних періодів; виключення із схеми періодів ембріонального розвитку дитини (хоча на сучасному етапі ця проблема набуває актуальності) та юності, який охоплював вік після 17-18 років; включення віку статевого дозрівання у число стабільних, а не критичних періодів. Л.Виготський виділяв: кризу новонародженості, немовляцький вік (2 місяці – 1 рік), криза одного року, раннє дитинство (1 – 3 роки), криза 3-х років, дошкільний вік (3 – 7 років), криза 7 років, шкільний вік (8 – 12 років), криза 13 років, пубертатний вік (14 – 18 років), криза 17 років. Заслуга Л.С.Виготського полягала й у тому, що він розділив схеми періодизації дитячого розвитку за теоретичними основами на три групи [55].

Принципи підходу до періодизації дитинства, розроблені Л.Виготським, були конкретизовані Д.Ельконіним. За основу ним були взяті три критерії: соціальна ситуація розвитку; домінуючий вид діяльності; центральне вікове новоутворення.

За уявленнями Д.Ельконіна, дитина – цілісна особистість. Їй властиве активне пізнання навколишнього світу (світу предметів і людських відносин). Тому, згідно з теорією Д.Ельконіна, дитина через різні види діяльності освоює дві системи відношень: “дитина – річ” і “дитина–дорослий”. Провідні види діяльності, які найбільш впливають на розвиток дитини він поділив на дві групи. До першої відніс види діяльності, які орієнтують дитину на норми стосунків між людьми: безпосереднє емоційне спілкування, рольова гра для дошкільника, інтимно-особистісне спілкування для підлітка. Ця група об’єднує діяльності одного типу, хоча і різні за змістом. Спільним для них є те, що вони регулюють відносини у системі “дитина–дорослий”. До другої групи входять види діяльності, за допомогою яких засвоюються суспільно вироблені способи дій з предметами. Це предметно-маніпулятивна діяльність дитини раннього віку, навчальна діяльність молодшого школяра, навчально-професійна діяльність старшокласника. Ця група діяльностей має справу з системою відношень “дитина–предмет”.

Обидві групи діяльностей складають єдиний процес розвитку особистості, хоча кожен віковий етап характеризується розвитком однієї з них. Так, перша група діяльностей розвиває мотиваційно-споживацьку сферу, друга – інтелектуально-пізнавальну. Кожен конкретний віковий етап надає перевагу розвитку одній із названих груп. У немовляти найбільш ефективно розвивається мотиваційна сфера, яка випереджає інтелектуальну. У період раннього дитинства набирає темпу розвиток інтелекту, залишаючи позаду мотиваційну сферу.

Отже, можна сказати, що кожен віковий період характеризується соціальною ситуацією розвитку, ведучим видом діяльності, віковими новоутвореннями. Кризи (переломні моменти у розвитку дитини) при цьому виступають віковими межами кожного з періодів.

Модель періодизації Д.Ельконіна – найбільш поширена у психології.

У педагогічній науці розроблена своя вікова періодизація, в основу якої покладена психологічна. Педагогічна періодизація лежить в основі структури освітніх закладів, які поділяються відповідно на дитячі ясла, дитячий садок, школу. Перші спроби пов’язати періодиза-

цію розвитку психіки дитини із системою навчання та виховання зробили Л.Виготський та П.Блонський. Так, Л.Виготський висунув гіпотезу існування “взаємозв’язку між рівнем розвитку психічних процесів у дитини та соціальними інститутами, що оформляють різні типи діяльності дітей, про вплив цих інститутів на психічний розвиток дитини” [308,132].

Яскравим прикладом педагогічної періодизації є схема, запропонована Рене Заззо (R.Zazzo, 1960). У ній етапи дитинства співпадають зі ступенями системи виховання і навчання дітей, тобто в основу розробленої ним періодизації закладені зовнішні детермінанти психічного розвитку дитини. Стадія раннього дитинства (до 3-х років) змінюється стадією дошкільного віку (3 – 6 р.), основний зміст яких складає виховання в сім’ї і дошкільних закладах. На стадії початкової освіти (6 – 12 р.) дитина одержує основні інтелектуальні навички, а на стадії навчання в середній школі (12 – 16 р.) – загальну освіту; далі – стадія вищої та університетської освіти. Оскільки розвиток і виховання взаємопов’язані, а структура освіти створена на базі практичного досвіду, то межі періодів, встановлених за педагогічним принципом, майже співпадають з переломними моментами в дитячому розвитку [41].

Слушна є думка Д.Фельдштейна. Він зазначає, що “періодизації, де границями відповідних вікових періодів виступають строки виховання в дошкільних установах, початок навчання в школі, перехід із початкової в неповну середню, а потім і середню школу, близькі до істини, тому що ґрунтуються на багатому життєвому досвіді” [426,98]. Прикладом такої періодизації є періодизація, запропонована В.О.Сухомлинським, про яку мова піде в наступному розділі.

Таким чином, періодизація дитячого розвитку відзначається численними теоретичними підходами, що лягли в основу поділу на періоди. Л.Виготський виділив три групи, які об’єднують різні схеми періодизацій (додаток Е).

Велика кількість зроблених спроб періодизації онтогенезу людини “зумовлена об’єктивними труднощами існування часових відрізків життя, що мають різний зміст” [308,126]. Адже, кожна вікова стадія характеризується набором вікових особливостей дитини. Ці особливості обумовлюють вікові процеси, тобто кожній стадії притаманні новоутворення. Крім того, періодизація повинна враховувати те, що людина розвивається у двох векторах: як індивід, тобто біологічна істота (динамічні особливості поведінки, енергетика) і як особи-

стість (змістовні особливості поведінки). Отже, кожен віковий період ставить перед педагогом безліч завдань, домінантних мотивів і потреб при різноманітності індивідуальностей дітей.

Слід зауважити, що більшість науковців з галузі психологія розвитку поділяють життя людини на три великих етапи: дитинство, юність, зрілість. Етапи у свою чергу поділяються на періоди. Так, дитинство об'єднує три періоди: дитячий вік, раннє дитинство та шкільний вік. У педагогічній періодизації кожен з періодів у свою чергу ще поділяється на менші відрізки. Шкільний вік, наприклад, включає молодший, середній та старший шкільний вік.

Кожен етап чи період життєвого циклу людини має свою специфіку з точки зору завдань, які притаманні конкретному етапові розвитку особистості. Зазначимо, що вікова термінологія не однозначна, а хронологічні межі вікових періодів розмиті. Процес розвитку охоплює весь життєвий шлях людини, але найінтенсивніше він проявляється у період дитинства.

Кожна стадія розвитку особистості характеризується новоутвореннями та зміною основного виду діяльності. Новоутворення – не “застиглі” форми розвитку, вони включаються до складу наступної стадії розвитку особистості і набувають при цьому більш високого рівня. Деякі з них відживають себе, а на їх місці формуються інші. Як новоутворення, так і провідний вид діяльності послідовно і періодично змінюють один одного. У таблиці (додаток Ж) подається вікова періодизація у людинознавчих науках та зміст особистісних новоутворень кожного з вікових періодів.

Як видно з цієї таблиці, вікова періодизація в людинознавчих науках базується на різних підходах. Зокрема, у психології вона задається психічним розвитком особистості, новоутвореннями, які притаманні кожному віковому періодові та соціальною ситуацією розвитку; у педагогіці – системою виховання і навчання.

Отже, можна констатувати наступне:

1. З точки зору сучасної науки очевидно, що при розробці періодизації індивідуального розвитку дитини повинен використовуватися комплексний підхід, який полягає у врахуванні біологічних (морфологічних, фізіологічних), психологічних та соціальних аспектів розвитку дитини. Це дасть можливість створити вдосконалену модель педагогічного процесу, який спроможний виховати гармонійно розвинену особистість.

2. Традиційно дитяча психологія вважала, що дитинство закінчується на межі 7 років. Але, як свідчать останні дослідження у цій галузі, сучасне дитинство продовжується і після вступу дитини у школу, тобто молодший шкільний вік теж відноситься до періоду дитинства. Більш того, навіть підлітковий вік деякі психологи вважають “дитинством, що затягнулося”. Цим пояснюється те, що наше дослідження охоплює також стадії дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки вони входять у період дитинства.

---

---

### *Запитання для самоконтролю*

---

---

- Порівнюючи визначення категорії “дитинство” розкрийте їх сутнісну спільність.
- Розкрийте погляди психологів на досліджувану категорію.
- Чи погоджуєтеся Ви з думкою В. Лімонченко: “Дитинство як філософський феномен ніщо за своєю суттю, воно ніяке, воно “не має раз і назавжди даної форми”?
- Розкрийте історичний розвиток педагогічних поглядів на людину, дитину та дитинство в стародавній Греції та Римі.
- Який вплив здійснило Християнство на розвиток категорії “дитинство”?
- Назвіть представників епохи Відродження та їх антропоцентричні ідеї.
- Обмотивуйте погляди французьких матеріалістів XVIII століття на дитинство.
- Класична німецька філософська і педагогічна думка про дитинство.
- Розкрийте послідовність розвитку ідеї дитинства в Україні.
- Вік, віковий період, періодизація: педагогічна термінологія та сутність.
- Назвіть відомі Вам періодизації розвитку дитини. Розкрийте їх спільні та відмінні ознаки.



- Як впливали різні історичні епохи на розвиток сутності поняття “дитинство”?
- Які етапи розвитку пройшла еволюція поглядів на дитинство?

---

---

## МОДУЛЬ 2.

### ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ДИТИНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

---

---

#### Тема 4. Філософія дитинства у наукових працях та практичному досвіді В.О.Сухомлинського

##### 4.1. Філософія дитинства

На сьогоднішній день існує розрив між дитинством як самоцінністю, нашими ідеальними уявленнями про нього і реальним становищем дітей. Сучасний стан дітей в нашому суспільстві характеризується соціальною депривацією, тобто недостатністю тих чи інших умов, матеріальних та духовних ресурсів, необхідних для виживання і розвитку кожної дитини [239]. І тому, як ніколи, цінною для створення нової школи є концепція філософії дитинства Павліського вченого, яка змогла вижити в часи панування авторитарної педагогіки, одноманітності навчальних планів і програм, педагогічних констант і табу. Філософсько-педагогічна аргументація та обґрунтування феномена дитинства В.Сухомлинським базувалася на експерименті, проведеному ним в одній і тій школі, з одним і тим самим колективом і який охопив два покоління школярів.

Досліджуючи феномен дитинства в контексті педагогічної культури, сучасний філософ В.Лімонченко (1999) твердить, що дитинство “цілісно розкриває глибинну правду про людину, людську природу та сутність” [202,298]. Тому дитинство не можна розглядати тільки як “етап” життєвого шляху людини.

Зокрема, В.Нестеренко зауважує, що педагогіка займається певними аспектами перетину світу дитинства зі світом дорослої повсякденності. “В педагогіці є теорія навчання й теорія виховання, але немає теоретичної моделі цілісного світу дитинства. Виняток тут становить педагогічна діяльність нашого видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського” [235,66].

Історичний аналіз проблеми дає право стверджувати, що актуалізація видатним вченим відомих з минулого педагогічних істин зумовила піднесення ним розуміння дитини на новий, вищий щабель. Енциклопедична обізнаність В.Сухомлинського, його великий практичний досвід роботи, добрі знання дитячої психіки дали йому змогу по-новому глянути на світ дитинства, з філософських позицій підійти до осмислення дитинства і, як наслідок, найбільш універсально розк-

рити дану категорію. Узагальнюючи і переосмислюючи старе, він розвинув свою теорію дитинства. У праці “Серце віддаю дітям”, яка видавалася більше як 30 мовами світу і стала вершиною філософського, педагогічного і психологічного осмислення дитинства, педагогом-мислителем викладена своєрідна філософія дитинства. “Дитячі роки, - писав він, - той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, - це джерело життєвого ідеалу. Саме в цей час закладаються корені громадянськості. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило й примусило плакати – не від особистої образи, а від переживання за долі інших людей, - від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець. Перед поглядом дитини відкривається багатогранний світ з його суперечностями й складностями, в ньому діти бачать красу й потворність, щастя і горе” [358, т.3, 220]. Повсякденна праця педагога проходить в такому середовищі, як світ дитинства. А цей світ особливий, і щоб діяльність вчителя дала позитивні результати, “необхідно вжитися в світ дитинства” [358, т.2, 429]. Адже дитина завжди була, є і залишається дитиною, дитинство в усі часи було, є і залишається дитинством. Тому є підстави стверджувати, що його ідеї мають далекоглядний вектор, можуть бути перенесені в сьогодення, багато з яких уже сьогодні реалізуються.

Унікальність дитячого світу, визнання його самоцінності глибоко розкрита Павлиським мислителем у ряді його праць. В.Сухомлинський, на відміну від багатьох педагогів і філософів, вважав дитинство єдиною багатогранною системою, яка визначає *початковий етап становлення особистості і проявляється у таких п'яти вимірах*: 1) дитинство як віковий період життя людини; 2) дитинство як особливий, неповторний, своєрідний світ та спосіб буття дитини у ньому; 3) дитинство (світ дитинства) як сукупність дітей певного віку; 4) дитинство як світ відносин дорослих і дітей; 5) дитинство як середовище, в якому доводиться працювати вчителю. Таким екологічним середовищем дитинства виступала школа (винесено окремим параграфом у розділі III). І, щоб навчально-виховний процес у школі давав позитивні результати, всі п'ять вимірів повинні братися як одне ціле.

До В.Сухомлинського в такій цілісності теорію дитинства по суті ніхто не розвивав. Багато вчених, які займалися названою проблемою, розкривали певну сторону дитинства, досліджували одну із її

граней. Тому саме підхід павлівського вченого-практика до даної проблеми є цінним для педагогічної науки.

Зупинимося на кожному вимірі окремо.

1. Дитинство як віковий період життя людини. Багаторічні спостереження над дітьми дали змогу Василю Олександровичу визначити об'єктивну характеристику вікових особливостей школярів. На підставі існуючих у психолого-педагогічних науках схем вікових періодизацій онтогенезу дитини він виділяє три великих періоди: дитинство, отрочество, юність. У відповідності з педагогічною періодизацією поділяє їх за родом діяльності на групи: дошкільний, молодший шкільний, середній шкільний та старший шкільний вік. У працях “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Духовний світ школяра”, “Вірте у людину”, “Шлях до серця дитини” він робить глибокий аналіз кожного вікового періоду дитини, її психо-фізіологічних особливостей, дає поради щодо навчання і виховання дітей кожного з вказаних вікових періодів.

“Надзвичайно важливу роль у формуванні людської особистості, – наголошує В.Сухомлинський, – відіграють роки дитинства, дошкільний і молодший шкільний вік” [358,т.3,13]. Він підтримував ідею Л.Толстого, що “від народження до п'ятирічного віку дитина бере з навколишнього світу набагато більше для свого розуму, почуттів, волі, характеру, ніж від п'ятирічного віку до кінця свого життя”, та А.Макаренка, який зробив висновок, що “людина стане тим, чим вона стане до п'ятирічного віку” [358,т.3,14].

Сучасні дослідники проблеми дитинства Я.Береговой, Б.Нікітін підтверджують правильність висунутої В.Сухомлинським гіпотези. Час дозрівання (від 0 до 7 років), вважають вони, є часом найвищої пластичності, найвищої чутливості до впливу зовнішніх умов, найвищих можливостей для розвитку. Це самий благородний час для закладання і початку розвитку всіх людських можливостей. Більше того, вони вважають, що перебудова в педагогіці і психології, бурхливий її розвиток настане тоді, коли центром психолого-педагогічної науки і практики стануть роки немовлятва та раннього дитинства (до 5-7 років) і навіть дородовий, внутріутробний період, яким притаманні великі потенційні можливості, резерви розвитку індивіда, психолого-педагогічні тайни [19].

Підтвердженням цього є проведене В.Сухомлинським дослідження. Протягом 33 років педагог-новатор вивчав *словниковий запас дітей* молодшого, середнього, старшого шкільного віку і дорос-

лих. Він встановив, що 7-річна дитина із сім'ї колгоспника, коли вступає до школи, має в своєму арсеналі 3–3,5 тис. слів рідної мови, з них 1,5 тис. – активно використовує. Людина ж віком 45–50 років із середньою освітою розуміє, відчуває емоційне забарвлення 5–5,5 тис. слів рідної мови, з них 2–2,5 тис. слів в її активному словниковому запасі [180]. На основі цього він дійшов висновку, що в роки дитинства людина оволодіває таким обширним словниковим запасом слів рідної мови через те, що “перед нею в цей час уперше відкривається краса навколишнього світу. Тому, що в кожному слові вона не тільки бачить смисл, а й відчуває найтонші відтінки краси” [358,т.3,48]. Тобто дитинство як віковий період має виняткове значення в житті людини, тому що в ці роки формується характер дитини, її мислення, мова. Як вважають психологи, на цей період припадає велике навантаження на організм людини, її психіку, мозок, починають формуватися основні морально-етичні цінності та духовні потреби. У цей період людина проходить “емоційну школу – школу виховання добрих почуттів” [358,т.3, 61]. На думку педагога-мислителя, дитинство має тривалий проміжок у часі, тому що саме у цей період людина має “не тільки пізнати світ, не тільки набувати знань, практичних умінь та навичок, а й знайти саму себе, утвердити в активній діяльності свої творчі сили, визначити свій життєвий шлях” [358,т.5,172]. Велика роль при цьому відводиться вчителю, тому що він стоїть “посередині між двома великими речами: з одного боку – знання, здобуті, нагромаджені, вистраждані у віках, зосереджені і в скарбниці мудрості – у книжках, і в безсмертній душі безсмертного народу, а з другого боку – дитина, маленька людина, з якої треба створити Людину” [358,т.5,374]. Він підкреслював, що дитину змалку необхідно вчити “пізнавати себе й виховувати себе”.

2. Дитинство як дитячий світ (особливий, неповторний, своєрідний) та спосіб буття дитини у ньому. “Дитячий світ – це світ особливий. – писав В.Сухомлинський. – 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” [358,т.3,8].

У філософії широко використовується категорія “життєвий світ” або “суб’єктивний життєвий простір” (К.Томе [419]). У педагогіці та психології цей термін не є загальноживаним, тому що не набув усталеного статусу. Хоча останнім часом дана проблема набула актуальності і стала предметом досліджень [308,395]. У навчально-

методичному посібнику “Психологія і педагогіка життєтворчості” зазначається: “Життєвий світ – це відображення в індивідуальному світі особистості тієї життєвої ситуації з її просторовою і часовою характеристикою, в якій вона здійснює свою життєдіяльність. Але це відображення не дзеркальне, а таке, що відбивається через “тематичне структурування світу” [308,208]. Звідси логічно випливає, що дефініція “дитячий світ” теж бере початок з філософії.

Проектуючи поняття “життєвий світ” на площину “дитинство”, можна стверджувати, що дитячий світ – це первинна реальність буття людини, її первинний життєвий світ. Первинність його випливає з того, що він становить “вихідну цілісність реальності”, першопочатковість буття людини, певну “форму форм”, початок іншого великого світу. Дитячий світ є “психологічним фоном, на якому формується і здійснюється стратегія життя” дитини [308, 207]. Тільки діти можуть дивлятися у світ. Бо дитина знаходить себе у зовсім незнайомому світі, в якому все ще їй незрозуміле, все займає, все цікавить. Кожна дитина по-своєму сприймає світ, по-своєму дивиться на речі і явища, які існують у ньому, по-своєму мислить. Не маючи реального досвіду, діти відкривають світ для себе. Вони споглядальники і діячі одночасно. Доросла людина має багато готових знань, думок, дуже багато місця у неї займають звички, готові установки. Дитинство не має ще масового усередненого погляду на світ. Воно не вміє фальшивити і гонити. Через те і явища маскультури, яку творить дитинство, тимчасові і перехідні, воно не може бути довговічною культурою, в основі якої лежать ці якості. Отже, дитячий світ включає в себе два світи – зовнішній, тобто той, який вбирає особистість з її своєрідністю, неповторністю та індивідуальністю, і внутрішній – той, що “відображає особистісні якості, цінності та актуальні смисли в об’єктивній реальності” [417, 1]. Інакше кажучи, під поняттям “дитячий світ” В.Сухомлинський розумів психологічно перероблений дитиною реальний світ її життя. Дитинство виступало для нього не підготовкою до дорослого життя, а справжнім повнокровним життям зі всіма його протиріччями. Звідси дитячий світ в його уяві яскравий і неповторний, як сама природа дитини. Спогади про дитинство залишаються на все життя, адже зі всіма явищами навколишнього світу дитина зустрічається вперше. Для неї все нове, через те і добро і зло вона сприймає крізь призму власних переживань. Дитяче уявлення про добро і зло базується на пануючій у дитячому світі найпростішій і водночас наймудрішій кваліфікації явищ навколишнього світу. “Все, що бачить

дитина, вона відносить або до добра, або ж до зла. Нічого середнього для неї не існує” [358, т.5, 199]. Недаремно цілий ряд педагогів, психологів вважають: щоб людина у своєму житті чогось досягла, зуміла себе самореалізувати, у неї має бути щасливе дитинство (С.Русова, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, І.Бех, О.Захаренко, В.Кремень, В.Кузь, А.Розенберг, О.Савченко, О.Сухомлинська, В.Хайруліна). Через те у дитинстві людину повинні супроводжувати тільки позитивні емоції. Бо дитячий світ – це більше “ситуація сприйняття, ніж об’єктивна ситуація” [308, 208].

*Дитячий світ* – система динамічна, тому що кожна дитина своєрідна, володіє власним ступенем насиченості світу подіями, враженнями, переживаннями, роздумами, формуванням духовно-моральних якостей.

Реальний (наявний) світ кожна дитина сприймає по-різному, під особистісним кутом зору. Тобто на однакові обставини життя кожна дитина має свій власний погляд. Звідси і дитячий світ, в якому розгортається її буття, як правило, зовсім різний в однакових реальних обставинах. В.Сухомлинський, працюючи з дітьми в “школі радості”, писав, що “переді мною 31 дитина – 31 світ”. І для кожної з них існує свій власний дитячий світ, притаманний тільки їй особисто, хоч часто розгортається у спільних реальних обставинах (діти у сім’ї, дошкільній установі, шкільному класі). Для дітей солодка мить свободи безмежна, час ще не дискретний.

Здійснений нами аналіз педагогічної спадщини видатного педагога дає можливість стверджувати, що дитячому світу притаманний свій вимір часу. “Справжня ствердність людини в бутті найперше передбачає визначеність щодо її місця знаходження та її положення у часі” [235, 114]. Час є характеристикою плинності буття, яке має властивість змінювати свої стани. Він, з одного боку, є формою упорядкованості “моментів загального процесу плину буття, їх співвідносності один щодо одного”, з другого боку – виражає “структуру буття як процесу” [235, 114]. В.Сухомлинський наголошував, що навчальний час (дні, тижні, місяці), які дитина проводить у школі, – це “цілі періоди дитинства”.

Не кожен з педагогів, вчених задумувався над тим, що сприйняття часу у дитини зовсім інше, ніж у нас, дорослих. Це пояснюється природою дитини, вона по-іншому сприймає час. Дитячий вимір часу є однією із особливостей дитинства. “Не дивуйтесь тому, – писав Павлівський мислитель, – що на уроці, задивившись, як на стіні класу

грає тінь дерева у сонячному зайчику, дитина не чує абсолютно нічого... її підхопив плин річки дитинства, час вона сприймає зовсім не так, як ви... Тихенько підійдіть до неї, візьміть за руки, пересадіть з чудового човника дитинства в катер пізнання... ” [358,т.2,495-496]. За день дитина набагато більше сприймає вражень, переживає (вона плаче і сміється, радіє і сумує), бачить, відкриває щось нове, незвідане до цього, чує, “пізнає логічно і емоційно”, ніж доросла людина. Через те день для неї здається вічністю. Вчений застерігав дорослих від того, щоб не спотворювати дитячий вимір часу. Бійтеся, “щоб дитина не втратила дорогоцінної здатності свого відчуття часу” [385,8]. Адже при цьому вона втратить досить багато: “емоціональне забарвлення слова, здатність мислити яскравими образами і поступово переходити до мислення абстрактного” [385,81].

Василь Олександрович вчив, що у період дитинства (дошкільному і молодшому шкільному віці) діти повинні виховуватися у лоні “джерела думки і мови” (сад, ліс, парк, поле, берег ставка). Тільки тут дітей можна побачити по-справжньому. Вони пізнають світ, а дорослий (вчитель, вихователь) пізнає їх. Кожна мить дитині приносить якесь нове відкриття (жук, що сховався під кущем, бджілка, яка збирає мед з квітки, пташка, що будує собі гніздечко). “Дитина бачить світ немов би відбитий на кінострічці методом уповільненого знімання” [379,8]. Для дитини година здається роком, день – вічністю. І це дійсно так. Підтвердженням цього є проведені дослідження переживання часу у різних умовах (Д.Ельконін, Й.Мартінова, Л.Мітіна, Т.Уткіна, П.Фресс). Експериментальним методом (В.Коноваловим, Ж.Бурковецькою, 1983) був підтверджений факт, який вперше помітив на початку століття Е.Мейман (1911), що “почуття ритму у дітей виробляється порівняно легко і відтворюється цей ритм відносно правильно, уявлення про довжину часу у них розвинуте іще недостатньо” [159,111]. Через те і сприйняття часу у дитинстві особливе.

Василь Сухомлинський вважав, що у дитинстві людина повинна пізнати світ таким, яким вона його сприймає, а не таким, яким його бачать самі дорослі. Для цього важливо, щоб діти могли щодня пройти пішки, подивитися на світ власними очима, а не відгороджувати світ від дитини класною дошкою і сторінками букваря. Педагог-практик радив: щоб жити життям дитини, знайти спільну мову з нею, домогтися гарних результатів у навчанні та вихованні, вчитель повинен дивитися на світ очима дитини, вміти жити в дитячому вимірі часу, сприймати його так, як сприймає дитина. “Якщо ви хочете, щоб



дитина вмiла мислити, виростала розумною, кмiтливою, допитливою, бережить як велику цiннiсть дитяче сприймання часу. Будуйте й органiзовуйте навчально-виховний процес так, щоб кожного дня дитина прожила бодай двi-три години в своєму, дитячому вимiрi часу” [358,т.3,81]. Ведучи дiтей в сад, на берег рiчки, лiс, поле, вiдзначає вiн, ми вiдкриваємо перед дитиною щось нове, i воно вiдкривається для неї зовсiм не так, як для нас, дорослих. Дитина помічає набагато бiльше, нiж ми, дорослi люди. Тiльки серед природи дiти вступають у “царство свого вимiру часу”, а вчитель може побачити дiтей такими, якими вони є насправдi: безпосереднiми, допитливими, спостережливими. Тiльки за такої умови дiти зможуть пiзнати свiт, а вчитель дiтей.

У працi “Моя педагогiчна система” В.Сухомлинський вiдзначає, що дитячий вимiр часу вiдрiзняється вiд того, в якому живуть дорослi. Учень, який прийшов у перший клас, i пiсля завершення навчання у четвертому зовсiм не такий, яким був на початку, вiн змiнився, змiнився його духовний свiт, вiн зрiс як розумово, так i фiзично. Для дитини – це цiла епоха, а у становленнi та свiтосприйманнi вчителя цей перiод мало що змiнив.

Дитина у зiткненнi з навколишнiм середовищем будує свої концепти та системи правил, що вiдповiдають певному рiвню її розвитку, причому будує таким чином, щоб вони краще вiдповiдали вимогам складних структур матерiальної та духовної реальностi. Вiдтак дитячий свiт – “це дитяче сприйняття свiту, дитяча емоцiйна i моральна реакцiя на навколишню дiйснiсть”, яка вiдзначається “своєрiднiстю, яснiстю, тонкiстю, безпосереднiстю” [358,т.3,12]. Отже, “дитячий свiт” в розумiннi В.Сухомлинського нерозривний iз “свiтом дитинства”. Цi поняття несуть рiзне змiстове навантаження, але немислими i незрозумiли один без одного.

#### **4.2. Погляди Василя Сухомлинського на дитинство як свiт дитинства**

Дитинство (свiт дитинства) як сукупнiсть дiтей певного вiку.

Свiт дитинства вiдмiнний вiд свiту дорослих, бо дитина – не маленька людина, а якiсно своєрiдна iстота. Тому дитинство вимагає й iншого, нiж у дорослих, ставлення до себе. Дитину i дорослого, на думку Василя Олександровича, не можна порiвнювати, тому що немає i не може бути єдиної мiрки, за допомогою якої можна було б їх вимiряти. Що ж притаманне свiтовi дитинства? В.Сухомлинський першим iз педагогiв нашої краiни вiдзначає, що, по-перше, дитяче пiзнання i

самопізнання, дитяче сприймання світу, дитяча реакція на оточуючий світ зовсім інші, ніж у дорослої людини. Вчитель зобов'язаний піднятися до духовного світу дитини, тобто досягти своєрідності дитячого пізнання світу, а саме пізнання серцем.

Павлівського педагога цікавило “як дитина бачить навколишній світ”, як вона його сприймає [358,т.1,209]. Якщо педагог зуміє це зрозуміти, то дитина розкриється перед ним і він зуміє її навчити та виховати.

Поняття сприйняття досить широко використовується у філософії, психології, педагогіці. Зокрема, у філософії сприйняття виступає другою формою чуттєвого пізнання. Зауважимо, що сприйняття (перцепція) є відображення предметів і явищ об'єктивного світу, що діє у даний момент на органи чуття дитини і створює цілісний образ. За оцінкою В.Сухомлинського, воно є “найважливіший психічний процес, завдяки якому предмети і явища навколишнього світу, відбиваючись у вашій свідомості, породжують почуття й переживання” [358,т.1,241]. Він вважав, що чуттєве сприймання дитини є основним “каналом, по якому навколишній світ впливає на її внутрішнє, духовне життя” [358,т.1,241]. Дитина мислить образами, відзначається конкретністю та емоційністю. Пізніше, в старшому віці, вона вчиться ціле розбивати на частини. Сприйняття є чуттєвою основою абстрактно-логічного мислення, формування понять. Характеризується індивідуальними особливостями дитини, проявляється “у точності, швидкості і повноті відображення об'єкта” [358,т.1,241].

В.Сухомлинський підкреслював, що діти сприймають через призму власних переживань. Все, що оточує дитину, навіть найпростіші речі, вона сприймає серйозно. Наприклад, вчитель пропонує першокласникам таку просту задачу: “У бабусі в корзині лежали яблука. Одне яблуко вона дала внуку, а два взяла собі. Скільки всього було яблук?”. Дитина навіть не прагне розв'язувати задачу. Її цікавить інше. В неї виникає запитання: “Чому бабуся взяла собі більше яблук, ніж дала онукові?” Для дитини така поведінка бабусі незрозуміла. Вона впевнена, що так не буває. Тобто домінуючим для дитини є текст задачі, а не її арифметичний зміст. Якщо текст змінити, діти швидко розв'язують задачу. Отже, це має бути враховано і при складанні підручників і в проведенні навчально-виховного процесу. Якби дорослий зміг подивитися на світ очима дитини, менше було б непорозумінь у системі відносин “дорослий–дитина”, бо найпростіша гра для дитини то – серйозна річ, ціла подія в її житті.

**Сприйняття** – складний процес прийому і перетворення інформації, який забезпечує відображення об’єктивної реальності і орієнтацію в оточуючому світі. Як форма чуттєвого відображення, воно включає виявлення об’єкта як цілого, розрізнення окремих його ознак, виділення у ньому інформативного змісту, адекватного меті, формування чуттєвого образу. Неабиякого значення має словесний вплив на свідомість і яскравість сприймання. Ця специфіка дитячого віку простежується особливо виразно, і вчителю необхідно врахувати її у роботі з дітьми. Чималу роль тут відіграє навіювання, яке притаманне дітям. Воно дає можливість словесні образи наблизити до реальних, і діти, слухаючи розповідь чи пояснення педагога, ніби самі перебувають у гушавині подій. В.Сухомлинський відзначав у зв’язку з цим, що “умовою успішного впливу слова на свідомість 6-11-літніх дітей є максимальне насичення словесних образів картинами, що відображають безпосереднє сприймання, причому в картинах цих повинні відбиватися ті грані явищ, подій, в яких з найбільшою повнотою розкривається ідея” [358, т.1, 246].

Отже, сприйняття в житті дитини відіграє важливу роль у пізнанні об’єктивно існуючого предметного світу, розвитку її мислення. Воно є складнішою формою чуттєвого пізнання і базується на відчутті. Сприйняття виникає як результат синтезу відчуттів з допомогою уявлень та набутого досвіду, тобто це є синтез об’єктивного з допомогою суб’єктивного. Із сприйняттям тісно пов’язані два полярні процеси – бачити і чути. Недаремно Василь Олександрович наголошував, що “уміння бачити – йдеться про людське уміння – це не дар природи, а з самого початку свідомого буття продукт людських взаємовідносин. Уміння бачити світ по-людському залежить від того, які люди виховують дитину в ранньому дитинстві, що бачать у навколишньому світі вони, як учать бачити свого вихованця” [358, т.4, 518]. Під світосприйняттям вчений розумів процес осмисленого активного чуттєвого пізнання дитиною навколишнього світу. “Розвиток мислення у маленької дитини, – писав він, – це насамперед розвиток уміння бачити, спостерігати, збагачення думки через зорове сприйняття навколишнього світу” [358, т.4, 518]. Дитина на шляху подорослішання поступово здійснює перехід від сприймання до спостереження. Ряд авторів (А.Біне, В.Штерн та ін.) дійшли висновку, що стадії розвитку сприймань, спостережень у дитини залежать від її віку. А дослідження Л.Занкова, С.Рубінштейна довели, що вони залежать також від змісту та характеру пізнавальної діяльності, притаманної тому чи іншому

вікові. Тобто, сприйняття дитиною світу відбувається через процеси пізнання і самопізнання. В.Сухомлинський добре розумів, що це не тільки філософські категорії, але й педагогічні. Тому широко використовував їх у своїй педагогічній діяльності.

Дитина від природи оптиміст, тому її світосприйняття світле, райдужне, сонячне, життєрадісне. Важливим завданням вчителя є те, щоб навчити дитину вдивлятися не тільки в оточуючий світ (макрокосм), але й в саму себе, тобто виховати в неї прагнення пізнати не тільки речі і явища навколишнього світу, але й свій внутрішній світ (мікрокосм). Василь Олександрович був переконаний, що для дитини характерним є те, що вона інтенсивно сприймає світ через саму себе.

Сприймаючи світ, дитина оволодіває знаннями, постійно їх поглиблює, розширює, вдосконалює. Пізнання при цьому виступає процесом відображення і відтворення дійсності в мисленні дитини, результатом чого є нові уявлення про світ. В.Сухомлинський виділив три сфери світосприйняття:

- світ природи. “Світ дитини – це насамперед природа, яка оточує її в дитинстві” [358, т.1, 134]. Формування переконань і світогляду великою мірою залежить від того як дитина сприймає природу, як вона у дитинстві бачить її, відчуває, розуміє, відноситься до неї. Як природа входить в її життя;

- світ соціуму, тобто світ матеріальної та духовної культури, створений попередніми поколіннями у процесі діяльності і спілкування, і, перш за все, – “підкування матері й батька, казка, пісня. Спогади про цей світ накладаються на все наступне життя, надають емоційне забарвлення усім прагненням, помислам, поривам” [358, т.1, 134];

- світ внутрішнього життя дитини – світ думок, почуттів, переживань, емоцій і уявлень, який відкривається дитині у процесі самопізнання.

#### **4.3. Суттєві ознаки філософії дитинства за В.Сухомлинським**

Навчально-виховний процес у школі, якою керував В.Сухомлинський, будувався з урахуванням того, що діти пізнають, що “проходить” через їхню свідомість і стає їхнім надбанням. Рівень культури педагогічного процесу Василь Олександрович визначав тим, як сформоване у дитини ставлення до самої себе як до людини. Вчитель стоїть “посередині між двома великими речами: з одного боку – знання, здобуті, нагромаджені, вистраждані у віках, зосереджені і в скарбниці мудрості – у книжках, і в безсмертній душі безсмертного

народу, а з другого боку – дитина, маленька людина, з якої треба створити Людину” [358,т.5,374]. Відомий український мислитель Г.Сковорода вчив, що людина мусить пізнати себе, свою власну природу. Сенс людського буття на землі він вбачав у знаходженні людиною в собі “істинної людини” – людини, народженої від Бога, Бога в собі, тобто людина має пізнати і створити себе як особистість. Людина як мікрокосм, у розумінні як Г.Сковороди, так і М.Бердяєва, містить цілий світ, повторює в собі всі властивості макрокосму. Звідси логічно випливає висновок, що, пізнаючи себе, людина пізнає світ і є мірою всього існуючого. Оскільки світ безмежний, то і пізнання не має меж. Тільки через дослідження і пізнання себе людина може вибрати для себе спосіб життя і заняття відповідно до своїх природних сил і здібностей. Саме в ранньому віці важливо виявити в дитини її природні нахили. У зрілому віці це робити вже пізно, і часто буває так, що “черепаша зрозуміла, що помилилася, лише тоді, як почала літати”.

Одну із суттєвих ознак філософії дитинства В.Сухомлинський вбачав у пізнанні світу дитиною через пізнання самої себе, тобто через свої емоції, відчуття, переживання. У різні періоди дитинства дитина по-різному пізнає світ. В.Сухомлинський наголошував, що “дитина пізнає світ дивуючись, підліток – сумніваючись, одухотворюючись, юнак – утверджуючись” [358,т.1,199]. Весь процес пізнання має опиратися на особисту активність учня, тобто без суб’єкт-суб’єктної взаємодії між учителем і учнем цей процес неможливий. Академік В.Кремень у статті “Філософія освіти у спадщині великого педагога” вказує на те, що український просвітитель вважав індивідуальний розвиток дитини неможливим без “научіння методів пізнання”. Зокрема, він рекомендував цілеспрямовано відпрацьовувати на уроках такі методи, як спостереження, порівняння, узагальнення, пояснення причинно-наслідкових зв’язків, аналіз і синтез. З цією метою в школі були започатковані уроки з розвитку пам’яті, уваги, раціональних прийомів запам’ятовування. Вчителями створювалася атмосфера пошуку, відкриття, радості пізнання. Важливо також, щоб у роки дитинства вчитель допоміг дитині привити навички до самопізнання, самонавчання та самовиховання, які будуть супроводжувати все подальше життя людини.

Наріжним каменем філософсько-педагогічної системи, розробленої В.Сухомлинським, було виховання в дитини культу Людини, тобто навчити її дорожити людським у самій собі. Вчитель мусить

культивувати бажання стати людиною. Головну умову виховання Василь Олександрович вбачав у адекватному ставленні дорослого до дитини. Він писав, що “людина в дитині, оце все інше, дитяче в людині, вміння все це збагнути, досягнути, зрозуміти, відчуті – це один з найголовніших секретів виховання” [385,84]. Вважав, що кожна дитина – це мікрокосм, “неповторний і своєрідний”, яка пізнає і відкриває світ через тільки їй притаманне його бачення. А вчитель має пізнати дитину, зуміти відкрити її своєрідність, і тільки тоді він відчує в кожному вихованцеві індивідуальність, неповторність. Тому і завдання педагога-майстра, який для маленької дитини, за висловом В.Сухомлинського, є “мірою всіх речей”, полягає в тому, щоб пізнати і зрозуміти світ дитини, всі його тайники, і тільки тоді можна буде виховати дитину, сформувати її душу, відкрити перед нею світ у всій його красі.

Відмітною рисою, яка відрізняє дитину від дорослої людини, на думку Василя Сухомлинського, є те, що дитина пізнає світ серцем, а доросла людина втрачає цю здатність, вона сприймає світ розумом. “Свій першочерговий обов’язок – обов’язок майстра душі дитячої – я вбачаю в тому, щоб не згасити цього безцінного вогника, – вміння дитини пізнавати світ серцем, щоб у дитячій душі міцніла, зростала, розвивалася чутливість до всього людського, перш за все чутливість до людського в самій собі”, – писав він [385,84]. Учитель же не має права втратити цю здатність, тільки тоді він стане справжнім педагогом, коли зможе відчувати серцем дитячий світ – дитинство. “Ввійдімо в дивний світ дитинства з гарячим серцем, в якому живе, тріпоче пульс дитячого життя” [358,т.1,621]. Як і Г.Сковорода, Василь Олександрович вважав, що головне в житті є серце, воно “корінь, сонце, голова і цар людині”. Через нього дитина сприймає світ. Тому ідея “пізнання серцем” та “виховання серцем” саме в період дитинства має бути в центрі уваги вихователів і батьків.

У дитинстві існує своя найпростіша та й, мабуть, “наймудріша класифікація всіх явищ навколишнього світу. Все, що бачить дитина, вона відносить або до добра, або ж до зла. Нічого середнього для неї не існує” [358,т.5,199]. Доросла людина реагує по-іншому, вона навчилася “прикривати” свої почуття. Прикладом може служити ображена на когось людина, розумом вона усміхається, привітно вітається, говорить чемні речі, а ... всередині напруга, холод, ненависть. А тому виховання має зводитися до того, щоб навчити людину поєднати в

одну гармонійну систему розум і серце. Бо у створенні внутрішнього тепла, комфорту вбачається філософська парадигма майбутнього.

В.Сухомлинський вважав, що світ дитинства – це світ відкриттів, пригод, прилучення до нового, невідомого і навіть таємничого, казки, фантазії, видумки. Ця особливість світу дитинства відмежовує дитячий світ від світу дорослих з його повсякденністю. Велике значення у ньому мають книги, дитячі фільми, іграшки. 33 роки експериментальної роботи в школі привели видатного педагога до висновку, що найбільш інтенсивно дитина інтелектуально розвивається у процесі гри, казки, фантазії, музики, краси. Він дотримувався думки, що з 5 до 10 років дітям повинно відкриватися якомога більше незрозумілого, цікавого. Найпрекраснішою і найглибшою емоцією дитини Павлиський вчений вважав “відчуття таємниці” як “джерела справжнього знання”. “Сама суть бажання знати – це тонке інтелектуальне почуття подиву перед таємницею, що відкривається” [358,т.5,544]. На його думку, розумовий розвиток дитини, поштовх до дитячої творчості значною мірою залежить від того, наскільки розвинуте це почуття в дитинстві.

Діти живуть у дивовижному світі подій, пригод, кожна з яких – маленьке звершення. Дитині вперше відкривається таємниця народження, неминучість смерті. Через казку до неї приходять моральні цінності. Чарівністю дитинства називав Василь Олександрович “бабусині казки”. “Дитинство – щоденне відкриття світу” [358,т.5,395], – писав В.Сухомлинський. У цей період у дитини гостро розвинена уява, вона любить фантазувати, відкрита для смислоосягнення й смислотворення, її все хочеться знати, все її цікавить. У цей період дитина найбільше творить, бо для неї не існує табу, шаблонів, зразків, до яких зникає доросла людина. Через те особливістю даного періоду є культуротворча функція дитинства. Аналіз педагогічної спадщини педагога-вченого дає змогу вичленити джерела дитячої субкультури: фольклор, прикладне мистецтво, святкові обряди, традиції сімейного виховання. Через них Василь Олександрович відкривав внутрішній світ дитини, виховував її духовність. У Павлиші в період дошкільного і молодшого шкільного віку панував культ Казки. Світ дитинства жив своїм життям, наповненим таємницями і пригодами. Часто зимовими вечорами, в хуртовину і заметіль, діти слухали казки в знаменитій Кімнаті казки. Вони й самі творили. Як дорогоцінний дар творчості залишили діти Павлиша нам у спадок свої казки, твори, байки, розповіді. Через казку, гру, фантазію дитина відкриває світ, радість буття.

Казка вносить у світ дитинства благородні почуття, розкриває складні людські стосунки [339].

Павлиський новатор зауважував: “У дитинстві кожна дитина – поет” [358,т.3,212]. Дитина відчуває світ серцем, в неї ще немає життєвого досвіду, але як мудро вона дивиться на світ. Вдумайтесь у наведені нижче рядки [449,10; 12; 54]:

Моя душа радіє, коли щось я зроблю добре.

Моя душа дуже гарна, коли вона чиста.

І ще моїй душі любо, коли вона комусь віддячила.

Андрій Дітчук, 8 років

Родина бере силу в дереві роду. Дерево росте і набирає сили, мудрості, розуму від його корінців, від пращурів. Бог дає силу дереву. Людина – це маленька частинка душі Божої.

Сергій Баєв, 8 років

Життя – це невідоме, а водночас близьке й далеке, яскраве й світле. Це павутинка творчості і доля людини, по якій вона йде. Можна сказати, що це промінчик, який показує людині дорогу до небес.

Юрій Машталір, 9 років

Твори дітей Павлиської ЗОШ вражають простотою і правдивістю. Вони допомагають розвивати мову, думку дитини. То відкриття їхнього внутрішнього світу та пізнання ними навколишнього. Світ, що оточує дитину, вона сприймає в яскравих фарбах, тремтливих звуках, в особистій творчості, прагненні зробити добро. Ось як діти передавали свої почуття й переживання в творах-мініатюрах, які Василь Олександрович наводить у книзі “Серце віддаю дітям” [358,т.3, 202; 204; 208]:

Пісня жайворонка (Лариса)

У блакитному небі тремтить сіра грудочка. Це – жайворонок. Я слухаю цю чудову пісню – не можу наслухатися. Неначе виграє на тоненьких-тоненьких срібних струнах. Натягує струни від золотої пшениці до сонечка. Колоски прислухаються до його пісні.

Ласкавий Дідусь-Присмерк (Саня)

Загорілися зірочки на небі. Вийшов з яру лагідний Дідусь-Присмерк. Старенький, мохнатий-волохатий. З паличкою. Йде в село. Заходить до хат. Бере дітей у теплі, м’які долоні. І дітям хочеться спати. Сняться їм гарні сні.

Що найголовніше в житті (Варя, IV клас)

Вдумливо читаючи наведені твори-мініатюри (написані представниками однієї вікової категорії), ми можемо провести паралель



між сучасним дитинством і дитинством, в середовищі якого працював В.О.Сухомлинський. Звідси очевидно, що категорія дитинства не стала, а динамічна система, яка знаходиться в постійній зміні і обумовлена перш за все змінами в соціальній сфері та цілісній суспільній системі. У творах, написаних дітьми Павлиської школи, відбито сприйняття світу, яке насичене духом своєї епохи. Представники нинішнього дитинства замислюються над такими, можна сказати, більш філософськими питаннями, як душа, родовід, життя, Бог. Словесна творчість дітей розкриває душу дитини, є її самовираженням і самоствердженням. У ній яскраво проявляється “самобутність” дитини, невичерпність і багатогранність її духовного світу, її світосприйняття.

На основі багаторічного досвіду Василь Олександрович дійшов висновку, що “діти – це наймудріші філософи і найчутливіші психологи”, за своєю природою “дитина – допитливий дослідник, відкривач Всесвіту”. У самій дитині закладена потреба відчувати себе відкривачем, дослідником природи і самого себе. Ця потреба досягає найбільшого, домінантного значення в дитинстві. Допитливість стимулює дитину до пізнання, дослідної та експериментальної діяльності, має неабияку спонукальну силу в мотивуванні навчання. Допитливість дитини проявляється в активному спогляданні явищ навколишнього світу, взаємодії з ним. Допитливість проявляється у безлічі запитань, які ставить дитина перед дорослим. У неї виникає тисячу “Чому?”. Дослідження кандидата психологічних наук Н.Б.Шумакової є цьому підтвердженням. Вона стверджує, що “протягом 38 місяців (в проміжку між 3 і 7 роками) дитина запитує зі швидкістю 31 питання в годину” [460,12] і робить висновок, що “кожна здорова дитина народжується на світ з орієнтовно-дослідницьким рефлексом – реакцією на новизну” [460,9]. Вона все хоче пізнати, обміркувати. В.Сухомлинський наголошував, що “дитина нічому не вірить просто так, а все хоче випробувати, перевірити власним досвідом. У тому, що, на перший погляд, здається зовсім очевидним, вона раптом бачить щось приховане, в неї – безліч запитань, а запитання – це ж вогники, що запалюють порох думки, з цих вогників, по суті, і починається те, до чого всі ми, учителі, прагнемо, - щоб вихованець наш умів примусити себе думати. У нього особливо уважне, загострене, допитливе зацікавлене бачення світу й нездоланна, я б сказав, невиситима потреба думати, досліджувати, міркувати” [358,т.5,543]. У чуттєвих явищах дитина робить спробу віднайти смисл. Через те її запитання орієнтовані на відкриття таємниць свого існування.

Через те, що у дитини переважає чуттєве пізнання світу, їй близький світ фантазії. Саме фантазія допомагає їй легко освоїти і пізнати світ, знайти відповідь на незрозумілі явища. Для дитини будь-який предмет, будь-яке явище є сирим матеріалом для розвитку її уяви, фантазії. Василь Олександрович описує такий епізод із життя Школи радості. Діти зібралися у знайдений і обладнаний ними печері неподалік від села. Розпалили вогонь у пічці. Надворі сутеніло. Все навкруги огортала напівпрозора імла вечірніх сутінків, дерева при цьому набували несподіваних обрисів. У такі хвилини серед природи діти охоче фантазують, складають казки. “На що схожі дерева, які ростуть на схилах яру?” – запитав педагог. Завирувала дитяча фантазія. “Шура побачив у кронах дерев череду корів, Мишко – розлюченого бика, який кинувся рогами на скелю, але не зміг подолати її і зупинився. Діти продовжували дофантазовувати: “ось...він уперся ногами в дно яру; дивіться, як вигнулася у нього шия – мабуть, жили дрижать, а роги встромив у землю...” [358,т.3,44].

Фантазія є для дитини творенням власної, притаманної тільки їй реальності, свого життєвого світу. В.Сухомлинський добре розумів, яке велике значення має фантазія у житті дитини. Вона сприяє розвитку творчого мислення, допомагає здійснити перехід від чуттєвого до раціонального.

Павлиський педагог наголошував на тому, що на кожному кроці перед дитиною відкривається щось нове, невідоме, що приваблює її, захоплює розум і серце. Загадковим для дитини є все, з чим вона зустрічається щодня. Її буде непокоїти загадкове доти, доки невідомому явищу не буде дано зрозумілого пояснення, не знайдено певного значення, що спочатку відбувається через гру.

Враження і спогади дитинства залишаються у людини на все життя через те, що вона, по-перше, сприймає світ серцем, почуття в неї ще неопосередковані розумом; по-друге, для неї все, що вона зустрічає – це першовідкриття: “і таємниця народження, і загадкова й жахаюча неминучість смерті, і принади мрії, і вражаючий біль забуття, тощо” [235,66]. Часто свіжість сприйняття й неупередженість погляду дитини дають можливість їй відкривати додаткові нові “можливості смислового спектра нашого ставлення до світу” [235,66].

По-третє дитячому світу притаманне дитяче ставлення до світу. Василь Олександрович у монографії “Шлях до серця дитини” [409] писав, що дитинство – це, насамперед, дитячий спосіб ставлення до світу, якому притаманне: бурхлива дитяча радість, пустощі, яскра-

вість і безпосередність життєвих вражень, гострота переживань події, емоції буття, прагнення до всього радісного, веселого, світлого. Життя, віддане дітям, дало можливість йому зробити висновок, що дитина розвивається завдяки отриманим з оточуючого світу враженням, накопичуючи досвід усіма своїми почуттями. Краса навколишнього світу виступає “джерелом радості дитинства – радості буття” [358,т.3,257]. Адже радість буття – це не тільки найяскравіше виявлення самосвідомості особистості, а й оцінка навколишнього світу, активне ставлення дитини до того, що вона бачить навколо себе” [358,т.3,257]. Дитина має свої масштаби виміру радощів і прикростей, вроджений потяг до краси, добра, любові. Вона тягнеться до всього прекрасного, що її оточує. Діти мають свої уявлення про честь і безчестя, людську гідність, у них свій кодекс людських цінностей. Дитину не можна ізолювати від життя. Світ зітканий не тільки із добра. Людина має бути готова до відсічі того зла, від зустрічі з яким вона не застрахована.

В.Сухомлинський закликав учителів, батьків: якщо до вас прибігла дитина з широко відкритими очима, в яких світиться тривога за зчинене кимось зло, не заспокоюйте її, заспокоїте один раз, другий, третій – більше до вас вона не прийде. Вона стане байдужою, ніякі виховні впливи на неї вже не діятимуть.

Дитяче ставлення до світу виражається у особливих формах характеру дитини, таких як відкритість, неупередженість, відвертість, глибока довіра. Ці форми виступають формами авансування дорослого “суто людського ставлення” [235]. Діти зазвичай не розраховують на віддачу. Вони такі, які є насправді, ще не вміють прикриватися, лестити. Такій позиції дітей бракує реалістичності, тому діти досить часто потерпають від обману. У протоколі № 19 засідання педагогічної ради Павлиської СШ від 1.ІІІ.1960 р. В.Осьмак у доповіді “Виховання перших моральних понять у дітей 7–8 років” відзначає, що “діти 7–8 років дуже відверті і сміливо критикують погані вчинки своїх товаришів, а коли підростають, то починають їх приховувати” [138,38]. В.Сухомлинський в обговоренні доповіді висловив такі думки з цього приводу:

1. “Те, що діти в І класі з відвертістю і простодушністю признаються в поганому, пояснюється тим, що ці діти розповідають про погані вчинки не з тією метою, щоб виправити товариша, а щоб почути характеристику вчинку від учителя, дізнатися, чи правильна власна думка. А для дитини правильне все те, що похвалене.

2. Те, що в I і II класах діти, які провинилися, не ображаються на товаришів, що виявили їх вчинки, пояснюється відсутністю морального досвіду дітей даного віку. Вони не знають, що за кожний поганий вчинок буде покарання, не мають уявлення про характер вчинків.

3. Підростаючи, діти поступово набувають життєвого досвіду, дізнаються, що всі погані вчинки дістають моральний осуд. Вони починають розуміти, що після кожного вчинку є певне реагування, і вже коли зустрічаються з вчинками товаришів, після яких можливе покарання, не бажають говорити про них. Діти не хочуть бути винуватцями покарань, їм не хочеться робити поганого товаришеві. ... Треба так виховати дітей, щоб у них виробилася єдність між свідомістю і моральною поведінкою” [138,39].

Дитина чутливо реагує на безпідставні звинувачення. Її відкрите ніжне серце не знає життєвої мудрості, через те воно беззахисне. Не виносьте на осуд дитячі помилки, бо дитина може стати жорстокою, озлобленою. А вона має бути вихована “тільки доброю, сердечною, з відкритим серцем” [358,т.1,625].

Дитяча відкритість виражається у тому, що дитина, як ніколи пізніше, відкрита для смислоосягнення й смислоутворення. Будь-який фрагмент “великого світу” може стати для дитини її власним світом” [235,66]. Через те творення добра дитиною і для дитини лежало в основі “педагогіки серця”, запровадженої В.Сухомлинським у Павлівській школі. Він був переконаний у важливості того, щоб у роки дитинства кожна дитина віддавала тепло свого серця, пристрась своїх почуттів іншим людям, особливо близьким і маленьким дітям. “Дитяче серце має бути комусь, чомусь відданим. Якщо маленька людина не лишила часточку свого серця в ляльці, конячці, плюшевому ведмедикові, пташці, ніжній і беззахисній квітці, деревці, в улюбленій книжці, їй недоступне глибоке почуття людської дружби, вірності, відданості, прив’язаності” [358,т.3,523], – писав Василь Олександрович.

Дитина, на відміну від дорослого, не має чіткого уявлення про свої сили, нахили, через те не може передбачати і розраховувати різного роду обставини, які можуть послужити їй перешкодою у виконанні даних нею обіцянок. У дитини від природи відсутнє бажання навмисне творити зло. Не „підшивайте” дітям поганих мотивів, не оголошуйте їх зловмисниками, не приймайте дитячу неухважність за лінь, а дитячу забудькуватість – за нерадивість, рекомендував В.Сухомлинський.

Дитина від природи відверта. Дитячій душі не підвласні хитрування і вигоди. “Світлий дитячий демократизм не знає ієрархії... . Близькі їй і пташка, рівня – метелик і квітка... . Далека від зарозумілості вискочки, дитина не знає, що душа є тільки у людини” [358,т.3,58]. Еталоном моральності і людяності у сутнісному вимірі, вважав В.Сухомлинський, виступає дитяча довіра як своєрідний “гормон зростання”. Відносини “учитель-учень” повинні будуватися на безмежній довірі дитини, прагненні знайти допомогу і підтримку у старшого наставника. Дитина буде підвласна тільки тоді педагогові, коли вона його любить, а значить, і довіряє. “На довір’ї і любові тримається прагнення дитини шукати захист в дорослого” [358,т.1,619-620]. В основі педагогічного процесу має лежати повага до тендітних дитячих почуттів, їх емоційної чутливості. Адже серце дитини чутливе до добра, ласки, доброзичливості. Воно не потребує підвищення голосу, а тим більше крику, погроз.

#### **4.5. Дитинство – це світ відносин дорослих і дітей**

Світ дітей – вагома складова великого світу. Якою людиною стане дитина в майбутньому, залежить від того, як ми, дорослі, вводили її в доросле життя. Адже діти – половина людства, але як часто ми їх не помічаємо. Бо панівне місце у цьому світі займають дорослі. Разом з тим вродженою потребою дитини є нездоланне прагнення бути поруч із дорослими, разом з ними займатися будь-якою діяльністю. Радість від спільної праці, спільного життя складає щоденне буття дитини, основу її руху до пізнання. Така вже логіка нашого життя, що світ дітей існує зі світом дорослих в одному і тому ж вимірі простору. А тому дуже важливо, щоб дорослі усвідомили покладену на них відповідальність за захист і збереження світу дитинства. Часто дорослі не вважають дитину як цінність сьогодні, вони гадають, що її призначення – стати кимось завтра. Дитина може по-дитячому вникати в серйозні проблеми дорослих. Але педагогічна убогість і недостатність педагогічного досвіду у дорослих не дає їм цього зрозуміти і правильно готувати дитину до життя. Якщо дитина потрапляє в складні життєві ситуації, то необхідно допомогти їй протиставити похмурому світу приреченості, мовчазного підкорення долі – живу радість творення, тривоги і хвилювання, які пов’язані з досягненням високих благородних цілей. Василь Олександрович вважав, що у суспільстві не повинно бути жодної скаліченої душі, тому за кожен дитину необхідно боротися. Дитина має нести світло сонця і чисту мелодію життєрадісної музики людської радості в таємний закуток, тоді промінь її

чистого серця буде освітлювати дорогу іншим людям. У нотатках до статті “Виховання любові до знань, інтересу до навчання, захопленості вченням” В.Сухомлинський залишив головну заповідь батькам: “У нас так, не ладиться з дітьми, бери відпустку в колгоспі на два тижні, на місяць.

У період дитинства людина потребує найбільшого захисту і турботи з боку дорослих, а це може дати в першу чергу саме сім'я, родина, в якій росте і виховується дитина, а вже потім – дошкільні та шкільні установи. В.Сухомлинський писав: “Перше віконце в навколишній світ, яке відкривається перед дитиною, це особистий приклад батька, матері і вчителя. Усі знають здатність дітей наслідувати те, що вони бачать у людях, які є для них авторитетом” [358, т.5, 197]. Слушними є поради учительки 3 класу Павлиської середньої школи Г.Нестеренко висловлені в доповіді “Єдність сім'ї і школи у вихованні дітей” на засіданні педагогічної ради школи (протокол № 6 від 29.XI.1967 року): “Роль сім'ї у вихованні дітей величезна. Перші уявлення про добро і зло, про хороше й погане, про правильні відносини між людьми діти одержують в сім'ї. Особистий приклад батьків, єдність вимог – перша школа моралі дитини.

Сім'я, весь стиль її життя, моральні принципи, повага і почуття батьків, їх відносини один до одного, до старших, до суспільства – все це найглибші враження дитинства” [146, 11]. Сучасні вчені стверджують, що виховні впливи, або навіть випадкові яскраві враження у ранньому дитинстві дуже міцно запам'ятовуються, вдруковуються (імпринтинг) у підсвідомість. Дитина із однаковою силою запам'ятовує як позитивні, так і негативні впливи. Як зазначає Я.Береговий, ці враження, сліди у подальшому проявляються у властивостях характеру, поведінці, які нам здаються вродженими.

Діти дуже чутливо реагують на те, що робимо ми, дорослі. З нас вони беруть приклад, як вести себе в тій чи іншій ситуації. Діти – наше відображення в дзеркалі, все в них від нас: добре ставлення до людей, працелюбство, розуміння інших, вміння співчувати їм, вміння чесно визнавати свої помилки. Діти, граючись, часто моделюють сім'ю в своєму розумінні і баченні, виконуючи роль матері та батька. Придивіться до них уважніше, і в такій грі ви побачите себе, ваші стосунки в сім'ї, ваші подружні взаємовідносини. Адже дитину виховує кожен день, кожен час, проведений разом з вами. Виховний вплив батьків на дитину відбувається не тільки тоді, коли з нею розмовляють, повчають її, але й тоді, коли їх немає вдома. Кожен момент життя ба-

тьків виховує її: те, як вони одягаються, розмовляють, радіють, сумують, поведуться з друзями і ворогами. Все це справляє на дитину велике враження, хоч вона сама цього не розуміє. Адже діти “пізнають світ головним чином через поведінку тих, кого вони щодня бачать поруч, хто піклується про них, хто ставить перед ними вимоги” [358,т.5,197].

Василь Олександрович наголошував, що турбота батьків, вчителів про дитину буде наповнена педагогічним змістом в тому разі, якщо дитина у спілкуванні відчує, що до неї ставляться не як до маленької, а як до рівної собі: довіряють їй, враховують її думки, доручають важливі справи. З вершин філософської мудрості звучать слова Павлиського вченого: “Вчителеві треба розуміти Світ Дитинства... йдеться не про те, щоб із вершин педагогічної мудрості опуститися у прозаїчний світ дитячих інтересів... Ідеться про те, щоб піднятися до тонких істин Світу Дитинства. Піднятися, а не спуститися. Не сюсюкати з дитиною, а говорити з людиною, не підлашуватися під “дитячу обмеженість” інтересів (немає такої обмеженості, якщо ти сам не приведеш маленьку людину до обмеженості), а бути мудрим наставником – мати мудру владу все розуміти” [358,т.5,373].

Кожне наше слово, інтонація, жест, вчинок є краплинами, що падають у потік, який називається життям дитини, формуванням її собистості.

Василь Олександрович писав: “Вчити жити – це значить передавати з серця в серце моральні багатства, здобуті, нагромаджені людством” [358,т.5,199]. У Павлиській школі цьому сприяли такі урочисті форми роботи, як закладення Саду Матері, Троянди Бабусі, Куточка краси, свято Першого хліба, вирощування хризантем до 8-го Березня у шкільній теплиці. Вчити жити дитину має право лише той, хто вміє врахувати дитячі інтереси, потреби. Часто у системі “дорослий-дитина” (“вчитель-учень”, “батьки-дитина”) виникають взаємні непорозуміння: дорослий не розуміє дитину, дитина – дорослого, виникає таке враження, що вони розмовляють різними мовами. Це відбувається тоді, коли дорослий потрапив у світ дитинства і намагається диктувати “в незрозумілому для себе світі свої порядки”. Разом з тим Василь Сухомлинський не ідеалізував дитинство, закликав ставитися до нього з розумною вимогливістю. “Я прекрасно розумію, – писав він, – що дитинство твориться з того, що ми, дорослі, залишаємо в своїх дітях” [358,т.1,621]. Бо дитина – “ніжний пагін, слабенька гілочка”, яка потребує особливої турботи, ніжності, захисту. Прекрасно

знаючи в усіх відношеннях дитинство, він застерігав, що “в дитячий світ не можна механічно переносити уявлень, принципів, закономірностей відносин” із паралельного світу дорослих. При погляді на дитину через призму дорослого виділяються характеристики, притаманні дорослому, але не властиві дитині, тобто не беруться до уваги ті особливості, які властиві дитині, але відсутні у дорослої людини. Такий підхід у стосунках “дорослий–дитина” не дає адекватного уявлення про дитину. А це, в свою чергу, приводить до того, що сформоване таким чином уявлення про дитину лягає в основу системи освіти і виховання, що приводить до хибних результатів. Отже, взаємозв’язок в системі “дорослий–дитина”, на думку В.Сухомлинського, полягає в наступному: 1) забезпечення дорослими умов для нормального розвитку дитини, її навчання, виховання, формування моральних норм поведінки, придбання соціально необхідних якостей; 2) побудова взаємовпливу поколінь (дітей і дорослих) на принципі суб’єкт-суб’єктних відносин.

Проаналізувавши погляди В.Сухомлинського на дитинство, ми дійшли висновку, що *дитинство* він розглядав як самоцінний, самостійний етап життя людини, коли формуються внутрішні етичні норми, дитячий світогляд, базові життєві уявлення, моральні принципи, вперше пізнається навколишній світ, відбувається відкриття себе і оточуючих людей. Тобто, на нашу думку, *дитинство* – це першооснова людини, відліковий початок її життя. Воно є мірою її можливостей, формує і визначає наш дорослий стан. Має свої виміри краси, добра і зла, свій вимір і своє сприйняття часу, свою емоційну і моральну реакцію на навколишню дійсність, свою особливість мислення. Характерними рисами його є безпосередність, відкритість світові, гнучкість можливостей і форм, велика пластичність, що відкриває можливості для інтенсивного навчання й виховання. Дитинство – найбільш насичений період, заповнений подіями, враженнями, постійним удосконаленням і ростом. Звідси логічно випливає, що дитинство – динамічна система. На нього впливає не тільки загальна культура суспільства, в якому воно розвивається, але й педагогічна – в якому воно виховується.

Щоб краще зрозуміти філософські погляди В.Сухомлинського на дитинство, доцільним, на нашу думку, є висвітлення у наступному параграфі проблеми природи дитини у спадщині видатного педагога в контексті сучасної філософської та педагогічної наук.



## Тема 5. Гуманістичні погляди Василя Сухомлинського на природу дитини

### 5.1. Дитиноцентризм педагогічної системи В. Сухомлинського

Досліджуючи філософські погляди Василя Олександровича на дитину, процес її навчання і виховання, розвиток дитячої душі, можна стверджувати, що він виходив з ідей філософії любові, мудрості, поваги до дитини, творив мікрокосм дитячої душі, вдихаючи в неї мудрі думки, світлі почуття, добру волю, плекав істинну духовність й високу етико-естетичну красу думки й слова. В епіцентр свого педагогічного кредо він ставив філософію гуманізму епохи Відродження, філософсько-педагогічні ідеї видатних українських філософів і педагогів.

На противагу існуючим у 50-60 роках уявленням про дитину, В.Сухомлинський зробив спробу створити цілісний філософський образ дитини, який включав знання про її розвиток (фізичний, духовний, інтелектуальний, психічний), її сили і потенції, якими наділила природа. “Без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, задатків, нахилів – немає виховання”, – писав він [358, т.3, 13].

Одна з найбільших заслуг учителя з Павлиша перед вітчизняною і світовою педагогікою є те, що він зумів піднятися до дитини і завдяки цьому створити цілісну самотуню педагогічну систему, в центрі якої перебувала дитина з її реальним духовним світом. Сміливим кроком з боку Василя Олександровича була думка про душу дитини, її духовність, яка проходить крізь всі його праці. Таких понять у радянські часи не існувало. Дослідник його педагогічної спадщини М.Мухін зазначає: “Ні один психолог не писав про дітей з такою теплотою, палкою любов’ю до них, з таким неспокойним і неприборканим прагненням проникнути в їх внутрішній світ, вловити найтонші особливості їх душевного життя з тим, щоб захистити, оборонити їх від грубих, прямолінійних впливів деяких горевихователів” [231, 135].

У праці “Розмова з молодим директором” славетний педагог на стику теорії і практики педагогіки знаходить ту домінуючу точку, “де сходяться всі нитки педагогічного керівництва шкільним колективом” [358, т.4, 441]: це – знати дитину. Ця проблема неодноразово хвилювала його. Так, на запитання болгарських вчителів: “Що саме головне в його педагогічній діяльності?”, Василь Олександрович так і відповів: “Знати дитину”. Пізніше це він повторив у статті “На нашій совісті – людина” та обширній праці “Розмова з молодим директором”,

що свідчить про виняткове значення, яке він надавав цій тезі. А знати дитину – це знати її сильні і слабкі сторони, розуміти її думки, бережно торкатися її душі, серця, враховувати її потребу бути хорошою. Розвиваючи ідеї педагогів та мислителів минулого про те, що “джерелом виховання” є віра у “добре начало” кожної дитини, В.Сухомлинський писав: “Безмежна віра в людину, в добре начало в ній – ось що повинно жити у вашій душі” [358,т.2,423]. Він експериментально довів, що природа дитини несе тільки позитивне, а “важкими”, поганими діти стають лише через умови, в яких вони виховуються та виростають, і ті помилки, які були допущені під час виховання у дитинстві.

Докором звучать ці слова і сучасному шкільництву. На засіданнях педагогічних рад, семінарах, методичних об’єднаннях найчастіше говорять про методи і прийоми навчання, про системи уроків, про досвід учителів і його впровадження. “А про дитину мова йде дуже рідко” [358,т.4,441]. Але ж дитина – “це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні навчити, ні виховувати” [358,т.4,442].

На основі цього можна зробити висновок, що філософія педагогічної концепції В.Сухомлинського виходила із визнання ним дитини як “найвищої цінності”. Тобто метою виховання виступає дитина – її всебічний розвиток, ясний розум, високі ідеали, чисте, благородне серце.

Створена система гуманного підходу до дитини у Павлиші давала можливість самій дитині змінюватися і змінювати та вдосконалювати умови життя, а не пристосовуватися до них. Запропонована Василем Олександровичем система роботи враховувала закони природного розвитку дитини, її анатомо-фізіологічні та психічні особливості. Кожну дитину він сприймав як особливий і неповторний світ. Щоб виховати її, сформувати її душу, педагог мусить зрозуміти “цей світ, пізнавши всі його тайники” [358,т.5,204].

В.Сухомлинський розвинув ідеї А.Дістервега, Я.Коменського, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Л.Толстого, що метою навчання і виховання є розвиток природних задатків, забезпечення їх природного росту, розкриття її внутрішніх потенцій. Будь-яку педагогічну дію він оцінював з позиції користі для дитини, хоч і не був повністю прибічником теорії вільного виховання. Не визнаючи і авторитарну педагогіку, Василь Сухомлинський обрав свій шлях, створивши власну авторську школу. Визначаючи право дитини на саморозвиток, він все ж таки основну

роль у процесі становлення особистості відводить учителям. У доповіді “Про індивідуальний підхід до учнів і роботу з учнями, що відстають у навчанні” (протокол № 30 від 5.XI.1949 р.) Василь Олександрович зробив наголос на тому, що в I-й чверті сталися непорозуміння між учителькою К.С.Шаповал та учнями. Вона не врахувала індивідуальних особливостей окремих учнів і тому не могла встановити нормальних взаємостосунків з учнями, що привело до значних конфліктів. У зв’язку з цим педагогічна рада відмічає: “Серед частини вчителів склалася неправильна, шкідлива думка про те, що деякі учні не мають ніяких здібностей до навчання, а тому вони не можуть встигати. Така думка свідчить про формальний підхід до учнів”. Тобто “частина вчителів ще не враховує індивідуальних особливостей дітей, що виявляються перш за все у процесі засвоєння матеріалу. Дитячі здібності окремі вчителі вважають чимось раз і назавжди даним, забуваючи, що розвиток дитячих здібностей залежить перш за все від учителя, від якості уроку. ...Проводячи перевірку учнівських робіт, учителі (Аввакумова Є.Г. та Скачко В.О.) мали на увазі помилки, а не живих учнів з їх особливостями і різноманітними шляхами засвоєння” [128]. Це ще раз підкреслює, що дитина для В.Сухомлинського, насамперед, активна і самодіяльна особистість, самоцінна, соціально і біологічно складна істота, яка має власну логіку розвитку. Найцінніше в ній – її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, потенційних можливостей. Він неодноразово підкреслював, що дитина – невичерпно складна і безмежно різноманітна людська особистість. Вона “повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора”, об’єкт педагогічної дії [358, т.2, 421]. Тому і вивчатися повинна у відповідності із законом ампліфікації (від лат. *amplification* - посилення), тобто педагог повинен розробити таку стратегію виховного впливу, яка активізує всі потенційні можливості відповідних періодів дитинства. Адже на різних вікових періодах дитина відкриває перед собою світ по-різному, має свої особливості мислення. Однією з вікових особливостей дитини є те, що вона “думає спостерігаючи і спостерігає думаючи” [358, т.1, 98]. Л.Виготський вважав, що до 5 років відбувається “інтелектуалізація почуттів”, тобто якісно змінюється характер розвитку емоційної сфери дитини. Вона починає усвідомлювати, розуміти власні переживання та емоційний стан іншої людини. На цьому акцентував увагу і павлівський педагог. Він писав: “Від того, як учень ставиться в роки дитинства і отрочтва до самого себе,

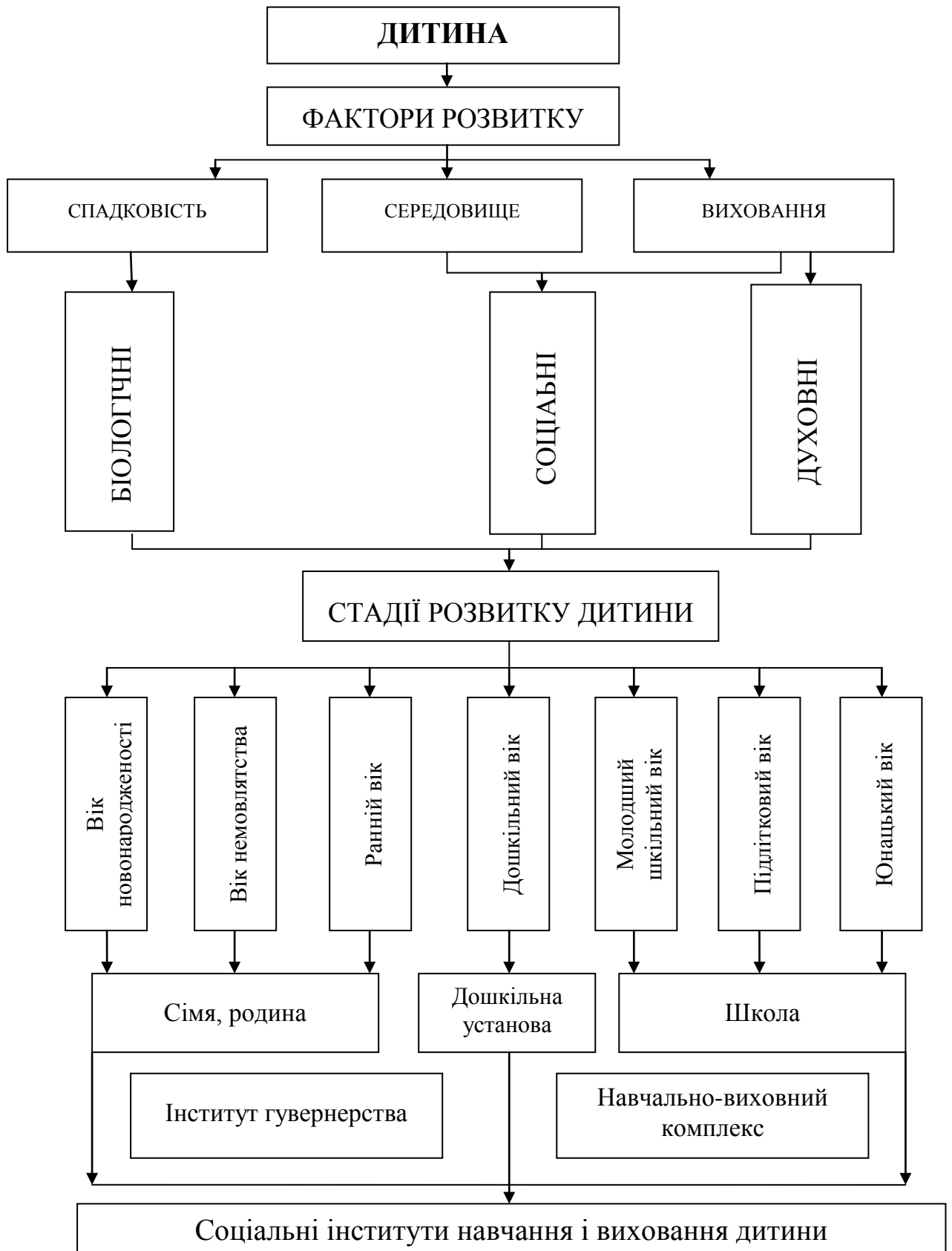
яким він бачить себе в світі праці, величезною мірою залежить його моральне обличчя” [358,т.3,164].

У дошкільному віці інтенсивно розвивається ігрова, художня, трудова діяльність, в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці – навчальна, але провідним видом діяльності все ж таки залишається гра. Адже саме в ігровій, образотворчій, конструктивній діяльності в дитини формуються здібності, уміння і навички, які практично важко сформувати у пізніші періоди дитинства. У період дошкільного і молодшого шкільного віку особливо швидкого темпу набиває розумовий, естетичний, моральний розвиток. Дитина активно пізнає оточуючий світ, в неї розвивається пам’ять, мислення, мова, уява. Зумовлюється це тим, що дитина цього віку мислить образами, барвами, звуками. Тобто мисленню дитини (дошкільного, молодшого шкільного віку) притаманний образно-емоційний синкретизм (від грец. *synkretismos* – сполучення). Через те зміст навчальних предметів початкової школи повинен будуватися на інтегрованій основі.

Ясно, що поряд із позитивними якостями в дітей проявляються і негативні. Як світ поділений на добро і зло, так і дитині притаманні також негативні риси: недобррозичливість, інколи грубість, брехливість, небажання спілкуватися, ненависть, зло, егоїзм, заздрість, лінощі. Вони, безсумнівно, перешкоджають її саморозвиткові. Але оскільки негативні прояви характеру у цьому віці ще не носять стійкої форми, їх можна коригувати, вірно підібравши методи виховання, А це стає можливим за умови, коли вихователь добре знає саму дитину та середовище, в якому вона виховується. З цього приводу Василь Олександрович писав: “Немає в дитини нічого такого, що вимагало б від педагога жорстокості. А якщо й виникають пороки в дитячій душі, то це зло виганяється насамперед добром. Це не проповідь непротиставлення злу, а реальний погляд на світ дитинства. ...добро, ласка, любов – відносно дитини – не абстрактні добро, ласка й любов, а людяні, реальні, пройняті вірою в людину, це могутня сила, здатна утвердити в людині все прекрасне, зробити її ідеальною. Я не повірю в те, що дитина, яку правильно виховують, може стати хуліганом, дармоїдом, циніком, істотою брехливою й розбещеною” [358,т.2,430-431].

Для цілісного філософського розуміння сутності дитини важливе значення має з’ясування ролі “соціального”, “біологічного”, “психологічного” факторів формування людської особистості. Адже розвиток людини, перетворення її з індивіда в особистість відбувається під впливом таких трьох факторів як спадковість, середовище та

Схема розвитку дитини



виховання (схема 2.1). Їх можна об'єднати у дві групи – біологічні та соціальні.

Велике значення у філософському осмисленні дитини має врахування біологічної сторони дитячої природи, тобто фактора спадковості. Під біологічним розуміється все те, що успадковане від предків, генетично пов'язує людей між собою за формою, структурою, організацією і функцією клітин, тканин тощо. Біологічні особливості дитини закладені у генетичній програмі молекули ДНК. Розглядаючи дитину з цієї позиції, В.Сухомлинський твердив, що вона є частиною природи і народжена нею. “Людина – дитя природи. Їй властиві людські пристрасті...” [358,т.4,529]. Природа наділила її родовими ознаками, що сформувалися у процесі еволюції. “Немає двох дітей, однакових за мисленням, – писав відомий вчений, – за сприйманням навколишнього світу, за індивідуальними особливостями розуму, волі, характеру” [358,т.5,204]. Тому досить важливим було знання генетичної системи дитини, щоб правильно вибрати “сродне діяніє”, темп навчання і виховання, здійснити особистісний підхід, дібрати харчування. Сама ж дитина під керівництвом дорослого зможе повніше і ґрунтовніше пізнати себе. Василь Сухомлинський намагався прийняти і зрозуміти дитину такою, якою створила її природа. Не можна змінити, перебудувати, переломити в дитині те, що створила матінка-природа. Така перебудова, на його погляд, ні до чого доброго не приведе. Адже ще Карл Пірсон (1913) стверджував, що вплив середовища становить менше 1/5, а то й 1/10 частини від спадковості [474,27].

Надаючи важливого значення фактору спадковості, педагог-новатор радив педагогам, вихователям: “...щоб добре вивчити дітей, треба добре знати сім'ю – батька, матір, братів, сестер, дідусів і бабусь” [358,т.3,539]. Такі відомі вчені, як М.Монтессорі, Е.Фромм, К.Лоренц були переконані, що по спадковості передаються не тільки інтелектуальні, але й моральні якості. Втім, багато вітчизняних вчених дотримуються думки, що по спадковості передаються тільки біологічні фактори, а такі категорії, як духовність, мораль, інтелект, людина набуває в процесі соціалізації. Але єдиного погляду на дану проблему немає.

На розвиток дитини, вважав В.Сухомлинський дуже великий вплив має і середовище, яке майже не піддається педагогічному впливові. Це стихійний процес, під впливом якого формується особистість. Як би комусь не бажалося ізолювати дитину від впливу середовища, цього робити не можна, бо тоді вона буде відставати в соціаль-

ному розвитку. Середовище впливає на людину протягом всього життя: може активізувати її розвиток, а може й стримувати його. Василь Олександрович був переконаний, що людина, а отже, і дитина – істота суспільна. Підтвердження цьому знаходимо в його праці “Потреба людини в людині” [398,8]. Дитина, народжуючись, попадає в “життєве середовище”, де відбувається її розвиток, навчання, виховання, формування як особистості. Вона й сама здійснює вплив на середовище. Соціальний світ, в якому перебуває дитина, формує в неї переважну більшість цінностей і потреб. Згідно з сучасними дослідженнями, здібності на 40–70% визначаються генетично, а на 60–30% – умовами розвитку людини. Через те зрозуміло, чому В.Сухомлинський виступав за педагогізацію середовища. На селі це зробити було простіше, ніж у місті. Він був певен, що зрозуміти індивідуальність дитини можна, розглядаючи її у векторі життєвого шляху, який вона проходить, в системі соціальних відносин. Пависький вчитель писав: “Природа обдаровує кожну людину тільки задатками – анатомо-фізіологічними передумовами якогось широкого кола діяльності. І вже від того, в якому оточенні перебуває дитина, підліток, юнак, дівчина, як людина виховується, чим вона займається (це найголовніше), залежить реалізація задатків, формування умінь, навичок, здібностей – все це є ніби містком між тим, що дала природа і що вона здобуває в житті в процесі виховання” [358,т.5,169].

Єдиним фактором, що має ціленаправлений, усвідомлюваний характер, виступає виховання. Воно передбачає систему впливу на особистість і відповідає соціально-культурним цінностям народу, суспільства. Пависький учений писав: “У дитинстві закладається людський корінь. Жодної людської рисочки природа не відшліфовує – вона тільки закладає, а відшліфовувати нам – батькам, педагогам, суспільству” [358,т.3,291]. Василь Олександрович вбачав у вихованні могутню силу, яка базується на знаннях психіки дитини, знанні її внутрішнього світу. На його думку, справжнє виховання є там, де панує педагогіка оптимізму, педагогіка серця, педагогіка віри в дитину. Бо дитина так буде сприймати виховні впливи, спрямовані на неї з боку вихователя, як вона сама сприймає особу педагога. Для підтвердження висунутої гіпотези ми провели анкетування серед сучасних школярів 3-х класів. На запитання: “Якою ти хочеш бачити свою вчительку?” діти відповіли: 67,2% – “доброю”, “лагідною”, “ласкавою”, “чуйною”; 34% – “прекрасною”, “красивою”, “гарною”; 17,2% – “інтелектуальною”, “розумною”; 34% респондентів хотіли би бачити у

вчительки інші якості (по 1,7% – “рідною”, “не строгою”, “інтелегентною”, “порядною”, “молодою”, “веселою”, “здоровою”, “якою-небудь”; 6,9% – “охайною”, по 5,2% – “щасливою”, “справедливою”, 3,4% – “такою, якою є вчителька зараз”).

Багато з респондентів хотіли б, щоб у педагога гармонійно поєднувалися “розум, краса, доброта, лагідність”. Для дитини (особливо дошкільного та молодшого шкільного віку) характерним є відчуття світу серцем, прагнення до добра і краси. Тому не випадково, що саме цим якостям учні і віддають перевагу.

На практиці В.Сухомлинський відстоював і здійснював головну філософську ідею свого життя: гуманне суспільство можуть створити лише мудрі, гуманні люди, але таких людей може виховати лише гуманізм. У січні 1968 року педагог-мислитель писав у журнал “Юність” про те, що він твердо й відверто вірить у правдивість істини, яку неодноразово перевіряв у своїй школі: людину можна виховувати тільки добром.

Проектуючи становлення особистості, В.Сухомлинський у вихованні опирався тільки на позитивне, відкидаючи негативне. Вчив тому, що слід робити, а не наголошував на тому, чого не слід. “Навчання добром – тільки корисно, – записав В.Сухомлинський у нотатках до статі “Воспитание любви к знаниям, интереса к учению, увлеченности учением”. – Добро робить дитину м’якою, податливішою. Добро ніколи не розбещує” [364,6]. І далі продовжує: “дитина поглинає добро, як губка”. Така система виховання дала разючі результати. За свідченням дослідників його педагогічної спадщини І.Зязюна та Є.Родчаніна, із стін Павлівської школи за роки діяльності В.Сухомлинського не вийшло ні одного злочинця.

Яскравий приклад впливу позитивних емоцій залишив нам знаменитий філософ і лікар Авіценна, провівши цікавий експеримент. Він взяв дві вівці, посадив їх в однакові клітки і створив однакові умови розвитку. Але перед кліткою однієї вівці була картина, на якій зображено залитий сонцем луг і по ньому гуляють овецьки, а перед другою – вовк, який розриває овець. Результат експерименту був разючий – друга вівця росла слабкою, кволою і скоро загинула.

Смисл виховання Василь Олександрович вбачав у тому, що воно виступало формою розвитку дитини, формою розвитку її буття. Поза вихованням, вважав він, розвиток дитини неможливий. Саме ця концепція, витоки якої лежать у філософії Демокріта, Платона, Арістотеля, Е.Роттердамського, Я.Коменського, класичної німецької філосо-



фії, була успішно розвинута і перевірена на практиці В.Сухомлинським. Подальше життя людини, як він вважав, визначається тим, яке виховання вона отримала в дитинстві, тому що саме виховання виступає формою розвитку дитини. Процес розвитку особистості, на його думку, нескінченний. Безконечність розвитку закладена у людській природі. Як неможливо “пізнати все”, так і неможливо стати особистістю раз і назавжди сформованою. Людина прагне до досконалості, причому на початкових стадіях її розвитку важливим виступає процес виховання, який у пізніші періоди переростає у самовиховання. Отже, розвиток дитини виступає процесом, але ніколи не завершеним результатом, через те, що дитина змінна за самою своєю природою.

### **5.2. Розвиток дитини як єдина багатовимірна система**

Розвиток дитини В.Сухомлинський розглядав як єдину багатовимірну систему. “Людина, – писав він, – невичерпне ціле (моральне, інтелектуальне, естетичне, творче)” [358,т.2,566]. Однак ця цілісність багатогранна, конкретна. Тому і розвиток дитини здійснюється за декількома напрямками: розвиток фізичний, психічний, розумовий, естетичний; розвиток діяльності як форми життєвої активності особистості. Ці напрями повинні доповнювати один одного, утворювати гармонійну цілісність. Першоосновою гармонійного розвитку дитини, вважав В.Сухомлинський, є піклування про її фізичний розвиток, стан її здоров’я. Тому основна увага, коли дитина переступала поріг Павлівської школи, зверталася на її здоров’я, самопочуття. Адже від цього залежало також як буде мислити, фізично і духовно розвиватися дитина. “Без знання здоров’я дитини неможливе правильне виховання”, – підкреслював Василь Олександрович [358,т.2,511]. Багаторічна робота переконала його, що стан здоров’я дитини впливає на її навчання. Тому “залежно від стану здоров’я кожна дитина потребує не тільки індивідуального підходу, але й цілої системи захисних заходів, які б зберігали й зміцнювали здоров’я” [358,т.2,511].

Система виховних впливів на дитину в Павлівській школі була спрямована на те, щоб “сприяти зціленню людини, урятування її від недуг, які найчастіше зароджуються у дитинстві” [358,т.2,512]. В.Сухомлинським була розроблена ціла система заходів по виявленню захворювань у дітей. Так, за 1,5 роки до вступу до школи Василь Олександрович знайомився з дітьми. Добре знаючи родини (одна із особливостей сільських шкіл), він припускав, чим може хворіти кожна дитина. Консультувався з лікарем. Збирав дані про стан найважли-

віших систем дитини: нервової, органів дихання, серця, органів травлення, зору і слуху. Прекрасно знав взаємовідносини у сім'ях, бо від них також залежав стан здоров'я дітей..

Роки спостереження за дітьми заставили його тривожно задуматися над явищем, яке повторювалося з року в рік: “весною, починаючи з березня, в усіх дітей слабшає здоров'я. Дитина неначе видихається: ослаблюється опірність організму проти простудних захворювань, знижується працездатність” [358, т.3, 51], а відповідно – і рівень успішності дітей. Аналізуючи проблему циклічних коливань захисних сил організму та суголосно думкам С.Русової, зарубіжних дослідників Е.Меймана і В.Лайя щодо існування “ритмів росту” у дитини, він залишив цінні та актуальні поради вчителям та батькам щодо запобігання згаданих негативних явищ. Зокрема, підкреслював він, відпочинок дітей слід планувати на період найбільшого занепаду психічної енергії – літні місяці. Рекомендував переглянути структуру навчального року з метою змістити навантаження на перше півріччя. Дбаючи про оздоровчі функції шкільної освіти, розробив розпорядок дня школяра та “Пам'ятку батькам про режим дня учнів і допомогу у виконанні домашніх завдань”. Процитуємо деякі фрагменти з неї:

1. Виконання домашніх завдань повинно займати щоденно: в I кл. – 45–60 хв., в II кл. – 1–1,5 год., в III–IV кл. – 1,5–2 год.

7. Не можна допускати виконання домашніх завдань у пізні години. Дітям 7–9 років треба спати 11–10,5 год. на добу, дітям – 10 років – 10,5–10 год.

8. Щодня дитина повинна перебувати певну кількість часу на свіжому повітрі (3–3,5 год. – учні молодших класів) [Архів, Павлиш].

Ряд нововведень В.Сухомлинського щодо реалізації оздоровчої функції школи знайшли своє відображення у сучасних директивних документах. Слід відмітити, зокрема розвантаження змісту навчальних предметів від несуттєвої інформації, зняття перенавантаження на пам'ять, мозок дитини, статичного навантаження на м'язи.

Із здоров'ям дитини тісно пов'язаний її психічний розвиток. Характер дитини виражають відчуття, сприйняття, емоції, уявлення, що зумовлюють і процес її соціального становлення. Психічні властивості, якими наділена дитина, не можна віднести ні до соціальних, ні до біологічних якостей, але вони обов'язково впливають на них, немовби пронизуючи їх своєю дією.

Взаємозв'язок та взаємодія біологічного, соціального і психічного здійснюється за допомогою і через діяльність дитини, яка суттє-

во впливає і визначає її буття. Характер діяльності постійно змінюється в залежності від вікового періоду. Під впливом діяльності біологічне і психічне значною мірою “олюднюється”, тобто набуває вищого рівня розвитку у порівнянні з тваринним світом.

Отже, розвиток дитини починається з безпосереднього емоційного спілкування, а далі протікає через ігрову діяльність, в якій дитина виступає суб’єктом власного розвитку, до навчальної. Але з її приходом у масову школу ця лінія різко переривається, дитина стає об’єктом впливу вчителів. Ці зміни часто викликають хворобливі переживання дитини, пов’язані з погіршенням загального самопочуття дітей., які нерідко проявляються в нервозності, втраті інтересу до навчання [186].

У зв’язку з цим перед павлівським вченим постало питання про забезпечення безболісного переходу дитини із статусу “дошкільника” у статус “школяра”. Школа не повинна забрати у “малюків їхніх дитячих радощів. Навпаки, треба так ввести їх у шкільний світ, щоб перед ними відкривалися усе нові і нові радощі, щоб пізнання не перетворювалося на нудне навчання. І разом з тим, щоб школа не стала для дітей пустою грою” [358,т.3,30].

Вважаючи розвиток однією з рушійних сил дитини, Василь Олександрович вивчав взаємозв’язок між розвитком, навчанням і вихованням дитини, поєднуючи теоретичні розробки з реальною практикою. Тому він пішов далі Л.Виготського, У.Джеймса, Ж.Піаже, Е.Торндайка, Д.Уотсона. Для Ж.Піаже розвиток і навчання – два незалежні процеси; для Е.Торндайка, У.Джеймса, Д.Уотсона – розвиток, навчання і виховання – тотожні процеси, при цьому розвиток є результатом навчання. Л.Виготський виходив з того, що навчання і розвиток не збігаються, але тісно взаємодіють між собою. Навчання, на думку останнього, має передувати розвиткові. В.Сухомлинський же дотримувався думки, що взаємозв’язок між навчанням і вихованням не визначає пріоритету складових цієї суперечливої єдності. Тобто не лише навчання розвиває дитину, але й досягнутий інтелектуальний розвиток сприяє засвоєнню знань. З цього приводу він писав, що “мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями” [358,т.4,13]. Досліджуючи взаємозв’язок між навчанням, вихованням і розвитком, В.Сухомлинський наголошував також, що

дитина розвивається не лише у процесі навчання і виховання, але й у процесі інших видів діяльності (гра, праця, спілкування).

Становлення дитини як особистості неможливе без її духовного зростання, її олюднення. Цій проблемі В.Сухомлинський присвятив чимало праць. Питання духовного становлення дитини, її морального виховання були постійно в полі зору педагогічної ради школи, про що свідчать протоколи її засідань. У праці “Духовний розвиток школяра” він відмічає, що протягом 25 років колектив Павлівської школи вивчав духовний розвиток великої кількості 6–10 річних дітей з різних родин [358,т.1,247]. Результати такого дослідження дали можливість зробити висновок, що всі негаразди у роботі школи залежать, передусім, від того, “що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу в школу, а життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентується дзвінками, ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку, не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу” [358,т.3,18]. Крізь усі праці Василя Олександровича проходить вимога, яку він ставив перед собою і педагогічним колективом, – знати душу дитини, вивчати її душевний стан, який надзвичайно складний, вимагає дуже тонких, точно вивірених підходів до його формування. “Душа дитини – це душа чутливого музиканта. В ній – туго натягнуті струни, і якщо ви зумієте торкнутися їх – задзвенить чарівна музика” [358,т.3,72]. Обов’язок школи якраз і полягає в тому, щоб піклуватися про те, що ми вкладаємо в душу людини. Знання відіграють чималу роль у формуванні морального обличчя людини, але разом з тим вони розвивають дитину однобічно. Тобто, знання без моралі формують бездуховну і збіднену особистість. Як не прикро, але в системі загальної освіти недооцінюються знання, безпосередньо пов’язані з душею людини, з формуванням її переконань. Уже в дошкільному, а в молодшому шкільному віці тим паче, дитина “бачить, відчуває сама себе, свій внутрішній духовний світ, і – що особливо важливо – бачить, відчуває, розуміє, переживає процес виховного впливу на себе” [384,90]. Нерозуміння цього вчителем, ігнорування даного факта приводить до “педагогічного безкультур’я” самого педагога. Адже дуже важливо для школяра є почуття власної гідності, повага до самого себе. Тільки з цієї точки зору дитина приймає вторгнення педагога у світ її думок, почуттів, переживань.

Педагогічною філософією В.Сухомлинський називав багатство мислі педагога. Тільки духовно багата особистість вчителя зможе виховати таку ж особистість школяра. Адже вплив “особи вихователя на

школяра” – “це взаємовплив двох духовних світів - ...вплив двох світів думки, мислі” [384,90]. Він прекрасно розумів, що дитина і дитинство як віковий період є початком становлення суб’єктивної духовності. Чому суб’єктивної? Тому, що дитина на ранніх стадіях дитинства ще не усвідомлює і не осмислює ті педагогічні впливи, які здійснюють щодо неї батьки та соціальні інститути (дошкільні заклади, школа). Вона з довірою і слухняністю сприймає все те, чого її вчать дорослі. У вихованні духовного в дитині Василь Олександрович опирався на добре начало в ній.

У молодшому шкільному віці дитина як ніколи відкрита до емоційних впливів. Тому у цей період необхідно навчити її азам загальнолюдської моралі, відкрити перед нею початкову школу духовності, яка починається з відомої формули “не чини зла іншим”. За переконаннями В.Сухомлинського, людина починається з доброти, з переживання краси в усьому – в природі, в праці, в людській душі. Вихідним в його роботі було положення: “Без доброти справжнього тепла серця, яке одна людина віддає іншій, – немислима душевна краса”. Розвиваючи у дітей сердечність і доброту, відомий педагог використовував природні ситуації, зокрема догляд за звірятами, пташками, які потрапили в біду, квітками на клумбах біля школи, на майдані села, на могилі загиблих воїнів, а також розповіді про життя людей, спілкування з тими, хто потребує допомоги. В.Сухомлинський підкреслював, що добра дитина не впаде з неба, її треба виховати. Чуйність до радощів і горя людського можна виховати тільки змалку. Адже виховання є другим народженням людини, коли “природна природа” дитини перетворюється в духовну. Тобто процес виховання є формуванням духовності особистості, коли дитина усвідомлює свої вчинки, а не в основі вчинків лежать її некеровані бажання і потяги. Отже, дитячий вчинок виступає свободним волінням і є мірилом добра чи зла, в залежності від того – виконується він з добрим наміром чи злим. А це є проявом виховання дійсної сутності людини. Тобто виховання виступає другою духовною потребою дитини, яка базується на її свободі вибору. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дитині знайти себе у виборі власних діянь на основі засвоєних нею моральних цінностей. Ще В.Зеньковський у монографії “Проблеми виховання у світлі християнської антропології” писав: “Тема дитинства є розвиток начал особистості, розвиток духовних її сил – розуму і свободи, творчості і саморегуляції” [107,104]. Тому Василь Олександрович вважав за необхідне побудити дитину до самостійного прийняття рі-

шень “Я повинен”. Це дуже важливо, адже до слів “Ти повинен” вона звикає і перестає на них реагувати. Відмова від повинності, на його думку, породжує в людині спустошення, егоїзм, підлість, відсутність духовних цінностей. Моральні заповіді, принципи, правила та норми поведінки: “Десять не можна”, “Дев’ять негідних речей”, правила циклу “Соромся”, побудовані В.Сухомлинським на основі християнської та народної моралі, етики підтверджують важливість виховних впливів на дитину у її духовному зростанні. Унікальною є спеціальна етична хрестоматія, в яку ввійшло біля 550 оповідань та казок для дітей. За змістовим навантаженням вони враховують вік дитини, збагачують її внутрішній світ. Як вважав педагог-вчений, обмін духовних багатств відбувається на уроці (переказ дитиною прочитаної книжки, складання оповідання, казки), у різних гуртках.

Однією із особливостей духовного зростання дитини є те, що її духовне життя тісно пов’язане із зовнішнім світом та світом речей, тоді як у підлітковому віці – із світом ідей. Ми простежили духовне становлення дітей 20-30, 40-50, 50-60 рр. ХХ ст. і сучасних (2000 р.), точніше, порівняли результати анкетування, проведені В.Сухомлинським [358, т.1, 250-251], з результатами анкетування, проведеного нами серед сучасних школярів. Нами було змінено запитання, на яке пропонував дати відповідь учням Василь Олександрович: “Ти виграв тисячу карбованців. Що ти придбав би?”. Ми ж запропонували дати відповідь на запитання: “Тобі подарували чарівну паличку на один день. Що ти зробив би?”. У таблиці (додаток 3) представлено порівняльні результати анкетування.

Із порівняльного аналізу видно, що духовний розвиток дитини тісно пов’язаний з політичними, економічними та культурними умовами у суспільстві та пропагованими ідеями. Як писав В.Сухомлинський, школярі суто по-дитячому відображають ситуацію, що відбувається в державі. Результати анкетування цінні тим, що “становлять неабиякий інтерес для правильного визначення шляхів і методів виховного впливу на свідомість дитини” [358, т.1, 251]. Сучасна дитина – “розгублена”, втім, як і доросла. Немає виховного ідеалу, до якого їй слід прагнути, не сформовані цінності, якими вона має керуватися у житті. Тобто старе втрачене, нове ще не створене.

Субстанцією духовності виступає *свобода*, бо саме свобода породжує її. Вона виступає результатом і критерієм прогресу у становленні особистості, визначальною характеристикою дитини, її рушійною силою розвитку [150]. Свобода, на думку Василя Олександрови-

ча, виражається у дитини у вільному самовияві, самореалізації, самоздійсненні та самовихованні. Як часто дитина не бажає займатися тим, чим заставляють її батьки, і з великою насолодою займається тим, до чого сама прагне, вибирає рід занять по своїй волі. Це і є проявом самовиховання у дитини. Вона протриває різного роду насильству над собою, несвідомо з оточуючого світу вибирає те, що їй подобається, те, що відповідає її особистим природним нахилам і відповідає її потребам самовиховання і самоосвіти. Через те часто перехід дитини із дошкільного віку в шкільний дуже важкий. У школі дитина втрачає можливість самовиховання як свою необхідну життєву потребу. Дома вона може не підкоритися волі батьків і чинити по-своєму, в школі ж ні, бо в ній панує дисципліна, режим, порядок і чинити по своїй волі в школі неможливо. Поважаючи право дитини на свободу, Василь Олександрович ніколи не чинив тиску на дитину. “Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з’являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень” [358, т.3, 96]. Водночас він застерігав вчителів, що не слід ототожнювати свободу дитини із сваволею. Одне від іншого відрізняється самообмеженням, яке виступає найважчою і найвищою формою свободи і яке вчитель повинен виховувати у дитини, починаючи з раннього віку, бо у старшому виховання буде вже малоефективним. У дитини має сформуватися здатність відмовитися від реалізації певних своїх бажань і прагнень, що є проявом її здатності до самообмеження. У Павлівській школі діяв кодекс “Десяти не можна”, “Дев’яти негідних речей”, цикл правил “Соромся”. Дитина мала право вибору чинити так чи інакше. Численні гуртки, які пропонувалися для розвитку дитини, теж давали їй свободу вибору. Тобто вибір у вихованні дитини виступав новим, вищим щаблем її самозростання. Вчинок виступає як прояв свободи, як вихідна одиниця поведінки дитини. В.Сухомлинський неодноразово наголошував, що людина в дійсності є тим, якою вона стає, залишившись один на один із собою. Сутність людини, а звідси і дитини розкривається тоді, коли її вчинками рухає не хтось ззовні, а власна совість. Вибір мети і способу здійснення вчинку приводить дитину до того, що вона вступає в новий для неї вимір буття – вимір відповідальності. Таким чином, “відповідальність діє в людському бутті як індивідуалізуючий принцип, як механізм підтримування й зміцнення свободи” [235, 177]. Павлівський вчитель висунув імператив свободи і відповідальності. Дитина повинна чинити так, щоб її дії виступали необхідним виявом самобуття й разом з тим

не обмежували можливості подальшого вибору, не завдавали шкоди свободі інших людей, свободі вибору власних вчинків на шляху самозростання.

Третьою рушійною силою розвитку дитини, на яку звертав увагу В.Сухомлинський, є феномен “дорослості”. Його він пов’язував з моральною зрілістю людини. Феномен дорослості відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні особистості дитини. Василь Олександрович писав: “Дорослість не повинна приходити до людини несподівано” [358, т.1, 88]. Дорослий і дитина повинні йти по шляху подорослішання поруч. Батько, мати, вихователі, вчителі повинні поступово вводити дитину у світ “дорослих” думок, турбот, ідей”. Тобто, “в людині з дитячих років треба виховувати те, що потім розвиватиметься, утверджуватиметься в ній як основа її поглядів, переконань” [358, т.5, 269]. Подорослішання дитини як у фізичному, так і духовному її зростанні повинно починатися в дитинстві. В.Сухомлинський звертав увагу на те, що коли батьки раптом зрозуміли, що їхні діти стали дорослими людьми, а самі не приклали до цього зусиль, то суспільство, як правило, отримає “двадцятирічних немовлят”, які дозріли статево і фізично, але не зросли морально. Виховання моральної зрілості (як одну із форм подорослішання) він висунув однією із найважливіших проблем всебічного розвитку особистості.

Ця думка яскраво виражена у сучасних дослідників дитинства (Ш.Амонашвілі [3; 4; 5; 6; 7], І.Бех [21]). На думку І.Беха [21], визначальним чинником дорослості є самоактивність дитини. В.Сухомлинський розумів, що відчуття дорослості у дитини панує там, де існують “суб’єкт–суб’єктні” відносини в системі “учитель–учень”, “дорослий–дитина”, де панує співучасть у проведенні певних виховних заходів. Він не раз наголошував, що взаємини між учителем і учнем мають бути побудовані на основі взаємної довіри і доброзичливості. У навчальному процесі вчитель має підвести дитину до істини, але вона “сама ніби відкриває” її. Радість такого відкриття стимулює розвиток дитини, дає емоційний імпульс до пізнання, відчуття дорослості. Почуття дорослості – це і відповідальність дитини перед самою собою, адже тільки вона є творцем власної долі, тільки вона сама зможе себе самореалізувати, навчитися жити серед людей, але за активної допомоги дорослого.

На основі викладеного ми дійшли висновку, що традиційно педагогіка у процесі навчання і виховання не розглядала дитину як цілісну та рівноправну особистість. Василь Сухомлинський же сутність



дитини вбачав у єдності її біологічних і соціальних чинників. Вважаючи дитину істотою соціальною, великого значення він надавав процесу виховання, який має всебічно охоплювати дитину і опиратися на гуманне ставлення до неї. Специфічними показниками цього процесу він вважав розвиток (фізичний, інтелектуальний, духовний), свободу та феномен дорослості як становлення фізичної й духовної зрілості дитини.

Головну умову гуманізації життя дітей В.Сухомлинський вбачав у прийнятті педагогом дитини, віри педагога у її можливості, здібності й сили. Тому дозволимо собі стверджувати, що гуманістичні погляди відомого педагога на дитину впливали із визнання самоцінності дитинства, її права на свободу й гідність, бути самою собою, з виховання людського в людині, з формування душі дитини, із заглиблення у її внутрішній світ – світ унікальний і неповторний, створення необхідних умов для її розвитку та самореалізації.

## **Тема 6. В. О. Сухомлинський про чуттєве і раціональне в дитині**

### **6.1. Теорія “дитинства нервової системи” та “дитинства мислення”**

Для сучасної освітньої системи проблема навчання та розумового виховання надзвичайно важлива. У багатьох країнах світу виникла проблема “зворотного процесу”, яка торкнулася і України. В усіх ланках системи освіти – від дошкільної до університетської – із збільшенням інформованості знижується якість знань, розумовий розвиток школярів та студентів. Але разом з тим, як передбачають вчені, III тисячоліття, в яке вступило людство, буде інформаційним, тобто знаючі й освічені люди будуть цінуватися державою як її національне багатство. Інформаційне суспільство вимагає нового рівня освіти й нових методів її надання. Але все нове базується на передових ідеях минулого. Тому досить актуальним і перспективним є досвід роботи В.Сухомлинського з підвищення ефективності освіти. Його, зокрема, “уроки мислення серед природи”, розроблені і впроваджені у практику роботи Павлівської школи, теорія “дитинства нервової системи” та “дитинства мислення” стануть у нагоді сучасним науковцям та вчителям-практикам.

Провідні вітчизняні вчені сучасності (В.Кремень, І.Зязюн, А.Захаренко, О.Савченко, О.Сухомлинська) вважають метою дошкільної і шкільної систем освіти навчити дитину мислити, а не завчати велику кількість інформації, яку практично завчити неможливо хоча б через те, що вона постійно змінюється. На думку І.Зязюна, шкільна підсистема має займатися не накопиченням знань у голові учня, а тим, щоб навчити його “логіки людських дій, логіки мислення”. Така методика вдало розроблена Василем Сухомлинським.

Опираючись на наукові праці відомого фізіолога І.Павлова, про що свідчать протоколи засідань педагогічних рад школи, павлівський вчений вніс значний внесок у розробку типології школярів. Вивчаючи мислення дітей у Школі під голубим небом, сільський вчений виявив і яскраво описав два типи людей – “художників” і “мислителів”. Відкриття функціональної асиметрії людського мозку науково підтвердило цю гіпотезу. Нейрофізіологи стверджують, що ліва півкуля відповідальна за абстрактне, логічне мислення, а права – за художнє, образне. Деякі вчені вважають, що лише одночасна робота лівої і правої півкуль, забезпечуючи синтез образного і логічного мислення, дає найкращий варіант засвоєння знань. На думку сучасних нейрофізіологів, у дитини більш розвинена права півкуля і тільки пізніше отримує розвиток ліва, “логічна”, півкуля. Однак, ліва півкуля розвивається тим успішніше, чим більший розвиток отримує права півкуля. Через те у дитинстві так важливо розвивати образне мислення дітей. Цього вимагає сама природа дитячого організму. Образне мислення у розвитку дитини є перехідним етапом до абстрактного мислення. Так, дошкільник використовує такі форми мислення, як наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне. Найбільш розвинутим з них є образне. Формування словесно-логічного мислення дозволяє робити умовиводи на основі аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Мислення першокласника конкретне. Розумовий розвиток при переході дошкільника в молодші школярі піднімається на вищий щабель розвитку, тобто від практичного до теоретичного. Але розумовий розвиток, на думку В.Сухомлинського, досягне апогею лише тоді, коли гармонійно поєднуються “думки і почуття”, “розум і серце”.

Василь Олександрович рекомендував вчителям поступово прививати дітям дошкільного та молодшого шкільного віку любов до “напруженої, творчої розумової праці”. У цей період необхідно навчити дитину абстрагувати на прикладі оточуючих її предметів. Необхідно прищеплювати їй навички зосередженості. Важливою умо-

вою успішного навчання є й те, щоб навчити дитину долати труднощі як у фізичній, так і інтелектуальній праці. Це вимагає від дитини напруження розумових сил. Якщо ж дитині усе буде даватися легко, у неї формуються “лінощі думки”. Парадоксально, але саме у здібних, обдарованих дітей, якщо їм не ускладнювати завдання, і розвиваються “лінощі думки”. Формуються вони у початкових класах, коли дитина легко оволодіває тими знаннями, для яких іншим дітям потрібне напруження розумових сил. Але, з іншого боку, постійне напруження розумових сил знесилює дитину. Тому навчання потрібно організувати так, щоб дитина не думала постійно про мету, не примушувала себе повсякчас уважно слухати вчителя, думати, запам’ятовувати, не помічала, що вона напружує сили. Вчитель початкових класів, зауважував відомий педагог, “має справу з людиною, яка переживає бурхливий період становлення нервової системи. Не можна дивитися на мозок дитини як на живий пристрій, даний учителю в готовому вигляді для того, щоб знання засвоювалися, запам’ятовувалися, зберігалися в пам’яті. Мозок дітей віком 7–11 років перебуває у процесі бурхливого розвитку. І коли вчитель забуває, що треба дбати про розвиток нервової системи людини, про зміцнення клітин кори півкуль, то навчання отуплює дитину” [358, т.3, 101].

Особливо сприятливими для педагогічного впливу є ті етапи розумового розвитку, які В.Сухомлинський називав “дитинством нервової системи” людини. Цей період припадає на дошкільний і молодший шкільний вік. Дитині у цьому віці, а особливо в перший рік навчання, важко зосередитися, тому що механізми уваги в неї недостатньо розвинені. Однак, з іншого боку, мимовільна увага недаремно дана природою людині саме у ранньому дитинстві. Вона відіграє важливу функцію при забезпеченні контактів дитини із зовнішнім світом. У шкільному ж віці для розвитку сприйняття, коли різко збільшується обсяг зовнішньої інформації, важливе значення має становлення механізмів довільної уваги. Вони забезпечують відбір найбільш суттєвих сигналів, які відповідають інтересам дитини, її намірам і виконанням тих завдань, які стоять перед нею.

Вікові особливості роботи різних відділів центральної нервової системи яскраво проявляються у розвитку сприйняття. Цей процес має велике значення у розумовому розвитку: усе те, що із накопиченням життєвого досвіду стає надбанням людини, усе, що вона отримує в процесі навчання і виховання, має бути перш за все сприйнято. Так, для дитини молодшого шкільного віку важко знайти співвідношення

різних частин зорового образу. Це пояснюється “невмінням працювати” тих частин мозку, які повинні виконувати інтеграцію, об’єднання, зв’язок. На думку багатьох учених, розвиток мозку визначений генетично. Тобто, окремі його “частини” дозрівають у строго визначеній послідовності, на певних рівнях індивідуального розвитку. Зовнішнє середовище впливає на ступінь розвитку тих чи інших нервових елементів, а головне – становлення їх функцій (готовність і вміння працювати) залежить від інформації, яка поступає в мозок із зовні. “Потік інформації – ось найважливіша умова повноцінного розумового розвитку. ...Те, що дитина бачить сама, – це ще не потік інформації. Людське виховання у тому й полягає, що старші передають дітям свої знання про навколишній світ, енергією своєї думки постійно живлять потік інформації, що впливає на дитину” [358,т.3,138].

Багаторічні дослідження В.Сухомлинського показують, що в дитячому віці не обов’язково розраховувати на “природний хід подій” – функції мозку можна і потрібно цілеспрямовано розвивати, враховуючи його пластичність та потенційні можливості. Він протягом кількох років уважно вивчав сімейне оточення кожної дитини від дня її народження до вступу в школу. Це дало змогу зробити висновок: “Якщо в дошкільному віці дитину залишено на саму себе, якщо старші не створюють того потоку інформації, без якого немислиме людське оточення, дитячий мозок перебуває в стані інертності: пригасає допитливість, жадоба до знань, розвивається байдужість” [358,т.3,138]. У книзі “Серце віддаю дітям” він наводить, як характерний приклад, виховання Петрика в сім’ї. Петрик від 2 до 5 років “виховувався” сам, з п’ятирічного віку грався з ровесниками на вулиці. Він був забезпечений усім необхідним: їжею, одягом, іграшками. Але не мав основного – спілкування з дорослими, бо дідусь і матір були постійно на роботі, залишаючи його на самоті. Таке виховання дало свої результати. Коли Петрик прийшов до школи, він був байдужим до всього, що його оточувало. Василь Олександрович зробив висновок: “Жива матерія мислення – клітини кори півкуль у дитини інертна, тому що в найважливіший період становлення нервової системи – у період дитинства мозку – хлопчик був позбавлений стрімкого потоку інформації із навколишнього світу” [358,т.3,139].

Педагогічні спостереження В.Сухомлинського над дітьми в “Школі Радості” виявили таку закономірність: мислення у різних дітей протікає по-різному; “в однієї дитини потік думок тече бурхливо, стрімко, народжуючи усе нові образи, в іншої – як широка, повново-

да, могутня, таємнича у своїх глибинах, але повільна ріка” [358,т.3,43]. Зокрема, Василь Олександрович дає і практичні рекомендації вчителям, як здійснювати навчання і виховання дітей з інертним типом мислення. “А саме такі мовчазні тугодуми ой як страждають на уроках. Учителеві хочеться, щоб учень швидше відповідав на запитання, його не обходить те, як мислить дитина, йому вийми і поклади відповідь і діставай оцінку. Йому й невтямки, що неможливо прискорити течію повільної, але могутньої ріки. Нехай вона тече згідно із своєю природою, її води обов’язково досягнуть наміченого рубежу, але не поспішайте, будь ласка, не нервуйте, не підхльостуйте могутню ріку березовою лозинкою оцінки – нічого не допоможе” [358,т.3,44].

Такі спостереження наштовхнули Павлиського мислителя на думку, що не кожен учитель замислюється над тривалістю і сенсом періоду дитинства в житті людини. Період дитинства в людини триває найдовше в порівнянні з іншими представниками тваринного світу. У таблиці (табл. 1) приведені порівняльні дані про тривалість періоду дитинства в людини та деяких представників ссавців [41].

Збільшення тривалості періоду дитинства й уповільнення росту і розвитку розширює можливості для навчання і виховання. Жодна тварина, крім людини, не має такої властивості, як здатність отримувати достатню інформацію про навколишнє середовище, природу, і не тільки пристосовуватися до неї, але і змінювати її за власним розсудом. Фактично до 20 років організм людини інтенсивно розвивається, росте, міцніє. У цьому закладена велика таємниця природи. Протягом періоду дитинства людина набагато складніше і тонше, ніж тварина, проходить процес адаптації до зовнішніх умов. За цей час у дитини має розвинутися і зміцнитися нервова система, що забезпечує її життєздатність, допомагає їй освоїти великий обсяг умінь і навичок [179].

У таблиці (табл.1) наведені дані, з котрих видно, як із збільшенням періоду дитинства розвиток психічних функцій, які теж обов’язково пройдуть через “тваринні” стадії розвитку, приведуть до накопичення досвіду, пов’язаного з появою мови й абстрактного мислення в онтогенезі людини (табл.2.1) [41].

*Таблиця 2.1*

**Тривалість періоду дитинства та тривалість життя в людини і ссавців (за Rosenstern)**

Об’єкт	Тривалість періоду	Тривалість життя, роки	Співвідношення
--------	--------------------	------------------------	----------------

	дитинства		
1. Людина	14 років	70	1:5
2. Кінь	9 місяців	27	1:36
3. Корова	6 місяців	16	1:30
4. Свиня	4 місяці	12	1:36
5. Вівця, коза	5 місяців	12	1:29
6. Собака	9 місяців	16	1:21

Свою педагогічну концепцію та практичне її втілення В.Сухомлинський будував на міцних знаннях людинознавчих наук. Неодноразово на засіданнях педагогічних рад Павлівської школи заслуховувалися питання про вчення І.Павлова, яке мало велике значення для розвитку фізіології, психології, педагогіки, філософії.

Тому і зроблений Василем Олександровичем висновок про те, що природа відвела період дитинства для розвитку, зміцнення, виховання нервової системи, не є випадковим [358, т.3]. Ця ж думка була висунута відомими вченими В.Зеньковським (1924) та В.Рижовим (1965), потім розвинута В.Сухомлинським (1969), пізніше – доктором медичних наук І.Скворцовим (1980) та ін.. Заслуга В.Сухомлинського в тому, що він у структуру педагогічної науки ввів наповнені педагогічним змістом такі не властиві їй категорії, як “*дитинство мислення*” (“період розумових вправ”) та “*дитинство нервової системи*” (або ще точніше – “дитинство мозку”). В останній термін він вніс уточнення не випадково, бо нервова система включає в себе: 1) головний та спинний мозок; 2) периферичну нервову систему. Він писав: “Людина саме тому стає людиною, що протягом дуже тривалого часу вона переживає період дитинства нервової системи, дитинства мозку” [358, т.3, 44]. Через “дитинство нервової системи” та “дитинство мислення” людина обов’язково проходить у період від народження до 10–11 років. У цей період, на думку Василя Олександровича, дитина й стає людиною [358].

Таблиця 2.2

## Динаміка розвитку нових психічних функцій у дитини (за Г.Гриммом)

Вік*	Тварини та людина	Тільки людина
До 6 місяців	Рефлекси, афекти, інстинкти, самоімітація, лепет сам із собою, кругові сенсомоторні процеси, сидіння, оглядання навколишнього	
До 9 місяців	Повзання, стояння, хватання, відновлення в пам'яті, колективні ігри	
До 1 року	Сприйнятливність до навчання, перші кроки, ознайомлення з призначенням постійно оточуючих предметів, кличущі жести, імітація	Дає назви предметам
До 2 років	Ігри з побудовою, цікавість, вибір об'єкта привязаності	Мова, впізнавання малюнків, фантазування, виділення "Я", одушевлення предметів
Біля 4 років		Наочно-символічне мислення, свідома впертість, огляд послідовних подій у часі, освоєння схеми простору, сприйняття наказів і заборон, етика
Біля 7 років		Логічно-оперативне мислення, істинні вольові акти, соціальна адаптація
Біля 9 років		Образотворче малювання, перспектива
Біля 12 років		Абстрактне мислення в словесному вираженні

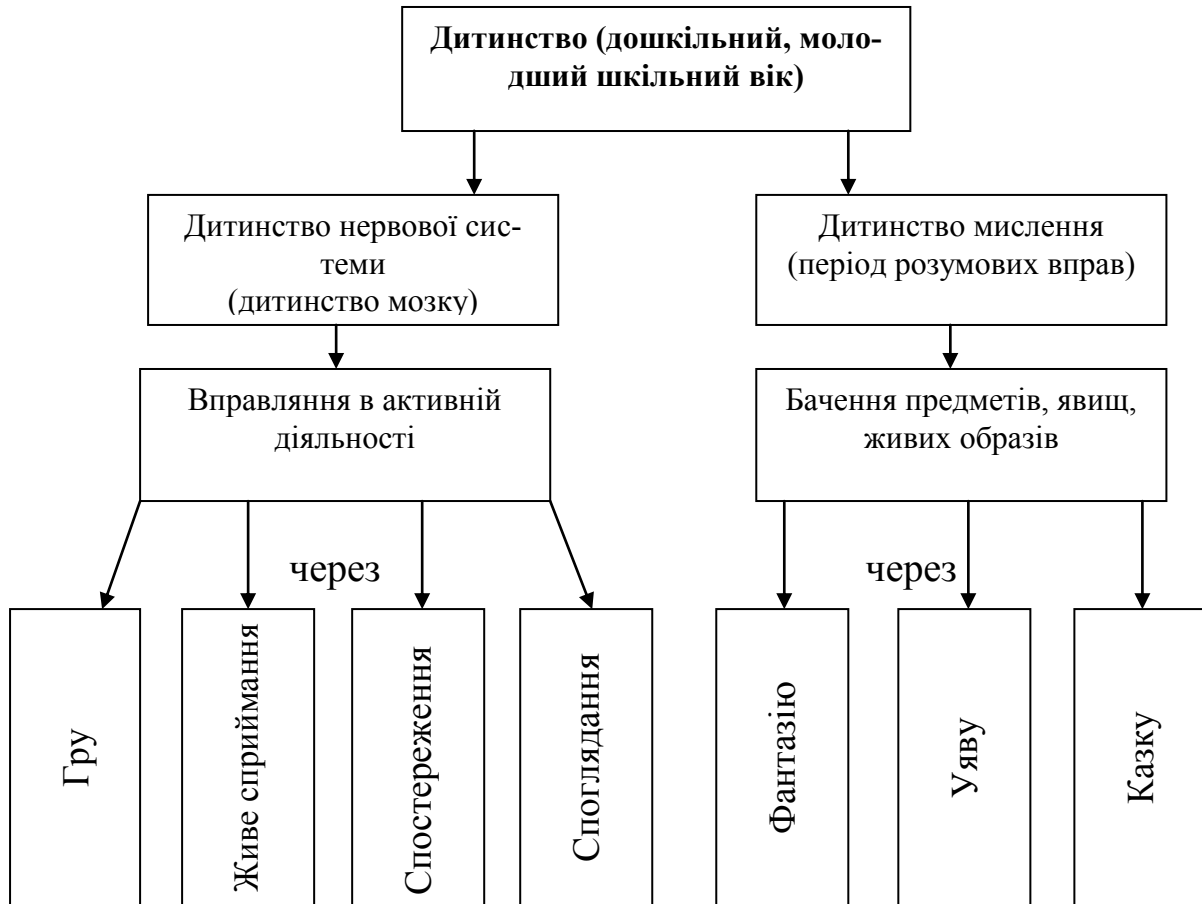
\* Дані про вік (в роках) наведені тільки для людини.

Протягом цього періоду вчителем мають бути застосовані ефективні методи навчання і виховання дитини. У період “*дитинства нервової системи*” для неї важливі вправляння в активній діяльності через живе сприйняття, спостереження, споглядання. Для “*дитинства мислення*”, або “періоду розумових вправ” (як по-іншому називав його Василь Олександрович) для дитини характерним є бачення предметів, явищ, живих образів через розвиток уяви, фантазії, творення казки (Схема 2.2). Ось чому у Павлівській школі приділялося багато уваги складанню дітьми казок, творів, розв’язуванню задач на кмітливість, народних задач, які примушували дітей міркувати, допомагали розвивати мову, мислення дитини.

Отже, в роки дитинства (дошкільний і молодший шкільний вік) людина обов’язково має пройти через “дитинство нервової системи” (“дитинство мозку”) та “дитинство мислення” (“період розумових вправ”). Розглянемо їх конкретніше.



**Розвиток розумових здібностей у дитинстві  
за В.О. Сухомлинським**



## 6.2. “Дитинство нервової системи”

Не випадково Василь Олександрович Сухомлинський надавав такого великого значення періоду “дитинства нервової системи” (“дитинства мозку”). Адже саме нервова система значною мірою визначає розвиток дитини, його відповідність закладеній спадковій програмі, а також конкретним умовам зовнішнього середовища, в якому їй доводиться функціонувати і жити. “Людина народжується з незакінченою в своєму розвитку нервовою системою. Щоб чотирнадцять мільярдів клітин кори півкуль головного мозку, з якими народжується дитина, стали людським мислячим мозком, природою й відведено оцей період немовлятства нервової системи” [354,173]. Бо становлення людини як особистості відбувається у тому випадку, коли досяг завершального циклу розвитку її мозок. Саме він дозволяє в дитинстві не тільки адаптуватися до факторів оточуючого середовища, але й активно взаємодіяти з ними. Сучасні дослідження вчених з галузей фізіології, генетики, психології доводять, що розумові здібності на 40-70% визначені генетично (зарубіжна наукова література стверджує, що цей рівень більший – до 80%). Отже, основними факторами, від яких залежить, наскільки реалізуються генетично закладені здібності, є умови життя і виховання, ставлення батьків (бо вони головні і природні вихователі), педагогів до самої дитини та її діяльності. Відомий вислів Екзюпері: “всі ми родом із дитинства” – має не тільки філософський, але й глибокий біологічний та фізіологічний смисл. Про це свідчать чимало наукових фактів. Так, доктор медичних наук, професор І.Скворцов [332] наводить такий приклад: мурашка, яка щойно народилася, все вміє від народження, але, не маючи дитинства, не може більше нічому навчитися. Її можливості адаптації, пристосування дуже обмежені. У людини ж, навпаки, створена найгнучкіша система реагування і пристосування, людина більшою мірою, ніж інші представники тваринного світу, вільна і автономна від середовища, до якого вона пристосувалася. Тобто чим більшу кількість живих рухливих зв’язків з природою здатен створити живий організм, тим більшою свободою вибору реагування він буде у подальшому володіти.

Ці закономірності еволюції визначаються перш за все рівнем розвитку нервової системи, бо всі прояви життєдіяльності у людини пов’язані з нею. Саме розвиток мозку в дитини дає поштовх до розвитку таких якостей, як мова та мислення, що пов’язані між собою. Як зазначає А.Береговий у статті “До таємниць раннього дитинства” [19], у Святому Письмі сказано, що Бог створив людину за образом і поді-

бністю до себе (не тільки зовнішньо, але й внутрішньо). Але лише 3–4% нервових клітин у людини задіяні, решта перебуває в стані бездіяльності. Чи не цим Бог покарав усіх нащадків, заблокувавши мозок людини, щоб вона не могла отримувати знання прямо з ноосфери, із космосу, з навколوناземної сфери знань, які, можливо, у Біблії названі “Деревом пізнання”. Тоді чи не працює мозок дитини на перших стадіях дитинства (немовлятство, раннє дитинство) як єдине ціле свідомого і безсвідомого, в найбільш ефективному, спільному, синхронному для обох півкуль режимі, коли задіяний увесь мозковий пізнавальний потенціал людини? Адже розмовляти, ходити дитина вчиться сама, дорослий не може дати їй якихось рекомендацій. І чи не втрачає цю здатність людина після опанування мовою? Заслуговує на увагу той факт, що людина не народжується з функціональною асиметрією півкуль, цей процес відбувається пізніше. То чи не цим пояснюється згадана здатність дитини?

На думку багатьох вчених, існують межі, тобто деякі оптимальні періоди, для появи у дитини тих чи інших новоутворень. У науці існують приклади, коли діти виростили серед тварин. Самі по собі такі діти вже ніколи не могли навчитися розмовляти. Мова у них може розвинутися лише у тих випадках, коли вони попадають у людське оточення не пізніше п’ятирічного віку. Очевидно, що до цього періоду завершується формування тих відділів мозку, які забезпечують мовну функцію. Тобто кожне новоутворення у дитини відбувається в строго визначений період її розвитку та під впливом відповідних зовнішніх факторів. У своїй професійній діяльності, як фахівець високого рівня, Василь Олександрович всі ці моменти враховував при роботі з дітьми. Ідея розвитку мислення і вивчення дитини лягла в основу створеної ним “Школи радості”. Вона була заснована не заради забави та організації дитячого дозвілля, а щоб не запізнитися з навчанням та вихованням малюків. Він розумів, що розвиток кожної нової функції, освоєння кожної нової навичку відбувається у визначений природою період життя дитини. І якщо з яких-небудь причин в певному часовому періоді розвиток або освоєння не відбулося, то мозок фіксує їх відсутність і переходить до формування наступної функції. Але річ у тім, що наступна функція, як зазвичай, залежить від попередньої і тому теж формується неправильно, тобто відбувається збій в ланцюгу розвитку дитини, інакше кажучи, йде “ланцюгова реакція аномального патологічного розвитку”. Пропущена функція самостійно уже не розвинеться. З цього приводу є слушна думка, яку залишив педагогам і

вихователям Павлиський мислитель: “прогаяне в дитинстві ніколи не відшкодується в юності і тим більше в зрілому віці” [358,т.3, 193].

У мозку дитини відбувається складний процес, її свідомість збирає по крупинках об’єктивний (за змістом) образ навколишньої природи, зовнішнього світу, “світу в середині себе” [332].

Мозок людини готовий до життя зразу ж після народження. Про це свідчить той факт, що дитина народжується з 14 млрд. клітин-нейронів, які взаємодіють між собою і утворюють нейронні ансамблі. Жодної нової клітини протягом життя природа людині не додає. Велику роль в роботі мозку відіграє кора великих півкуль. Вона складається з лівої і правої. Індивідуальність особистості, як вважають вчені, якраз і визначається характером їх співвідношення. Головна функція мозку – збереження і переробка інформації, яку отримує людина в процесі пізнавальної діяльності. Фізіологічні особливості мозку саме лежать в основі пізнавальної діяльності дитини, конкретно-образного і абстрактного мислення.

Сучасні досягнення науки у цій галузі свідчать, що мозок людини симетричний: права півкуля за своєю морфологічною будовою повторює ліву. Асиметричність його проявляється у тому, що у них різна функціональна дія. Так, на думку вчених, у правшів ліва півкуля відповідає за мовну діяльність, забезпечує процеси читання і письма, здійснення обрахункових операцій, класифікацію об’єктів. Права півкуля здійснює контроль за орієнтуванням у власному тілі, сприйняття просторових відношень, забезпечує правильну координацію. Одну і ту ж задачу обидві півкулі вирішують з різних точок зору. Якщо травмована одна з них, то втрачається і функція, за яку вона відповідала.

Цікавим є медичний факт, вивчений італійськими лікарями. Вони припускають, що мозок навіть для сприйняття голосних і приголосних звуків використовує різні механізми, а відповідно, розподіл звуків на голосні та приголосні – не філологічна, а фізіологічна класифікація [453]. На думку італійського психолога Роберто Кубеллі, при обробці слів у мозку голосні і приголосні попадають ніби у різні “сховища”. Фізіологи встановили прямий зв’язок між ступенем асиметрії і розумовими здібностями. Найвищого розвитку досягають ті, у кого функціональна асиметрія виражена найбільш чітко. Тому і не рекомендують переучувати лівшів, адже при цьому на 100% правшами вони не стануть, зате спеціалізація півкуль може ослабнути. У людини спеціалізація півкуль найбільш сильно виражена. Протягом життя людини маса її тіла збільшується в 20 разів, а маса мозку – в 2,5 – 3

рази. Так, мозок новонародженої дитини складає за масою 25% мозку дорослого (до 9 місяців перебування в утробі матері він подвоюється, до 2,5 років – потроюється). Якби її ноги, руки і тулуб до моменту родів також досягали 4-ї частини дорослої людини, то вона не змогла б вибратися із материнського лона на білий світ. Значить, мозок і, відповідно, нервово-психічна система, емоції, почуття, характер плода формуються, розвиваються з опередженням, прискоренням порівняно з іншими органами та функціями організму. У 7-річної дитини розміри поверхні більшості коркових зон складають уже 90% їх розмірів у дорослої людини. Винятком є лобова частина: тут у семирічному віці звивини менш широкі і випуклі, ніж у дорослого. Розвиток їх завершується тільки до 12 років [224,21]. Не тільки зовнішня будова, але і будова клітин більшої частини головного мозку досягає до 7 років рівня розвитку мозку дорослої людини. Отже, на момент вступу дитини до школи мозок її значною мірою є структурно зрілим, але нервові елементи та особливо їх зв'язки продовжують формуватися протягом ще декількох років. Мозок дитини сприятливий до навчання та постійного самовдосконалення. Він дає їй невичерпні можливості для пізнання. Тому в дитинстві необхідно: з одного боку, повністю завантажити мозок для повноцінного розвитку, а з другого – не перевантажити, не допустити його перевтоми. Останнє буде коштувати як фізичних, так і нервово-психічних затрат.

Серед багатьох вчителів-практиків існує думка, що для полегшення навчання дітям з пониженою здатністю до нього потрібно зменшити розумове навантаження. Часто їм пропонують вивчити хоча б підручник, не завантажувати читанням іншої літератури. Отже, “дитинство мозку” (“дитинство нервової системи”) відведене людині для вправлення в активній діяльності, набуття рухових навичок, навичок сприйняття і пізнання оточуючого світу, спрямованих на забезпечення оптимального пристосування до нього.

У дитинстві мозок пластичний і його можна розвивати. Про це свідчить той факт, що в Павлівській школі розумово відсталіх дітей не віддавали у спеціальні школи, а навчали разом з іншими школярами. Як відзначається в протоколі № 6 засідання педагогічної ради Павлівської загальноосвітньої школи від 26.XII.1969 р., у доповіді “Розвиток мислення учнів” [147] Василь Олександрович наголошує на тому, що велику увагу слід приділяти дітям з різного роду аномаліями, які мають вроджені психічні особливості, не дати їм відчувати себе нещасними, навчити їх мислити, розвивати їхні розумові здібності. Ця ж

думка проводиться в його доповіді “Про навчання та виховання слабоумних, малоздібних, повільнодумаючих дітей” (протокол № 8 від 28 січня 1970 р.). Він говорить про те, що “слабоумним, малоздібним дітям необхідно вселяти віру в себе. Людина мусить вірити в свої сили. Оптимістичне ставлення до навчання – це неодмінна передумова того, щоб розумові сили й здібності людини розвивалися”. Працюючи директором школи, В.Сухомлинський знаходив час для таких дітей. Він спеціально займався розумовим розвитком дітей із заниженою здатністю до навчання і досягав при цьому неймовірних результатів. Навіть у цих дітей йому вдавалося розбудити прагнення до пізнання і навчання [179]. Кандидат психологічних наук, доцент Е.Андреєва, яка неодноразово зустрічалася з Василем Олександровичем, вивчала його педагогічну концепцію, у брошурі “Путь к ноосфере. Принципы воспитания через природу в школе Сухомлинского. Младшие классы”, коментуючи фотографію В.Сухомлинського у саду з дітьми 8–10 років, відзначає, що це діти із заниженою здатністю до навчання: “Їх дебільність очевидна, і, разом з тим, обличчя цих дітей не тупі – на них написано здоровий інтерес. Виявляється, що ці діти настільки дебільні, що не могли відрізнити червоного кольору від голубого або жовтого: навіть така абстракція, як розрізнення кольору від конкретної форми, для них була недоступною. Вони навчилися цьому, а потім і багато чому іншому. Вирішальними були уроки мислення серед природи” [9,41]. Роботі з такими дітьми в Павлиші приділялася велика увага. Свідченням є архівні документи. У протоколі № 3 засідання педагогічної ради, яка відбулася 8.X.1969 року, після обговорення доповіді В.Сухомлинського “Мислення як праця. Любов до навчання. Повільнодумаючі, слабоумні, малоздібні учні” записана ухвала:

“Педагогічна рада вважає за необхідне здійснення в практичній роботі таких рекомендацій:

1. Вчителеві треба вміти одночасно заглиблюватися думкою в суть матеріалу, який “викладається” – точніше треба говорити – пояснювати – і в думку, духовний світ, настрої учнів...”

При цьому педагогічна рада пропонує вчителеві створити стан “розумової зосередженості”, який безпосередньо залежить від контакту між думкою учнів і думкою вчителя – такого контакту, за якого учень шукає в своєму запасі знань те, що необхідно знати для з’ясування проблеми.

“6. Стан зосередження – це коли учень не тільки вслухається в кожне слово вчителя, а й напружує вольові зусилля для того, щоб до-

сягти мети – знати”. Створення його “вимагає великих вольових і інтелектуальних зусиль педагога. ... Стан зосередженості залежить від думання самого учня: тобто пролягає місток між його думкою й думкою вчителя” [147,6]. Ця ідея у подальшому лягла в основу створення “класів вирівнювання” як важливого елемента диференційованого навчання. Як показала практика, створення таких класів дало благодатні результати (Ю.Гільбух, І.Юрченко та ін.).

У кожному класі завжди зустрічаються діти, яким потрібно чимало часу, щоб до їхньої свідомості дійшов зміст, здавалося б, нескладної задачі. У таких дітей клітини кори півкуль головного мозку перебувають в дещо пригніченому стані. Звичайно, причини такого стану у кожного свої, але під впливом маленьких відкриттів, почуття подиву, захоплення, яке викликає у таких дітей велику радість, вони переживають духовне піднесення, і як неодноразово переконувався В.Сухомлинський на власному досвіді, “найважчі щодо розумового розвитку діти дедалі більше пробуджуються: з інтересом слухають розповідь, краще осмислюють зміст задач” [358,т.3,124-125]. Цьому передувала нелегка робота вчителя. Василь Олександрович називав її “емоційним пробудженням мозку”. Досвід практичної роботи вчителів початкових класів привів вченого до висновку, що “розумове виховання маленьких дітей має здійснюватися через розвиток у них потреби в пізнанні, цікавості, допитливості” [358,т.3,125]. Як відзначав В.Сухомлинський, “мислення – це дискретна робота мозку: мозок вмить відключається від однієї думки і переключається на іншу, потім знову повертається до першої і т.д.” [358,т.1,97-98]. Від швидкості переключення і залежить здатність дитини мислити. Виходячи з цього, Василь Олександрович дуже важливою рисою вчителя вважав вміння бачити роботу мозку дитини задовго до того, як вона сяде за парту. Від цього залежить, чи зуміє педагог дістати уявлення про “індивідуальні риси мислення кожної дитини” [358,т.1,98].

Уроки мислення, запроваджені Василем Олександровичем, служили поліпшенням “дискретності мозку” дітей. Вони передбачали, “щоб перед дітьми саме в ранньому віці – від 5 до 7, потім у школі – від 7 до 9-10 років відкривалося якомога більше незрозумілого. Це один з парадоксів розумового виховання: чим більше в малюка незрозумілого, чим глибше вражає, дивує його думка про незрозуміле, тим помітніше поліпшується дискретність мозку, тим розумнішою стає маленька людина” [358,т.1,98].

Важливим фактором пробудження дитячого розуму, вважав Василь Олександрович, є емоційність. Ще філософи давнини визнавали, що діяльність мислення залежить від чуттєвої сфери. Так, Арістотель виступав з тезою про взаємовплив чуттєвого і раціонального. Положення “*Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*” (Немає нічого в інтелекті, чого раніше не було в відчуттях (лат.)) сповідували як філософи минулого (Демокріт, Епікур, Лукрецій), так і сучасності (І.Зязюн, В.Кремень). За переконаннями В.О.Сухомлинського, дитячий розум можна розвивати лише через почуття. Інтелектуальна і емоційна сфери взаємопов’язані і взаємообумовлені у кожній людині незалежно від віку (адже пізнавальні процеси завжди супроводжуються відповідними емоціями), але в кожному віці це виявляється своєрідно. Для дитини дошкільного і молодшого шкільного віку специфічним є те, що вона вперше сприймає “суть предметів і явищ навколишнього світу, зв’язків між ними” [358, т.1, 251]. Тому дітям цього періоду особливо притаманні почуття подиву, захоплення, зачудування. Вони дивляться на світ “широко розкритими очима”. Виходячи з цього, дитячий розум у Павлиші пробуджували, звертаючись не до розуму, а до почуттів, тобто через почуття йшли до розуму. Багаторічний досвід переконав педагога-новатора в тому, що “млявість, інертність, кволість клітин кори півкуль головного мозку можна вилікувати” тільки піднесеним емоційним станом дитини. У цей момент “вступає в дію якийсь могутній стимул, який наче пробуджує мозок і змушує його посилено працювати” [358, т.2, 450]. Це пояснюється віковими психофізіологічними особливостями дитини. У дитинстві кора великих півкуль чинить гальмівний вплив на нижче розташовані відділи мозку, тому що вона завершує свій розвиток значно пізніше. А чим менше розвинена кора, тим меншим є такий вплив. Через те для дітей 7–8-річного віку характерна підвищена активність підкоркових структур, яка пов’язана з деякою “незрілістю” кори великих півкуль. Це і є проявом емоцій у дітей: вони більш безпосередньо, ніж дорослі, проявляють свої почуття. До 10–12 років завершується формування кори і в зв’язку з цим збільшується гальмівний вплив на підкірку. У цей період встановлюються характерні для дорослих співвідношення кори і підкірки. А це в свою чергу вдосконалює процеси уваги. Тому в навчальній діяльності необхідно враховувати емоційний стан дитини. Практична робота вчителя має будуватися на алгоритмі “знання вчителя – почуття вчителя – почуття учня – знання учня”.



В.Сухомлинський розкрив незаміному роль чуттєвого пізнання у розумовому розвитку дитини. Як підкреслює дослідник спадщини В.Сухомлинського М.Мухін [231], в 50–60 рр. у теорії і методиці початкової освіти почала домінувати концепція про необхідність розвитку у дітей не тільки образного, але й абстрактного (теоретичного) мислення. Такий підхід був прогресивним і відповідав реалізації принципу розвивального навчання. Але при впровадженні у педагогічну практику почалися перекручення, пов'язані з недооцінкою ролі наочно-образного мислення. В.Сухомлинський, щоб застерегти від такого однобокого підходу, вважав за “необхідне детально розкрити значення даного виду мислення в психічному розвитку молодшого школяра” [231,135].

На основі багаторічних спостережень над дітьми Василь Олександрович вичленив параметри діагностики розвиненого розуму у дитини, а саме: спостережливість, допитливість, системність, місткість, дисциплінованість, гнучкість, самостійність, критичність.

Отже, не випадково, що “дитинство нервової системи” та “дитинство мислення” не можна розглядати окремо. Ці два процеси нероздільні. Як зауважував ще у XVIII ст. німецький естетик Олександр Баумгартен, розум і почуття людини мають бути врівноважені. Якщо одне з них переважає, то виникає трагедія як для самої особистості, так і для її оточення.

### **6.3. “Дитинство мислення”**

Одним із параметрів, що визначають розумовий розвиток дитини, є мислення. “Найголовніше, щоб уже у молодшому віці людина свідомо дорожила тим, що вона – мисляча особистість”, – писав В.Сухомлинський [358,т.5,430]. Довгий час у психологічній науці панувала думка, що у дітей немає “дійсного” мислення, оскільки воно не відзначається логічною завершеністю і точністю. Такого погляду, зокрема, дотримувався Мейман. Він був впевнений, що до 14 років діти не володіють “дійсним” мисленням. Існують і протилежні точки зору. Так, В.Зеньковський у монографії “Психологія дитинства” акцентує увагу на особливостях мислення дитини і дорослої людини. Він відзначає: “Чим далі проникаємо ми у роботу дитячого інтелекту, тим більше починаємо ми розуміти складність, глибину і напруженість дитячого мислення. З певним правом можна було б сказати, що діти мислять більше, ніж ми, дорослі: ми дуже багато знаємо, маємо багато готових знань, готових думок, дуже багато місця у нас займають звички, загальні установки. Дитина ж знаходить себе у зовсім незнайо-

тому світі, в якому все ще незрозуміле, все займає, все цікаво, – і дитина з надзвичайним збудженням і жаром рветься все пізнати, зі всім познайомитися” [108,240]. Своєрідність дитячого мислення полягає в тому, що, з одного боку, – дитячі сприйняття неточні і поверхові, думка пов’язана з міфологізмами, увага нестійка, пам’ять і словесні образи погано розвинені, але, з іншого боку, – дитяча думка працює напружено і безперервно. Мислення у дитини розвивається через гру фантазії, під впливом емоцій і бажань. Це пояснюється тим, що центр психічної роботи у неї лежить не в її інтелекті, а в емоціях, що надає мисленню дитини інший характер. А це, в свою чергу, пов’язане з фізіологічною будовою мозку людини в період дитинства.

Дитина не обмежується сприйняттям дійсності, а прагне до її розуміння, пояснення. Дитина, не усвідомлюючи цього, виходить із того, що у світі панує порядок і єдність, все у ньому підкорене певним законам.

Мислення дитини завжди підкорене загальним життєвим завданням, якими живе дитина, на відміну від дорослих, для яких воно є не засобом, а ціллю, навіть самоціллю. Доросла людина мислить навіть тоді, коли це не потрібно.

Особливістю дитячого мислення є те, що воно, з одного боку предметне, а з іншого – конкретне. У дорослого мислення носить словесний характер, при цьому інтелектуальна робота є більш легкою і швидкою. У дитячому мисленні великого значення набувають предметні образи, тому процес мислення ніби “стиснений” цими предметними образами, обмежений ними і насичений. Але, разом з тим, досить рано у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку проявляється абстрактне мислення, яке, як наголошував В.Сухомлинський, необхідно розвивати. Ця думка знайшла своє практичне втілення у Павлівській школі, девізом якої було: “Навчити дитину мислити”, що досить актуальним є у розвитку сучасної педагогічної науки (І.Зязюн, В.Г.Кремень, О.А.Захаренко).

В.Сухомлинський вважав, що у період “дитинства мислення” дитина повинна пройти через різні форми мислення. Зупинимося на них.

Перша і основна форма мислення дитини – це *мислення за аналогією*. Аналогії дитина використовує тоді, коли хоче пояснити невідоме за допомогою відомого. Наведемо приклад [422,198]:

Даша Н. (5 років 3 місяці) дивиться на сонце і запитує: А сонце встає?

Дорослий: Встає.

Даша: А як воно позіхає?

Дорослий: Ніяк.

Даша: Якщо воно спить, отже, воно і позіхає.

Ця форма мислення важлива тим, що у дорослому житті відіграє велику роль. В основі всіх наукових узагальнень лежить аналогія. В.Сухомлинський наголошував, що через мислення за аналогіями дитина переходить до інших форм мислення: *індуктивного* (від конкретного до загального) та *дедуктивного* (від загального до конкретного).

У дитини, крім зовнішньої стимуляції роботи мислення, яка викликана соціальними факторами, діє і внутрішній фактор у рухові мислення до більш високих форм. Ця внутрішня робота, що відбувається у душі дитини, супроводжується різного роду запитаннями. Запитання є типовою формою дитячого мислення. Наявність самого запитання свідчить про проблемність мислення. Запитання дітей носять пізнавальний характер, свідчать про розвиток допитливості, прагнення пізнати світ. Через них дитина намагається досягнути складні проблеми буття, проникнути у сутність явищ або процесів. Запитання дитини відображають її інтереси і особливе бачення світу. Вони породжують думку, тому необхідно спонукати дитину до запитань, показати предмет чи явище так, щоб дитина здивувалася відкриттям невідомої сторони в ньому. В.Сухомлинський у практичній роботі виходив з того постулату, що “тільки той урок розвиває думку, допитливість дитини, який відкриває двері у неосяжний світ, відкриває тисячі питань: чому?, пробуджує прагнення дістати відповідь на ці питання. ...Коли у дітей є інтерес до знань, то вони прийдуть до вчителя і після уроків, попросять його розповісти про те, що цікавить їх. Урок – це тільки головний, стовповий шлях пізнання, і вчитель перестає бути справжнім учителем і вихователем, якщо він не показує тисячі бокових доріжок, що відкривають перед людиною все нові і нові горизонти” [407,82]. Цікавим є досвід роботи у цьому напрямку О.Захаренка (Сахнівська ЗОШ, Черкаської області).

Особливо важливо у період “дитинства мислення”, щоб дитина пройшла школу “міркувань” (суджень). *Судження* є основною формою мислення, в якій утверджується або заперечується наявність у предметах і явищах тих чи інших ознак, властивостей, зв’язків або відношень між ними [72]. Павлиський мислитель наголошував на тому, що дитині необхідно, щоб вона мислила вголос, співставляла і уза-

гальнювала, перебирала можливі варіанти, аргументувала, обґрунтовувала висновки. А це найкраще робити біля “джерела думки” – на природі. “Природа – колиска дитячої думки, – писав він, – і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення” [358, т.5, 539]. Розвиваючи тему дитячого мислення, Г. Урунтаєва [422] робить висновок: у дошкільника своєрідність міркувань і пояснень пов’язана з трьома основними причинами. Перша – відсутність або нестача знань, їх обмеженість, нечіткість, недостатність досвіду. Друга – несформованість способів розумової діяльності. Третя – недостатня критичність мислення. Аналіз зводиться до виділення окремих, нерідко випадкових ознак. При цьому переважає не об’єктивна, а суб’єктивна сторона, тобто коли дитина опирається на ті ознаки, які відповідають її інтересам, нахилам, бажанням і потребам. Тому її судження хоч і суперечливі і нерідко поверхові, але водночас оригінальні. Для них характерна не відсутність логіки, а її своєрідність, коли умовиводи, як одна з форм теоретичного мислення, робляться шляхом міркувань від окремого до окремого, минаючи загальне. Така особливість дитячих міркувань виступає не стільки недоліком, скільки перевагою мислення дитини, бо допомагає справитися з великою кількістю інформації при нестачі знань, об’єднати різноманітні і незрозумілі явища в єдине ціле, що дає дитині можливість зрозуміти оточуючий світ. Доросла людина, не задумуючись, сприймає велику кількість інформації, а *дитина думає, аналізує, порівнює, узагальнює*. Мислення її базується на алгоритмі операцій: аналіз–синтез–порівняння–узагальнення–абстрагування–конкретизація. Ця своєрідність мислення дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема, допомагає їй диференціювати явища на “живе” і “неживе”. Наведемо приклад з відомої праці В. Сухомлинського “Серце віддаю дітям”: “Ми йдемо до високої кручі, на якій за багато років оголився розріз ґрунту.

– Погляньте, діти, на зелений куц трав, що виріс на самісінькому краю кручі, і на цю смужку золотавого піску. Яка відмінність між травою і піском?

– Трава влітку росте, восени в’яне, весною знову оживає... – говорять діти. – У трави є маленькі зернятка, вони висипаються на землю, і з них виростають нові стеблинки...

– А пісок? – Мені хочеться, щоб предмети навколишнього світу порівнювали всі діти, особливо тугодуми ...

– Погляньте діти, ось золотавий пісочок, а ось зелена травиця. Або ще краще – ось зелений пісочок, і зелена травиця. Чим же вони не схожі, що в них різне?...

– На піску немає квіточок, а на травиці є, – говорить Люда.

– На травиці пасуться корови, а на піску спробуй, попаси! – вигукує Петрик.

– Травиця від дощу росте, – говорить у роздумі Мишко, – а пісок хіба росте від дощучку?

– Пісок глибоко в землі, а травиця зверху на землі... – промовляє Юра.

Та йому заперечує Сергійко: “А хіба на березі немає піску? Травиця тягнеться до сонечка, а пісок тільки нагрівається на сонечку...”

Дитяча думка вирує, хлопчики й дівчатка помічають видимі з першого погляду взаємозв’язки між речами і явищами навколишнього світу, відкривають і зв’язки, які зразу не помітиш. Поступово в свідомості дітей формується перше поняття про живе і неживе. Одні предмети живі, інші – неживі – це діти бачать з численних фактів, та коли я запитую: “А чим же відрізняється живе від неживого?” – вони не можуть відповісти. Висновок складається поступово.” [358, т.3, 130-131].

У дітей висока інтенсивність інтелектуальної роботи. Дитина думає про все, процес мислення в неї творчий і напружений. Як результат цієї роботи, яка часто не відділяється від роботи фантазії, у дитини складається своєрідний світогляд. На думку Селлі, кожна дитина – метафізик, тому що далеко переходить межі свого досвіду. Тому можна зробити висновок, що дитяче мислення містить у собі зачатки філософського мислення [108].

У книзі “Психологія дитинства” В.Зеньковський наводить цікаву картину залежності інтелектуального розвитку від віку дитини, встановлену французьким вченим А.Біне (табл. 3).

Як видно з наведених даних одержані результати вражають: кількість дітей, які відстають в інтелектуальному розвитку по мірі подорослішання зростає, з 9 до 41%, кількість обдарованих дітей падає з 38 до 17%.

Таблиця 2.3

**Залежність інтелектуального розвитку від віку (за А.Біне)**

	Нижче рівня	На рівні	Вище рівня
Діти 5-7 років	9%	53%	38%
Діти 8-9 років	28%	48%	24%
Діти 10-12 років	41%	42%	17%

Ці дані дали можливість А.Біне зробити висновок, що ранні роки дитинства характеризуються напруженим інтелектуальним життям. Діти швидко йдуть вперед, майже 2/5 дітей – вище нормального рівня, після 7 років (шкільний вік) починається спад інтелектуального життя, кількість “невстигаючих” дітей зростає, обдарованих зменшується. Він дійшов і іншого цікавого висновку – про наявність у людини різних функцій розуму, різних його форм: “шкільного” і “життєвого”. При цьому “шкільний розум”, “шкільні здібності” не співпадають з “життєвим розумом”, вони часто розходяться. В.Зеньковський пішов далі. Він виділяє 4 функції розуму, робота яких не залежить одна від другої. У чотирьох різних напрямках (функціях) розум працює не однаково: співпадання висоти роботи розуму у всіх напрямках буває рідко. Зупинимось на них:

1. “Шкільний розум”. Проявляється у процесах засвоєння чужих думок, науки.
2. “Творчий розум”. Проявляється в самостійній роботі у новому (теоретичному) напрямку.
3. “Технічний або практичний розум”. Проявляється при втіленні у життя якої-небудь ідеї.
4. “Соціальний розум”. Проявляється у соціальних відносинах, у такті, умінні швидко орієнтуватися у людях, в умінні себе тримати.

Тому не випадково В.Сухомлинський наголошував на проходженні людиною “дитинства мислення”. У цей період педагог повинен навчити її мислити, робити узагальнення, умовиводи, порівняння.

Психофізіологічні особливості мислення описані Василем Олександровичем у праці “Серце віддаю дітям”. “Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через

найтонші нервові клітини – як через канали зв'язку – йдуть сигнали. Нейрони ““обробляють” цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить і надходить, її треба знову й знову сприймати, “обробляти””[358,т.3,33]. Приймаючи нові образи й “обробляючи” інформацію, нервова енергія нейронів швидко переключається від сприймання образів на їх “обробку”. Таке переключення є думкою дитини. “Переключення думки, яка є сутністю мислення, можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають (ось чому діти так люблять казки)” [358,т.3,34].

Чималий досвід практичної роботи Павлиського вченого показав, що у період “дитинства мислення” дитина має бути найближче до джерела думки –природи. Це дає змогу їй одночасно бачити, слухати, переживати і думати. Завдяки одночасному баченню, слуховому сприйманню і мисленню у дитини формується, за визначенням психологів, так звана “емоційна пам'ять”, тобто з “кожним уявленням і поняттям, що відклалися в пам'яті, пов'язується не тільки думка, але і почуття, переживання” [358,т.2,504]. У “Школі радості” В.Сухомлинський учив дітей не тільки писати і читати, а й відчувати аромат слова, бачити його найтонші відтінки. Простежуємо за алгоритмом вивчення слова “луг”, описане ним у праці “Серце віддаю дітям”. Василь Олександрович повів дітей до “джерела слова” з альбомами і олівцями. Діти розташувалися біля нього під схиленою вербою. Він звернув увагу дітей на красу навколишньої природи, на те, як літають метелики, гудуть бджоли, на череду корів, що купається у річці, цвітіння квітів, сюрчання коника. Василь Олександрович намалював у своєму альбомі луг і підписав малюнок. Діти теж малюють біля нього, роздивляються написані ним літери. Для них – це малюнки, кожна літера їм щось нагадує. Діти підписують свої малюнки. Всі разом читають слово. “Малюнок слова сприймається як щось ціле, слово читається – це читання не є результатом тривалих вправ за звуковим аналізом і синтезом, а свідомим відтворенням звукового, музичного образу, що відповідає зоровому образу, щойно намальованого дітьми. За такої єдності зорового і звукового сприймання ... одночасно запам'ятовується і літера, і маленьке слово” [358,т.3,80]. Спрацьовує правило “легше запам'ятовується те, що не обов'язково запам'ятовувати” [358,т.3,80]. Процес навчання має супроводжуватися

тільки позитивними емоціями: радістю нового знання, радістю досягнення. “Без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. ...З емоційністю пов’язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруження, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль. Клітини в ці періоди витрачають багато енергії, але водночас і багато одержують від організму” [358,т.3,45-46].

Робота з дітьми протягом багатьох років переконала Василя Олександровича, що в періоди “емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, запам’ятовування відбувається найінтенсивніше” [358,т.3,46]. Він переконувався, що між розумовою працею дорослої людини і дитини існує суттєва різниця. Вона полягає в тому, що для дитини головним стимулом її розумових зусиль є не оволодіння знаннями, як у дорослого, а саме бажання вчитися, яке закладене в характері дитячої розумової праці і мислення, переживаннях, у потребі пізнання. Умовою повноцінного розумового розвитку у дитинстві є формування багатой, розвиненої емоційної пам’яті. У цей період розумові процеси дитини мають бути тісно пов’язані з живими, яскравими образами та предметами навколишнього світу. Дитина розглядає предмети, грається з ними, відкриває при цьому щось нове у них. Павлиський мислитель писав: “Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з’являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень” [358,т.3,96].

Розвиток дитини відбувається більш інтенсивно серед природи. Бо сама специфіка мозку дитини потребує, щоб розум її виховувався серед природи – вічного джерела думки. Павлиський мислитель застерігав учителів від спроб навчати тільки через слово, бо “клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам ще потрібно розвиватися, міцніти, набиратися сил”[358,т.3,34]. Це приводить, в свою чергу, до тих сумних наслідків, з якими зустрічається багато вчителів у початковій школі. Педагог розповідає – дитина сидить тихо, не порушує дисципліни, слухає, але нічого не розуміє. Вона ще не цілком готова сприймати абстракції; коли немає живих образів, її мозок стомлюється. Процес осмислення у дитини неможливий без тісного зв’язку мови з чуттєвим пізнанням світу. На думку багатьох психологів, педагогів-практиків, чим молодший вік дитини, тим більшого значення має чуттєвий зміст її мислення. Тому у початковій школі важливо збагачувати дітей повними, яскравими образами, які переходять в елементи понятійного



мислення. В.Сухомлинський писав: “Словесний образ – це крок на шляху переходу від мислення формами, звуками, фарбами і відчуттями до мислення поняттями” [358,т.2,506]. Створені вчителем словесні образи під час пояснення на уроках спонукають до формування у дитини емоційної пам’яті, збагачення внутрішнього мовлення.

В.Сухомлинський наводить ще такий приклад дитячого мислення: “Хлопчик побачив розлюченого бика в оповитій вечірніми сутінками купі дерев. Це не просто гра дитячої фантазії, а й художній, поетичний елемент мислення. Інша дитина бачить у цих самих деревах щось інше, своє – вона вкладає в образ індивідуальні риси сприймання, уяви, мислення” [358,т.3,45]. Характерним для дитини в період “дитинства мислення” є те, що вона не тільки сприймає навколишній світ, а й малює, творить його. Образи, створені дитиною, емоційно забарвлені. Це специфічна закономірність функціонування дитячого інтелекту. Виходячи з цього, Василем Олександровичем були започатковані у Павлівській школі спеціальні уроки мислення. “Уроки мислення, – за його визначенням, – це і живе, безпосереднє сприймання образів, картин, явищ, предметів навколишнього світу, і логічний аналіз, здобування знань, розумові вправи, знаходження причин і наслідків” [358,т.2,515]. За такого підходу до уроку, вважав він, дітям не треба багато говорити; важливо, щоб учитель знав “міру в розповіданні”. Таке нововведення В.Сухомлинського поклало початок творчої роботи педколективу Павлівської середньої школи. Під його керівництвом було розроблено “300 уроків мислення серед природи”. Методика проведення цих уроків описана вченим у багатьох статтях, книгах “Серце віддаю дітям”, “Павлівська середня школа”. Подорожі у природу і є уроками мислення, уроками розвитку розуму. Новаторський досвід таких уроків збагатив теорію і практику початкового навчання.

Дітей не можна перетворювати на пасивних об’єктів, які повинні механічно сприймати слова вчителя. Необхідно дати дитині подумати, висловити свої міркування, дати можливість дивуватися оточуючими предметами. Адже мислення починається з подиву, а він, у свою чергу, пробуджує і активізує думку дитини. Розумовий розвиток, а отже, і успішність дитини, значною мірою залежить і від того, наскільки поступовим і тривалим є перехід від образного до понятійного (абстрактного) мислення. Дитина має пройти тривалу “школу образного мислення”, інакше вона буде не підготовлена до абстрактного. Як наслідок такого розриву між образним і понятійним мислен-

ням є непоодинокі випадки, коли дитина добре завчила правила, а застосувати, чи навіть проілюструвати їх не може.

Василь Олександрович був добре обізнаний з психофізіологічними особливостями кожного типу мислення дитини. Наведемо описаний ним приклад образного (художнього) типу мислення. “Дитина мислить образами. Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь учителя про подорожі краплини води, вона малює в своїй уяві і срібні хвилі вранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравіше в її уявленні ці краплини, тим глибше осмислює вона закономірності природи. Ніжні, чутливі нейрони її мозку ще не зміцніли, їх треба розвивати, зміцнювати” [358,т.3,33]. Для дітей цього типу характерним є зачарування гармонією явищ природи. “Вони сприймають предмети як єдине ціле, бачать і схід сонця, і чарівні осінні відтінки в уборі дерев, і таємничу лісову хащу”. ... “В їх сприйманні ніби переважає емоційний елемент, вони більше, здається, пізнають серцем, аніж розумом” [358,т.2,513]. Такі діти в школі з цікавістю вивчають літературу, люблять читати, захоплюються поетичною творчістю, а у вивченні математики зустрічаються з труднощами.

Для дітей з логіко-аналітичним (абстрактним), або математичним мисленням “відкривається передусім не образний, а логічний, причинно-наслідковий аспект світу”. Діти, яким притаманний цей тип мислення, “легко помічають причинно-наслідкові зв’язки й залежності, схоплюють думкою коло предметів і явищ, об’єднаних тим чи іншим зв’язком. Вони легко абстрагують, з цікавістю вивчають математику та інші точні науки”. Логічний аналіз абстракцій для них такий же цікавий, як і яскраві образи для дітей з художнім мисленням” [358,т.2,514].

За темпом розумових операцій Василь Олександрович поділяв дітей на 3 типи:

I-й – діти з дуже жвавою думкою. У таких дітей думка легко переключається з одного об’єкта чи виду діяльності на інший;

II-й – діти з стійкою зосередженістю. У них “якщо думка зосереджена на чомусь одному, їм важко переключитися на інше” [358,т.2,514]. Часто вчителі помиляються, приймаючи цю особливість мислення за аномалію в розумовому розвитку;

III-й – діти з уповільненими розумовими процесами. Як свідчить практика, часто це “розумні, кмітливі діти, але повільність, млявість їхнього мислення дратує педагога; дитина нервує, думка в неї ніби ціпеніє, і дитина взагалі перестає міркувати” [358,т.2,515].

У період “дитинства мислення” дуже важливо розвивати у дитини як образний, так і логіко-аналітичний елементи мислення. В.Сухомлинський писав: “Вчити мислити, розвивати мислення – це означає розвивати в кожній дитині обидві розумові сфери: образну і логіко-аналітичну, не допускати однобічності, але водночас уміло спрямовувати розумовий розвиток кожної дитини в русло, яке найбільш відповідає її природним нахилам” [358,т.2,514]. Завдяки наявності у людини другої сигнальної системи вона має здатність абстрактно мислити, що розширює пристосовні можливості людини. Воно виникає на базі живого споглядання пізнаваних об’єктів і є більш високим ступенем пізнавальної діяльності дитини. Воно ж дає можливість дитині отримувати “вірне уявлення про зовнішній світ, не маючи з ним безпосереднього контакту. Це є основою всієї системи освіти” [448,93]. Казкові образи – емоційно забарвлені, вони ніби живуть у свідомості дитини. Тому і в житті учнів Павлиша казка була певним періодом переходу від конкретного до абстрактного. З цією метою павлиським вченим спільно з дітьми було обладнано Кімнату казки, Куточок мрій, Острів Чудес. Він писав: “Те, що робиться в першому, другому класах – коли діти складають казки, – відображається на мисленні дитини у восьмому, в дев’ятому, в десятому. Там тільки побачиш результати виховання справжнього, логічного мислення. Немає взагалі у дидактиці і педагогіці таких методів чи методичних прийомів, які б могли забезпечити “рішучий перелом”, як кажуть, протягом місяця, тижня. Багато потрібно прикласти сил, щоб зробити дітей думаючими, розвиненими, добре встигаючими” [407,2].

У період “дитинства мислення” людина обов’язково має пройти через “період розумових вправ”, суть якого полягає в тому, що дитина бачить живий образ, потім створює цей образ в уяві. “Бачення реального предмета і створення фантастичного образу в уяві – в цих двох сходинках розумової діяльності немає ніякої суперечності”, – писав В.Сухомлинський [358,т.3,45]. Адже фантастичний образ казки існує для дитини як яскрава реальність.

У **дошкільному віці** для дитини 5-7 років зростає роль словесного мислення. У неї виникає так звана “внутрішня мова”. Слово для неї стає узагальненим подразником, як і у дорослих людей. Процес узагальнення спирається на одну ознаку, яку дитина отримує при почуттєвому пізнанні. Це – тотожність дій, які можна робити з предметами. У шкільний період у дитини семи років формується новий принцип – узагальнення предметів словом, виходячи з основних їх властивостей.

Дитина цього віку виділяє загальні або групові ознаки, намагається абстрагувати, робить спроби вивести причинну залежність між явищами, за якими спостерігає.

У *першокласників*, які вже вміють писати і читати, слово стає предметом усвідомлення, набуває абстрактного значення.

На нашу думку, можна виокремити такі особливості розвитку мислення:

- дитина розв'язує розумові задачі в уявленні – мислення при цьому стає позаситуативним;
- оволодіння мовою призводить до розвитку міркувань як способу вирішення розумових задач, виникає розуміння причинності явищ;
- дитячі питання виступають показником розвитку допитливості і доводять проблемність мислення дитини;
- виникає нове співвідношення розумової і практичної діяльності, коли практична дія виникає на основі попереднього міркування, за якого зростає планованість мислення;
- дитина переходить від використання відомих зв'язків і відношень до “відкриття” більш складних;
- виникають спроби пояснити явища і процеси;
- експериментування виникає як спосіб, що допомагає зрозуміти приховані зв'язки і відношення, застосовувати набуті знання, пробувати свої сили;
- виникають передумови таких якостей розуму, як самостійність, гнучкість, цікавість.

У період “дитинства мислення” для дитини важливим є те, щоб педагог не давав знання в готовому вигляді, а навчив її думати, приймати рішення. Це формує в школяра самостійність мислення, допитливість розуму. Цей період характерний ще й тим, що у дитини формується якісно нове мислення, яке пов'язане з опануванням нею розумових операцій, в основі яких лежать аналіз і синтез. Уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати у дитини можна сформулювати через спостереження, експериментування, ознайомлення з навколишнім світом, художньою літературою. У цей період недопустиме механічне запам'ятовування різнобічної, хаотичної інформації, копіювання міркувань дорослих. Такий підхід не в змозі допомогти розвитку розуму дитини, а тільки принесе шкоду.

Василь Олександрович вважав, що навчити дитину мислити можна лише дотримуючись таких принципів педагогічної діяльності:

1) навчально-виховний процес має будуватися так, щоб дитина оптимально напружувала інтелектуальні зусилля, була активним учасником процесу пізнання;

2) дотримання взаємозв'язку інтелектуальної сфери з емоційною, бо емоції (інтелектуальні, моральні, естетичні) активізують процес пізнання;

3) у дошкільному та молодшому шкільному віці максимально розвивати наочно-образне мислення, поступово переходячи до абстрактного (теоретичного). Найкращим засобом розумового розвитку є природа.

Не менш важливим фактором, який впливає на розвиток мислення в дитинстві, є праця. В.Сухомлинський вважав за необхідне дотримуватися формули “рука розвиває розум”. Майстерність дитячих рук – це реальне втілення сили і гнучкості розуму дитини, її уяви, кмітливості, вміння втілювати свій задум у матеріалі. Василь Олександрович писав: “Розвиваючи майстерність рук, я розвивав розум” [358, т.3, 252]. Як свідчать архівні матеріали меморіального музею в Павлиші та наукові праці педагога, за роки навчання у молодших класах дітьми під керівництвом В.Сухомлинського було виготовлено 30 діючих моделей, за складністю будови рівноцінних моделі вітроелектростанції, що приводить у дію невеличкий генератор. Він був упевнений, що “справжнім мислителем стає дитина” тоді, “коли починає трудитися, але не з примусу, а з щирого бажання” [358, т.3, 140].

Отже, у період дитинства розвиток мислення молодшого школяра базується безпосередньо на пізнанні навколишнього світу через емоційну сферу, розумових операціях, уявленнях і поняттях, які діти засвоїли ще до школи. Тому у педагогічному керівництві розумовою діяльністю дуже важливо використовувати попередній досвід школярів. Педагогічний процес повинен будуватися на принципах доступності та неперервності. Учитель має вміло поєднувати нове, невідоме з старим, вже відомим дітям, вміти розумно включати нові поняття в наявне у них коло знань. Це дасть можливість дітям зрозуміти навчальний матеріал, повноцінно його засвоїти. Дотримання цієї вимоги дуже важливе при побудові шкільних підручників, програм, у розробці методики викладання кожної теми та уроку у початковій школі. Філософським підґрунтям побудови педагогічного процесу виступає алгоритм: набуття знань = розвиток органів чуттєвого сприймання – уява – пам'ять – узагальнення одиничного – розуміння загального – судження.

---

---

## *Запитання для самоконтролю*

---

---

- У чому полягає сутність філософії дитинства?
- Назвіть основні п'ять вимірів єдиної багатогранної системи розвитку людини, які, на думку В. Сухомлинського, визначають початковий етап становлення особистості.
  - Категорія «дитинство» через призму ідей В.Сухомлинського.
  - Чи погоджуєтеся Ви з визначенням, що дитячий світ – система динамічна, тому що кожна дитина своєрідна, володіє власним ступенем насиченості світу подіями, враженнями, переживаннями, роздумами, формуванням духовно-моральних якостей? Обґрунтуйте думку.
    - У праці “Моя педагогічна система” В.Сухомлинський відзначає, що дитячий вимір часу відрізняється від того, в якому живуть дорослі. Назвіть ці відмінності.
      - Назвіть основні ознаки філософії дитинства В.Сухомлинського.
        - На розвиток дитини, вважав В.Сухомлинський, дуже великий вплив має середовище, яке майже не піддається педагогічному впливові. Обґрунтуйте означену думку.
          - Чому, на думку Василя Олександровича, становлення дитини як особистості неможливе без її духовного зростання, її олюднення?
            - Василь Олександрович рекомендував учителям поступово прививати дітям дошкільного та молодшого шкільного віку любов до “напруженої, творчої розумової праці”. Представте шляхи реалізації цього завдання запропоновані великим педагогом.
              - Значущість В.Сухомлинського в тому, що він у структуру педагогічної науки ввів наповнені педагогічним змістом такі не властиві їй категорії, як “дитинство мислення” та “дитинство нервової системи”. Представте їх характеристики.
                - Назвіть особливості розвитку мислення школярів, що ґрунтуються на ідеях В.Сухомлинського.

---

---

### МОДУЛЬ 3.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ЕКОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНСТВА

---

---

### Тема 7. Школа у Павлиші як екологічне середовище дитинства

**7.1. Діяльність Павлиської школи** О.Савченко у статті “Екологія дитинства: В.О.Сухомлинський і сучасна початкова школа” зазначає: “Екологія дитинства є складним, винятково широким інтегрованим поняттям. У прямому значенні – це створення сприятливих умов для повноцінного життя дитини у певному соціумі, регіоні.

*Педагогічний аспект* передбачає цілеспрямоване створення необхідних умов для повноцінного, фізичного, духовного, інтелектуального розвитку і саморозвитку дитини в умовах шкільної, позашкільної освіти і родинного виховання” [323,1].

Павлиську школу, очолювану Василем Сухомлинським, можна розглядати як модель школи, яка була сприятливим екологічним середовищем дитинства, середовищем щасливого життя дитини (схема 3.1). Як зазначає відомий педагог, система навчання і виховання повинна знаходитися у постійному пошуку форм організації дитячого життя, які властиві природі дитини. Завдання школи Василь Олександрович вбачав у тому, щоб “не загубити жодної особистості”, дати можливість розквітнути кожній дитині, розвинути в ній все краще, що закладено природою, зробити її життєвий шлях радісним і бадьорим. Великого значення при цьому він надавав особі педагога. Тобто через особу педагога школа має здійснювати випереджальну функцію щодо розвитку самої дитини. Педагогічна система В. Сухомлинського базувалася на трьох китах розробленої ним теорії, це: “*педагогіка оптимізму*”, “*педагогіка віри*”, “*педагогіка серця*”. Значний вплив на її формування відіграли ідеї кордоцентризму, які лежать в основі менталітету української нації, бо в характері українців закладена сердечність, чуйність, гостинність. Філософію серця сповідували славні сини України – Г.Сковорода, П.Юркевич. Їхні ідеї співзвучні з педагогічною концепцією В.Сухомлинського. Вона висувала свої критерії “щасливого дитячого життя”, на яких базувалася діяльність школи:

- визнання права дитини на її особливість, неповторність та багатомірність;

- прийняття дитини такою, якою вона є, з її позитивними і негативними потенціями;
- у навчанні і вихованні спиратися тільки на позитивне в дитині, не дорікати і зайвий раз не акцентувати уваги на негативних рисах її характеру, але разом з тим у школі має панувати розумна вимогливість;
- спрямованість навчально-виховного процесу на виховання поваги, пошани, довіри до кожної дитини, виходячи з того, що “в природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної”;
- утвердження принципів людяності, добра, любові, філософії “серця”, збереження здоров’я дитини;
- формування у дітей потреби виконувати кодекс правил поведінки (“Десяти не можна”, “Дев’яти негідних речей”, кодекс правил “Соромся”);
- створення умов для самореалізації, самовиявлення обдарувань особистості через залучення її до різних видів діяльності (навчальної, виробничої, художньої).

Цьому сприяли цілий ряд нововведень, започаткованих у Павлиші: “Школа радості” під голубим небом, “Кімната казки”, “Куточок мрії”, “Острів чудес”, “300 уроків мислення серед природи”, “Хрестоматія з етики для читання учням Павлиської середньої школи”, задачник для неухажних, уроки доброти та людяності, десять “не можна”, дев’ять “негідних речей”, батьківська школа, психологічні комісії та психологічні семінари. Вони створювали екологічні умови розвитку, навчання і виховання дитини. Як відзначає М.Антонець, “В.Сухомлинський був сміливим новатором у галузі оновлення змісту шкільної освіти в умовах єдиних та одноманітних навчальних планів і програм у колишньому СРСР” [11,38].

Теоретична спадщина В.Сухомлинського та матеріали про діяльність школи свідчать, що ним була піднесена на висоту категорія дитинства як цінність, з якою необхідно бережно обходитися. Тому школа у Павлиші була школою радості для дітей, а “навчання стало тут природним станом дитинства, невід’ємною частиною дитячого життя, що спиралося на гуманістичні відносини [50,128].

Надаючи особливого значення періоду дитинства як найбільш сензитивному щодо впливу виховних заходів і прекрасно розуміючи, що в основному цей період дитина проводить у сім’ї, павлиським педагогом-новатором був розроблений курс батьківської школи, розрахований на 7 ступенів навчання. Заняття батьківської школи проводи-



лися для груп: молодожони, в яких ще немає дітей; батьки дошкільників, діти, яких прийдуть до школи через 1, 2, 3 роки; батьки учнів I – II кл.; батьки учнів III – IV кл.; батьки учнів V – VII кл.; батьки учнів VIII – X кл.; батьки учнів, які мають вади в розумовому і фізичному розвитку. Особливістю діяльності школи було й те, що за 3 роки до того, як дитина переступала поріг школи, батьки (і батько, і мати) зобов'язані були починати своє навчання в батьківській школі, виходячи із того, що у ранньому дитинстві необхідно багато уваги приділяти розумовому розвитку дитини, навчати її думати, сприймати, спостерігати, тоді і вчитися у школі їй буде набагато легше. Ним уперше у радянський період на терені України була зроблена спроба розпочати навчання дітей із 6 років. Подібно до класика педагогіки В. де Фелльтре, який створив для дітей Будинок Радості, В.Сухомлинський творить унікальний експеримент – Школу Радості, школу під голубим небом. Він зумів піднести, на перший погляд, буденну справу до таких висот філософського, психологічного та педагогічного осмислення дитинства, що його педагогічною теорією та досвідом роботи почали ще за життя цікавитися за межами країни.

Прекрасно розуміючи, що школа не повинна забирати у малюків дитячих радощів, у Павлівській школі, разом з тим, учителі розпочинали роботу з майбутніми школярами за два роки до їх вступу в школу. Вони вважали, що “треба так ввести їх у шкільний світ, щоб перед ними відкривалися все нові й нові радощі, щоб пізнання не перетворювалося на нудне навчання. І разом з тим, щоб школа не стала для дітей нескінченною, зовні захоплюючою, але пустою грою. Кожен день має збагачувати розум, почуття, волю дітей” [358, т.3, 30]. Завдання, які необхідно було вирішити вчителю у цей період, полягали у тому, щоб вивчити, як мислить дитина, яка завтра переступить поріг школи, навчити її думати, спостерігати, розбудити в ній цікавість, інтелектуальні інтереси, бажання навчатися у школі.

Для школярів I – IV класів В.Сухомлинським був розроблений комплекс основних умінь, якими мав оволодіти учень, щоб успішно навчатися. Це уміння: писати, читати, думати, думаючи читати і читаючи думати, висловлювати свої думки, спостерігати. Головне завдання початкової школи він вбачав у тому, щоб навчити дитину вчитися. Адже “в I – IV класах від 7 до 11 років – відбувається становлення людини, ...припадає найінтенсивніший відрізок людського життя. ...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” [358,т.3,100].

Дитина із пасивного об’єкта пізнання в Павлиській школі перетворилася в суб’єкта навчання і виховання. Це здійснювалося на основі тісного зв’язку навчального процесу із захопленням дітей улюбленою працею. Як свідчать архівні матеріали, спогади вчителів-соратників В.Сухомлинського (А.О.Покачалової, І.А.Шевченка) при школі функціонувала велика кількість гуртків, на уроках створювалися ситуації, коли дитина за своєю волею, охоче і радісно виконувала ту чи іншу роботу. За такого підходу учень переконувався, що покладатися можна тільки на власні зусилля і працю. Завдання ж педагога-майстра, вважав В.Сухомлинський, полягає в умінні здійснювати виховний вплив на дитину так, щоб вона цього не відчувала. Це цілком природно, бо те, що дитину не цікавить, вона не сприймає. Гасло матеріалістичної педагогіки “побудуємо людину, як нам захочеться” Василь Олександрович не сприймав. У Павлиші у вихованні дитини враховувалася її загадковість, неповторність, справжня сутність. Тому основним постулатом, яким керувалися в діяльності школи, була порада В.Сухомлинського: “пізнай дитину такою, якою вона є. Не намагайся змінити, переломити, перебудувати те, що створила в своїй таємничій майстерні природа, – здебільшого ця перебудова може призвести до хворобливих явищ” [358,т.5,214].

Приймаючи категорію дитинства за основу концепції навчально-виховного процесу, педагог-вчений проектував ту соціальну ситуацію, на фоні якої розвивається дитина. На наш погляд, створена ним гуманістична концепція навчання і виховання є дієвою і в наш час. Багаторічні спостереження за дітьми дали змогу йому стверджувати, що у процесі навчання і виховання людської особистості діють сили, які він об’єднав у єдину систему. Це – *сім’я, родина* (ведуча роль відводиться материнській школі); *школа* (важливу роль відіграє особа вихователя); *колектив* (дитячий, підлітковий, юнацький); *середовище; сама особа вихованця* (через самовиховання) та його *духовне життя* (інтелектуальні, моральні і естетичні цінності). (Додаток Н).

Учитель у цій системі виступає диригентом, який повинен знати, що і від кого залежить у процесі творення Людини, вміти логічно аналізувати причинно-наслідкові зв’язки.

Чимало сучасних педагогів, вчених вважають, що соціально-економічні умови, які склалися в країні, згубно позначились на вихо-

ванні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що в подальшому принесе негативні результати. Так, Іван Підласий у статті “Реалії сучасного українського виховання” пише, що Програмою “Україна – 2010” накреслені шляхи розвитку України в перспективі на 10 років. Життя країни в цей період будуть визначати люди, яким сьогодні 10–15 років. На його думку, “це “втрачені покоління”, бо формувалися вони в період глибокого морально-соціального занепаду. ...Своє бачення, розуміння життя і ставлення до нього вони понесуть у майбутнє. Змінити стереотипи, засвоєні в дитинстві, ще нікому не вдавалося” [273,12]. Чи це дійсно так? Звернемося до результатів анкетування, проведеного серед сьогоднішніх 10-літніх. Дітям було запропоновано відповісти на запитання: “Що найважливіше в твоєму житті?”. 50% респондентів назвали навчання, тобто працю; 28,8% – сім’ю, родину; по 1,7% – доброту, щастя, матеріальні умови і 10,3% не змогли визначитися. Отже, не таке воно вже й втрачене це покоління. Не можна, не маємо права не тільки сказати, а й подумати про дитину, що вона безнадійно втрачена, а тим більше – про ціле покоління. Свідченням справедливості цього твердження є педагогічні теорії А.Макаренка та В.Сухомлинського. Запропонована Василем Олександровичем філософія віри та філософія оптимізму наголошує “...не поспішайте з висновками – на вашій совісті людина. Лікар проголошує фатальні слова безнадійно хворий лише тоді, коли він побачив, переконався, що все зроблено і мудрість зцілителя поки що безсильна перед силами природи. Але хіба можна ...педагогові, проголошувати ці фатальні слова перед незрозумілими, нерозгаданими, непізнаними, непобаченими таємницями індивідуального духовного світу зовсім здорової людини? Перш ніж подумати, а не те що сказати, вийде чи не вийде щось хороше з дитини, треба побачити, пізнати, зрозуміти дитину” [358,т.5,213-214]. Оскільки діти за своєю природою оптимісти, то й педагогіка має бути оптимістичною. Це перш за все боротьба за щастя дитини, бо якщо немає оптимізму – немає дитинства [358,т.5,296]. Кожну дитину треба вивести у люди, дати їй радість творення, не дати відчувати, що вона нікому не потрібна, ні на що не здатна, не дивитися на неї як на “велике лихо” суспільства, “живий докір педагогіці, докір нашим педагогічним ідеалам” [374,81].

**Оптимізм для дитини** – це чарівне кольорове скло, крізь яке вона бачить, розуміє, емоційно оцінює, любить, “захоплюється, дивується, ненавидить, прагне стати на захист добра проти зла. Не можна відбирати в дитини цього чарівного скельця. Не можна перетворюва-

ти її в холодного, розсудливого резонера” [358,т.5,296]. Через те і діяльність вчителя в павлівській школі будувалася на оптимізмі, вірі в людину, її добре начало. Оптимізм є “невичерпним джерелом творчої енергії нервових сил” вчителя, його натхненням у праці, а також здоров’ям не тільки його, а й дитини. Стосовно педагогіки віри В.Сухомлинський писав, що “наймогутніша сила, яка примушує школяра вчитися, будить у нього інтерес до праці, усидливість і наполегливість, – це віра самого в себе, почуття поваги до самого себе. Доти, поки в дитячому серці живе ця сила, Ви – майстер-вихователь, Ви – людина, яку дитина поважає” [358,т.5,284]. Найстрашніше, коли дитина втрачає цю якість духовної сили; тоді засоби впливу на її душу стануть “мертвими”, вона їх не відчує. В основі діяльності педагога повинна лежати любов до дитини; це та сила, яка дає педагогові змогу впливати на духовний світ вихованця. Адже дитина – не бездушна посудина “для наповнення знаннями”, а жива, діяльна, творча “людська особистість”, яка ставиться до педагога теж відповідно. Ставлення дитини до вчителя прямо пропорційне ставленню його до дитини, тобто реакція дитини – “дзеркало морального змісту” всього того, що робить педагог. Педагог для маленької дитини – учитель моралі, “міра всіх речей”. Пізнаючи його, дитина пізнає людство.

### **7.2. “Педагогіка серця” В.Сухомлинського**

**Девізом для вчителів** Василь Олександрович залишив вислів: “Вір у людину, і вона буде людиною” [374,81]. Знання вчителя повинні стати знаннями вихованців, адже своїми знаннями педагог виховує учня. Учитель повинен зуміти виховати дитину з вірою в її сили, впевненістю в тому, що вона може і повинна стати справжньою людиною. Якщо дитина довіряє вчителю, вона розкриває перед ним своє серце, прагне бути хорошою, добре вчитися, стати освіченою, розумною, інтелектуально і морально багатою людиною. “Віра в людину не є щось абстрактно-теоретичне. Вірити в людину означає трудитися, боротися за її щастя”, “дати дитині велике щастя буття – щастя інтелектуального багатства, щастя мислити і почувати – ось етична основа педагогічної одностайності” [374,81].

Втілення у практику роботи “педагогіки віри” немислиме без **“педагогіки серця”**. У статті “Моя педагогічна система” Василь Олександрович писав, що однією з особливостей його педагогічної системи є “мова серця”, яка лягла в основу “педагогіки серця”. “Мова серця”, – писав він, – означає, що дитина пізнає світ серцем, а педагог пізнає своїм серцем дитину. “Мова серця бідна на слова, але якщо вже

слово народилося, якщо дитина знайшла слово для вияву своїх почуттів, то це слово наповнюється для неї глибоким моральним і емоційним смислом” [386,87].

Педагогіка серця включає: творення радості для дитини, виховання у дитини почуття людської гідності через повагу до самої себе; глибоке проникнення в тонкощі всього людського в дитині (чим тоншим буде це проникнення, тим глибше розкривається перед дитиною світ, “тим більше пізнає вона його не тільки розумом, а й серцем” [386,90]); вчити дитину творити добро, “пізнавати добро в самій собі” [386,91]; навчити дитину бачити, розуміти і відчувати серцем душевний стан іншої людини з непомітних, на перший погляд, рисочок: “тривожні схвильовані очі, ледве помітне тремтіння голосу, загальна пригніченість, втрачена життєрадісність” [386,88]. Один з найгостріших і найніжніших інструментів педагогічної культури В.Сухомлинський убачав саме у тому, щоб навчити дитину читати по очах, голосу, відчувати душевний стан іншої людини. Тому що в основі діяльності школи має лежати принцип “людина є найвищою цінністю”. Адже не кожен з вихованців досягне геніальних висот, стане математиком, фізиком, теоретиком, але кожен має стати Людиною. Характерно, що у час, коли панував кодекс будівника комунізму, на такі дефініції, як душа, духовність, душевний стан, по суті накладалося табу. А Василь Олександрович саме на цих категоріях будував філософію дитинства, свою педагогічну концепцію розвитку дитини. У “Етиці взаємовідносин у педагогічному колективі школи” знаходимо: “вчитель має справу з найточнішою людською матерією – мозком, серцем, – усе це узагальнюється містким і глибоким поняттям дух, психіка” [374,78]. Щоб дитина виросла доброю, сердечною, її серце має бути віддане комусь, якісь живій істоті: квітці, рослині, людині. Досягти цього – справа нелегка, але у дитинстві не може бути легкого виховання. І ще одна важлива особливість педагогіки серця – бережіть і поважайте дитяче бажання бути хорошим, не зловживайте своєю владою. Адже дитина “така сама людина, як і ви, її душа гнівно протестує, коли хтось намагається зробити її іграшкою свого свавілля” [354,143].

Отже, підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що принципи і методи виховання педагог-новатор розробляв протягом усієї педагогічної діяльності і дійшов висновку, що метою виховання є людина – її всебічний розвиток, ясний розум, високі ідеали, чисте благородне серце. Можна сміливо сказати, що він заклав фундамент для

розвитку нового напрямку освіти, зорієнтованого на особистість. Василь Олександрович виробив своєрідну систему вимог до вчителя, якому випало на долю працювати в дитячому середовищі. На його думку, вчитель у своїй практичній діяльності повинен:

- любити дитину (одна з найважливіших умов);
- поважати дитину, бачити в кожній дитині особистість;
- вірити в дитину, в її неповторність;
- знати дитину;
- розуміти дитину (вміти дивитися на світ очима дитини);
- бережливо ставитися до природи дитини (духовний світ кожної дитини неповторний);
- берегти і розвивати почуття власної гідності дитини;
- бути розумно вимогливим;
- стати товаришем для дитини (учень має виступати суб'єктом виховання, тобто до нього слід ставитися як до рівного собі);
- сприяти розвитку дитини, її самореалізації.

Стосунки між учителем і учнем в Павлиші будувалися на суб'єкт-суб'єктній основі. З цього приводу В.Сухомлинський писав: “важливою вимогою до вихователів у нашому суспільстві повинна стати вимога не перетворювати дітей на пасивні об'єкти, на які весь час хтось впливає, а зробити їх діяльними учасниками тих відносин, які складаються в процесі праці і які об'єктивно формують моральне обличчя нової людини. Мистецтво виховання полягає в тому, щоб діти наші перестали бути вихованцями у старому розумінні цього слова, тобто людьми, кожний крок яких кимось передбачений і суворо регламентований. Ні, на дітей треба покласти посильну відповідальність, вони самі повинні бути активними учасниками суспільного прогресу” [358, т.2, 58].

Авторитарна педагогіка поділила реальний світ на суб'єкта, який пізнає, і об'єкта пізнання. При цьому зник зворотний процес поєднання суб'єкта і об'єкта, відтворення єдності людини і світу. Такий підхід привів до розподілу функцій між учителем і учнем: одному була відведена активна роль, іншому – пасивна. Головне, на що зверталась увага за такого підходу – як потрібно вчити, а не як вчитися. Ведуча роль при цьому відводилася учителю, який несе знання учню, а учень відступав на другий план перед знаннями.

Відкидаючи авторитарну педагогіку і розвиваючи ідеї гуманістичної, яка орієнтується на кращі якості учня, В.Сухомлинський поставив вимогу по-іншому дивитися на дитину, на взаємини учителя і

учня. У праці „Моя педагогічна система” він писав: “Вплив особи вихователя на школяра – це не механічне застосування готових на всі випадки життя прийомів. Це взаємовплив двох духовних світів – світу умудреної життєвим досвідом матері, мудрого, чутливого і вимогливого батька і молодого людини, перед якою тільки відкривається життя. Це передусім взаємовплив двох світів думки, мислі” [384,90].

У навчально-виховному процесі Павлиської школи основною фігурою виступав саме учень. І не тільки вчитель впливав на учня, а відбувалося поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, яка забезпечувала суб’єкт-суб’єктну взаємодію. Вчений-новатор дійшов висновку, що в житті вчитель і учень збагачують один одного. Вони обидва вчаться одночасно. Такий підхід до навчання як у філософії, так і в педагогіці носить характер “суб’єкт-суб’єктних відносин”, який передбачає, що вчитель і учень повинні разом йти до засвоєння знань. Вчитель до учня повинен ставитися як до рівного, але такого, що живе за своїми законами і в своєму світі.

Василь Олександрович був переконаний і неодноразово наголошував на цьому вчителям, що для того, щоб домогтися гарних результатів у навчанні та вихованні, педагог повинен дивитися на світ очима дитини, вміти жити в дитячому вимірі часу, сприймати його так, як сприймає дитина, бути самому якоюсь мірою дитиною, тобто вміти відтворити в собі “дитинний стан”. Необхідно вжитися у світ дитинства, в кожному педагогові “повинна сяяти й ніколи не згасати маленька іскорка дитини”. “Ввійдімо в дивний світ дитинства з гарячим серцем, в якому живе, тріпоче пульс дитячого життя” [358,т.1,621]. Тільки за такої умови вчитель допоможе дитині самореалізуватися, віднайти себе. При цьому застерігав: “В учителів, які не вміють бачити й відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією, часто спостерігаються невrogenні розлади, серед них найбільш неприємним і часто грізним буває виснаження нервових сил” [358,т.2,429].

Отже, можна сміливо сказати, що школа, очолювана В.Сухомлинським, може служити моделлю школи XXI століття (схема 3.1), в основу якої будуть покладені ідеї самоцінності дитинства, створення екологічного середовища для розвитку і самореалізації особистості, визнання специфічних особливостей дитинства, таких як: дитина вже живе багатим життям, а не готується до життя в майбутньому, і це потрібно сприймати як цінність, адже в житті немає чернеток, і якщо період дитинства втрачений як сензитивний для розвитку дитини, упущеного вже не наздогнати; у роботі з дітьми необхідно

**Модель  
школи як екологічного середовища дитинства  
за В.О. Сухомлинським**





враховувати особливості дитинства (дитячий вимір часу, дитячі критерії Добра, Краси, ставлення до зла, дитяче ставлення до світу, дитяче світосприйняття).

## **Тема 8. Втілення ідей філософії дитинства у практику діяльності сучасних сільських шкіл та теоретичні педагогічні системи**

### **8.1. Школи-послідовники**

#### **Школа О.А. Захаренка у Сахнівці**

У праці “Сто порад учителям” В.Сухомлинський, заглядаючи в майбутнє, писав: “Об’єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттями, волею, переконаністю, самосвідомістю” [358, т.2, 419].

Неодноразове перебування у школах та зустрічі з їх колективами дають право стверджувати, що ця ідея знайшла своє втілення у Сахнівській та Стецівській ЗОШ I-III ступенів Черкаської області, Київському коледжі імені В.О.Сухомлинського, Павлиській ЗОШ I-III ступенів імені В.О. Сухомлинського, Кіровоградської області.

Сахнівську загальноосвітню школу очолював академік АПН України, Заслужений вчитель України, Народний вчитель СРСР, педагог-практик з великим досвідом роботи О.Захаренко. За час його діяльності для Сахнівської ЗОШ притаманний був постійний пошук нових методів, прийомів, технологій, задумів, ідей, як правило, не традиційних, але направлених на розвиток і розквіт таланту кожної дитини. Як зазначав сам О.Захаренко, в роботі школи він керувався ідеями та рекомендаціями В.Сухомлинського [104]. Головним принципом діяльності школи був і залишається “розумний” педоцентризм, тобто дитина є центром, навколо якого будується весь навчально-виховний процес. О.Захаренко акцентував увагу вчителів на тому, що: “У школі учню має бути як у батьківській хаті, – До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що в школі він пізнає радість відкриття своєї сутності в цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість” [105, 17].

Педагогічний процес школи будувався на глибокій повазі до дитини, збереженні її прав, вихованні загальнолюдських цінностей.

Найголовнішими у школі були 1-4 класи, адже людина формується в дитинстві. У цей період закладається все добре, красиве, розумне, що робить дитину Людиною. У цьому віці в дитини з'являється бажання вчитися, пізнати світ і себе, а отже, і отримати гарну оцінку.

Кожен з початкових класів має 2 кімнати для навчання, 2 – для відпочинку, ігровий зал. Для їхніх послуг побудовано спортивний комплекс, зимовий і літній плавальні басейни. Адже у школі дбали не тільки про навчання і виховання, але в першу чергу про здоров'я дитини, її фізичний розвиток. Цьому служить і закладений разом з дітьми і батьками дендрологічний парк. У ньому висаджені спеціальні види туй, що є чудовим профілактичним засобом проти хвороб. Висаджена навчальна ділянка “жива аптека”, де учні вирощували різні лікарські рослини, а потім їх використовували як корисний для здоров'я чай.

У Сахнівській школі є телецентр, центр радіомовлення, своя преса, зокрема шкільна багатотиражка “Дівочі гори” (обсяг 6 сторінок, тираж до 300 примірників). Все це спрямоване на розвиток дитячої душі, формування особистості дитини.

Багаторічні спостереження переконали педагогічний колектив школи, що рівень знань дітей можна підняти лише на основі демократичного принципу взаємної відповідальності як з боку вчителів, так і дітей. Фактично в Сахнівській школі учень сам вибирав собі оцінку, на яку він бажав навчатися. Це залежить як від його власних можливостей та здібностей, так і вкладеної праці. З ряду дисциплін діяло трирівневе опанування нових тем та контроль за якістю засвоєння. Це давало можливість учню самостійно обирати для себе відповідний рівень і, що дуже важливо, не принижувало гідності дитини. Розроблена ціла система позаурочних заходів: від гурткової роботи до індивідуальних, групових та репетиторських занять.

Філософією педагогіки Сахнівської школи було те, що вчителі ніколи не казали батькам щось погане про їхню дитину, а тільки хороше. У навчанні і вихованні теж спиралися на позитивне. Бо, як зауважував директор школи Олександр Антонович, у природі лісова поляна чи степ вражають своїм різнотрав'ям. Так і в житті школи – кожна дитина несе щось своє, особливе і неповторне. Більше того, він переконаний: “Ланцюжок, який допоможе Україні виповзти з кризової безодні, знаходиться біля порогу школи, зв'язаний вузликом в душі думаючого вчителя... . Час і спосіб виходу з кризи визначиться тим:

а) як самі навчимося і як навчимо дітей багато, якісно, економно працювати і не по-рабськи, а творчо, розумно, вільно;

б) як ми змінимо відносини в суспільстві на засадах Справедливості.

Будемо шукати той заповідний скарб у своїх колегах, у своїх дітях” [105,20].

М.Поташник, вивчаючи педагогічний досвід О.А.Захаренка, відзначає, що він “романтик-творець, в прямому і переносному смислі, який побудував за заповідями В.О.Сухомлинського “школу радості” в Сахнівці” [301,186], розвинув його ідеї про неповторність “особистості дитини”, “педагогізацію середовища життєдіяльності школяра, ... тісне співробітництво з дітьми з усіх питань життя школи” [301,187]. Творчо розвиваючи ідеї В.О.Сухомлинського, він створив власні оригінальні технології педагогічного процесу. Досвід його роботи являє цілісну систему, що характеризується цілеспрямованістю, поліструктурністю, керованістю, взаємозв’язком і взаємодією компонентів, відкритістю, здатністю до постійного вдосконалення і до саморозвитку за рахунок вирішення нових завдань, які ставить життя перед школою.

У школі О.А.Захаренка існувала ціла система перспектив, які змінювали одна одну, оновлювалися. Ближні перспективи є в кожній дитини – бажання добре вчитися, займатися у гуртках, спортивних секціях. Заслуговує на увагу досвід проведення “лінійок”. Їх у школі протягом року проводилося 210. Сахнівські шкільні “лінійки” відзначалися тим, що на кожній з них зачитувалася цікава задача чи завдання. Тривалість часу, протягом якого треба було дати відповідь, різна, в залежності від складності завдання. Якщо діти не могли дати відповідь зразу, то відводиться певний час (тиждень або два), щоб дитина змогла сама пошукати розв’язок, проконсультуватися у старших (вчителів, батьків, знайомих). Важливий не сам результат, а процес роботи – навчити дитину творчо мислити, самостійно працювати, зацікавити її до самостійного здобуття знань. Учень, який знаходив правильну відповідь повинен був її обґрунтувати. Як винагороду отримував приз. Бували завдання, коли відповідь шукали сім’ями, спільно діти і батьки.

Середні перспективи – очікування якихось подій, якими жила школа. Педагогічний колектив вважав, що діти мають жити в передчутті “майбутньої радості”.

О.А.Захаренко впевнений, що всі діти від природи володіють різноманітними потенційними здібностями, треба тільки зуміти виявити їх та не втратити час для їх розвитку. Школа має створити умови для їх розвитку у цікавій і доступній для дитини формі. Вони “такі милі, безпосередні і такі різноманітні. Вони є надією світової спільноти. ...Майбутнє належить дітям” [104,16]. То ж на школу і сім’ю лягає “раннє розпізнавання у дитини задатків, що дала природа, доведення того природного дару до досконалості в дитинстві” [104,16].

### **Стецівська ЗОШ І-ІІІ Черкаської області**

Василь Сухомлинський неодноразово наголошував, що школа має поєднувати у навчанні і вихованні дитини розум, серце і руки. На початку 2000 років взірцем такої школи була Стецівська ЗОШ І-ІІІ ступенів, на базі якої діяла Мала Академія народних ремесел. Контингент школи становив 240 учнів. Очолювала її Заслужений вчитель України Білозірська Любов Михайлівна. Любов до праці, до прекрасного виховувалася з 1-го класу. Тобто тут дитина отримувала всебічний, гармонійний розвиток. Вона мала можливість у різноманітних гуртках займатися улюбленою працею. Діти працювали з натуральним матеріалом (флористика, плетіння з лози), витинанки, в’язали, вишивали, писали вірші. У старших класах працювали гуртки ткацтва, гончарства, бриликоплетіння. Вчали дітей професій, які необхідні були у повсякденній роботі на селі. Цікавим є той факт, що гуртки вели не тільки вчителі, але й батьки, бабусі, або ж просто односельці – народні умільці. Сповідувалося два принципи: виховання любові і поваги до старших та наступність поколінь. Старше покоління передавало молодшому свої вміння та знання, вчило майстерності в обраному напрямку роботи.

Педагогічний колектив дотримувався думки, що у віці від 5 до 11 років дитина, інтенсивно розвиваючись, вбирає в себе всі виховні впливи. Щоб цей розвиток був повноцінним, вона повинна перебувати у стані інтенсивної діяльності. Тільки так в кожній дитині можна відкрити її нахили, здібності, таланти. Тому у школі панувала філософія “сродної праці”, “знайти себе”, самореалізації дитини. Характерною ознакою школи було й виховання в дитини любові до праці, землі, родини, Батьківщини. Через те кожен клас жив заповідями:

“Я людина, я мушу дбати, щоб цвіла земля.

Сторінки свого роду дбати і зберігати.

Моя школа – святиня моя.

Я буду гідним нащадком роду свого і матері-землі.

Любов і милосердя нехай панують у моїй душі”.

У школі був стенд “Ними гордиться школа”, куди заносилися прізвища та імена дітей не тільки тих, які гарно навчалися, але й тих, хто відзначився в праці, спорті, бо учні вийдуть із стін школи перш за все Людьми.

У школі впродовж багатьох років проводилася робота з розвитку здібностей, таланту дітей. Дітей виховували красою. Любов Михайлівна, директор школи, була впевнена, що людина, яка творить, співає, малює, ніколи не зробить зла. Учительський колектив старався віддати дітям серце, вкласти в них душу, бо це майбутнє нашої держави.

Нині школа працює під девізом: Школа є центром духовного здоров’я й естетичного виховання, творчої думки і несподіваних дитячих відкриттів. Проблема над якою працює школа – створення оптимальних психолого-педагогічних умов для самореалізації особистості.

### **Павлиська ЗОШ імені Василя Сухомлинського**

Величезний досвід створення умов для розвитку, навчання і виховання дитини нагромаджено у Павлиській ЗОШ імені Василя Сухомлинського. Школа, під керівництвом Деркач Валентини Федорівни, продовжує розвиток ідей Василя Олександровича. Учнівський контингент школи не малий. Навчально-виховний процес забезпечують досвідчені учителі – майстри своєї справи. Школа має своє обличчя, вирізняється своєю самобутністю серед інших. Ідеї проведення уроків мислення серед природи напочатку ХХІ століття продовжували впроваджувати вчителі молодших класів: К.М.Берун, О.В.Богданова, К.М.Болбас, С.М.Лідкова, О.Г.Мельниченко, В.Г.Найденко, Л.І.Роскос, Т.М.Свистун. Популярні серед дітей I-IV класів уроки “Криниця у рідному краї”, “Бузкове диво”, “Кленовий зорепад”, “Дідусь виноград”, “Живе й неживе в природі”, “Знову цвітуть каштани”, “Горобина восени” та ін. Педагоги школи досягають значних результатів у розумовому вихованні дітей, вчать їх спостерігати, аналізувати, міркувати, робити умовиводи, розвивають їхнє мислення. Під керівництвом вчителів-класоводів учні молодших класів складають казки, бо через них вчителі знаходять шлях до їхніх сердець і душ. Разом з тим, казки не тільки збагачують словниковий запас дітей, а й формують їх моральні якості, вчать мислити. Стало традицією в школі – кращі з учнівських творів інсценувати на загальношкільному святі Казки, разом з тими, які написав В.Сухомлинський.

Діти початкових класів багато часу проводять серед “джерела мислення” природи. Кожен клас має свій власний улюблений куточок: Зелений клас, алеї: Горобинова, Дубова, Каштанова, Бузкова. Улюбленим місцем учнів молодших класів є куточок дикого лісу та території школи, шкільна теплиця з її розмаїттям кімнатних квіткових рослин, за якими з любов’ю доглядають діти.

Продовжує роботу започаткована В.Сухомлинським “батьківська школа”, щомісячні заняття психолого-педагогічного семінару, де досить часто обговорюються психолого-педагогічні характеристики дітей.

У школі продовжує панувати культ Матері, культ Праці. Адже тільки через результати своєї праці дитина відчуває радість і красу життя, а в самій праці – джерело духовної радості. Традиційне свято Урожаю є святом праці дитини, святом подолання перших життєвих труднощів. Діти самі вирощують зерно для короваю, хліба, яким пригощають гостей на святі. Як відзначає В.Деркач, “діти переживають почуття гордості від того, що виростили хліб і принесли часточку радості для людей. А гордість людини за свою працю – це найважливіше життєдайне джерело моральної чистоти і благородства” [79,50].

Підсумовуючи сказане, ми дійшли висновку, що в сучасних скрутних економічних умовах сільська школа живе і працює, слідуючи заповідям В.Сухомлинського, втілює їх в життя, творить. У сільській школі педагогічними колективами докладається максимум зусиль, щоб зрозуміти дитину, привити їй те, до чого в неї лежить душа. Можливо у селі це зробити простіше. По-перше, тому, що кожна сім’я, кожна родина тут на виду, всі знають один одного до 3-4-го, а той до 5-го покоління. По-друге, дитина в селі ближче до природи, тому красу, добро вона сприймає і творить по-своєму, створює систему своїх моральних принципів і норм, які не дадуть їй чинити зло.

А.Розенберг, дослідник спадщини В.Сухомлинського, вважає, щоб бути щасливим, “потрібно утвердити в житті незабутнє, яскраве дитинство. Воно створює рідний куточок, який все життя зігриває душу, будить патріотичні почуття, піднімає людську гідність” [316,37]. Діяльність шкіл, про які згадувалось і є творенням щасливого дитячого життя за В.Сухомлинським.

### **8.2. “Школа життя” Ш.Амонашвілі**

Слід окремо виділити втілення ідей філософії дитинства у сучасних теоретичних педагогічних системах, зокрема у науковій творчості відомого вченого, педагога-практика із світовим іменем

Ш.Амонашвілі. Досвід практичної роботи, а також теоретичні дослідження у галузі педагогіки і філософії привели його до висновку, що діяльність педагога має базуватися на глибокому вивченні феномену дитинства. Тому логічно, що в основу теоретичної моделі школи майбутнього, названої ним “Школа Життя”, лягли ідеї філософії дитинства, філософії віри в дитину, педагогіки оптимізму, філософії серця, унікальності і неповторності дитини, пропаговані Павлиським мислителем. Творчо розвиваючи ці ідеї, він формує власну філософсько-педагогічну концепцію дитини. “Дитина є єдність притаманних їй духовних і природних сил, вона є суттю союзу Неба і Землі, Душі і Тіла; вона є проявом Космосу в Мікрокосмосі. Але вона є також неповторна частина Цілого, унікум серед унікумів” [7,20].

Запропонована Ш. Амонашвілі гуманно-особистісна педагогіка як базова основа діяльності такої школи виражається формулою, яку сповідував і Василь Олександрович: “Дитина не тільки готується до життя, але вона вже живе” [7,12].

Ш.Амонашвілі ділить життя дитини на два рівні. Суть першого рівня полягає в тому, що дитина живе багатограним життям: грається, спілкується, фантазує, творить, конфліктує, веселиться. Цей рівень – спонтанний, стихійний. Визначають його – рух функціональних сил в дитині; оточення (люди, іграшки, вулиця, події і т.д.). На цьому рівні провідна роль належить родинному вихованню, значне місце в якому займає материнська школа. Другий рівень – діяльність дитини в дошкільних і шкільних закладах. Тут вона може задовольнити свої потреби, реалізувати себе. Якщо ж цього не відбувається, якщо школу дитина приймає як примус, як відбуття покарань, вона буде шукати інше “цікаве життя”. Отже, життя в школі має стати “джерелом складних видів мотиваційних діяльностей” [5,243]. Важлива роль при цьому відводиться вчителю, діяльність якого має будуватися на педагогіці оптимізму, педагогіці віри в дитину, її сили і можливості.

На основі аксіоматичних тверджень, що складають Істину Світових Релігійних Учень і Предмет для багатьох духовно-філософських вчень, Ш.Амонашвілі виводить три основних положення, якими повинен керуватися вчитель у роботі з дітьми:

- душа людини (а отже, і дитини) є реальна субстанція;
- душа спрямована до вічного сходження і вдосконалення;
- життя на землі є лише відрізок шляху сходження.

Виходячи із цих положень, в книзі “Школа життя” він формулює три постулати, на яких базується віра вчителя в дитину:

1. Дитина – явище в нашому земному житті, а не випадковість.

Людина народжується для людини. Люди необхідні один одному, вони творять один одного і самих себе.

2. Дитина несе в собі життєву Місію, якій вона мусить служити.

Місія дитини – служити на благо людей. “Є люди – носії великих місій для людства. – вважає Ш.Амонашвілі. – Розкриття і утвердження таких місій пов’язано з підтримкою інших людей. Кожна людина є дороговказом у житті для іншого. Так, Пушкін був явищем. Він ніс в собі Місію створити велику творчу спадщину для багатьох поколінь людей. І няня Пушкіна також була явищем і також несла в собі місію – дати іскру творчості. Саме в цьому смислі і можна говорити про прояв і утвердження особистості” [7,14].

3. Дитина несе в собі найбільшу енергію Духу.

Вона як мікрокосм виношує в собі могутність і безмежність макрокосму. Дитина, як і доросла людина, прагне стати боголюдиною. Тому вчитель повинен ставити за мету своєї педагогічної діяльності пробудити і розвинути в дитині цілісну людину зі всією багатогранністю її духовних сторін, дати поштовх до вдосконалення духу.

Віра дозволяє вчителю проникнути в духовний світ дитини, досягнути безмежність кожної дитини, знайти правильні шляхи впливу на неї. Учитель має прийняти цілісну природу дитини. Адже дитина “розвивається за законами Природи, за її календарним планом. Природа рухається по шляху знаходження своєї неповторності в особі кожної окремої Дитини, по шляху розгортання заданої нею форми і нарощування заданих ресурсів. Цей рух Природи в Дитині відбувається через сили” [7,15], які Амонашвілі називає стихійними прагненнями. Вони є рушійними силами Природи в дитині. До них він відносить: прагнення до розвитку; прагнення до подорослішання; прагнення до свободи.

Творчою основою “Школи життя” є три невмирущих джерела: віра, надія, любов. Віра в те, що дитина несе в собі Божественну сутність і безсмертність душі. Вона постійно прагне до вдосконалення. Надія вселяє в учителя віру у те, що він зуміє розкрити природні обдарування дитини, її індивідуальні якості, не упустити час їх оптимального розвитку, знайде у собі сили досягти успіху в складному процесі творення Людини в людині. Надія є джерелом оптимістичного, творчого терпіння вчителя. Гуманно-особистісний процес у “Школі життя” сприймає дитину такою, якою вона є, пронизує життя дитини “творчою любов’ю; тому що кожен предмет пізнається повною мірою тільки за наявності любові, кожна трудність переборюється силою



любіві” [7,21]. За такого підходу освітній процес буде сприяти повному розкриттю особистості дитини.

Таким чином, сутність освіти в “Школі життя” полягає в наступному:

1. Природа закладає в дитині можливості безмежного розвитку, а школа бере відповідальність створити із неї благородну людину.

2. Цілісність освітнього процесу виходить із цілісності життя дитини, спрямованого в майбутнє.

3. Урок розглядається як акумулятор, основна форма життя дітей, а не тільки навчання.

4. Природним середовищем педагогічного процесу виступають співробітницькі взаємостосунки учителя з дітьми.

5. У навчально-виховному процесі спиратися тільки на позитивне в дитині.

6. Розвиток у дітей здатності до оцінної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок, що є запорукою успіху дітей у навчанні.

7. Особлива гуманна місія вчителя.

8. В основу педагогічного процесу повинен бути покладений принцип: “виховання йде попереду навчання”. Тоді “викликані ним до дії духовні сили будуть всмоктувати знання як поживу, необхідну для подальшого духовного росту і становлення особистості школяра” [4, с. 470].

Особливістю “Школи життя”, як і Павлиської школи, очолюваної В.О.Сухомлинським, є спрямування діяльності учителів на те, щоб дитина опинилася в єдиному освітньому середовищі (школа+сім’я): одне повинно доповнювати інше.

Назва “Школа життя” розкриває сутність школи гуманно-особистісного напрямку. Основним стрижнем освітнього процесу у такій школі є принцип: “розвивати і виховувати в Дитині життя з допомогою самого життя”, визнаючи самоцінність дитинства [7, с.12].

---

---

### *Запитання для самоконтролю*

---

---

- Назвіть основні складові системи роботи загальноосвітньої школи В. Сухомлинського.
- Представте нововведення, які були започатковані у Павлиші.

- Розкрийте сутність занять батьківської школи започаткованої В. Сухомлинським.

- Назвіть девіз вчителів школи Василя Олександровича та розкрийте його реалізацію у контексті філософії дитинства.

- Представте шляхи втілення у практику роботи ідей “педагогіки віри” та “педагогіки серця”.

- Назвіть найважливіші принципи, які можуть і мають бути керівними у проектуванні системи навчання і виховання дітей.

- Назвіть відомі Вам навчальні заклади, де ідеї Василя Сухомлинського знайшли своє ґрунтовне втілення.

- Розкрийте філософію педагогіки Сахнівської школи.

- Чим вирізняється діяльність Стецівської ЗОШ І-ІІІ ст. у контексті реалізації ідей В. О. Сухомлинського?

- Які ідеї лягли в основу функціонування “Школи Життя” Ш. Амонашвілі?

- Ш. Амонашвілі виводить три основних положення, якими повинен керуватися вчитель у роботі з дітьми. Назвіть їх та представте шляхи їх реалізації у майбутній професійній діяльності.

---

---

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

---

---

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во “Наука”, 1981. – С.19-44.
2. Азаров Ю., Азарова Л. Босоногие Сократы // Дошкольное воспитание. -1997. -№ 1. - С.17-22.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителей. – 2 изд. – М.: Просвещение, 1988. – 205 с.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
5. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
6. Амонашвили Ш.А. Созидая человека. – М.: Знание, 1982. – 95 с.
7. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., Изд-во Ленинградского университета, 1968. - 339 с.
9. Андреева Е.К. Путь к ноосфере. Принципы воспитания через природу в школе Сухомлинского. Младшие классы. -Пушино, 1983. -48 с.
10. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій. – Вид. 2-е, випр. й доп. – К.: Видавництво “Генеза”, 1996. – 368 с.
11. Антоненко М. Гуманізм педагогічних нововведень В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 1997. -№ 9. – С.35-38.
12. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. – М.: Изд-во “Наука”, 1981. – С.3-18.
13. Ариес Ф. Возрасты жизни // Философия и методология истории: Сб. статей; Под ред. И.С.Кона. – М.: Изд-во “Прогресс”, 1977. – 334 с.
14. Аристотель Сочинения: В 4-х т. Т. 1-4. – М.: Мысль, 1975-1984.
15. Белкин А.С. Знаете ли вы своего ребенка? – М.: Знание, 1986. – 80 с.
16. Бергсон А. Два источника морали и религии: Пер. с фр., послесловие и примеч. А.Б.Гофмана. – М.: Канон, 1994. – 384 с.

17. Бердяев Н. Человек. Микрокосм и макрокосм //Феномен человека: Антология /Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. –М.: Высшая школа, 1993. –С.28-58.
18. Бердяев Н.А. О назначении человека. –М.: Республика, 1993. – 383 с.
19. Береговой Я.А. К тайнам раннего детства //Педагогіка толерантності. –2000. -№3. –С.106-117.
20. Бех І. Біля витоків сутності особистості//Шлях освіти. –1999. - №2. –С.10-14.
21. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. –К.: ІЗМН, 1998. –204 с.
22. Бехтерев В.М.Вопросы воспитания в возрасте первого детства. – СПб., 1909. –39 с.
23. Бібік Н.М. “Ознайомлення з навколишнім” – змістовна основа формування пізнавальних інтересів в шестиліток // Початкова школа. –1984. -№ 4. –С.40-45.
24. Бібік Н. Соціалізація школяра – у базовому змісті початкової освіти //Початкова школа. –1998. -№ 12. –С.10-11.
25. Біблія.–1988.–1523 с.
26. Білецька С.В.Взаємовідносини учителя й учня у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського/13.00.01 – теорія та історія педагогіки: Автор. дис.... канд.пед.наук. – Х., -24 с.
27. Богопольская Л.А. Как научить доброте. –Л.: Лениздат, 1984. –62 с.
28. Богуш А. Дефініції “дитинство”, “духовність” і “довкілля” в педагогічній спадщині В.Сухомлинського //Педагогічні науки: Вісник Луганського державного педуніверситету імені Тараса Шевченка. –2000. -№7(27). –С.14-19.
29. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психология исследования –М.: Просвещение, 1968. –464 с.
30. Бойко А.М. Григорий Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок: Навчальний посібник. –К.: ІЗМН, 1998. –236 с.
31. Большая Энциклопедия Кирилла и Мефодия: Современная универсальная российская энциклопедия. CD 1, 1999
32. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. –Ростов н/Д: Творческий центр “Учитель”, 1999. –560 с.

33. Борисовский А.М. В.А.Сухомлинский: Кн. для уч-ся. –М.: Просвещение, 1985. –128 с.
34. Борисовский А.М. Чистый родник педагогического опыта /Идеи В.А.Сухомлинского о нравственном воспитании. –Фрунзе: Мектен, 1976. –59 с.
35. Боришевський М.Й. Гуманізм педагогічної системи В.О.Сухомлинського //Початкова школа. –1995. -№10-11. –С.4-6.
36. Боришевський М.Й., Конаркевич І.Л. Залежність вчинку учня від рівня його моральної критичності //Радянська школа. –1982. -№ 9 (636). –С. 21-25.
37. Босенко В.А. Воспитать воспитателя: Над чем не работают и о чем не спорят философы. –К.: Лыбидь, 1990. –328 с.
38. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. –М.: Педагогика, 1990. –144 с.
39. Булычев И.И. Человек как интегральная философская проблема: Автореф. дис...д-ра филос. наук: 09.00.11/ МГУ им.М.В.Ломоносова. –М., 1993.–38 с.
40. Валявский А.С. Как понять ребенка? –СПб.: Фолио-Пресс, 1998. –752 с.
41. Васильев С.В. Основы возрастной и конституциональной антропологии. –М.: Изд-во РОУ, 1996. –216 с.
42. Ваховский Л.Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения. –Луганск: Альма матер, 2000. –292 с.
43. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. 1-е. –К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. –441 с.
44. Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. –К.: Школяр-Фада ЛТД, 2000. –416 с.
45. Вільш І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як важливий аспект гуманізації навчання і виховання //Педагогіка і психологія. -1998. –№ 2. -С.61-68.
46. Владиславский В. Все начинается с детства. –Минск: Выш.шк., 1989. –192 с.
47. Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения /Г.П.Антонова, З.И.Икунина, И.П.Антонова, Н.А.Антонова //Вопросы психологии. –1999. -№ 2. –С.12-22.
48. Возняк В. Філософсько-педагогічні міркування //Філософська і соціологічна думка. –1996. -№7-8. -С.201-210.

49. Возрастные особенности учащихся и их учет в организации учебно-воспитательного процесса /Под ред. В.В.Давыдова, Д.И.Фельдштейна, Д.Б.Эльконица. –М. 1875. –218 с.
50. Волков Г.Н. Демократизм естественного педагогического эксперимента В.А.Сухомлинского//Новаторство как традиция отечественной педагогики: Материалы международной научно-практической конференции. –М., 1998. –С.127-129.
51. Володимирський Л. Школа природнього розвитку. –К.: Друкарня Всеукраїнського кооперативного Видавничого Союзу, 1920. –111 с.
52. Волошина В.Я. Гуманістична сутність дидактики В.О.Сухомлинського //Педагогіка і психологія. –1998. -№3. – С.14-24.
53. Воспитание гуманных чувств у детей /В.К.Котырло, С.Е.Кулачковская, С.А.Ладывир и др.; Под ред. Л.Н.Проколиенко, В.К.Котырло. -К.:Радянська школа, 1987. -174 с.
54. Воспоминания учеников и современников о Витторино де Фельтре //Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв.) /Сост., вступ. статьи и коммент. Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. –М.: Изд-во УРАО, 1999. –С.366-381.
55. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.–СПб.:СОЮЗ, 1997.-224 с.
56. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1-6. –М.: Педагогика, 1982 – 1983.
57. Гавл Р. Психологія дитини: Пер. з нім. Л.І.Колесниченко. –Х., 1922. –106 с.
58. Гаврилова Н.И., Стахорская М.П. Дневник матери: Записки о душевном развитии ребенка от рождения до 7-летнего возраста. – М.,1916. –234 с.
59. Гамаюнов И.Н. Мир и себя открыть. –М.: Знание, 1975. –95 с.
60. Гебель В., Глеклер М. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию: Пер. с нем. –М.: Энигма, 1996. –592 с.
61. Гегель Г.В. Сочинения: В 9-и т. –М., 1959
62. Гегель Г.В. Философские произведения. Учение о понятии и философская энциклопедия. Работы разных лет: В 2-х т. Т. 2 / Сост., общ. ред. А.В.Гулыш. –М.: Мысль, 1973. –630 с.

63. Гельвеций К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання: Пер. з фр. В.Підмогильний. –К.: Основи, 1994. –416 с.
64. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-образовательных концепций /РАН, Институт теории образования и педагогики. –М.: Совершенство, 1998. –608 с.
65. Гессен С.И. Основы педагогики: Введ. в прикладную философию: Учебн. пособие для вузов. –М.: Школа-Пресс, 1995. –448 с.
66. Гоббс Т. Сочинения в 2-х т. Т.2 /Сост., ред., авт. примеч. В.В.Соколов: Пер. с лат. и англ. –М.: Мысль, 1991. –731 с.
67. Година М. Франко. Психологічні погляди Ів.Франка /ротапринтне видання/ –1956. -35с.
68. Головкин Б.А. Сучасна філософська антропологія: Історико-філософський аналіз основних напрямків: Дис...д-ра філос. наук: 09.00.03/НАН України, Інститут філософії. –К., 1994. –400 с.
69. Гольбах П. Избранные произведения: В 2-х т. Т.1.-М.:Соцэкгиз, 1963.– 715 с.
70. Гольбах П. Письма к Евгении. Здравый смысл. -М.: АН СССР, 1956. - 455 с.
71. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. –К., 1995. –45 с.
72. Гончаренко С.У.Український педагогічний словник.–К.: Либідь, 1997.–373 с.
73. Горбачев Н.А., Кобзев М.С. Философия и педагогика: Учебно-метод. пособие для студ. пед. вузов и учителей. -Саратов, 1974. – 273 с.
74. Гордієнко О.А. Філософсько-психологічна концепція людини Еріха Фромма: Дис... канд. філос. наук: 09.00.05. –К., 1997. –190 с.
75. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. –К.: Логос, 1998. –139 с.
76. Демакова И. Гуманизация пространства детства //Народное образование. –2001. - № 4. –С.167-172.
77. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. –М.: Соцэкгиз, 1935. –С.211-236.
78. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття)”. –К.: Райдуга, 1994. –62 с.

79. Деркач В.Ф. Живуть ідеї В.О.Сухомлинського //В.О.Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання. –К., 2000. –С.44-53.
80. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. –М.: Учпедгиз РСФСР, 1956. –374 с.
81. Діти України в умовах перехідного періоду: Аналіз ситуації /О.Палій, А.Артамонова, В.Заїка та ін. –К.: Генеза, 1996. –82 с.
82. Длугач Т.Б. Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности (Гольбах, Гельвеций, Руссо). –М.: Наука, 1995. –221 с.
83. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: Учебн. пособие /Межрегиональная Академия управления персоналом (МАУП). –К.: МАУП, 1999. –176 с.
84. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 /Ин-т педагогики АПН Украины. –К., 1993. –176 л.
85. Дольто Ф. На стороне ребенка. Пер. с фр. –СПб.: Петербург-XXI век. -М.: Аграф, 1997. –528 с.
86. Дорошенко А.Б. Соціальне середовище як фактор формування особистості (соціально-філософський аналіз): Дис...канд.філос. наук: 09.00.11 /Київський ун-т ім.Тараса Шевченка. –К., 1994. –146 с.
87. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. –К.: Видавничий центр “Академія”, 1997. –184 с.
88. Духнович А.В. Народная педагогика //Антология педагогической мысли Украинской ССР/Сост. Н.П.Калениченко.–М.: Педагогика, 1988. –С.203-208.
89. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития//Вопросы психологии. -1992. -№3-4. - С.7-13.
90. Эльконин Д.Б. Психическое обучение младшего школьника. –М.: Знание, 1974. –64 с.
91. Эльконин Д.Б. Роль парности больших полушарий в восприятии времени //Доклады АПН РСФСР. –1962. -№4. -С.81-84.
92. Эриксон Э.Г. Детство и общество. -Изд-е 2-е перераб. –СПб.: Ланто. Аст.фонд “Университетская книга”, 1996. –592 с.
93. Етимологічний словник української мови. В 7-ми т. Т.2.–К., 1985. –570 с.
94. Этнография детства. –М.: Наука, 1983. –231 с.



95. Євтух М.Б., Тхоржевська Т.Д. Проблеми виховання молоді в світлі християнського вчення //Вісник православної педагогіки. -№ 1: Матеріали церковно світської конференції “Християнські цінності в освіті і вихованні”. -Свято-Успенська Києво-Печерська Лавра. - 24-26 березня 1999 року. –С.54-59.
96. Єлістратов С.Г. “Філософія серця” Памфіла Юркевича: Автореф. дис...канд. філос. наук: 09.00.05 /НАН України, Інститут філософії. –К., 1996. –25 с.
97. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. –К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
98. Журавский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. -М., 1963. – 510 с.
99. Зайцев С.В. Что мы хотим исследовать в ребенке (или о взрослом “эгоцентризме” //Вопросы психологии. –1991. -№ 4. –С.19-29.
100. Закон України “Про дошкільну освіту” //Освіта України. -2000. – 12 серпня.
101. Закон України “Про загальну середню освіту”//Голос України. – 1999. –23 червня. -С.4-7.
102. Закон України “Про освіту //Освіта. -1996. –21 серпня.
103. Закон України “Про позашкільну освіту” //Урядовий кур’єр. – 2000. –9 серпня.
104. Захаренко О.А. Виховання учнів сільської школи на загальнолюдських цінностях //В.О.Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання. –Умань, 2000. -С.15-18.
105. Захаренко О.А. Поспішаймо робити добро. –Черкаси, 1997. –28 с.
106. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии: Учебн. для студ. вузов, обуч. по спец. “Психология”. –М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. -128 с.
107. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. –М.: Свято-Владимирское Братство, 1993. –223 с.
108. Зеньковский В.В. Психология детства. –Екатеринбург: Деловая книга, 1995. -347 с.
109. Зибачинський О.О. Воля до свободи: Думки про світ, людину й абсолют. –Сідней-Париж: Вид-во “Укр.слово”, 1988. –142 с.
110. Зоц В.Н. Межличностные отношения в школьном коллективе как фактор эффективности нравственного воспитания: Дис...канд.пед.наук. 13.00.01. –К., 1985. –131 л.

111. Зязюн І.А., Родчанін Є.Г. Морально-естетичні погляди В.О.Сухомлинського. –К., 1980. –48 с.
112. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. –К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. –302 с.
113. Из педагогического наследия В.А.Сухомлинского: Введение к годовому плану: Итоги, перспективы //Народное образование. – 1973. -№8. –С.116-120.
114. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні умови формування в молодших школярів моральних почуттів /у процесі навчання/: Дис...канд.психол.наук: 19.00.07 /АПН України; Ін-т психології. –К., 1993. –137 с.
115. Історія педагогіки /За ред. Гриценка М.С.–К.:Вища школа, 1973.– 447 с.
116. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). Греко-латинский кабинет Ю.А.Шигалино. –М., 1997. –334 с.
117. Кабанись. Отношения между физическою и нравственною природою человека. Перев. съ фр. Бибиковь Т.І. стр. LXXIV+380 -СПб., 1865. Т.8.
118. Каневська О.Б. Виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні (XVI –перша половина XVIII ст.): Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 /Київський держ. лінгвістичний ун-т. –К., 1997.-236 с.
119. Кант И. Трактаты и письма. –М.:Наука, -1980. –709 с.
120. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. –М.: Московский психолого-социальный институт -Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 1999. –336 с.
121. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студ. сред. и высш. пед.учеб. заведений. –М.: Издательский центр “Академия”, 2000. –304 с.
122. Квинтилиан О воспитании оратора//Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов/Сост. и авт. вводных статей А.И.Пискунов. –2-е изд.,перераб. –М.:Просвещение, 1981. –С.39-45.
123. Кикнадзе А.В. Испытание детством: Размышление писателя на педагогические темы. –М.: Педагогика, 1984. –320 с.

124. Кловак Г.Т. Традиції української етнопедагогіки як фактор формування національної самосвідомості молодших школярів: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 /Київський ун-т ім.Т.Шевченка. – К., 1996. –198 с.
125. Книга № 2. Протоколи психологічних семінарів Павлівської середньої школи 1968-1969 н.р. Архів, Павлиш, інв. № 2, -54 арк.
126. Книга № 3. Протоколи психологічних семінарів Павлівської середньої школи 1969-1970 н.р. Архів, Павлиш, інв. № 3, -94 арк.
127. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи .-1948-1949 навч.рік. Архів, Павлиш. –Інв. 19. –50 арк.
128. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1949-1951 навч.рік. Архів, Павлиш. –б/н. –109 арк.
129. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1951-1952 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13000. –57 арк.
130. Книга протоколів засідання педагогічної ради Павлівської середньої школи на 1952-1953 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13010. -73 арк.
131. Книга протоколів засідання педагогічної ради Павлівської середньої школи на 1953-1954 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13004. -97 арк.
132. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи на 1954-1955 навч. рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13009. -92 арк.
133. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої ради. – 1955-1956 навч.рік. Архів, Павлиш. –Інв. 6. –49 арк.
134. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1956. –ЛВ 13006. –28 арк.
135. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи на 1956-1957 навч.рік. Архів, Павлиш. – ЛВ 13014, -61 арк.
136. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1957-1958 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13012. –67 арк.
137. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1958-1959 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13013. –104 арк.
138. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1959-1960 навч.рік. Архів, Павлиш, -Інв. № 11, -69 арк.
139. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. –1960-1961 навч.рік. Архів, Павлиш. –ЛВ 13015. –84 арк.

140. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи на 1961-1962 навч.рік. Архів, Павлиш. -Інв. № 13, -89 арк.
141. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1962-1964 навч.рік. Архів, Павлиш. -ЛВ 13005. -83 арк.
142. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1964-1965 навч.рік. -Інв.115. -81 арк.
143. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1965 р. -Інв. 10а. -87 арк.
144. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи (поч. 22 грудня 1965 р.- зак. 14 грудня 1966 р.). Архів, Павлиш. -ЛВ 13007. -100 арк.
145. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1966-1967 навч.рік. -ЛВ 12956/4175. -94 арк.
146. Книга протоколів педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1967-1968 навч.рік. Архів, Павлиш. -ЛВ 13011. -98 арк.
147. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1968-1969 навч.рік. Архів, Павлиш. -Інв. № 18. -90 арк.
148. Книга протоколів засідань педагогічної ради Павлівської середньої школи. -1969-1971 навч.рік. -Інв. 19. -80 арк.
149. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии. -1993. -№ 1. -С.13-23.
150. Колесников М.П. Свобода как универсальная ценность (социально-философский аспект): Автореф. дисс...канд. философ. наук (09.00.11). -Х., 1992. -20 с.
151. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1-2. -М., 1982.
152. Коменський Я.А. Велика дидактика //Вибрані педагогічні твори /Під ред. А.А.Красновського. Т.1. -К.: Видавництво "Радянська школа", 1940. -245 с.
153. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. -М.: Политиздат, 1984. -335 с.
154. Кон И.С. К этнографическому изучению мира детства //Советская педагогика. - 1981. -№ 9. -С.44-48.
155. Кон И.С. Открытие "Я". -М.: Политиздат, 1978. -367 с.
156. Кон И.С. Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). -М.: Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988. -270 с.

157. Конвенція про права дитини. –К.: АГ Вид-во “Столиця”, 1997. – 30 с.
158. Коновалов В.Ф., Бурковецкая Ж.И. О функциональной ассиметрии головного мозга детей 6-7 лет //Физиология человека. –1979. –№ 5. –С.771-775.
159. Коновалов В.Ф., Бурковецкая Ж.И. Особенности функционирования “биологических часов” левого и правого полушарий головного мозга у школьников //Вопросы психологии. –1983. –№ 3. – С.106-112.
160. Коновальчук И.С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Дис...канд.психол.наук: 19.00.07 /АПН Украины. Ин-т психологии. –К., 1992. –145 с.
161. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. пос. для вищ. навч. закладів. –К.: Освіта, 1998. –255 с.
162. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. –К.: Українська правнича фундація, 1996. –54 с.
163. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. –К.: Школяр, 1997. –149 с.
164. Концепція 12-річної освіти: Проект //Педагогічна газета. –2000. – № 9.
165. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності //Шлях освіти. –2000. –№ 3. –С.7-13.
166. Концепція громадянської освіти в Україні//Педагогічна газета.– 2000.–№ 11.
167. Концепція національного виховання //Освіта. –1996. – 7 серпня
168. Концепція педагогічної освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти України. –1999. –№ 8. –С.9-25.
169. Концепція позашкільної освіти та виховання //Освіта України. – 1997. –31 січня.
170. Концепція розвитку загальної середньої освіти: Проект//Освіта України. –2000. –16 серпня.
171. Концепція розвитку школи //Позакласний час. –1999. –№ 15-16.
172. Концепція сучасного українського виховання: Проект //Освіта. – 1996. –18 вересня.

173. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості особистості: Проект //Освіта. –1998. –4-11 листопада.
174. Кордуэлл М. Психология А-Я: Словарь-справочник: Пер. с англ. К.С.Ткаченко. –М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. –448 с.
175. Корчак Я. Мысли о воспитании //Народное образование. –1978. - № 11. –С.86-87.
176. Корчак Я. Як любити дітей. –К.: Видавництво “Радянська школа”, 1976. –159 с.
177. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. –К.: Радянська школа, 1989. –608 с.
178. Кочубей Т. Людина починається в дитинстві //Рідна школа. – 1999. -№ 12. –С.73-74.
179. Кочубей Т.Д. Василь Сухомлинський: гуманістичні та демократичні тенденції педагогіки ХХІ століття //Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р.: Зб. наук. праць. Вип. 3 /За заг.ред. В.Андрущенка. – К.:Знання, 2000. -С.339-342.
180. Кочубей Т.Д. До питання розвитку філософії дитинства у педагогічній концепції В.О.Сухомлинського //Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова /Упр. П.В.Дмитренко, І.М.Ковчина, Н.М.Скоробогатько. –К.: НПУ, 1999. -Ч.3. –С.168-178.
181. Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии //Педагогика. –1996. -№ 3. –С.81-87.
182. Краткий психологический словарь /Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. -2-е изд., испр. и доп. – М.:Политиздат, -1990. –494 с.
183. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії //Педагогіка і психологія. –1998. -№ 2. –С.9-15.
184. Кремень В.Г. Спадщина Василя Сухомлинського в контексті нової філософії //Учитель. –1998. -№ 11-12. -С.57-58.
185. Кремень В.Г. Сучасна освіта в контексті реформування //Учитель. –1998. -№ 11-12. –С.18-21.
186. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. –М.: Педагогическое общество России, 2000. –224 с.

187. Кудрявцев В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития // Дошкольное воспитание. –1998. -№ 1. –С.76-83.
188. Кузь В.Г. Наступне розвиває попереднє // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти: Матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції. –Чернівці, 1999. – С.7-13.
189. Кузь В.Г. Освіта і школа ХХІ ст. // Педагогіка і психологія. –1999. -№ 1. –С.143-149.
190. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: Концептуальні положення. –Умань, 1993. –108 с.
191. Кузьмина С.Л. П.Д.Юркевич: история воспитания // Педагогика.- 1996. -№ 5. –С. 90-95.
192. Кузьмів Я. Світ очима сільської дитини: Нарис з психології дитини. –Львів, 1934. –71 с.
193. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. -4-е изд. –М.: Изд-во УРАО, 1998. –176 с.
194. Кулишова Л.Д. Философский антропологизм и педагогика // Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: Сб. науч. тр. / Свердлов. пед. ин-т. –Свердловск, 1988. –С.97-109.
195. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. –М.: Просвещение, 1989. –127 с.
196. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. – М., 1935. –596 с.
197. Левассер Э. Народное образование въ цивилизованныхъ странахъ / Изданіе О.П.Поповой. Редакція Г.Фальборка и В.Чарнолукаго. -С.-Петербург, 1897. –452 с.
198. Левоневский А.Ф. Мой ребенок: Наблюдение над психическим развитием мальчика в течении первых четырех лет его жизни. – СПб., 1914. –216 с.
199. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. –М.: Прогресс, 1970. –685 с.
200. Лисенкова В.П. Значение парной работы больших полушарий головного мозга в отражении времени человеком // Проблемы общей и инженерной психологии. –Л., 1964, -С.31-38.

201. Литвиненко С.А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01 /Рівненський пед.ін-т. –Рівне, 1994. –156 с.
202. Лімонченко В. Феномен дитинства в контексті педагогічної культури //Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць. Вип.4. –Львів: Світ. –1999. –360 с.
203. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня /За ред. О.Я.Савченко. – К.: Радянська школа, 1990. –158 с.
204. Лозинський С. Нариси з соціальної педології. –Одеса: Держвидав України, 1927. –93 с.
205. Локк Д. Сочинения: В 3-х т. Т. 1-3. –М.: Мысль, 1985-1988.
206. Локк Д. Мысли о воспитании и о воспитании разума / Введение и прим. Эв.Даніэля: Пер. с англ. М.А.Энгельгардта. Вып. 2-й. -С.-Петербург, 1913. –224 с.
207. Лошиц Ю. Сковорода. –М.: Молодая гвардия, 1972. –224 с.
208. Лукич М. Шевченкова педагогіка //Рідна школа. –1999. -№ 3. – С.19-23.
209. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. –К.: Центр “Магістр-S” творчої спілки вчителів України, 1996. –256 с.
210. Любицына М.И. В.А.Сухомлинский о воспитании детей. –Л.: Знание, 1974. -32 с.
211. Людина та її дійсність: філософсько-антропологічні дослідження /М.Верников (ред.); Інститут філософії, логіки і соціології. – Львів: Cogito-Одеса: Центр Європи, 1997. –215 с.
212. Макаренко А.С. Твори в 7-ми т. Т.1-7. –К.: Радянська школа, 1953-1955.
213. Макарова Е.Г. В начале было детство: Записи педагога. –М.: Педагогика, 1996. –256 с.
214. Мальований Ю. Педагогічні проблеми гуманізації змісту шкільної освіти //Шлях освіти. –1998. -№ 4. –С. 5-8.
215. Манасейна М. Основы воспитания съ первыхъ лѣтъ жизни и до полного окончанія университетского образования. –СПб, 1897. –428 с.
216. Маргуліс Д. Василь Сухомлинський в Америці – інтерес щодалі зростає //Наукові записки. Випуск XII Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Виниченка, 1998. –176 с.
217. Маслов В.І., Драгунов В.П., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту // Навчальний посібник для працівників освіти. –К., 1996. – 87 с.



218. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. Предисл. Г.А.Балла. –К.: -Донецк, 1994. –52 с.
219. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике: -3-е изд./ Пер. под ред. Н.Д.Виноградова. –М.: Издание Т-ва “Мирь”, 1914. – 659 с.
220. Меньшиков В.М. Педагогика Эразма Роттердамского: открытие мира детства: Пер. с исп. Хуана Луиса Вивеса: Учебн. пособие. – М.: Народное образование. 1995. –136 с.
221. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка: Дневник матери. –2-е изд. –М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. –183 с.
222. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. Пер. с англ. и коммент. Ю.А.Асеева. Сост. и послесловие И.С.Кона. -М.: Главная редакция восточной литературы издательства “Наука”, 1988. –429 с.
223. Мир детства и традиционная культура: Сб. научных трудов и материалов /Сост. С.Г.Айвазян. –М.: Гос.респ. центр русского фольклора, 1994. –192 с.
224. Мир детства: Младший школьник /Под ред. А.Г.Хрипковой; Отв. ред. В.В.Давыдов. –М.: Педагогика, 1981. –400 с.
225. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник: У 2-х частинах: /В.М.Доній та ін. (ред.); Інститут змісту і методів навчання. Ч.2. Життєтворчий потенціал нової школи //Єрмаков І.Г., Зайченко І.В., Бех І.Д., та ін. Ред. Рада: В.М.Доній (голова) та ін.. –К., 1997. -935 с.
226. Момджян Х.Н. Философия Гельвеция. –М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1955. –408 с.
227. Монич К.И. Доброта начинается с детства. –Минск: Нар. асвета, 1978.–63 с.
228. Монтень М. Опыты: В 3-х кн. /Отв. Ред. Ю.Б.Виппер, Изд. подг. А.С.Бобович и др. –2-е изд. –М.: Наука, 1979.
229. Москаленко А.Т., Сержантов В.Ф. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания. –Новосибирск: Наука, 1984. –317 с.
230. Мухин М.И. Гуманизм педагогики В.А.Сухомлинского.–М., 1994.–184 с.
231. Мухин М.И. О психологических взглядах В.А.Сухомлинского //Вопросы психологии. –1990. -№ 6. –С.134-139.

232. Мухин М.И. Развитие самосознания школьников (Из опыта работы В.А.Сухомлинского). –М., 1997. – 128 с.
233. Національна програма “Діти України” //Все для вчителя. –1998. - № 17. –С.25-29.
234. Нерсисянц В.С. Сократ. –М.: Наука, 1984. –190 с.
235. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навч. посібник для студ. вузів /Міжнар. фонд “Відродження”. –К.: Абрис, 1995. –336 с.
236. Никитина Л.А., Соколова Ж.С. Родителям XXI века. –М.: Знание, 1997. –192 с.
237. Никольская А.А. Значение работ Преяера для развития детской психологии //Вопросы психологии. -1983. -№ 3. -С.143-148.
238. Никольская А.А. Психолого-педагогические взгляды П.Д.Юркевича //Педагогика. –1993. -№ 3. -С.58-61.
239. Ницета, дети и социальная политика. Путь в более светлое будущее: Центральная и Восточная Европа в переходной период: Государственная политика и социальные условия /ЮНИСЕФ. Международный центр развития ребенка. –Флоренция: ЮНИСЕФ, 1995. –IV. -161 с.
240. О семье и воспитании. Жена и дети. –СПб., 1996. –Т.2 -512 с.
241. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв. /Сост., вступ. статья и коммент. Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева.–М.: Изд-во УРАО, 1999. –400 с.
242. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. –М.: Изд-во МГУ, 1981. –191 с.
243. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. –М., 2000. –219 с.
244. Огнева Т.К. Проблема людини у філософії і культурі України XVII століття: Автореф. дис...канд. філос. наук: 09.00.04 /Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. –К., 1996. –21 с.
245. Огородник І.В., Русин М.Ю. Українська філософія в іменах: Навчальний посібник /За ред. М.Ф.Тарасенка -К.: Либідь, 1997. –328 с.
246. Ожеван М.А. Концепція людини в природничонауковому пізнанні (щодо оцінки альтернативних парадигм людиноцентризму та людинокосмізму): Дис...д-ра філос.наук: 09.00.08 /Київ. ун-т ім. Т.Г.Шевченка.–К., 1993.–294 л.

247. Олійник В.В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації// Директор школи, ліцею, гімназії. –2001. -№ 4. –С. 61-69.
248. Ольшанникова А.Е. Эмоции и воспитание. –М.: Знание, 1983. –80 с.
249. Оперативний план роботи Павлівської середньої школи на 1948-1949 н.р.. Архів, Павлиш,  $\frac{ПМС\ Кн.1823}{Ру\ 595}$ , 14 арк.
250. Орбан Л.Э. Дети и общество. –М., 1992. –148 с.
251. Орехов Д.И. Произведения Ивана Франко о детях и юношестве: Автореф. дис. ... канд. филол наук.- Днепропетровск, 1965. -20 л.
252. Оржеховська В. Концепція виховання дітей і молоді //Освіта України. –1998. –21 жовтня.
253. Пантина Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. –М.: Российская политическая энциклопедия, 1996. –272 с.
254. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии /За ред. С.О.Смирнова. –М., 1999. –286 с.
255. Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт.-сост. Б.М.Бим-Бад. –М.: Изд-во УРАО, 1998. –576 с.
256. Педагогическая энциклопедия в 4-х т. Т.2. –М., Изд-во “Советская энциклопедия”, 1965. -612 с.
257. Педагогические идеи Роберта Оуэна. Избранные отрывки из сочинений Р.Оуэна. -М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. –263 с.
258. Педагогический словарь в 2-х т. Т.1-2. –М., Изд-во АПН СССР, 1960.
259. Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 5-их Всеукраїнських педагогічних читань “Василь Сухомлинський і сучасність” /За заг.ред. академіка АПН України О.Савченко; Ред. М.Я.Антонця, А.С.Бика, Т.В.Гришиної, Б.П.Хижняка; Упор.М.Я.Антонця, А.С.Бика. –К.-Кіровоград, 1999. –388 с.
260. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи (рік не вказаний), Архів, Павлиш,  $\frac{ПМС\ Кн.1849}{Ру\ 621}$ , - 62 арк.
261. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи, 1960 р., Архів, Павлиш,  $\frac{ПМС\ Кн.1852}{Ру\ 624}$ , -87 арк.

262. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи, 1961, Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1851}}{\text{Ру 623}}$ , -134 арк.
263. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи, 1962, Архів, Павлиш.
264. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи 1963-1964 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1844}}{\text{Ру 616}}$ , -136 арк.
265. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи. 1964-1965 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1845}}{\text{Ру 617}}$ , -133 арк.
266. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи. 1966-1967 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1846}}{\text{Ру 618}}$ , -68 арк.
267. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи. 1966-1967 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1847}}{\text{Ру 619}}$ , -67 арк.
268. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи. 1968-1969 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1650}}{\text{Ру 622}}$ , -121 арк.
269. Педагогічна думка: Рукописний методичний журнал Павлівської середньої школи. 1982-1983 н.р., Архів, Павлиш, 12682/4120, -180 арк.
270. Песталоцци Й.Г.Избранные педагогические сочинения в 3-х т. Т.2. -М.: Изд-во АПН СССР, 1963. –362 с.
271. Пиаже Ж.Ж. Избранные психологические труды: Пер. с фр. и англ. –М.: Межд. пед. акад., 1994. –680 с.
272. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. –СПб: Союз, 1997. –285 с.
273. Підласий І. Реалії сучасного українського виховання //Рідна школа. –1999. -№ 12. –С.3-12.
274. Пікельна В. “Люби ближнього свого...”: Філософські, історичні та педагогічні роздуми про гуманізацію освіти//Рідна школа.–1998.-№2.–С.26-28.

275. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения /Сост. А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок. –М.: Педагогика, 1985. –496 с.
- 276.Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. Т. 1-4: Пер. с древнегреч., общ. /Ред. А.Ф.Лосева и др. –М.: Мысль, 1990.
- 277.План роботи директора Павлиської середньої школи на 1948-1949 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1715}}{\text{Ру 487}}$ , - арк. не пронумеровані.
278. План роботи Павлиської середньої школи на 1949-1950 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1696 . –46 арк.  
Ру 470
279. План роботи Павлиської середньої школи на 1951-1952 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1698 . –52 арк.  
Ру 472
280. План роботи Павлиської середньої школи на 1952-1953 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1921 . –51 арк.  
Ру 693
281. План роботи Павлиської середньої школи на 1953-1954 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1699 . –64 арк.  
Ру 473
282. План роботи Павлиської середньої школи на 1954-1955 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1700 . –146 арк.  
Ру 474
283. План роботи Павлиської середньої школи на 1955-1956 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1702 . –74 арк.  
Ру 476
284. План роботи Павлиської середньої школи на 1956-1957 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1684}}{\text{Ру 458}}$ , -108 арк.
- 285.План роботи Павлиської середньої школи на 1957-1 958 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1704 . –66 арк.  
Ру 478
286. План роботи Павлиської середньої школи на 1958-1959 н.р., Архів, Павлиш, -ЛВ 1520/1520. –49 арк.
287. План роботи Павлиської середньої школи на 1959-1960 н.р., Архів, Павлиш, -10 арк.
- 288.План роботи Павлиської середньої школи на 1960-1961 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1693 . –10 арк.  
Ру 476

289. План роботи Павлівської середньої школи на 1961-1962, 1962-1963 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1705 . –10 арк.  
Ру 479
290. План роботи Павлівської середньої школи на 1963-1964 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1706}}{\text{Ру 480}}$ , -52 арк.
291. План роботи Павлівської середньої школи на 1964-1965 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1707, -85 арк.  
Ру 481
292. План роботи директора Павлівської середньої школи на 1965-1966 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1708}}{\text{Ру 482}}$ , -46 арк.
293. План роботи Павлівської середньої школи на 1966-1967 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1825 . –24 арк.  
Ру 597
294. План роботи Павлівської середньої школи на 1967-1968 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1709 . –55 арк.  
Ру 483
295. План роботи Павлівської середньої школи на 1968-1969 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1710 . –117 арк.  
Ру 484
296. План роботи Павлівської середньої школи на 1969-1970 н.р., Архів, Павлиш, ПМС Кн.1711 . –58 арк.  
Ру 185
297. Планування і облік роботи методоб'єднань вчителів 1-4 класів (почата в 1959 р.), Архів, Павлиш, інв. № б/н, без нумерації листів.
298. Побірченко Н.С. Образи дитинства в творчій спадщині українських громадянців (друга половина XIX ст.). –К.: ТОВ “Між-нар.фін.агенція”, 1998. – 40 с.
299. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. –М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС. -Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. –1999. –576 с.
300. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Науково-методичний посібник. –К.: ІЗМН, 1996. –164 с.
301. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта: Из опыта работы народных учителей СССР: (Реформа школы: пути ускорения). –М.: Педагогика, 1988. –192 с.

- 302.Прейер В. Душа ребенка: Пер. с 7-го нем. изд. /Под ред. В.Ф.Динзе. –СПб., 1912, -298 с.
- 303.Проблема людини в українській філософії XVI-XVIII ст./ Автор. колектив: І.С.Захара, М.В.Кашуба, О.В.Матковська, В.І.Любашенко, Н.Л.Попова; Відп.ред.: М.В.Кашуба –Львів: “Логос”, 1998. -238 с.
- 304.Протоколи засідань психологічних комісій Павлиської середньої школи. 1965-1967 рр., Архів, Павлиш, інв. № 1, -39 арк.
- 305.Протоколи засідань психологічних семінарів (з № 1 від 14.IX.1965 р. по № 22 від 16.IX.1968 р.), Архів, Павлиш, інв. № 5, -49 арк.
- 306.Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –2-е изд., испр. и доп. –М.: Политиздат, 1990. –494 с.
- 307.Психологічний словник (за ред. чл.-корр. АПН СРСР В.І.Войтка). –К.: Головне вид-во видавничого об'єднання “Вища школа”, 1982. –215 с.
- 308.Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник /Ред.рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст.голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук.ред.) та ін. –К., 1996. –792 с.
- 309.Психология одаренности детей и подростков /Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес, А.А.Марютина и др.; Н.С.Лейтес (ред.). –М.: Академия, 1996. –416 с.
- 310.Психология формирования и развития личности. –М.: Изд-во “Наука”, 1981. –365 с.
- 311.Путь ко спасенію. (Краткій очеркъ аскетики): Третья часть. Начертанія христiанскаго нравоученія. Сочиненія Епископа Феофана. Изд. 8 Афонскаго Русскаго Патентелеимонова монастыря. –М., 1899. -346 с.
- 312.Рибинский Е.М. Феномен детства в современной России //Педагогика. –1996. -№ 6. –С.14-18.
- 313.Ризз Г.И. Я.Корчак: ребенка нужно уважать //Педагогика. -1996. -№ 4. –С.69-72.
- 314.Родчанин Е.Г., Зязюн И.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В.А.Сухомлинского. –М.: Педагогика, 1991. –109 с.
- 315.Родчанин Е.Г., Зязюн И.А. Об истоках философско-педагогических воззрений В.А.Сухомлинского //Советская педагогика. –1988. -№ 10. –С.98-103.

316. Розенберг А.Я. Філософія дитячого щастя за В.О.Сухомлинським // Початкова школа. –1993. -№ 1. –С.37-38.
317. Роттердамский Э. О воспитании детей // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV-XVII вв. /Сост., вступ. и коммент. Н.В.Ревякиной, О.Ф.Кудрявцева. –М.: Изд-во УРАО, 1999. – С.246-302.
318. Роттердамский Э. О необходимости раннего научного воспитания детей // Меньшиков Е.И. Педагогика Эразма Роттердамского: открытия мира детства. Педагогическая система Хуана Луиза Вивеса: Учебное пособие. –М.: Народное образование, 1995. –С.33-53.
319. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник. –К., 1998. –142 с.
320. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн.: Кн.1 /За ред.Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. –К.: Либідь, 1997. –272 с.
321. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1-2 /Под ред. Г.Н.Джибладзе. –М.: Педагогика, 1981.
322. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. –К.: Абрис, 1997. –416 с.
323. Савченко О.Я. Екологія дитинства: В.О.Сухомлинський і сучасна початкова школа // Початкова школа. –2000. -№ 11. -С.1-4.
324. Савченко О.Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи // Початкова школа. –2001. -№ 1. -С.6-10.
325. Семенова М.І. Проблема ранньої соціалізації індивіда як особистості /соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філософ. наук (09.00.11). –К., 1993. –18 с.
326. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблеми педагогічного оцінювання // Рідна школа. –2001. - № 7. –С.3-9.
327. Сиднев Л.Н. Социально-философские проблемы формирования современной концепции воспитания и образования: Автореф. дис...д-ра филос. наук: 22.00.06 /Московский пед ун-т им.В.И.Ленина. –М., 1992. –32 с.
328. Сиднев Л.Н. Философские основы системы В.А.Сухомлинского. Трудовой аспект: Автореф. ...канд. фил. наук. 09.00.01. –М., 1980. –16 с.



- 329.Сикорский И.А.Воспитание в возрасте первого детства.— СПб.,1884. —203 с.
- 330.Сікорський П. Єдність духовного і раціонального у педагогічній спадщині В.Сухомлинського //Педагогіка і психологія професійної освіти. —1998. -№ 3. —С.10-14.
- 331.Сивачук Н. Дитина у світогляді українського народу //Початкова школа. —2000. -№ 5. -С.48-52.
- 332.Скворцов І.А. Детство нервной системы. —М.: Знание, 1987. —64 с.
- 333.Сковорода Г. Твори: У 2-х т. Т. 1-2 —К.: Акціонерне товариство “Обереги”, 1994.
- 334.Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике //Вопросы психологии. —1991. - № 2. —С. 37-49.
- 335.Словник української мови в 11-ти т. Т.2. —К.: Видавництво “Наукова думка”, 1974. —550 с.
- 336.Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. —М.: Педагогическое общество России, 1999. —416 с.
- 337.Смирнов И.Н., Титов В.Ф. Философия: Учебник для студентов высших учебных заведений. -Изд. 2-е, испр. и доп. —М., 1998. — 289 с.
- 338.Снісаренко О., Снісаренко Н. Оптимальний педагогічний клімат як важлива умова ефективного управління виховним процесом у шкільному колективі //Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства: Матеріали звіт. наук. конф. 1-2 квітня 1999 р. /Ред. кол.: М.Дробноход, С.Крисюк, Л.Даниленко та ін. —К.: ДАККО, 1999. - С.46-49.
- 339.Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. —2 изд., испр. и доп. —М.: Класс, 1997. —160 с.
- 340.Соколов Н. Жизнь ребенка (по дневнику отца). —М., 1918. —48 с.
- 341.Степашко Л.А. Человек в концепции Я.А.Коменского //Педагогика. —1992. -№ 5-6. -С.86-95.
- 342.Соловйова Г.Г., Сувойчик Л.В. Діти-філософи //ПостМетодика. — 1996. -№ 3. —С.2-9.
- 343.Социальная педагогика: Курс лекций /Под общей ред. М.А.Галагузовой. —М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2000. —416 с.
- 344.Социальная философия и философская антропология: Труды и исследования В.А.Кругликов (ред.);РАН, Институт философии.— М.,1995.—242 с.

345. Спогади про Сухомлинського /Упор. С.П.Заволока. –К.: Радянська школа, 1990. –223 с.
346. Станчинская Э.И. Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет /С предисл. К.Н.Корнилова.– М., 1924. –215 с.
347. Стельмахович М.Г. Народне дитинознавство. –К.: Т-во “Знання” України, 1991. –48 с.
348. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка /УДПУ. –К.: ІЗМН, 1997. –232 с.
349. Столетов В.Н. Становление личности. –М.: Мысль, 1987. –334 с.
350. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: Пер. с англ. /Под ред. Н.Ф.Талызиной. –М.: Педагогика, 1984.–472 с.
351. Субботский Е.В. Золотой век детства. –М.: Знание, 1981. –96 с.
352. Субботский Е.В. Как рождается личность: (Некоторые психол. аспекты формирова. личности ребенка. –М.: Знание, 1978. –94 с.
353. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя дет. сада. –М.: Просвещение, 1991. –205 с.
354. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /Підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В.Ф.Шморгун. –К.: Радянська школа, 1978. –263 с.
355. Сухомлинський В.О. Бережіть чистоту душі дитини //Україна. – 1978. -№ 39. –С.14-17.
356. Сухомлинский В.А. Век математики или век Человека //Воспитание школьников. –1967. -№ 1. –С.40-43.
357. Сухомлинский В.А. Верьте в человека. –М.: Молодая гвардия, 1960. –112 с.
358. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 1-5. –К.: Радянська школа, 1976-1977.
359. Сухомлинський В.О. Виховання розуму у дитини //Наука і культура. –К., 1966. – С.286-297.
360. Сухомлинський В.О. Виховуйте розум дитини //Кіровоградська правда. –1965. – 7 серпня.
361. Сухомлинський В.О. Вогники, що кличуть до знань і праці. ЦДАОВ України. –Ф.5097, Оп.1, Спр.779. –7 арк.
362. Сухомлинский В.А. Воспитание индивидуальных склонностей и призваний. ЦГАОВ Украины.-Ф.5097, Оп.1, д.372. –20 л.
363. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе. –К.: Радянська школа, 1965. -213 с.

364. Сухомлинский В.А. Воспитание любви к знаниям, интереса к учению, увлеченности учением. –ЦГАОВ Украины, –Ф.5097. Оп.1, д. 695. –20 л.
365. Сухомлинский В.А. Воспитание человека. Годы детства: Монография. Машинопись с авторской правкой. ЦГАОВ Украины.– Ф.5097, Оп.-1, д.179. –320 л.
366. Сухомлинский В.А. Воспитание человека будущего. ЦГАОВ. – Ф.5097, Оп.1, Спр. 472, -27 л.
367. Сухомлинський В.О. Впроваджувати фізіологічне вчення І.П.Павлова в навчальний процес //Кіровоградська правда. –1951. –26 грудня.
368. Сухомлинский В.А. Всемогущая радость познания //Правда. – 1974. –1 сентября.
369. Сухомлинський В.А. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи: Дис. ... канд.пед.наук. - с.Павлиш Онупфріївського р-ну Кіровоградської обл., 1954. –412 с.
370. Сухомлинський В.О. Дорослі в країні дитинства //Радянська освіта. –1967. –13 грудня.
371. Сухомлинский В.А. Дума о взрослости//Сельская молодежь.– 1967.-№ 3. –С. 15-17.
372. Сухомлинский В.А. Дума о человеке. –М.: Госполитиздат, 1963, - 120 с.
373. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста. –М.: Учпедгиз, 1961. –223 с.
374. Сухомлинський В.А. Етика взаємовідносин у педагогічному колективі школи //Радянська школа. –1977. -№ 11. –С.77-89.
375. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании //Народное образование. –1967. -№ 2. –С.38-46; № 4. –С. 44-50; № 6. –С.37-43; № 8. –С.51-56; № 9. –С.28-33; № 10. -С. 54-59; № 12. – С. 40-43.
376. Сухомлинський В.О. Засоби виховного впливу вчителя на учнів. ЦДАОВ України. – Ф.5097, Оп.1, Спр.724. –32 арк.
377. Сухомлинський В.О. Казки морального спрямування /Педагогічний інститут ім. Д.Бештєньї. Каф. укр. і рос. філології. –Ніредьгаза, 1996. –99 с.
378. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. –М.: Педагогика, 1990. –288 с.
379. Сухомлинский В.А. Как учить маленьких детей. –ЦГАВО Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.675. – 20 л.

- 380.Сухомлинський В.О. Кожна людина засяє своєю неповторною красою. –ЦДАОВ України. –Ф.5097, Оп. 1, Спр. 495. –8 арк.
- 381.Сухомлинський В.О. Методика виховання шкільного колективу //Радянська школа. –1969. -№ 12. –С.19-30.
- 382.Сухомлинский В.А. Мысли о гармоническом воспитании //Народное образование. –1978. –№ 9. –С.89-93.
- 383.Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства та юності. –К.: Радянська школа, 1966. –231 с.
- 384.Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система //Радянська школа. –1988. -№ 6. –С.87-91.
- 385.Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система //Радянська школа. –1988. -№ 7. –С.79-84.
- 386.Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система //Радянська школа. –1988. -№ 8. –С.87-91.
- 387.Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система //Радянська школа. –1988. -№ 9. –С.86-91.
- 388.Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. –М.: Молодая гвардия, 1988. –304 с.
- 389.Сухомлинский В.А. Наши самые тонкие инструменты //Начальная школа. –1978. -№ 5. –С.80-84.
- 390.Сухомлинський В.О. Не “гальмуйте” дитинства //Радянська освіта. –1966. –14 грудня.
- 391.Сухомлинский В.А. Не только разумом, но и сердцем: Сб. статей и фрагм из работ /Сост. и авт. предисл. Л.В.Голованов. – 2-е изд. –М.: Молодая гвардия, 1990. –141 с.
- 392.Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого поколения. – М., Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1963. -152 с.
- 393.Сухомлинский В.А. О тех, кому легко учиться //Учительская газета. –1959. –20 сентября.
- 394.Сухомлинский В.А. Отношение к истине //Юность. –1972. -№ 4.
- 395.Сухомлинский В.А. Педагогика сердца //Комсомольская правда. – 1967. –28 ноября.
- 396.Сухомлинский В.А. Первые шаги жизни. –ЦГАОВ Украины. – Ф.5097, -Оп.1, -С.446, -3 л.
- 397.Сухомлинский В.А.Постановка эксперимента педагогическим коллективом средней школы //Советская педагогика. –1958. -№ 5. – С.14-27.
- 398.Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. – М.:Советская Россия, 1978. –93 с.

- 399.Сухомлинский В.А. Развитие детских способностей в процессе обучения. –ЦГАОВ Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.360. –13 л.
- 400.Сухомлинский В.А.Радость и трудность познания (письмо сельской учительнице). –ЦГАОВ Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.613. –11 л.
- 401.Сухомлинский В.А. Разговор о трудных детях. –ЦГАОВ Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.704. –21 л.
- 402.Сухомлинский В.А. Страстное желание учиться как важнейший стимул учебной деятельности. –ЦГАОВ Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.309.
- 403.Сухомлинский В.А. Триста практических советов родителям о воспитании детей. –ЦГАОВ. –Ф.5097, Оп.1, спр.598, -4 л.
- 404.Сухомлинский В.А. Трудные судьбы [Очерки]. –М.: Знание, 1967. -79 с.
- 405.Сухомлинский В.А. Учите ребенка мыслить //Правда Украины. – 1966. –19 ноября.
- 406.Сухомлинский В.А. Человек как высшая ценность и некоторые проблемы практики учебно-воспитательной работы. –ЦГАОВ Украины. –Ф.5097, Оп.1, д.863. –13 л.
- 407.Сухомлинский В.А. Человек неповторим: Монография. –ЦГАОВ Украины. –1960. –Ф.5097, Оп.1, Ед.сохр.87, -207 л.
- 408.Сухомлинский В.А. Чтобы ребенок стал человеком. –ЦГАОВ. – Ф.5097, Оп.1, Спр.749, -25 л.
- 409.Сухомлинский В.О. Шлях до серця дитини. –К.: Молодь, 1963. – 91 с.
- 410.В.О.Сухомлинський (Нарис Олександра Чернецького). - Дніпропетровськ: Промінь, 1971. –49 с.
- 411.Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні //Цінності освіти і виховання /За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. –С.3-8.
- 412.Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: Навч. посібник. –К.: ІСДО, 1996. –144 с.
- 413.Тильман И.Н. Теория и методика изучения развития детей и условий их воспитания в отечественной педологии (20-30 г.г.) /13.00.01 – теория и история педагогики: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. –М., 1993. –24 с.

414. Тижневі плани роботи директора Павлиської середньої школи на 1954-1955 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн 1685}}{\text{РУ459}}$ , листи не пронумеровані.
415. Тижневі плани роботи директора Павлиської середньої школи на 1956-1957 н.р., Архів, Павлиш, інв. № б/н, -207 с.
416. Тижневі плани роботи директора Павлиської середньої школи на 1957-1959 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1691}}{\text{Ру 465}}$ , листи не пронумеровані.
417. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: Структурно-генетичний підхід: Автореф. дис. ... д-ра психологіч. наук (19.00.01). –К., 1994. –48 с.
418. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения /Под общ. Ред. Е.Н.Медынского, Н.А.Константинова, И.Н.Гусева. –М.: -Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. –398 с.
419. Томэ Т. Теоретические и эмпирические основы психологического развития человеческой жизни //Принципы развития в психологии. –М., 1978. –173 с.
420. Торндайк Э. Процесс учения у человека. –М.: Учпедгиз, 1935. –150 с.
421. Турпак Н.В. Проблема единства человека и мира в украинской и русской философской культуре (идея космизма: Дис. ...канд. филос. наук: 09.00.03 /КГПИ им.М.П.Драгоманова. –К., 1993. –139 с.
422. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. –4-е изд., стереотип. –М.:Издательский центр “Академия”, 1999. –336 с.
423. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. Т. 1-2. /Пер. з рос.; Редкол.: В.М.Столетов (голова) та ін. –К.: Радянська школа, 1983.
424. Файзуллина Г.Я. Гуманизм педагогического наследия В.А.Сухомлинского: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 /КГПИ. –Казань, 1986. –17 с.
425. Фейербах Л. Избранные философские произведения в 2-х т. Т.1. -М.: Гос. изд-во “Политической литературы”, 1955. –676 с.
426. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. –М., 1995.

427. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. –М.: Московский психолого-социальный институт /Флинта, 1997. –160 с.
428. Ферштейн В.В. Виховання гармонійної особи в умовах сільського навчально-виховного комплексу: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 /Львівський держ.ун-т ім.І.Франка. –Львів, 1997. –291 с.
429. Філософія: Підручник /За ред.Горбача Н.Я.–Львів:“Логос”,1997.–228 с.
430. Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: Сб. науч. трудов /Свердлов. пед. ин-т; Редкол.: А.М.Коростелев (отв. ред.) и др. –Свердловск, 1988. –111 с.
431. Философская энциклопедия (гл.ред. Ф.В.Константинов): В 5-ти т. –М.: Изд-во “Советская энциклопедия”. –Т.5. –1970. –740 с.
432. Философский энциклопедический словарь. –2-е издание. –М.: Изд-во “Советская энциклопедия”, 1989. –836 с.
433. Філософський словник /за ред.В.І.Шинкарука. –2-е вид. перер. і допов. –К.: Головна ред-я укр. рад.енциклопедії, 1986. –796 с.
434. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. –К.: Видавничий центр “Академія”, 2000, –542 с.
435. Франгос Х. Від Сократа до В.О.Сухомлинського через Ж.Піаже та Л.Виготського //Початкова школа. –1993. –№ 10. –С.18-20.
436. Франк С.Л. Предмет знания: Об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию /И.И.Евламтв (ред. –СПб.: Наука, 1995. –656 с.
437. Франк С.Л. Сочинения. –М.: Изд-во “Правда”, 1990. –607 с.
438. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; Вст.ст. Д.А.Леонтьева. –М.: Прогресс, 1990. –368 с.
439. Франко І. Педагогічні статті і висловлювання /Упор. доц. О.Г.Дзевєрін. –К.: Радянська школа, 1960. –298 с.
440. Франко І.Я. Твори: В 20 т. Т. 1-20 /Ред.кол.: О.Є.Корнійчук та ін. –К.: Держлітвидав України, 1955.
441. Фрейд З. Избранное: В 2-х кн.: Кн. 1-2. –М.: Московский рабочий: Совмест.советско-западногерманское предприятие “Вся Москва”, 1990.
442. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с фр. /Общ. ред. Б.Л.Вульфсона. –М.: Прогресс, 1990. –304 с.
443. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. –М.: Просвещение. –1991. –288 с.

- 444.Фромм Э. Душа человека: Сборник; Перевод /Общ. ред., сост. и предисл. П.С.Гуревича. –М.: Республика, 1992. –429 с.
- 445.Хамітов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії. Проблема людини: Навч. посібник під ред. Н.Хамітова,–К.: Наукова думка, 2000. –271 с.
- 446.Харламов М.Ф. Педагогика: Учебник.– Минск.:Універсітэцкая,1998.–560 с.
- 447.Цицерон М.Т. Философские трактаты. –М.: Наука, 1985. –382 с.
- 448.Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності: Підручник. – К.: Либідь, 1993. –218 с.
- 449.Чарівна рукавичка: Альманах творчості дітей. –Вип. 1. Приватна авторська школа Марії Чумарної. –Львів, 1996. –59 с.
- 450.Чепіга Я. Уява і мислительна та творча діяльність дитини //Світло. –1914. –Кн. 9. –С.13-40.
- 451.Чорнобровкіна В.А. Привязанность к близким взрослым и ее влияние на развитие характера в дошкольном возрасте: Автореф. дисс.... канд. психолог. наук (19.00.07). –К., 1992. –17 с.
- 452.Шабасева М. Януш Корчак и его педагогическая теория //Народное образование. –1978. –№ 11. –С.84-86.
- 453.Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования //Школьные технологии. –2000. –№ 2. -С.53-66.
- 454.Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Издательская фирма “Логос”, 1993. –181 с.
- 455.Шацкий С. Педагогические сочинения: В 4-х т. /Под ред. И.А.Каирова и др./ Т.1-4. –М.: Издательство АПН РСФСР, 1963-1965.
- 456.Шевців М. Проблема захисного дитинства і соціалізації у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського //Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2000. – серпень, № 7 (27). –С.158-162.
- 457.Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. – М.:Просвещение, 1991. –175 с.
- 458.Шпет Г. Философское наследство П.Д.Юркевича (К 40-летию со дня его смерти. –М., 1915. -75 с.
- 459.Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика. – 1992. –№ 3-4. –С.37-43.
- 460.Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. –М.: Знание, 1990. –80 с.



- 461.Щоденні плани роботи директора Павлівської середньої школи на 1950-1951 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн 1714}}{\text{Ру 486}}$ , –131 арк.
- 462.Щоденні плани роботи директора Павлівської середньої школи на 1953-1954 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМСКн.1686}}{\text{Ру 460}}$ , –130 арк.
- 463.Щоденні плани роботи директора Павлівської середньої школи на 1955-1956 н.р., Архів, Павлиш,  $\frac{\text{ПМС Кн.1688}}{\text{Ру 462}}$ , –127 арк.
- 464.Юрас І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича. – К.: Правда Ярославичів, 1998. –64 с.
- 465.Юркевич В.С. Выполнить себя... –М.: Знание, 1980. –96 с.
- 466.Юркевич В.С. Светлая радость познания. –М.: Знание, 1977. –63 с.
- 467.Юркевич П.Д. Философские произведения /Сост. и подгот. текста И.Абрамова и И.В.Борисова. –М.: Правда, 1990. –670 с.
- 468.Юркевич П.Д. Вибране /Упоряд. А.Г.Тихолаз; Пер. з рос. В.П.Недашковського. –К.: Абрис, 1993. –397 с.
- 469.Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. –М.: Просвещение, 1966. –291 с.
- 470.Aries Ph. L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien Regime, –P., 1960.
- 471.Bernard H.W. Human Development in Western Culture. –Boston: Allyn and Bacon, 1962.
- 472.Cockerill A.L. Ortodoxy and innovation: V.A.Sukhomlinsky's attempts to reinterpret the ideals of Soviet Education: In Ortodoxies and Diversity //Collected Papers of the 24th Annuals Conference. – Sidney, July 1995. –pp.73-89.
- 473.Freese H.-L. Kinder sind Philosophen. –Weinheim; –B.: Quadriga, 1990. –176 s.
- 474.Pearson K. Nature and Nurture: the Problem of the Future. –L., 1913, –27 p.

---

---

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

---

---

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. –80 с.
2. Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – К. : Школяр-Фада ЛТД, 2000. – 416 с.
3. Духнович А.В. Народная педагогия //Антология педагогической мысли Украинской ССР/Сост. Н.П.Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С.203–208.
4. Эльконин Д.Б. Психическое обучение младшего школьника. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
5. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1-2. – М., 1982.
6. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: Концептуальні положення. –Умань, 1993. –108 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование: Пер. с англ. Предисл. Г.А.Балла. – К. :-Донецк, 1994. –52 с.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /Підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В.Ф.Шморгун. – К.: Радянська школа, 1978. –263 с.
10. Сухомлинский В.А. Дума о человеке. – М. : Госполитиздат, 1963. – 120 с.
11. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства та юності. – К. : Радянська школа, 1966. –231 с.
12. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / Василий Сухомлинский. – Х. : Акта, 2012. –563, [1] с.
13. Франк С.Л. Предмет знания: Об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию /И.И.Евламтв (ред. – СПб. : Наука, 1995. – 656 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; Вст.ст. Д.А.Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Фромм Э. Душа человека: Сборник; Перевод /Общ. ред., сост. и предисл. П.С.Гуревича. – М. : Республика, 1992. – 429 с.
16. Юркевич В.С. Светлая радость познания. – М. : Знание, 1977. – 63 с.