

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

ВИПУСК XLV



Івано-Франківськ

2013

ББК 74
В 53

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2013. ВИПУСК XLV**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

In the bulletin a scientific creation of the known Ukrainian and foreign scientists which concern the urgent problems of children and youth education in chanel of its globalization of modern polycultural space is contained.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавець

Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.4

ББК 74.05

Галина Білавич

ВИДАВНИЧА ДІЯЛЬНІСТЬ “ПРОСВІТИ” ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДОРΟΣЛИХ У ГАЛИЧИНІ (1868-1939 рр.)

У статті проаналізовано видавничу діяльність “Просвіти” в останній третині ХІХ - 30-х роках ХХ ст. як засіб підвищення господарської культури українського населення Галичини, яке через книжкову продукцію та періодичні часописи одержувало важливу інформацію щодо ефективності ведення сільського господарства, заснування і функціонування господарсько-кооперативних установ тощо.

Ключові слова: видавнича діяльність, “Просвіта”, господарська культура, сільське господарство.

Актуальність заявленої у назві статті проблеми зумовлюється необхідністю відновлення за нових ринкових умов первісного розуміння деформованого за радянського періоду поняття “господарська культура” як цілісної системи людських знань і умінь, що органічно поєднують формування інтелектуальних, морально-вольових, трудових, фізичних, естетичних та інших якостей особистості. Будучи важливою передумовою зростання економічного добробуту країни, піднесення господарської культури посідає дедалі вагоміше місце в сучасній системі освіти.

Сказане зумовлює потребу всебічного творчого осмислення національного досвіду виховання господарської культури, що має глибокі традиції в українській етнопедагогіці та на різних етапах історичного розвитку здійснювалося, удосконалювалося різними суспільними інституціями. З таких позицій особливий інтерес становить видавнича діяльність найвизначнішого українського товариства “Просвіта” в останній третині ХІХ - 30-х роках ХХ ст., коли, перебуваючи під владою Австро-Угорської імперії, потім Польщі, Галичина активно інтегрувалася в європейський культурно-економічний простір та переживала динамічні трансформації господарських відносин. Це спонукало до зламу старих та формування якісно нових світоглядних, металельних орієнтирів і поглядів на становище й перспективи суспільного життя українського селянства, що становило основну верству населення краю.

Мета статті полягає у проведенні комплексного аналізу видавничої діяльності товариства “Просвіта” як засобу підвищення господарської культури українського населення Галичини в останній третині ХІХ - 30-х роках ХХ ст..

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідники різних періодів уже зверталися до проблеми видавничої та економічної діяльності “Просвіти” в Галичині за вказаного періоду, однак її розглядали переважно з позицій історичної науки, зокрема в контексті вивчення громадських рухів чи економічних відносин (І. Зуляк, А. Качор, Б. Савчук, А. Середяк, М. Твордило, С. Шах, В. Янів та ін.). Отож діяльність товариства з піднесення господарської культури українського населення ще не була предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Видавнича справа посідала пріоритетне місце в суспільній діяльності “Просвіти” в Галичині, хоча численні проекти щодо її перетворення на “суто видавничу інституцію” залишилися нереалізованими. Одним із важливих завдань стало видання літератури господарського змісту, позаяк піднесення доброту та економічна самоорганізація українського народу завжди були перспективним завданням національного руху. Уже на грудневих 1968 р. установчих зборах товариства студент-правник А. Січинський наголошував на необхідності пробудити “охоту до читання”, щоб таким чином

перейти до “дуже важної і нашому народові конче потрібної, до науки про господарство” [32, с.5]. “Просвіта” послідовно і цілеспрямовано реалізовувала цей курс. Великий вплив на формування економічної свідомості українства справила книга Степана Качала “Що нас губить, а що намъ помочи може“ (1869 р.) [16], яка перевидавалася в розширених варіантах в 1873 і 1874 рр. Наскрізною проходить ідея, що шлях виходу зі злиднів лежить у “громадянській самообороні” – нових формах господарювання, здатних протистояти лихварству й іншим негативним явищам, від яких потерпало селянство.

До Першої світової війни, згідно з бібліографічними покажчиками видань “Просвіти”, з’явилося близько 80 книжок господарського змісту, з них у започаткованій 1907 р. “Господарській бібліотеці” (редагували спершу М.Коцюба, потім С.Кузик) вийшло вісім книжок загальним тиражем 34 тис. [29, с.132]. За міжвоєнного періоду ХХ ст. обсяги видання товариством господарської літератури дещо скоротилися, зокрема й через перенесення пріоритетів на друкування художніх творів та історичних праць. Попри такі зміни, як засвідчують численні вміщені у просвітянських виданнях “листи з краю“ та результати опитувань, зберігався попит на т. зв. практичні видання, де були рекомендації щодо ведення різних промислів, зокрема пасічництва, розвитку тваринництва і городництва, розведення садів, догляду за лісом тощо.

За тематичною спрямованістю книжкову продукцію “Просвіти“ господарсько-економічного змісту умовно поділяємо на такі групи, хоча пріоритети її випуску періодично змінювалися. Перша найчисленніша група видань з т. зв. практичної науки сільського господарства домінувала у 1980-х рр., коли був великий попит на нові агрокультурні знання. З-поміж таких видань відзначимо книги і брошури І.Бічая [8], А.Барти [5-7], І.Барвінського [2], В.Хлопецького [36] про “управу господарськими рослинами”. Важливе місце в них відводилося питанням внесення добрив та іншим агрокультурним прийомам їхнього висаджування, догляду та збирання.

Подібну спрямованість має група видань про розвиток тваринного господарства, де основна увага приділяється догляду за різними видами свійських тварин та надання їм ветеринарної допомоги (І.Барвінський [3-4], А.Глодзинський [9], В.Федорович [34] та ін.).

Третя група видань про розвиток промислів і садівництва має свої прикметні риси. По-перше, у ній уміщували багато перекладів з іноземних мов, зокрема польської. Як приклад відзначимо poradnik Е.Янковського про присадибне садівництво [41] та ґрунтовну студію А.Куровського про вирощування садових дерев і кущів, яку переклали вчителі крайової огородничої школи у Тарнові [17]. По-друге, книги цієї групи, як і господарська література загалом, багаторазово перевидавалися. Приміром, poradnik про пасічництво М.Михалевича [25] побачив світ чотири рази. Це свідчить про великий попит на літературу про садівництво та окремі види промислів, передусім пасічництво, які були відносно новим явищем для галицького села. Після виданої “Просвітою” 1887 р. першої брошури “Де що о садовництве” [10] тривалий час не було україномовних розробок із цього питання.

Четверта група видань динамічно розвивається на початку 1890-х рр. і згодом посідає пріоритетне місце серед кооперативно-господарських видань, що, як і в інших випадках, зумовлювалося загальними тенденціями економічного розвитку краю. Ідеться про літературу, присвячену заснуванню та функціонуванню різних економічних установ. Серед перших такого роду видань - посібники К.Кахникевича для крамарів [15], К.Левицького [19; 21; 23; 24] і М.Новаковського [28] – про управління господарськими і кредитними спілками та ін. Вони окреслювали нормативно-правові та організаційно-управлінські засади роботи в цьому напрямі, давали практичні рекомендації й пропагували кращий, зокрема іноземний, досвід комерційної діяльності.

В останню п’яту групу виокремлюємо різні за проблематикою видання, зокрема й такі, що стосуються актуальних проблем фінансово-економічної політики. Прикладом тут слугує книга В.Барвінського (1875 р.), який розкрив суть і причини лихварства та шляхи і можливості боротьби з цим явищем, від якого потерпала значна частина українського селянства [1]. У своїх працях К.Левицький у доступній формі з’ясував характер фінансової

політики Австро-Угорської імперії наприкінці XIX ст. [19; 20]; К.Кахникевич показав цікаві бізнес-проекти, які могли реалізовуватися без значного стартового капіталу та принести швидкий прибуток [15]; І.Матвіїв здійснив порівняльний аналіз життєдіяльності ольденбурзьких, мадярських, сербських селян із проєкцією на використання їхнього досвіду українськими хліборобами [14].

Окремо відзначимо чи не єдине видане “Просвітою” аналітичне дослідження. Ідеться про книгу С.Кузика “Рільничі досвіди і проби, роблені заходом Товариства “Просвіта” у Львові на селянських господарствах в літах 1908-1910”. У ньому підсумовуються результати роботи на експериментальних ділянках товариства на основі звітів 121 дослідника, які апробували новітні методи і засоби агрокультури у 83 місцевостях. Безсумнівно, воно розраховувалося на ширші групи селянства, адже було добре ілюстроване та містило довідниковий матеріал, рекомендації і висновки, одержані на основі спостережень за вирощуванням рослин і тварин у певних місцевостях.

За міжвоєнного періоду XX ст. господарсько-економічний напрям втрачає пріоритетні позиції у видавничій політиці “Просвіти”, що зумовлювалося і загальною переорієнтацією на випуск літератури художнього, історичного та національно-патріотичного змісту. Така тенденція була до певної міри об’єктивно зумовлена, позаяк свою діяльність у цій ділянці активізували “Сільський господар” та численні кооперативні й фінансово-економічні установи. Однак вона зустріла нерозуміння і критику з боку просвітянського загалу, особливо діячів з провінції, які краще знали інтереси і запити селянства, що становило більшість членів товариства. Так, на квітневих 1923 р. загальних зборах товариства делегати з повітів (І.Калинович із Золочева, І.Дмитерко з Винник, ін.) нарікали на нестачу літератури господарського змісту та вказували на “велику потребу” у підручниках з ветеринарії й інших порадниках, закликали відновити довоєнну “Господарську бібліотеку” [37, арк. 9].

Утім, переломити ситуацію ні тоді, ні пізніше не вдалося, тож у 1920-1930-х рр. “Просвіта” видала близько десятка брошур і книжок господарського змісту в серіях “Народня бібліотека” та “Життя і знання”. Своєчасною реакцією на запити селянства стали випущені кількатисячними накладом книжечки ветеринарного лікаря М.Старуховського про необхідність відмови від знахарства та застосування нових засобів лікуванні свійських тварин [33]; Т.Фотинюка про боротьбу зі шкідниками сільськогосподарських рослин (подається їхній список, малюнки та засоби знищення) [35]; О.Котиса – порадник для лісних робітників [18] та ін.

Аналіз просвітянської літератури господарського змісту засвідчує зростання рівня її видавничої культури. Це проявилось в змінах у видавничому апараті книжок, які стали супроводжуватися передмовами, коментарями, бібліографічними списками та допоміжними покажчиками і словниками. Більшість з них написані популярним чи науково-популярним стилем та були добре ілюстровані світлинами, віньєтками, репродукціями. У 1990-х рр. почався відхід від брошурного формату видань, які називали “народними” або “метеликами”. Проте ця тенденція була притаманна художнім й історичним творам, тоді як для господарських видань він залишався домінуючим.

Аналіз “господарської літератури”, виданої “Просвітою”, уможливило висновок про те, що виклад матеріалу став більш доступним: не переобтяжував селянина складною “лектурою”, а в простій зрозумілій формі подавав практичні рекомендації щодо ведення господарства, розкривав складні проблеми фінансово-економічної політики, пояснював шляхи і можливості налагодження комерційної діяльності тощо. Окремі господарські видання були написані в поширеному “жанровому різновиді” просвітянської літератури – популярному оповіданні, коли тексти відзначалися формальними ознаками белетристики. Такі прийоми, як сюжетність, діалогічність, тут застосовувалися для спрощення викладу та наближення до реалій буденного селянського життя. У такому стилі, для прикладу, написана книжечка І.Барвінського “Паша душа в господарстві” (1880 р.) [1]. Її квінтесенцію становить уміщена на титулі приповідка: “Хто має для худоби пашу, Той їсть м’ясо і молочну кашу. А хто не придбає для худоби паші, Той не має хліба, ні пісної каші”. Через її призму на основі

“образків” із життя хлібороба показано значення і потенціал приватного землеволодіння та доведено необхідність його використання завдяки сучасним технологіям.

Попри популярність і доступність викладу науково-популярних і популярних видань “Просвіти” зростали вимоги до їх внутрішнього змісту, стилю викладу, художнього оформлення. З цією метою здійснювалося рецензування рукописів, що у значній кількості надходили з провінції та з-поза меж Галичини. Його проводили ретельно і неформально, а висновки фахових експертів слугували підставою для прийняття текстів до друку. Так, рецензенти відхилили роботу І.Трача з Коломиї “Американські методи праці” через те, що вона могла бути зрозумілою лише для осіб із середньою освітою [39, арк. 1-2]. Така ж доля спіткала і “зразковий реферат” М.Гербуса “Про суспільну господарність. Історія економічного розвитку українського народу в Галичині”, який “цензори” “Просвіти” розглянули на прохання кооперативної установи “Центросоюз”. У їхньому відгуці зазначалося, що тема реферату не відповідає його змісту, огляд історії кооперації неповний, бо не розкриває її мету і способи праці, тож у представленому вигляді реферат друкувати не доцільно [38, арк. 3].

Другим напрямом поширення літератури господарського змісту стала бібліотечна мережа товариства “Просвіти”. Вже за довоєнного періоду ХХ ст. поряд із заходами щодо зростання книжкових фондів намагалися оптимізувати схему комплектування читальняних бібліотек. За підсумками такої діяльності у 1920 р. визначили, що з розрахунку на 200 книг, література з кооперації і сільського господарства має становити 10 %, з техніки і ремесла - 2,5 %, з ветеринарії - 2 %. Це засвідчує пріоритетність господарсько-економічних видань, які за сукупними кількісними показниками поступалася лише творам українських письменників (48 %) та “конкурували” з історичною (9,5 %) і природознавчою (8 %) літературою [26, с.18]. Якщо взяти до уваги, що бібліотеки існували фактично у кожній із понад 3 тис. читалень “Просвіти”, які діяли у 80 % громад Галичини, а їхній загальні фонди на середину 1930-х рр. досягли 581 тис. примірників [27, с.57], то можемо стверджувати, що видана товариством література господарсько-економічного змісту була доступна абсолютній більшості сільського населення краю.

Її поширенню сприяли т. зв. мандрівні бібліотеки “Просвіти”. У 1925-1926 рр. їхні комплекти склалися у середньому з 50 книжок, дев’ять з них стосувалися сільського господарства і кооперації. Тоді 34 бібліотечні комплекти “промандрували” у 107 місцевостях, де 11,7 тис. читачів скористалося 16,5 тис. книг [11, с.114]. На 1935 р. чисельність “мандрівних бібліотек” зросла до 115, а книжки з їхніх фондів прочитало близько 68,7 тис. осіб переважно в місцевостях, де не було читалень [30].

Поряд з користуванням книжок на абонементі, в читальнях “Просвіти” практикували таку форму масового просвітництва, як “голосні [колективні] читання”. При них діяли сотні самоосвітніх гуртків, для яких формувалися спеціальні комплекти із 43-45 книги, п’ять з них - з галузей сільського господарства, кооперації, економіки [40, арк. 23-24].

Другим напрямом і формою видавничої діяльності з поширення господарської культури став випуск “Просвітою” періодичної літератури, що пройшла складну еволюцію та відзначається своїми змістовними характеристиками. Перший орган товариства “Письмо з “Просвіти” за час свого існування (1877-1925 рр.) чотири рази закривали через брак коштів, але щоразу поновлювали завдяки допомозі національних кооперативних і фінансових установ. Він не мав чіткої концептуальної лінії щодо поширення господарсько-економічних знань, але їхні елементи були повсякчас присутні у змісті часопису. Зокрема, у 1890-х рр. та в першій половині 1920-х рр., коли він виходив у форматах місячника та ілюстрованого двотижневика, вели рубрики “Наш порадник” та “Порадник”, де вміщували актуальну інформацію господарського змісту відповідно до пори року, а також соціально-економічної ситуації в краї. Вона стосувалася порад щодо поліпшення нагляду за сільськогосподарськими рослинами і свійськими тваринами, сплати податків, закупівлі на вигідних умовах реманенту, промислових виробів та різної продукції тощо. Таким чином, селянин не лише одержував корисні рекомендації для покращення добробуту та

інтенсифікації праці, а й вчився мислити економічними категоріями. У нього формувалося розуміння про взаємозалежність економічного становища в державі, у краї та в кожній українській родині, зміцнювалося віра в те, що власними продуманими діями та через використання передових виробничих технологій і досвіду можна поліпшити своє матеріальне становище.

Таку ж роль у розвитку господарської культури галицького українства відіграв “ілюстрований популярно-науковий журнал” “Життя і знання” (1927-1939 рр.), що став справжньою “народною енциклопедією” з розширення світобачення та знань з усіх сфер суспільного життя. За відсутності постійної економічної рубрики часопис систематично публікував статті на різні злободенні теми ведення домашнього господарства та поліпшення добробуту селянства й інших верств населення. Найбільше уваги приділяли питанням щодо сезонного застосування різних агрокультурних технологій, сплати податків і боргів, використання нових матеріалів і технічних засобів тощо.

Відновлений лише через десятиріччя власний орган товариства “Просвіта” у вигляді “місячника освіти – виховання – культури” під назвою “Просвіта” (1936-1939 рр.) попри пріоритетність культурологічної проблематики велику увагу приділяв і господарському просвітництву. З цією метою у часописі вели “Календарець праць”, у якому вміщували поради “з ведення домашньої господарки” на кожен місяць. Окрім того, систематично друкували статті з різних питань піднесення агрокультури й на злободенні теми економічного розвитку Галичини та Польської держави загалом.

Визначним явищем у видавничому русі галицького українства останньої третини ХІХ - 30-х років ХХ ст. стали щорічні календарі “Просвіти”, які увиразнюють цілісність, послідовність, комплексність діяльності товариства з підвищення господарської культури різних верств українського народу Галичини. Найвищого рівня вона досягла у 1930-х рр., коли в “календарній частині” цих видань стали вміщувати “Господарський календар”, “Ловецький календар”, “Грибовий календар”, “Календар вагітності домашніх тварин”, “Плодову табличку” та інші подібні “хронографи”, які фіксували і визначали комплекс дій і заходів, необхідних для здійснення в господарстві в певний період часу. Таким чином, вони підносили економічну культуру на якісно новий рівень, надаючи діяльності хліборобів плановості, осмисленості, послідовності та підвищували її фаховий рівень загалом. Такі ж функції і завдання розв’язували вміщені в календарях “Просвіти” “Порадники”, зокрема господарські, які давали рекомендації з ведення рослинництва, тваринництва, поліпшення побуту тощо. Якщо із часописами “Просвіти” можна було ознайомитися в читальняних бібліотеках, то 60 виданих за час існування товариства календарів ставали “щорічними настільними книгами” в тисячах українських родин, кристалізуючи тим самим спільність економічних дій і мислення задля “скріплення національної єдності” українства Галичини, що розвивалося за складних умов панування чужоземних політичних режимів.

Висновки. Видавнича діяльність товариства “Просвіта” в останній третині ХІХ - 30-х роках ХХ ст. стала вагомим чинником підвищення господарської культури українського населення Галичини, яке через книжкову продукцію та періодичні часописи одержувало важливу інформацію щодо ефективності ведення сільського господарства, заснування і функціонування господарсько-кооперативних установ тощо. Завдяки цьому формувалося нове економічне мислення та усвідомлення того, що новітні знання і технології здатні реально поліпшити добробут кожної родини і громади.

1. Барвінський В. Вексель и лихва – наша біда! / В. Барвінський. – Львовь: Коштомъ и заходомъ “Просвіти”, 1875. – 88 с.
2. Барвінський І. Паша душа в господарстве / І. Барвінський. – Львовь: Коштомъ и заходомъ “Просвіти”, 1880. – 96 с.
3. Барвінський І. Рогата худоба / І. Барвінський. Львовь: Коштомъ и заходомъ Т-ва “Просвіти”, 1880. – 109 с.
4. Барвінський І. Дробна птиця господарська а велики грошъ / І. Барвінський. – Львовь: Коштомъ и заходомъ Т-ва “Просвіти”, 1885. – 44 с.
5. Барта А. На що ролю гноити и якъ коло гною ходити / А. Барта. – Львовь: Накл. т-ва “Просвіта”, 1888. – 40 с.
6. Барта А. Про управу рослинъ господарскихъ / А. Барта. – Ч. 1. – О управе нашихъ збожь. – Львовь, 1889. – 40 с.

7. Барта А. Якъ роллю управляти и, якъ сияти и якъ збирати? / А. Барта. – Львовъ: Накл. т-ва “Просвита”, 1888. – 75 с.
8. Бічай І. Практична наука сельского господарства / І. Барта. – Львовъ, 1873. – 69 с.
9. Глодзинський А. Про ховане свиней / А. Глодзинський. – Львовъ: Коштомъ и заходомъ Т-ва “Просвіти”, 1886. – 95 с.
10. Де що о садовництве / Написавъ для народа О.К. Члень “Т-ва Просвита”. – Львовъ, 1887. – 48.
11. Животко А. Мандрівні випозичальні книжок (бібліотеки) / А. Животко // Народня Просвіта. – 1927. – Ч. 7–8. – С. 113–115.
12. Заклинський Р. Звирята шкодни и пожиточни въ господарстве / Р. Заклинський. – 2-е вид. – Львовъ, 1891. – 91 с.
13. Зуляк І. Діяльність “Просвіти” у Західній Україні в міжвоєнний період (1919-1939) / Іван Зуляк. – Тернопіль: “Воля”, 2005. – 946 с.
14. Зъ життя хлиборобовъ. Три етнографични образки / Злагодивъ Іванъ з Івановець [Матвіїв І.]. – Львовъ, 1891. – 38 с.
15. Кахникевич К. Наука о товарах: Підручник для Чителень “Просвьіти”, крамарів і тих, хто хоче ними стати / К. Кахникевич / Зладив... член Тов. “Просвьіта” і “Народ. Торгівлі”. – Львів: Накл. автора. – 1995. – 175 с.
16. Качала С. Що насъ губить, а що намъ помочи може: Письмо для руських селян / С. Качала. – Львовъ: Вид. т-вом Просвита, 1869. – 56 с.
17. Куровскі А. Плекане овочевих дерев і овочевих корчів а заразом збір, переховане та споживане овочів / А. Куровскі, В. Табо. – Львів, 1908. – 158 с.
18. Котис Ф. Порадник для лісних робітників / Ф. Котис. – Львів: Коштом і заходом Т-ва “Провіта”, 1928. – 42 с.
19. Левицький К. Про касы позичкови разомъ зъ статутомъ Товариства каси позичковои “Власна помичъ” / К. Левицький. – Львовъ: Коштомъ и заходомъ Т-ва “Просвита”, 1889. – 46 с.
20. Левицький К. Про нові гроши / К. Левицький. – Львовъ, 1892. – 22 с.
21. Левицький К. Про нові спілки господарські / К. Левицький. – Львів: Коштом і заходом Т-ва “Просвіта”, 1904. – 37 с.
22. Левицький К. Про польови пошкодь / К. Левицький. – Львовъ, 1893. – 34 с.
23. Левицький К. Про шпыхлиры и крамници / К. Левицький. – Львовъ: Коштом и заходомъ. Т-ва “Просвита”, 1893. – 45 с.
24. Левицький К. Про сільські каси позичкові і щадниці / К. Левицький. – Львів: Просвіта, 1892. – 28 с.
25. Михалевич М. Пасекика або наука о том, що треба знати, чога постаратися / М. Михалевич. – Львовъ: Коштомъ и заходомъ Т-ва “Просвита”, 1896. – 97 с.
26. Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі. – Загальна бібліотека “Просвіти”. – Ч. 2. – Львів: Коштом Т-ва “Просвіта” у Львові, 1920. – 27 с.
27. Нарис історії “Просвіти” / Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середяк. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – 232 с.
28. Новаковський М. Спілки для ошадності і позичок (системи Райфазена) / М. Новаковський. – Львів: Коштом и заходом Т-ва “Просвіта”, 1900. – 34 с.
29. Перський С. (С. Шах). Популярна історія Товариства “Просвіта” у Львові / С. Перський. – Львів: Просвіта, 1932. – 268 с.
30. “Просвіта” і її праця // Народна справа. – 1936. – 27 грудня. – Ч. 52. – С. 2.
31. Нарис історії “Просвіти” / Р. Іваничук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середяк. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – С. 75–85.
32. Справоздане з перших загальних зборів товариства “Просвіта”. Передрук з “Правди”. – Львовъ, 1868. – 9 с.
33. Старуховський М. Чому поборювати нам знахарство й як лічити по правилам домашні звирята / М. Старуховський. – Львів, 1925. – 19 с.
34. Федорович В. О. О Ліченю домашніхъ зверятх / Написавъ... ц.к. повеговой ветеренаръ. – Львовъ: Коштомъ і заходомъ Т-ва “Просвьіта”, 1896. – 112 с.
35. Фотинюк Т. Шкідники наших господарських ростин та способи їх нищення / Т. Фотинюк. – Львів: Накл. Т-ва “Просвіта”, 1930. – 148 с.
36. Хлопецький В. Децо про луку, пасовиська и пашу / В. Хлопецький. – Львовъ: Коштомъ і заходомъ Т-ва “Просвьіта”, 1896. – 50 с.
37. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 348, оп. 1, спр. 152, арк. 9.
38. Там само, спр. 475, арк. 3.
39. Там само, спр. 6374, арк. 1-2.
40. Там само, спр. 6451, арк. 23-24.
41. Янковський Е. Сад при хаті / За дозволом автора пер. з 3-го польського видання. Львів. – К. Ридчук / Е. Янковський. – Львів: Коштом і заходом Т-ва “Просвіта”, 1895. – 81 с.

The article analyzes the publishing activities “Prosvita” in the last third of the XIX - the 30 years of the twentieth century. as a means of improving the economic culture of the Ukrainian population of Galicia, which through books and magazines periodically been receiving important information on the efficiency of agriculture, establishment and functioning of the economic and cooperative institutions etc..

Key words: publishing, education, economic culture and agriculture.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ МАЛОГО ПОЕТИЧНОГО ЖАНРУ – СОНЕТА)

У статті розглянуто питання етнопсихологічних засад літератури, виявлено, що українська література просякнута надзвичайною емоційністю, романтичним ліризмом. Здійснено характеристику психології українців задля глибшого пізнання самої сутності ліризму. Для прикладу здійснили аналіз окремих сонетів І. Франка та Уляни Кравченко.

Ключові слова: етнопсихологічні засади, сонет, інтровертність, кордоцентризм.

Для реалізації нашого завдання – виробити механізми етнокультурної ідентифікації у процесі вивченні літератури (на прикладі малих поетичних жанрів) – конструктивним вбачаємо розгляд культурного когнітивного простору і національно-культурної специфіки дискурсу, індивідуального та колективного етнохарактеру.

Український сонет – це надбання української літератури, а його автори – представники українського етносу. Література кожного народу, на думку Л. Рудницького, – це живий організм, який родиться, живе, росте, а інколи, залежно від історичних обставин, завмирає, а то й умирає. У цьому контексті літературознавець пропонує визначити головні аспекти буття такого “організму”, як література.

Принциповим для нашого дослідження вважаємо виокремлення ним чотирьох суттєвих прикмет української літератури (географічної, або геополітичної, функціональної, естетичної та духовної). Погоджуємось із дослідником, що естетична прикмета є свідченням того, що українська література – це література глибокого ліризму, сентименталізму, плачу [16, с.1], однак відзначаємо і той факт, що не всі дослідники поділяють таку думку.

Скажімо, вказані ознаки викликали гнів Д. Донцова, одного з ідеологів українського націоналізму. У збірнику “Дві літератури нашої доби” автор безжально критикує українських поетів, звинувачуючи їх у кволості й занепадництві, бракові сили й мужності. Він твердить, що в українській літературі “культ енергії майже незаний”, а “релігія краси – це одинока, поширена у нас релігія”. Українські письменники, на думку Д. Донцова, оспівують тільки: “погідну тишу, непорушну красу золотого українського полудня і срібної української ночі, незакаламучений спокій багатого, терпеливого і лінивого краю, примітивну ідилію щасливих гречкосіїв (Нечуй-Левицький), окрашену легким незлобним гумором (Є. Гребінка, О. Маковей), або знов меланхолійний сум, угинання під тягарем життя (Г. Барвінок, Марко Вовчок)” і т. ін. [16, с.2].

Справді, можна подумати, що ліризм, емоційність, сентиментальність присутні вже у самій мові, провадять письменника до абсурду. Однак, погоджуємось із Л. Рудницьким, який вважає, що Д. Донцов не мав рації, коли засуджував емоційність в українській літературі. Усі ці “розчулені лірично-романтичні скиглення й завивання”, як називає їх сучасний критик А. Погрібний, – особливо притаманні українській поезії – жанрові, домінуючому в українській літературі, вся ця інколи явно “непідходяща”, не до місця ніжність або ласка є її силою, силою, що наснажує її на терпіння, виживання й навіть на вивищення над іншими літературами [16, с.2].

У всіх своїх жанрах (поезії, прозі, драмі) українська література просякнута надзвичайною емоційністю, романтичним ліризмом. Причину цього явища слід шукати у психології українців і в самій природі української мови. Скажімо, Л. Рудницький це пояснює її надзвичайною мелодійністю (про що свідчить чергування голосних і приголосних та рідковживані три приголосні підряд) та її надзвичайною емоційністю (якщо мова може бути емоційною). Тональність мови – жіноча, часто – дуже сентиментальна, зауважує автор [16, с.2].

Зупинимось на детальнішій характеристиці психології українців задля глибшого пізнання самої сутності ліризму. З огляду на це, принциповим для нас є твердження

П. Іванишина щодо художньої літератури (ширше – мистецтва), що є одним з основоположних елементів національного буття, і тому будь-яка інтерпретаційна стратегія, котра претендує на істинність, мусить враховувати цей факт. На його думку, це зобов'язує дослідника розглядати націю як аксіальну дійсність, що детермінує і буття індивіда, і його герменевтичну здатність [4, с.17].

Цілковито погоджуємось також із твердженням Г. Сивоконя, який зауважує, що “місце, де література твориться, від історії та її творення в сьогоденні невідривне, воно істотне, якщо тільки не зрікаємось національного як цінності, якщо не відмовляємось від інтересів народу, котрому належимо, культуру якого творимо” [18, с.20].

Важливою для нас є і думка Л. Мороз, яка розглядає поняття національного та загальнолюдського як “нерозривно взаємопов'язані, а ще точніше – вони взаємозумовлюють і взаємовизначають одне одного: тільки через національне можливо виразити загальнолюдське, загальнолюдське без національного просто не існує – ясна річ, коли йдеться про мистецький витвір, а не бездарний ремісницький виріб на замовлення” [12, с.22]. Одними з найбільш потужних ціннісних спектрів є вартості етнокультури, зокрема система цінностей народної естетики. Цінності етностетики – питання ментальності, етнічного складу особистості і стилю її мислення. Загадка художнього сприймання на етностетичних засадах лежить у площині сприймання й розуміння системи національних символів. Очевидно, що система символів, архетипів кожного народу є своєрідним живильним ґрунтом, основою національного у мистецтві. Здатність творчої особистості трансформувати все багатство накопиченого нею досвіду, втілення народної символіки у творчі задуми, художні образи є запорукою її самовияву на ниві народного мистецтва, а вміння інтерпретувати ці символи дозволяють кожному реалізувати художнє спілкування на етностетичному рівні.

Етностетичні уявлення найбільш повно розгортаються на тлі повсякденного життя, що відповідає самій сутності народної естетики. Слід зазначити, що важливим напрямом розвитку українців завжди було естетичне виховання, мета якого узгоджувалася не лише з народним ідеалом краси, цінностями народної естетики, але була природовідповідна самій ментальності українців, рисам їх національної вдачі та характеру.

Для усвідомлення сутності українців слід звернутись, вважаємо, і до визначення українського типу характеру, який дослідники називають “кордоцентричним персоналізмом” [17, с.429].

Зауважимо, що ознаки ментальності – глибинного рівня колективної та індивідуальної свідомості, усталеної та водночас динамічної сукупності настанов особистості, демографічної групи у сприйманні залежно від етногенетичної пам'яті, культури тощо позначаються на звичаях, традиціях, людській поведінці, на діяльності у будь-яких сферах, особливо яскраво – у мистецтві та літературі.

Зважаючи на це, розглянемо проблему етнічного (національного) характеру, яка є однією з найважливіших і найскладніших в етнопсихології, а для нашого дослідження – важливою з погляду вивчення власне природи ліризму. У сучасній науковій думці виокремлюються три головні підходи щодо визначення суті вказаної категорії. Попри те, що серед дослідників відсутня єдність у можливості вивчення та визначення національного характеру “науковими формулами” (Д. Чижевський), все ж слід визнати, що цей феномен є буттєвою реальністю. Спираючись на здобутки сучасної етнопсихології, можемо визначити етнічний характер як “систему світовідчуття, самовираження етнічної спільноти в оточуючому світі, що закріпилася та проявляється у вигляді певних стереотипів мислення, емоційних реакцій, норм поведінки, типовому способі дій” [17, с.429].

Одним із найуніверсальніших і найстабільніших факторів формування українського етносу та його психіки є природно-географічне середовище. Екстраполюючи науково-теоретичні опрацювання західної психології на український ґрунт, О. Кульчицький зазначає, що “вчуття в хвилясту м'якість” лісостепу та в “безкраю далечинь” степу не сприяло розбудженню в українців “зовнішньої активності”, а навпаки, плекаючи схильність до

споглядальності, пробуджувало у них любов до безкінечності, до недосяжного й абсолютного. Проживання в лісостеповій смузі заклало в українську душу довірливість, толерантність, поступливість чужим домаганням, вкорінювало в українську вдачу – розмріяність, сп'янілість, любов, зазначає Б. Савчук [17, с.429].

В українській душі Природа (тобто натура) розуміється як “первісна доброта”. Уявлення про неї суцільно позитивне, тому вона не протиставляється людській волі, розуму та окультуреному людиною середовищу загалом.

Ми не ставили за мету з'ясувати вплив культурно-історичної детермінанти, однак зупинимось на геополітичній, яка тісно пов'язана із двома вищеназваними чинниками. О. Кульчицький писав з цього приводу, що саме вона значною мірою визначила існування двох згадуваних етнічних образів, що відповідають двом типам психічних реакцій – авантюрно-козацькому, схильному до максималізму та героїзму, і селянському, для якого властиве “притаєне існування”, спрямованість на самозаглиблення, самопізнання й обмеженість контактів із зовнішнім світом [17, с.435].

Ідеологічні рухи (Католицизм, Ренесанс, Просвітництво), що значною мірою визначили характер європейців, докотилися до України у послабленому й деформованому вигляді, відповідно українській вдачі меншою мірою властива екстравертність із прагненням до створення широких людських об'єднань, керованих спільною метою. Соціальна детермінанта зумовила також величезну роль родини у формуванні українського характеру.

Українські вчені (О. Кульчицький, Б. Цимбалістий, В. Янів) вказують, що саме під впливом символізації родинного життя українці високо цінують такі риси вдачі, як доброта і добродушність, лагідність і ніжність, м'якість і сердечність. Визначені риси та особливості українського характеру, як важливого компонента психічного складу українського етносу, суттєво доповнюють інтегральні ознаки його ментальності.

На соціально-побутовому рівні поняття “ментальність” і “характер” здебільшого не розрізняються, отже, у них вкладається схожий зміст. Спираючись на здобутки зарубіжної та вітчизняної науки, під ментальністю розуміємо етнопсихологічний феномен, який у концентрованому вигляді відображає різні рівні світобачення і поведінки окремого індивіда та цілих етносоціальних об'єднань. Усталені традиції української соціопсихічної школи є для нас підставою для визначення комплексу системоутворюючих ознак. Найголовнішою властивістю української ментальності з-поміж інших є інтровертність психічних функцій у сприйнятті та ставленні до оточуючої дійсності, що знаходить вираз у зосередженості особи (народу) на проблемах свого внутрішньо-індивідуального світу [17, с.429]. У житті це проявляється у доволі широкому діапазоні. З одного боку, тут маємо справу з намаганнями уникнути будь-яких контактів (впливів, подразнень) із зовнішнім світом, що зазвичай призводить до існування подвійної моралі з такими крайніми проявами, як “укрита злість, облудлива покірність” (І. Франко). З іншого боку, зустрічаємо просте занурення у власний внутрішній світ.

З часів М. Костомарова, якого іноді називають “батьком української етнопсихології”, однією із визначальних ознак української ментальності (психіки) дослідники називають індивідуалізм. Згідно з думкою В. Яніва, він становить найбільш повний вияв особливостей українського енотипу, тож інші вчені практично вживали поняття інтровертизм як тотожне індивідуалізму (О. Кульчицький, Я. Ярема), кордоцентризмові (П. Юркевич) тощо [17, с.435].

Це стосується, без сумніву, й українського письменства, що зумовлено глибоко органічними чинниками національної психології з її домінантними, емоційно-чуттєвими рисами, виявленими у тонкому ліризмі переживань, мрійництві, тяжінні до витонченого естетизму, гармонії, повазі до особистісних інтересів, до свободи. У сукупності такі елементи і витворюють “кордоцентризм”, власне, основу української душі, її чільний і визначальний принцип, в основі якого розглядається національна ментальність, розбудовуються відповідні теорії, зокрема вивчення природи ліризму суто українського сонета – жанру української літератури.

Зауважимо також, що брак раціональних елементів, дисциплінованості, вольового чину національної ментальності вже усвідомили письменники кінця XIX – початку XX століття (Уляна Кравченко, І. Франко, Леся Українка), вони зробили продуктивну спробу переакцентації питомого кордоцентризму, спрямування ментальної стихії великої емоційної напруги, яку спостерігаємо, зокрема, у творчості поетів XIX століття (М. Шашкевича, О. Шпигоцького, Ю. Федьковича), у дисциплінований потік, тобто переведення традиційного кордоцентризму в нову перспективну якість.

“Філософія серця” – основний традиційний напрям української філософії, який відображає специфіку ментальної свідомості, що проявляється в яскравих емоційних формах “кордоцентризму”, пов’язуючи ентузіастичні настанови з чуттєвою сферою, з прагненням схопити в обмеженому безмежне, у відносному – абсолютне. “Серце” як прихований центр людського буття не є проблемою тільки української душі, воно властиве й іншим народам. Поза “філософією серця” дійсність для українства позбавлена сенсу, тому виявляє себе через “кордоцентризм” у різних спектрах життєдіяння – від розмаїтих жанрів фольклору до вищих, інтелектуальних рівнів культури, зокрема літератури. У ній образ “серце” віддавна посідав центральне місце (І. Франко, Т. Шевченко, харківські романтики та ін.).

Характерною рисою “кордоцентричного персоналізму” є емоційність, яка виявляється у високій оцінці життя, почуттєвому динамізмі, чутливості, сентиментальності, розчуленості, що призводять до емоційного мрійництва. Експресивність, психічний неспокій і рухливість кордоцентричної вдачі проявляються в артистизмі натури, однак, об’єднані з індивідуалізмом та прагненням до свободи, сприяють самоізоляції, внутрішньоособистісного конфлікту або ж прагненню до високої творчості.

Кордоцентричному характерові притаманні почуття любові до безкінечного й абсолютного, схильність до почуттєвої близькості, теплоти в міжособистісних стосунках. Емоційно-почуттєва вдача узгоджується зі схильністю до м’якої споглядальності, самозаглибленості, безпосередньої рефлексії, яка відповідає первинності емоційного переживання.

Висока емоційність психологічно зумовлює “естетизм українського народного життя”, навіть більше – панестетизм. Прагнення краси, гармонії у всьому (природі, оточуючому світі, власному житті, відносинах із іншими) породжують неповторні зразки високого народного мистецтва, яке виражає цілісний дух народу. Панестетизм виявляється в естетичній емоційній спрямованості, саме естетичні емоції та почуття складають підвалини кордоцентричного характеру. Проте емоційність як автономна форма поєднується з будь-якою особистісною рисою, причому завжди утворює нову якість, яку важко заздалегідь спрогнозувати.

В основі означеної психоповедінкової проблеми лежить емоційність, яка проявляється в чутливості, емоційно-експресивній виразності й почуттєвому динамізмі (емоційній лабільності). Адже саме переважання почуттів та емоцій над інтелектом і волею просякає всю ментальність українського народу. Емоційність для українців – це не стільки “кара Бога”, як “дар Божий”, тому всі визначні мислителі, які звертались до цієї проблеми (Є. Онацький, Г. Сковорода, Д. Чижевський, Т. Шевченко, П. Юркевич та ін.) [17, с.448], вбачали у ній, передусім, прикмету національної вищості.

Українська філософія та література, на думку М. Шлемкевича, створили образ “внутрішньої людини”, що “втікає від життя в душу і долю” [17, с.448]. Однак його не слід сприймати спрощено, бо він надзвичайно багатогранний, переповнений внутрішніми суперечностями. Хоча індивідуалізм належить до базових ознак української ментальності, український етнос не засвоїв однієї з головних засад християнського візантизму – домінування загального над індивідуальним.

Як приклад, розглянемо окремі сонети І. Франка та Уляни Кравченко у контексті втілення свободолубивої й самодіяльної, демократичної й анархічної стихії. Таким елементом стало козацтво, в якому національна вдача знаходить віртуозний вираз у буянній вільній індивідуальності та особистісного завоювання світу, що стало архетипним для

українського менталітету. Прагненню до свободи не суперечить емоційно-чуттєвий поетизм, що спрямовує не на очікування оманливого майбуття, а на гостре переживання сьогодення.

Контрастність української ментальності не заперечує її гармонійної цілісності. Українцеві як інтроверту властиве сильне почуття власного “Я”, а це породжує прагнення до самовияву. Невдачі у зовнішніх діяннях не лише скріплювали цю інтровертність, посилюючи внутрішню пасивність (утеча від дійсності), а й спричиняли природний спротив усім поневолювачам. Водночас інтровертність українця – це не замкнення в собі, а спрямування у себе, зазначає В. Янів [22, с.295], тому, зважаючи на велику чуттєвість, він не переносить самотності, а потребує контактів для вислову почуттів, для самовиразу. Все це зумовлює шляхетність української вдачі, що яскраво проявляється в альтруїзмі, бажанні безкорисливо допомагати, причому не сильному, а слабкому, тому, хто її насправді потребує.

Аналізуючи сонети І. Франка, звертаємо увагу на його спроби створити вольового самодостатнього героя, так званий еталон “цілого чоловіка”. Тут виникає питання, чи сприймався читачами Франків ідеал героя невразливим та гармонійним. За словами Я. Поліщука, поєднати теоретичну модель із реальним літературним героєм Франкові було досить непросто [15, с.136]. Погоджуємось, що в сонетах присутні певні риси, які споріднюють його ідеал із персонажами модерної літератури і водночас вирізняють. У першому сонеті циклу “Спомини” прослідковується сум за минулим, у яке ми повертаємось, коли відчуваємо нестачу життєвих сил, коли бракує енергії на боротьбу. Тоді далекі спогади дитинства наповнюють життєдайною енергією і з’являються нові бажання, цілі та прагнення. Природно, що, повернувшись до місць, де проходило дитинство, поет поринув у спогади. Однак вони сумні, та ще тривожніше стає на душі від того, що пройшли літа, змінились часи, але життя простих людей від історичних змін не змінилось. Безутішним видається поетові його життя і все, заради чого він жив:

Я згадую минулеє життя
Спокійно, та без радості, без туги:
Одно із нього виніс я чуття,
Що я не був у нім щасливий, други... [21, с.19].

Певне розчарування вчувається в заключному терцеті сонета, що дає підстави сумніватись у теорії “цілого чоловіка”, який беззастережно живе і творить виключно заради суспільства:

Хоч ненастанно стяг мій з вітром бився,
Та невисоко плив в руці слабій,
І хоч я жив, то все ж я не нажився... [21, с.19].

Однак ліричний суб’єкт не піддається розчаруванню, він вкотре починає бунтувати і протестувати, тут з’являється новий образ, який оригінально використав І. Франко, – міфообраз крил. “Цілий чоловік”, прикладом якого ми можемо вважати й ліричного героя сонетного циклу, сприймає себе у дзеркалі суспільної моралі і протиставляється соціальному злу, руйнує його вплив:

Заким умре у серці творча сила
І дар пісень заглухне в тишині,
Немов пахуча та фіалка мила,
Що в’яне у пустому бур’яні, –
Я раз ще б хотів простерти крила... [21, с.19].

Відомо, що крила – це творче начало, це символ волі, незалежності, польоту поетичної думки. І якщо вони ще тривожать поета, він ще відчуває їх, значить, творче життя не закінчене. Прийняття ліричним суб’єктом суспільного поклику й суспільної моралі спонукає його до діяльності в соціумі:

Вони (крила) живі донині в тій могилі,
Я чую їх, як рвуться, як печуть...
Спинити їх, здушить їх я не в силі.

Та чи знайду я сили, щоб відчуть,
Щоб пережити знов ті любі хвилі
І виплакати піснями їх отут?.. [21, с.20].

Це риторичне питання містить і відповідь, адже сам автор стверджує: що “...спинити їх, здушить їх я не в силі...”.

Популярні наприкінці ХІХ століття філософсько-естетичні концепції висунули на порядок денний необхідність радикального перегляду колишніх уявлень про цивілізацію, прогрес та місце людини-індивідуума в соціумі [15, с.89]. До цього спонукали нові інтелектуальні відкриття. Цілком логічно, що прискорений розвиток суспільних взаємин підштовхував до розв’язання проблеми взаємовідносин людини і суспільства. Зважаючи на те, що у творах Уляни Кравченко часто фігурує модель-образ “ідеального члена суспільства”, вважаємо, що необхідно зупинитись на деяких моментах тогочасного пізнання й оцінки дійсності. Це дозволить краще з’ясувати поетичний світ автора через особистість ліричного суб’єкта.

У науковій думці того періоду співіснували дві моделі цивілізації, як переконливо стверджує Я. Поліщук. Дослідник називає їх взаємозаперечними, мотивуючи це наступним чином: перша, на його думку, успадкувала й логічно розвинула ідеї просвітництва і романтизму – Вольтера, Руссо, Гете, Гегеля. Вона ґрунтувалась на уявленні про цивілізаційний розвиток як процес еволюційний [15, с.90]. Її переконливість підсилювалась науковими здобутками ХІХ століття, зокрема теорією Ч. Дарвіна про еволюцію живих форм біологічного життя на Землі як єдиний поступальний процес. До речі, не можемо обійти увагою й теорію марксизму, яка мала багатьох послідовників та однодумців у науці й мистецтві.

Прибічники другої моделі розвитку суспільства уявляли цей процес циклічним [15, с.90]. Своєрідність цієї установки полягала в тому, що вона передбачала існування якихось певних, раз і назавжди усталених цінностей, які дозволяли трактувати себе як “позачасовий абсолют”. Принципову відмінність між цими двома моделями вбачаємо у тому, що перша виглядала динамічною, а друга – статичною. Заперечення її прибічниками раціоналістичного пізнання призводило до визнання ірраціонального чинника, чуттєво-інтуїтивного людського начала.

Така модель “безеволюційної світобудови” утверджувалась філософською антропологією Фрідріха Ніцше, який інтерпретував Всесвіт як вічність, абсолют, що, зрозуміло, не визнає жодних критеріїв часу, пам’яті, логічної доцільності. У ньому еволюція не має жодного сенсу, а панує лише гра сліпих сил, енергій, зарядів. Людство, яке є частиною всього живого, а значить, Всесвіту, також підлягає переліченим вище рушійним силам [14, с.67].

Цікавою нам видається думка Я. Поліщука стосовного того, що у такій повторюваності, циклічності форм цивілізації закладено неабиякої сили оптимістичний аргумент [15, с.90]: людина повинна почуватися не піщинкою Всесвіту, запрограмованою безжальним фатумом на визначене майбутнє, а, навпаки, “стрілою надій” (Ф. Ніцше) [14, с.67]. Від її активної волі залежатиме успіх змагань на життєвому шляху.

Цілком природно, що на межі століть у європейській думці з’являються численні теорії особистості, які користуються очевидним успіхом, адже суспільству необхідне було осмислення стану суспільної кризи, що охопила всі сфери життя. Я. Поліщук зауважує, що характерною ознакою багатьох таких теорій є “демонізація” уявлень про людину, роздвоєння її особистості, нерозуміння і несприйняття самої себе. Отож зрозуміло, що найчастіше йдеться про геніальну особистість, і всі проблеми суспільства пояснюються нестачею саме таких непересічних людей. Не дивно, чому залишалась впливовою й ніцшеанська ідея абсолютного домінування сильної особистості над масою та суспільством. Нагадаємо також про зневагу Ф. Ніцше до суспільних інституцій, його теорію про їх шкоду для самовияву й самореалізації людини. З цієї причини він вважав народ і масу будівельним матеріалом для творення окремих, але сильних особистостей.

Водночас погоджуємось з Я. Поліщуком щодо тодішнього існування популярних суспільних теорій, які, навпаки, базувались на сакралізації маси. Передусім таким був марксизм, що підносив культ маси, народу, класу. Така тенденція була характерною не лише для другої половини XIX століття, вона ще довго й надалі утримувала передові позиції [15, с.94].

Зворотною стороною розвінчання культу народних мас, без сумніву, стало утвердження авторитету людської одиниці, сильної особистості, адже саме вони визначають долю народу, його історичний розвиток.

Варто звернути увагу на неоднозначне ставлення до емоційності в широкому її розумінні. Вище нами окреслено її як одну із складових ліризму. Зовнішні чинники, з одного боку, закликають до емоційного придушення, що зумовлює руйнування природи людини, “нищення людяності”, “висушування серця”. Такий підхід заперечує найголовніші принципи виховання людини (принципи природовідповідності й народності).

З іншого боку, внутрішні імперативи спонукають до збереження й розвитку емоційності, гармонізації, спрямування, збагачення й поширення емоційного світу, досвіду, культури особистості. В умовах “безсердечної культури”, де панує “мертва логіка”, виховним ідеалом стає Людина Розумна, Людина Суспільна, Людина Культурна. Вона позбавлена своєї сутності, втрачає або втратила сенс свого життя, бо загубила щирість і шляхетність серця.

Людина духовна, в першу чергу, – сердечна людина, яка має серце не як “живий мотор”, а як внутрішній чудовий орган духу, творчості, пізнання й життя, серце як центр емоційного життя, бо з “почуттів все починається і ними все завершується” [5, с.152].

Спільним для всіх елементів емоційності є те, що вони складають підвалини естетичної спрямованості особистості і що вони, безперечно, окрім інших складових, є органічною часткою української літератури.

Невизначеність емоційності в народі гармонізує з високим естетизмом: прагненням до гармонії й краси у відносинах з собою, з іншими людьми, природою і Всесвітом; естетичним спогляданням і естетичною творчістю, про яку свідчить розмаїття народної культури і мистецтва. Через загальну емоційно-естетичну спрямованість, естетичну діяльність, в тому числі й художню, розвивалися духовно-моральні, розумові й фізичні властивості особистості.

Культурні феномени, перш ніж набути статусу прецедентних, піддаються певній обробці, проходять через алгоритм, який існує в тій чи іншій національно-лінгвокультурній спільноті. Отримавши ж статус прецедентних, вони стають ядерними елементами когнітивної бази і вже самі зберігають і задають алгоритм сприйняття текстів, оскільки сприймаються (свідомо чи несвідомо) як еталони істотних характеристик, закріплені і структуровані в національній когнітивній базі. Таким чином, зміст рідної словесності для нащадків повинен забезпечувати не тільки мовну і мовленнєву, а й культурну компетентність, надавши необхідний і достатньо істотний набір прецедентної інформації – імен, висловлювань, ситуацій, текстів. Слід враховувати й те, що своєрідність інваріанта сприйняття прецедентів визначається особливостями соціокультурного та освітнього дискурсу. Роздуми про роль етнолітератури як основного навчального предмета у формуванні етнокультурної системи координат українців в освітньому процесі, по суті, лежать в руслі загальних уявлень про картину світу, концептосфери і їх обов’язковою складовою вважаємо – персоносферу. Розглядаємо її за наймінливішу частину картини світу, де всі культурні відкриття і потрясіння супроводжуються доповненням і корекцією контурів, а персоносфера, має свою, як би апріорно задану, центрально-периферійну структуру. Важливими також властивостями персоносфери, вважаємо діалогічність і метафоричність. Саме у тому, що відрізняє персоносферу різних людей, груп, спільнот, криється підґрунтя відмінностей у змісті тих чи інших ідентифікаційних категорій. Розуміння суті патріотизму або консерватизму залежить від того, які люди або образи репрезентують для нас ці поняття. У всіх випадках персоносфера виконує роль ідентифікатора. Об’єкти персоносфери – це особи, особистості, і реципієнти. Персоносфера по-різному співвідносить себе з

персонажами, діалогізує з ними, сперечаючись, співпереживаючи, протиставляючи себе чи наслідуючи, моделює свою поведінку в цьому світі

Інтеркультурний підхід до вивчення етнолітератури забезпечує сприйняття літературного слова як “перетинання текстових поверхонь”. Перш за все, це міркування про діалогічну сутність мистецтва, причому і як окремого твору, і сукупності творів одного автора, а також культури в цілому, де література є частиною цього цілого. Літературний текст передає “багатогранність ракурсів”, ставить людину “на перехрестя” корінних форм діалогу, тим самим і на перехрестя корінних форм буття, осмислення яких може розглядатися “ніби вони були твором”.

Ряд положень, розроблених в працях М.М. Бахтіна [1; с.32] служить методологічним підґрунтям нашого дослідження:

1. Діалог, який розглядаємо в межах культури, – це діалог різних культур мислення, форм розуміння. Мова йде про діалогічність самої істини (... краси, добра ...), в розумінні різними культурами, зі своєю логікою мислення, зі своїми смислами істини, краси, добра ...

2. “... Часові межі культури - завжди – справжнє - сьогодні, у яких спілкуються і діалогізують всі минулі і майбутні культури” [1, с.288].

3. Занурення в діалог культур і в діалог свідомостей починається з тексту, “відстороненої від людини фіксації сил спілкування”, і саме в цьому своєму вимірі “текст може бути зрозумілий як твір, – тобто як форма самосвідомості культури і як форма спілкування культур” [1, с.288].

4. “Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, – це вже не гуманітарні науки ... Фізична дія людини має бути зрозумілою як вчинок, але не можна зрозуміти вчинку поза його можливим знаковим вираженням (мотиви, цілі, стимули, ступінь усвідомленості і т. п.). Ми ніби змушуємо людину говорити (конструємо його важливі свідчення, пояснення, сповідь, визнання, дорозвиваємо дійсну або можливу внутрішню мову і т. п.)” [1, с. 285, 292–293].

5. Твір розкриває сенс буття культури лише тією мірою, наскільки він здатний запропонувати всеосяжний художній образ цієї культури і нерозв’язну етичну перипетію, виходячи тим самим за межі цієї культури, в її спів-буття і спілкування з іншими культурами [1, с. 292].

6. Твір культури вбирає в себе не тільки всю “свою” культуру, а й всю “свою” цивілізацію, всі свої предметні і соціальні структури [1, с. 292].

Таким чином, викристалізовується загальна вимога до змісту рідної словесності як засобу етнічної ідентифікації в умовах полікультурного освітнього простору: створити адекватне об’ємне уявлення про рідну культуру – відкриту і готову до діалогу з іншими культурами.

Тобто модель розвитку ідентичності повинна стати системою з відкритою структурою, з валентностями для впізнання інших культур, близьких і далеких. Іншими словами, це повинна бути інтенціонально спрямована структура з вже відкритими “директоріями” для заповнення їх даними на когнітивному та афективному рівнях і в процесі вивчення інших літератур в рамках освітнього процесу, і в процесі саморозвитку упродовж всього життя.

Визнання культурних, етнічних і національних відмінностей, може ґрунтуватись на основі акцентованого вивчення етнічної літератури у контексті та в порівнянні з літературами і культурами народів загальноєвропейського простору в цілому.

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

2. Біла А. Образ автора в ліриці І. Франка / А. Біла. – Донецьк: Дон НУ, 2002. – 192 с.

3. Бовсунівська Т. В. Історія українського романтизму / Т. В. Бовсунівська. – К.: Етногенез і теогенез. – 1998. – Ч. 1. – 109 с.

4. Іванишин П. Національно-екзистенціальна інтерпретація (основні теоретичні та прагматичні аспекти): [монографія] / П. Іванишин. – Дрогобич: Видав. фонд “Відродження”, 2005. – 308 с.

5. Камінчук О. Поетика української романтичної лірики: Проблеми просторової організації поезії тексту / НАН України, Ін-т літератури ім. Т. Шевченка. / О. Камінчук. – К., 1998. – 157 с.

6. Комаринець Т. І. Ідейно-естетичні основи українського романтизму. Проблема національного й інтернаціонального / Т. І. Комаринець. – Львів: Вища школа, 1983. – 223 с.
7. Кононенко В. І. Символи української мови: [монографія.] / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
8. Костенко Н. В. Українське віршування ХХ ст.: навч. посіб. / Н. В. Костенко. – К.: Либідь, 1993. – 232 с.
9. Кравченко Уляна. Твори: повне видання / Уляна Кравченко. – Торонто, 1975. – 796 с.
10. Метлинський А. Ієремія Галка. Поезії / А. Метлинський. – К., 1972. – 120 с.
11. Мишанич М. Міф, міфологія, міфологізм, міфокритика, міфопоетика: Історія інтерпретації і розмежування понять / М. Мишанич, С. Мишанич. – Донецьк: Норд-прес, 2002. – 58 с.
12. Мороз Л. Триєдність як основа універсалізму (національне – загальнолюдське – духовне) / Л. Мороз // Слово і Час. – 2002. – № 3. – С. 22–32.
13. Наєнко М. К. Романтичний епос: Ефект романтизму і українська література. –2-е вид., зі змін. й доп. / М. К. Наєнко. – К.: Просвіта, 2000. –378 с.
14. Ницше Ф. Избранные произведения / Ф. Ницше. – М.: Наука, 1993. – 571 с.
15. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму / Я. Поліщук. – Івано-Франківськ: Лілея - НВ, 2002. – 391 с.
16. Рудницький Л. До феномена української літератури / Л. Рудницький // Українознавство. Електронне фахове видання. – 2001. – <http://www.ualogos.kiev.ua>.
17. Савчук Б. Українська етнологія / Б. Савчук. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. – 559 с.
18. Сивокінь Г. М. Сучасність української літератури в історичній перспективі / Г. М. Сивокінь // Слово і Час. – 2001. – № 1. – С. 20–28.
19. Сковорода Г. Твори: у 2 т. / Г. Сковорода. – К., 1994. – Т. 1. – 1976. – 502 с.
20. Франко І. Я. Вірші та поеми / І. Я. Франко // Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наукова думка, 1976–1986 – Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – 1994. – 480 с.
21. Франко І. Я. Вірші та поеми / І. Я. Франко // Зібрання творів: у 50 т. – К.: Наукова думка, 1976–1986 – Т. 3. – 1976. – 446 с.
22. Чорноіваненко Є. М. Літературний процес в історико-культурному контексті: Розвиток і зміна типів літератури і художньо літературної свідомості в російській словесності ХІ-ХХ століть / Є. М. Чорноіваненко. – Одеса: Маяк, 1997. – 68 с.

In the article the author considered questions of ethno-psychological foundations in literature, revealed that Ukrainian literature saturated with extraordinary emotional, romantic lyricism. Characterization of ukrainians psychology is done for a deeper understanding of the lyricism essence. For example, analyzed separate sonnets by Franko and Uliana Kravchenko.

Key words: ethnopsychological principles, sonnet, introversion, cordocentrism.

УДК 37.013.42:613.8:316.356.2(477)“19”
ББК 74.9

Вікторія Стинська

ВПЛИВ ЗАКЛАДІВ “КАПЛІ МОЛОКА” НА СТАНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ’ЯЗБЕРІГАЮЧОГО НАПРЯМУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито роль закладів “Каплі Молока” та її структурних підрозділів – Консультаційної Ради, Ради Соціальної Допомоги, акушерсько-гінекологічної і юридичної консультації, Дому Одинокі Матері та ін. – у становленні здоров’язберігаючого напрямку соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства в Україні на початку ХХ ст.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, дитинство, материнство, “Каплі молока”, здоров’язберігаючий напрям, становлення, Україна, ХХ століття.

У Концепції Державної цільової соціальної програми підтримки сім’ї до 2016 р., схваленої Кабінетом Міністрів України 31 травня 2012 р., зазначено, що на часі проблеми, для розв’язання яких необхідна державна підтримка, а саме: низький рівень народжуваності, масова одинокість українських сімей, нестабільність шлюбів, високий рівень розлучень та поширення соціопатичних сімей, які не виконують свої обов’язки з утримання і виховання дітей, старіння населення, а також високий порівняно з європейським рівень смертності та

коротка тривалість життя. Вирішення окреслених проблем планується через формування свідомого ставлення населення до збереження здоров'я і планування сім'ї шляхом проведення навчання, організації навчальних курсів, надання консультацій, організації профілактичних заходів збереження здоров'я та ін.

Сьогодні у світовому масштабі проблема здоров'я дітей і матерів увійшла до глобальних проблем людства. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я дано таке визначення: "...здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб і фізичних вад" [3].

Результати медичних та соціальних досліджень останніх років засвідчують значне якісне погіршення стану здоров'я дітей і матерів. І ця тенденція є стійкою. Тому питання збереження і зміцнення дитячого і жіночого здоров'я потрібно вирішувати не тільки медичними, а й педагогічними засобами. Такими, на нашу думку, є здоров'язберігаючі технології, що спрямовані на вирішення завдань зміцнення здоров'я дітей і матерів, підвищення ресурсів здоров'я. Вони відповідають концептуальним положенням щодо формування здорового способу життя, а саме: пріоритет здоров'я над іншими цінностями; здоров'я – найважливіша життєва цінність; валеологічний підхід; принцип здорового способу життя, дотримання режиму (раціональна організація життєдіяльності дитини); педагогізація матерів; принцип профілактики порушень у стані здоров'я дітей і жінок; принцип природовідповідності; різноманітність форм і методів валеологічного виховання; принцип саморегуляції; відмова від негативних впливів на здоров'я; принцип збережувальної та тренувальної технологій.

Одним із структурних компонентів здоров'язберігаючої технології є поняття "здоров'язберігаючий напрям", який у контексті дослідження трактуємо як профілактичну діяльність, що спрямована на соціально-педагогічну підтримку, зміцнення і збереження фізичного, інтелектуального та особистісного здоров'я матері і дитини.

Вітчизняний та зарубіжний практичний досвід соціальної роботи висвітлений у працях І. Андреева, Р. Вайноли, О. Іванової, Г. Лактіонової, О. Оржеховської, І. Пеші, М. Фірсова; обґрунтовані концепції соціальної роботи у різних сферах життєдіяльності індивіда (С. Архипова, З. Борисенко, Н. Гайдук, І. Козубовська, В. Синьов). Проте недослідженим, на наш погляд, залишається питання становлення соціальної сфери в історичній ретроспективі.

Тому **метою** публікації стало висвітлення питання ролі закладів "Каплі молока" у становленні здоров'язберігаючого напрямку соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства в Україні на початку ХХ ст.

Як свідчить аналіз джерельної бази, існуючі проблеми у соціальній сфері в Україні на початку ХХ ст. (високий відсоток смертності дітей, високий рівень захворювання жінок, відсутність державної системи охорони і підтримки сім'ї та ін.) дали поштовх до організації напівблагодійних, напівосвітніх товариств, метою яких була "...борьба за жизнь детей". Не маючи міцного фінансового підґрунтя, черпаючи засоби виключно завдяки благодійності, інколи – отримуючи невеликі субсидії від міського самоуправління, товариства не мали змоги розгорнути широку діяльність, однак сприяли становленню державної системи соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства в Україні.

Одним з таких товариств було "Товариство підтримки хворий дітей", створене в 1891 р. в Одесі народною вчителькою Н. Шведовою, що розпочало свою діяльність з організації дитячої амбулаторії. Лікар А. Гершензон про діяльність амбулаторії писав: "...эта первая в городе специальная амбулатория, в которой дети беднейшего населения получали бесплатно врачебный совет и лекарство, очень скоро приобрела большое доверие населения; со всех концов города, часто очень отдаленных, стали носить и приводят туда больных детей" [1, с. 7].

Водночас, досвід 10-тирічної діяльності амбулаторії засвідчив високий рівень смертності (до 75 відсотків) дітей на першому році життя від захворювань кишково-травного тракту, зумовлене неправильним їх годуванням. Лікар А. Гершензон про причини захворювання і смертності дітей писав: "... Матери-работнице, вынужденной искусственно

вскармливають свого ребенка, недостаточно объяснит, как кормить и как приготовить молочную смесь: у нее нет достаточно времени (особенно 25 лет назад, когда работница занята была на производстве 10-12 и более часов в день), чтобы как следует приготовить смесь; у нее нет денег для покупки хорошего молока, а более дешевое рыночное молоко, загрязненное и часто фальсифицированное, совершенно непригодно для кормления ребенка здорового, а тем более больного” [1, с. 7]. Таким чином, на початку ХХ ст. в Україні держава не в повній мірі дбала про здоров’язберігаючі стандарти підтримки матері і дитини. Низьке соціальне забезпечення, складні соціально-економічні умови, відсутність нормування праці жінок на законодавчому рівні не сприяли оздоровленню дітей.

Саме ці причини лягли в основу ініціативи створення при амбулаторії закладу “Капля Молока”, з якою виступив завідувач амбулаторії, лікар А. Гершензон. Д. Єфимов з цього приводу писав: “...Общественное здоровье есть могучий фактор не только культурного, но – а это главным образом – экономического развития. Там, где высокая смертность, где низкая продолжительность жизни и большая эпидемичность, – там не может быть прогресса, там регресс, там не создаются общественные ценности, там происходит вымирание” [2, с. 22].

Як результат – 28 травня 1901 р. в Одесі було експериментально відкрито “Каплю Молока” на літні місяці (спочатку під назвою “Кабінет стерилізованого молока). Її метою було: “...по назначению врачей амбулатории выдавать грудным детям стерилизованное молоко в разных разведениях, соответственно их возрасту и состоянию здоровья” [1, с. 7]. Слід зауважити, що мета новоствореного закладу не обмежувалась виключно пасивною роздачею молока, а мала і просвітній характер – лікарі надавали профілактичні поради матерям щодо методики вигодовування і догляду за дітьми.

В діяльності “Каплі Молока” можна виділити наступні етапи діяльності:

1901 – 1908 рр. – молочна лабораторія при амбулаторії, “...приготовлявшая и отпускавшая по назначению врачей амбулатории стерилизованные молочные смеси детям, лишенным грудного вскармливания и, главным образом, страдающим расстройствами питания” [1, с.8].

1908 – 1919 рр. – функціонування самостійної консультації для прийому грудних дітей з молочною кухнею, об’єднаної під загальною назвою “Капля Молока”, що ознаменувало початок нової ери в історії закладу. Зауважимо, що консультація мала характер виключно профілактичного, просвітнього, а не медичного закладу. На прийомі лікарі зосереджували увагу на навчанні матерів гігієнічним правилам догляду, раціонального харчування, організації правильного режиму дня, профілактиці захворювання, загартування дітей, а також проводили бесіди щодо збереження жіночого здоров’я. Про важливість діяльності даного закладу свідчать статистичні дані: якщо в 1908 р. було зафіксовано 2062 осіб, що звернулися за консультацією, то в 1925 р. – їх кількість становила вже 18532 особи [1, с. 10–12].

З 20 вересня 1919 р. за відсутності фінансування Молочна кухня припинила існування. Водночас, розуміючи важливість її діяльності і зважаючи на “...страдания детей, в большем числе умиравших от голода и сыпного тифа”, 30 листопада 1919 р. за ініціативи групи лікарів було створено в Одесі Товариство боротьби з дитячою смертністю, завдяки якому з 15 січня 1920 р. почався новий виток діяльності ліквідованого закладу.

1920 – 1928 рр. – установа радянська влада відновила діяльність “Каплі Молока”, чим поклала початок становленню державної системи соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства в Україні. Підтвердження окресленого висновку знаходимо в першоджерелах: “...Октябрьская Революция, раскрепостившая народные массы, вывели охрану жизни ребенка из области единичных частных начинаний, носивших большею частью филантропический характер, на широкую дорогу планомерного государственного строительства. Провозглашенный лозунг “Все для ребенка” стал постепенно претворяться в жизнь. Борьба с детской смертностью признана ударной задачей и с самого начала во главе всей работы по охране материнства и младенчества поставлено повсеместное устройство детских консультаций и молочных кухонь, как наиболее дешевого и в то же время наиболее верного орудия в деле понижения детской заболеваемости и смертности” [1, с. 15–16].

В 1905 р. у Петрограді було організовано благодійну організацію “Союз для борьбы с детской смертностью”, відділ якої було відкрито у Харкові [7, с. 38]. Завдяки її діяльності, у квітні 1907 р. у Харкові було відкрито “Каплю Молока”, що охоплювала Консультацію для матерів і Молочну кухню. При “Каплі Молока” працював суспільний комітет “Бюро допомоги матерям”, завданням якого було “...изыскание средств путем устройства различных благотворительных начинаний, помощь матерям деньгами, топливом, продуктами, детским бельем и т.д.” [7, с. 39].

На базі Харківської “Каплі Молока” було проведено курси з охорони і підтримки материнства і дитинства при професійному союзі лікарів; курси з підготовки патронажних сестер, організовано цикл лекцій при професійному союзі фельдшерів і акушерок; проходилися систематичні заняття з питань охорони і підтримки материнства і дитинства з ученицями фельдшерських і акушерських шкіл. У важкі перехідні періоди матеріальна допомога “Ліги порятунку дітей” і “Ара” дали можливість “Каплі Молока” не згортати свою діяльність. Після переходу у відання Наркомздраву на “Каплю Молока” було покладено завдання підготовки працівників для розгортаючої мережі закладів охорони материнства і дитинства і власною роботою показувати взірць правильної постановки справи.

Розгортання роботи Харківського Відділу послужило створенню на його базі в 1923 р. державного Інституту Охорони Материнства і Дитинства, що об'єднав у своєму складі п'ять різнотипних дитячих закладів – “Каплю Молока”, “Дім грудної дитини”, “Дім дитини”, ясла і дитячу поліклініку – для наукової, навчальної, суспільно-профілактичної і санітарно-медичної діяльності. Основними завданнями Інституту були: розробка питань охорони материнства і дитинства, вивчення фізіології і патології дитячого віку, підготовка і перепідготовка персоналу для роботи в закладах охорони материнства і дитинства та ін. В перші ж роки свого існування в рамках нового закладу “Капля Молока” розгорнула широкомасштабу діяльність з охорони материнства і дитинства. В її стінах і поза ними – в друці, на зборах і популярних лекціях – проводилася пропаганда грудного вигодовування і правильного догляду за дітьми грудного віку. На її базі було відкрито “Консультацію з охорони материнства”, “Консультацію малих дітей”, юридичну консультацію, стаціонар на 10 ліжок, організовано “Союз соціальної допомоги”. Водночас, Харківська “Капля Молока” була практично школою для молодих лікарів і середнього медичного персоналу: за 20 років діяльності в ній отримали кваліфікацію багато десятків працівників з охорони материнства і дитинства [7, с. 41–42].

У 1923 р. Одеська консультація перейшла на державний бюджет і була перейменована на Центральну консультацію. Саме це, на думку науковців, сприяло її широкому і різнобічному розвитку і становленню. Ось що писав з цього приводу лікар А.Гершензон: “...Если постепенное развитие нашего учреждения, подчас при самых неблагоприятных условиях, возможно было благодаря заложенной в нем высокогуманной идее, увлекшей и сплотившей вокруг него целый ряд сотрудников, то подъем на ту высоту, которой Центральная Консультация достигла в настоящее время, возможен был только потому, что охрана здоровья и жизни матери и ребенка стала делом государственным, народным” [1, с. 19].

Як свідчить аналіз джерельної бази, Центральна консультація намагалася надати не тільки здоров'язберігаючу, але й освітню, правову і соціальну допомогу матерям і дітям. На неї покладалися наступні завдання: підготовка і перепідготовка лікарів і медсестер для сільських закладів Охматдита (ясла і консультації), практична підготовка лаборанток для Молочних кухонь, заняття з лікарями-стажерами з питань охорони материнства і дитинства, стажування щодо консультаційної і патронажної роботи слухачів акушерських курсів і курсів по Охматдиту [1, с. 16].

Для популяризації навчання і педагогічної та методичної підтримки слухачів, за домовленістю з Московським видавництвом Охорони Материнства і Дитинства, при консультації у 1924 р. було відкрито бібліотеку наукової та популярної літератури. Також було організовано інститут патронажних сестер, чим налагоджено зв'язок з пологовими будинками. Патронажні сестри щотижня відвідували новонароджених дітей, надавали

консультації матерям щодо догляду та харчування немовлят, пояснювали значення консультацій і намагалися переконати відвідувати їх. Було відкрито також юридичну і акушерсько-гінекологічну консультації. Про важливість і необхідність цих структур свідчать статистичні дані: за 1925 р. до акушерської консультації за допомогою звернулося 1109 жінок, а до юридичної – 1064 [1, с. 17].

При Центральній консультації з 1924 р. діяла Консультаційна Рада, що об'єднувала всіх лікарів дитячих і акушерських консультацій міста. На засіданнях Ради розглядалися питання організаційного і наукового характеру; приймалися постанови, що затверджувалися інспектурою Охорони Материнства і Дитинства і були обов'язковими для виконання всіма консультаціями. Раз на тиждень Радою організовувалися спільні прийоми дітей лікарями районних консультацій і Центральної консультації, на котрих розглядалися нетипові діагностичні і терапевтичні випадки. Також Радою було відкрито двохмісячні курси для патронажних сестер і акушерок, що працювали в закладах Охматдиту, де лекції читали кращі спеціалісти міста. Про важливість курсів писав А. Гершензон: "...курсы эти вызвали к себе большой интерес со стороны слушательниц, которые аккуратно посещали их, с жадностью ловили каждое слово лектора и несомненно получили большую пользу" [1, с. 17].

Великого значення в роботі консультації надавалося санітарно-просвітній роботі. Вона полягала в тому, що щороку лікарями в неприйомні години для матерів читався цикл лекцій про харчування і догляд за дитиною, про інфекційні хвороби, гігієну вагітної, про шкоду аборту, правовий захист жінки і т.д.

Влітку 1926 р. при Центральній Консультації було відкрито дитячу сонячну площадку. Відповідно до розпорядку дня, діти мали знаходитися на площадці 7 год. (з 8 до 15 год.), отримувати там харчування. За дітьми, окрім професійного персоналу, кожний день доглядали дві мами. Це була не просто допомога, а і педагогічний всеобуч, адже мами не просто чергували, а навчалися до правильного догляду за дітьми, засвоювали ряд гігієнічних навичок та ін. Про важливість діяльності сонячної площадки писала Х. Ідашкіна: "...нужно считать результат, достигнутый пребыванием детей на площадке, довольно хорошим в том смысле, что мы вырвали детей из обстановки сырой и темной комнаты на свежий воздух, на солнце, дали им возможность поправляться и рационально питаться" [4, с. 64 – 68].

Досвід Одеської сонячної площадки перейняли і інші консультації. Так, на косі Пересип на березі моря було відкрито площадку-пляж, яка мала "...дать детям возможность в достаточной мере использовать солнце, воздух и море, а также научить матерей рациональному пользованию этими благами природы в целях оздоровления детей раннего возраста". Площадка була розрахована на 60 дітей віком від 2 до 4 років. Термін перебування дітей на площадці становив від 4 до 6 год. [6, с. 69].

Діяла при Центральній консультації і Рада Соціальної Допомоги, що підтримувала одиноких і бідних матерів. До компетенції Ради входило: надавати дозвіл на безкоштовний аборт; сприяти влаштуванню одиноких матерів на роботу; надавати направлення дітям в ясла, в Дім Одинокі Матері і Дім Грудної Дитини; сприяти у покращенні житлових умов матерям і їх дітям; патронаж дитячих консультацій [5, с. 74].

Ще одним видом соціальної допомоги матері і дитині був Дім Одинокі Матері, відкритий в Одесі 8 березня 1926 р. Його задачею було надати тимчасовий притулок безпритульним матерям з дітьми і навчити їх ремеслу. Термін перебування в закладі матерів складав від 4 до 6 місяців. Дім складався з гуртожитку для матерів, дитячого відділу і майстерні. Про важливість і доцільність функціонування такого притулку свідчить той факт, що за 9 місяців існування за допомогою звернулося 54 матері, 18 з яких, за сприяння Ради Соціальної Допомоги, було оформлено на роботу [5, с. 75].

Про важливість роботи "Каплі Молока" свідчить і факт надання їй матеріальної допомоги іноземними організаціями. Так, в жовтні 1926 р. Центральна консультація отримала в подарунок від американської організації допомоги "Джойнт" ртутно-кварцеву лампу Баха, якою обслуговували дітей всіх консультацій міста.

Про діяльність Одеської “Каплі Молока” А.Гершензон писав: “...Одесская “Капля Молока”, 15 лет назад созданная в виде опыта в более чем скромных размерах для раздачи стерилизованного молока детям грудного возраста в летние месяцы, разрослась в настоящее время в крупное культурное и профилактически-лечебное учреждение, которое дало практическую подготовку нескольким сотням медработников и которое привило десяткам тысяч матерей правильные знания о кормлении и уходе и тем спасло не одну тысячу детей от болезней и не одну сотню детей от смерти” [1, с. 7].

Таким чином, на початку ХХ ст. в Україні заклади “Каплі Молока”, що пройшли у своїй діяльності шлях від молочної лабораторії до консультації та її структурні підрозділи – Консультаційна Рада, Рада Соціальної Допомоги, акушерсько-гінекологічна і юридична консультація, Дім Одинокі Матері та ін. сприяли становленню здоров’язберігаючого напрямку системи соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства.

Здоров’язберігаючий напрям соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства в цих закладах забезпечувався наступними підходами: медичними (профілактика захворювань, корекція та реабілітація соматичного здоров’я, санітарно-гігієнічна діяльність); педагогічними (інформаційно-навчальна діяльність з питань догляду за дітьми); соціальними (організація безпечного і здорового способу життя).

1. Гершензон А. История Одесской Центральной Консультации (1901 – 1926) // А. О. Гершензон [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 6–19.

2. Ефимов Д. О роли и значении консультации в системе здравоохранения // Д. И. Ефимов [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 22–24.

3. Здоровье для всех в XXI столетии: введение. Европейская серия по достижению здоров’я для всех. ВОЗ, ЕРБ. – Копенгаген, 1998. – С. 35–40.

4. Идашкина Х. Солнечная площадка при Центральной Консультации // Х.И. Идашкина [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 64–68.

5. Нейман И. Социально-правовая Охрана Материнства и Младенчества в Одессе // И. С. Нейман, Е. С. Живатова [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 72–76.

6. Рубан Е. Опыт летней площадки-пляжа для детей раннего возраста при 10-ой детконсультации в Одессе // Е. В. Рубан, Л. К. Лебедева [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 68–71.

7. Ямпольский С. К. 20-тилетию деятельности Харьковской “Капли Молока” (ныне первого отделения Украинского Государственного Института Охраны Материнства и Детства Наркомздрава // С. М. Ямпольский [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 38–43.

The role of establishments ‘Drops of milk’ and its structural subdivisions: Consulting, Board of Social Assistance, obstetrical, gynecological and legal consultations, House of Lonely Mother in the formation of health saving approach in the social and pedagogical support of maternity and childhood in Ukraine at the beginning of the 20th century are analyzed in the article.

Key words: social and pedagogical support. childhood, maternity, health saving approach, ‘Drops of milk’, Ukraine, 20th century.

УДК 372.3:78
ББК 74.100.541.3

Світлана Барило

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА І ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглядаються важливі складові професійної майстерності (професійні компетенції) музичного керівника і вихователя дошкільного навчального закладу, які сприяють позитивним результатам у музичному вихованні і розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: музичний керівник, вихователь, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку, здібності, компетенції.

Актуальність проблеми. Сучасні педагоги підкреслюють особливе значення діяльності музичного керівника і вихователя для вирішення завдань музично-естетичного розвитку дітей дошкільного віку. В основу практичної діяльності музичного керівника і вихователя у дошкільному навчальному закладі покладені завдання сучасної музичної педагогіки, а саме: виховання ціннісного ставлення до музичного мистецтва, збагачення музично-естетичного досвіду дошкільників, залучення їх до різних видів музичної діяльності, розвиток музично-творчих здібностей, креативності тощо. Вивчаючи сьогочасні дослідження педагогів, психологів, музикантів, ми дійшли висновку, що діяльність музичного керівника і вихователя у дитячому садку буде ефективною, якщо педагоги володітимуть знаннями теорії і методики музичного виховання, завданнями музичного розвитку дошкільників, творчо застосовуватимуть їх у практичній діяльності, знатимуть особливості психічного, фізичного та музичного розвитку дітей, умови музичної життєдіяльності, а також досконало володітимуть уміннями і навичками співу, ритмічної діяльності та особливо (музичний керівник) грою на музичному інструменті.

Педагогічна діяльність музичного керівника і вихователя у дитячому садку завжди викликала інтерес вітчизняних та зарубіжних учених упродовж багатьох років.

У дослідженнях Е. Б. Абдуліна, Ю. Б. Алієва, Н. А. Ветлугіної, І. Л. Держинської, Н. Г. Конової, О. П. Радиної, І. А. Романюка, В. Н. Швацької, А. І. Щербакова та ін. вивчалася й актуалізувалася робота музичного керівника і вихователя та шляхи її вдосконалення.

Так, І. А. Романюк розглядає складові професійної майстерності музичного керівника і вихователя, які сприяють позитивним результатам у музичному та загальному розвитку дітей дошкільного віку, наголошуючи на педагогічну і фахову компетентність. Педагогічна компетентність, на думку І. А. Романюк, включає знання дошкільної педагогіки як основи професіоналізму, фахова – знання завдань державної програми з навчання та виховання дітей дошкільного віку; наявність необхідних умінь з методики музичного виховання [2, с.24].

О. П. Радінова зазначає, що фахова компетентність музичного керівника включає розвиток таких функцій як інформаційної, розвивальної, мобілізаційної, орієнтувальної; вказує на його готовність виконувати свої функції і вміння, а також встановлювати зв'язки між ними, визначати зміст своїх дій та методи їх реалізації [5].

Діяльність педагогів дошкільного навчального закладу у сфері музично-естетичного розвитку сьогодні є досить важливою і актуальною. Вона постійно потребує вдосконалення професійної майстерності, поновлення знань у галузі музичної педагогіки, опрацювання новітніх педагогічних технологій, програм, оновлення музичного репертуару, самовдосконалення, самореалізації, здатності до пошуку нових методів і прийомів музичного розвитку дітей дошкільного віку, а також до творчої діяльності.

Незважаючи на те, що багато педагогів-музикантів висвітлюють важливі окремі елементи діяльності музичного керівника і вихователя, ставлення до своєї професії, на нашу думку, питання фахової (педагогічної) компетенції вихователя і музичного керівника ще недостатньо розглянута.

Метою нашої статті є обґрунтування теоретико-методичних засад професійної компетенції музичного керівника і вихователя на сучасному етапі дошкільної музично-педагогічної освіти.

Відомо, що музично-естетичним розвитком дітей дошкільного навчального закладу займаються музичний керівник і вихователь, які отримують спеціальні знання з музичного виховання, навчаючись у вищому навчальному закладі. Програми даних спеціальностей включають вивчення методики музичного виховання дошкільників, для музичних керівників – елементарної теорії музики і сольфеджіо, музичної літератури, хорового практикуму, гри на музичному інструменті тощо. Хоча музичні заняття у дитячому садку ведуть випускники музично-педагогічних факультетів, інститутів мистецтв, вихователі приймають активну і безпосередню участь у питаннях музичного розвитку дітей, звертаючись до можливостей музичного мистецтва на інших заняттях, у повсякденному житті дитячого садка з метою створення у дошкільників цілісного уявлення про світ, займаючись організацією свят і розваг.

Тому вихователі повинні постійно працювати над удосконаленням свої знань, умінь, вивчати новітні програми та музичний репертуар. Зрозуміло, що така робота вимагає від педагогів компетентності у сфері музичного виховання і зобов'язує оволодіння ними системою професійних компетенцій, а саме:

1. Готовністю до організації різних форм музичного виховання і розвитку дітей, що включає, насамперед, такі педагогічні здібності:

- виявляти мету, завдання і принципи музичного виховання;
- вибирати адекватні методи музичного виховання і навчання відповідно до поставлених завдань музичного виховання і навчання, а також для досягнення предметних, міжпредметних і особистісних результатів засвоєння музичного мистецтва;
- реалізовувати в музично-педагогічній діяльності основні компоненти змісту музичного виховання у дитячому садку;
- застосовувати сучасні педагогічні технології в організації різних видів музичної діяльності;
- урізноманітнювати форми організації освітнього процесу та орієнтувати його на повернення первинного значення слова “заняття” як цікавого, змістовного, корисного для розвитку дитини;
- здійснювати педагогічний контроль музичного розвитку дошкільників.

Таким чином, готовність педагогів до організації різних форм музичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку передбачає практичне вирішення навчально-вихованих і розвивальних завдань.

2. Готовність до методичного забезпечення процесу музичного виховання і розвитку, що передбачає наявність таких здібностей:

- використовувати у музичному вихованні навчальні посібники, програми, нотні збірники, аудіо і відеозаписи, комп'ютерні технології;
- складати навчально-тематичні плани роботи з музичного виховання, конспекти занять з музики, сценарії свят та розваг;
- розробляти тези виступів з питань музичного розвитку дітей дошкільного віку на конференціях, педагогічних нарадах, методичних об'єднаннях;
- надавати рекомендації батькам щодо музичного виховання у сім'ї.

Для цього необхідна кваліфікована і професійна робота, насамперед, методиста і керівника дошкільної установи. У системі музичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку методична робота є надзвичайно важливою і актуальною, яка полягає в наданні музичному керівнику і вихователю постійної допомоги та організації підвищення

кваліфікації, проведенні індивідуальних і групових консультацій, методичних об'єднань, практикумів, конференцій, творчих звітів тощо. Методичний кабінет дитячого садка має мати всі необхідні матеріали, навчальні і методичні посібники, нотні збірники, діючі програми, музичні інструменти, іграшки, технічні засоби навчання, аудіо і відео апаратуру тощо.

3. Готовність до прояву у музично-виконавській, конструктивній, комунікативно-організаторській діяльності пріоритетних якостей особистості педагога-музиканта, що завбачає володіння наступним:

- музичними здібностями, музичним смаком, виконавськими навичками та вміннями;
- креативними здібностями: підтримувати і стимулювати прагнення дошкільників виконувати музичний репертуар на власний розсуд, по-своєму, виявляти оригінальність, творчість, саморозвиток;
- здібностями поважати особистість дитини, визнання її як самоцінності (атракція);
- артистичними здібностями: вмінням володіти своїм тілом, мовною виразністю, голосом, режисерським баченням заняття, святкового ранку, розваги;
- толерантністю: терпимість і доброзичливість до різних висловлювань і думок дошкільників;
- бажанням до самоосвіти: здібність систематизувати і оцінювати педагогічний досвід та навчальні технології у сфері музичного виховання на основі вивчення навчально-методичної літератури з питань музичного розвитку дітей дошкільного віку, самоаналізу та саморозвитку виконавських умінь і навиків.

Якщо музичний керівник володіє зазначеними здібностями, то часто вихователь не має достатньо розвинутого музичного смаку, не вміє грати на дитячих музичних інструментах, чисто і виразно співати, тобто, не має готовності до прояву музичної творчості, креативності, бажання до самоосвіти у галузі музичного виховання і розвитку дітей. Тому вищесказане, у більшій мірі, стосується вихователя, його умінню вдосконалюватися, розвиватися, самостійно займатися музичною діяльністю.

Окрім вище зазначеного, музичний керівник і вихователь повинні володіти організаторськими здібностями, тобто здатністю до узагальнення і освоєння дітьми музичного мистецтва; діалектичними – спроможністю залучати дошкільників до різних видів музичної діяльності, об'єднувати дітей у колективні види діяльності (співи, слухання музики, музично-ритмічна діяльність, гра на дитячих музичних інструментах, колективна музична творчість тощо) і спрямовувати їхні інтереси на реалізацію завдань музичного виховання.

Важливими, на нашу думку, є конструктивні здібності педагогів, які проявляються в умінні пояснювати, розповідати дошкільникам про специфіку музичного мистецтва, основні виражальні засоби музики, жанри музичного мистецтва, а також навчати дітей навичкам творчої самореалізації в різних видах музично-виконавської діяльності, формувати вміння музично-слухової роботи.

Багато вчених (Н. Ветлугіна, Л. Дмитрієва, І. Держинська, М. Осенєва, І. Романюк та ін.) вказують на розвиток гносеологічних і прогностичних здібностей педагогів у музичному розвитку дітей дошкільного віку, що проявляються в умінні викликати стійкий інтерес до музики, прогнозувати результати музичного розвитку дітей різного віку.

Для розвитку зазначених вище здібностей музичному керівнику і вихователю необхідно постійно опановувати основи музичного мистецтва, вивчати передовий педагогічний досвід, займатися самоосвітою, творчістю. Особливо важливо це для вихователів, які, як свідчить практичний досвід, мало знають історію музичного мистецтва, недостатньо добре орієнтуються в музичних жанрах і формах, майже зовсім не володіють елементарною теорією музики і сольфеджіо, музичною грамотою, основними засобами музичної виразності (темп, ритм, динаміка, тембр тощо), не вміють прочитати пісню по нотах, грати на дитячих музичних інструментах.

Безумовно, що всі зазначені професійні компетенції музичного керівника і вихователя взаємопов'язані між собою і спрямовані на виконання завдань музичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Відсутність будь-якої компетенції негативно відобразиться на діяльності музичного керівника і вихователя, а також на музичному розвитку і вихованні самих дітей.

Для перевірки професійної компетенції музичного керівника і вихователя ми пропонуємо невеличку анкету:

1. Що ви робите або збираєтеся робити, щоб займатися музичним вихованням дошкільників?

2. Яких знань вам не вистачає?

3. Ви вивчаєте самостійно музичну літературу та музичний репертуар?

4. Чи ви читаєте самостійно додаткову літературу з питань музичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку?

5. Як ви оцінюєте рівень своєї підготовки у сфері музично-виконавської діяльності?

6. Які ваші пропозиції з удосконалення методичної підготовки з музичного виховання і розвитку дошкільників?

7. Які труднощі виникають у роботі з музично-естетичного виховання?

Відповіді на питання анкети допоможуть музичному керівнику і особливо, вихователю розкрити рівень готовності до музичної діяльності, а також сформованість професійних компетенцій у галузі музичного виховання і розвитку дошкільників.

Отже, професійна готовність музичного керівника і вихователя до музичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку вимагає досконалого володіння методикою музичного виховання, фаховими дисциплінами, культурою спілкування, музично-творчими здібностями, професійними компетенціями.

На нашу думку, подальшого дослідження потребують особливості навчання, виховання, розвитку та підготовки до педагогічної роботи в галузі музичного виховання майбутніх вихователів, а також професійна педагогічна майстерність музичних керівників. Ці питання ще недостатньо розглянуті в науковій літературі і вимагають додаткових напрацювань.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.

2. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі: Збірник методичних матеріалів / Упор. І. А. Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 104 с.

3. Танько Т. П. Специфіка музично-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. – Збірник наукових праць / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – Вип. 26. – С. 113–118.

4. Зотова О. Н. Формирование музыкально-творческой активности у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в педагогическом колледже / Автореф. канд. дисс. – М., 2003.

5. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.

6. Радынова О. П. Формирование основ музыкальной культуры дошкольников / Автореф. дисс. д-ра пед. наук. – М., 1999.

The article reveals important components of professional mastery (professional competencies) of music instructor and teacher of preschool educational institution, which contribute to positive results in musical education and development of preschool aged children.

Key words: music instructor, teacher, preschool educational institution, preschool aged children, skills, competencies.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ

У статті розглянуто прикладні аспекти удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку засобами нормативних навчальних дисциплін. Основну увагу актуалізовано на аналізі й обґрунтуванні концептуальних положень міждисциплінарного підходу та можливі шляхи його реалізації в професійній підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній педагог, діти.

Актуальність проблеми. Сучасний вищий навчальний педагогічний заклад покликаний сформувавати не лише першокласного фахівця, а особистість, спроможну на високому науково-теоретичному, психологічному й практичному рівнях допомогти батькам розвивати власну педагогічну культуру задля розвитку та виховання дітей. Навчання у ВНЗ забезпечує формування готовності кожного випускника до майбутньої професійної діяльності і “лише тоді розвиває і формує професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність здійснюється на межі професійної, тобто пізнавальні дії зв’язуються з професійно-орієнтованими діями” [1, 64]. Тому на етапі планування навчально-виховного необхідно враховувати співвідношення між професійними знаннями, уміннями студентів та розвитком професійно-особистісних якостей; основні види діяльності (просвітницька, пропедевтична, корекційна) майбутнього педагога в роботі з батьками дітей дошкільного віку та функції фахівця в означеному руслі, принципи просвітницько-консультативної взаємодії. Визначальним є міждисциплінарний підхід: інтегрування та структурування змісту підготовки майбутніх педагогів засобами нормативних навчальних дисциплін.

Мета статті. Обмежимося розкриттям прикладного аспекту підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей раннього та дошкільного віку шляхом інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін.

Враховуючи той факт, що уміння виступають як приведені в дію знання, розуміючи і поділяючи думку про те, що особистість може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вміє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст діяльності [2, 98], зупинились на аналізі змісту нормативних навчальних дисциплін задля з’ясування знань, умінь, формування особистісно-професійних якостей, реального рівня розвитку готовності майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей дошкільного віку.

Результати аналізу навчальних планів спеціальності “Дошкільне виховання” свідчать, що комплекс нормативних навчальних дисциплін об’єднано єдиним консолідуючим стрижнем – особистістю дитини, віковими особливостями її навчання та виховання. Побудова і систематизація знань щодо виховання та розвитку дітей дошкільного віку в неподільній єдності з сім’ями вихованців, виокремлені з курсу кожної дисципліни, розглядалися у органічній єдності.

Відтак “Вступ до спеціальності”, “Основи медичних знань і охорони здоров’я”, “Педіатрія”, “Теорія й технологія валеологічної освіти”, “Основи дефектології та логопедії”, “Дитяча психологія”, “Педагогічна психологія”, “Загальна психологія”, “Дошкільна педагогіка”, “Теорія та методика розвитку рідної мови дітей”, “Методика образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей”, “Основи природознавства з методикою викладання”, “Література для дітей дошкільного віку”, “Основи педагогічної майстерності”, “Теорія та практика логопедії”, “Культура мовлення та виразне читання”, “Теорія та методика взаємодії ДНЗ із родинами” та ін. набули певного професійного орієнтування щодо взаємодії з батьками. Зі змісту кожної дисциплін виділяли тематичні блоки, дотичні до проблем виховання та розвитку дітей до шести років.

Курс “Дошкільна педагогіка” є основним з-поміж дисциплін професійної та практичної підготовки. Опанування його змістом спрямовували на засвоєння студентами основ сучасної педагогічної науки та формування педагогічних знань, умінь та навичок.

З першого розділу курсу “Загальні засади дошкільної педагогіки” важливими вважаємо теми: “Значення дошкільного дитинства”, “Зв’язок дошкільної педагогіки з іншими науками”, “Вікова періодизація та розвиток особистості дошкільника”, “Своєрідність періоду раннього дитинства”, “Роль дорослого в розвитку дитини”, “Вікові й індивідуальні особливості дітей”. У них виокремили такі основні поняття: суть педагогіки як науки, взаємозв’язок розвитку, виховання і формування особистості, принципи педагогічного процесу. Розкриваючи їх зміст, зосереджувались на основних чинниках виховання, в т.ч. сімейного, як актуального. Вивчаючи ту чи іншу тему з означеної дисципліни, рекомендували студентам розробляти відповідні рекомендації, підбирати літературу для батьків з певної теми. Наприклад, вивчаючи розділ “Виховання та розвиток дітей раннього віку”, студенти ознайомлювались з вимогами до виховання дітей у ДНЗ і в умовах родини, розробляли зміст консультацій для батьків з певної теми. Вивчаючи тему “Моральне виховання дошкільників”, звертали увагу на методи їх виховання в сім’ї, важливість сімейних взаємовідносин. Майбутні педагоги готували консультації для батьків на теми: “Заохочення та покарання”, “Капризування та впертість” тощо. Вивчаючи тему “Трудове виховання дошкільників”, студенти уклали поради батьками дітей раннього віку на тему: “Маленький помічник”, “Що повинна уміти дитина раннього віку” тощо.

При вивченні розділу “Взаємодія інститутів родинного і суспільного виховання дітей дошкільного віку” важливого значення надавали вивченню тем “Форми і методи взаємодії дошкільного навчального закладу і сім’ї”, “Особливості сімейного виховання дошкільників”, “Педагогічна культура батьків”, “Батьківський авторитет”, “Джерела становлення та особливості розвитку соціальної педагогічної роботи в Україні” та ін. Зокрема, відповідно до цього зосереджувались на підготовці студентів до самостійного добору та проведення різних форм роботи з батьками: тренінгових занять, батьківських зборів, семінарів-практикумів, конференцій, бесід за круглим столом, консультативної взаємодії та ін.

У навчанні й вихованні дитини дошкільного віку чільне місце посідає своєчасний і правильний розвиток мовлення, оскільки це впливає на формування вищої нервової діяльності, є основою формування розумового розвитку й мислення дитини. Тому важливого значення надавали вивченню дисципліни “Теорія та методика розвитку рідної мови дітей”. Основну увагу звертали на опрацювання таких тем, як “Становлення мови на першому році життя”, “Розвиток мови дітей другого року життя” тощо. З метою розвитку умінь донесення аналогічних знань до батьків вихованців студенти отримували завдання для самостійної роботи: розробити зміст консультації для батьків щодо особливостей розвитку мовлення дітей раннього віку. Результати виконання таких завдань обговорювались під час лабораторно-практичних занять.

Аналогічно під час вивчення дисциплін “Методика образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей”, “Основи природознавства з методикою”, “Теорія і методика фізичного виховання”, “Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень”, “Методика музичного виховання”, “Література для дітей дошкільного віку” зі змісту кожної дисципліни виокремлювали тематичні блоки щодо особливостей виховання й розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Враховували, що програми “Я у Світі” та “Зернятко” орієнтують педагогів на виконання обов’язкової умови – виховання та розвиток дітей раннього та дошкільного віку у тісній взаємодії педагогів з родинами вихованців. Тому в процесі опанування нових знань студентів зорієнтовували на способи та методики їх донесення до батьків вихованців.

Наприклад, під час опрацювання теми “Методика проведення спостережень” студенти отримували завдання: розробити зміст консультації для батьків щодо спостереження за об’єктами чи явищами природи під час прогулянки. Майбутніх фахівців націлювали на необхідність обґрунтування батькам психолого-педагогічного супроводу їхніх дій. Скажімо,

розповідь та активна бесіда з малюком під час прогулянки розвивають його мовлення, сприяють розвиткові мислення, стимулюють увагу, уяву, сприяють налагодженню емоційного зв'язку, що інтенсивно впливає на біологічні процеси, які допомагають пристосуватися до стресових ситуацій у майбутньому; забезпечують формування “комплексу довіри” (налагодження позитивних взаємовідносин батьки-діти), який особливо актуалізується у підлітковому віці, попереджають прояви деструктивної поведінки дітей. Таке консультування націлює батьків на усвідомлене виконання ними своїх функцій та забезпечення основних потреб раннього дитинства. Аналогічно – поради щодо розвитку художніх здібностей малюків, читання дітям творів художньої літератури, розвитку мовлення, фізичного розвитку тощо.

Під час опанування студентами дисципліни “Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень” особливу увагу звертали на опрацювання таких тем як “Сенсорна культура та розумовий розвиток дитини раннього віку”, “Ігри-заняття з дітьми раннього віку”. Зокрема наголошувалось, що у навчанні й вихованні дитини перших трьох років життя чільне місце посідають дидактичні іграшки, підібрані за величиною, кольором, кількістю, співвідношенням частин тощо. Завдання дорослого полягають у тому, щоб за допомогою дидактичних іграшок звернути увагу дитини на різні властивості предметів, навчити виконувати завдання на підбір за подібністю або розходженням. Ураховуючи вищезазначене, студенти уклали зміст консультацій для батьків дітей раннього віку на тему: “Знайомство з формою, величиною предметів”, “Підбір іграшок для дітей дошкільного віку”, “Розвивальні ігри для малюків” та ін. Майбутніх вихователів націлювали на необхідність обґрунтування батькам психолого-педагогічного супроводу їхніх дій. Скажімо, заняття з дидактичними іграшками розвивають пізнавальну активність дітей. Наприклад, відкриваючи й закриваючи коробки, нанизуючи кільця на пірамідку мати (батько) допомагають дитині пізнати властивості предметів (маленький-великий), їхні якості (твердий-м'який, легкий-важкий), їхню кількість (один, багато, мало), їхню форму (куля, куб, коло, кільце і т.д.).

Неабиякого значення надавали вивченню дисципліни “Культура мовлення і виразного читання”. Важливим вбачаємо вивчення кожної теми цього курсу. Проте особливого значення надавалось правильності, чистоті, точності, логічності усного мовлення. Задля розвитку комунікативних умінь студенти виконували вправи на розвиток уміння аналізувати техніку створення словесних образів під час педагогічної розповіді; розвиток уміння аналізувати зразки виразної розповіді педагога, визначати засоби виразності, прогнозувати педагогічний ефект виразного мовлення; на встановлення емоційного контакту зі співрозмовником; вибору та реалізації стратегії взаємодії тощо. Під час лабораторно-практичних занять студенти розробляли та моделювали педагогічні ситуації індивідуальної бесіди на запропоновану тему. Така робота сприяла розвитку комунікативності, умінню налагоджувати стосунки з різними типами сімей.

Слід зазначити, що особливе місце відводили курсу “Основи педагогічної майстерності”. Значну увагу приділяли підготовці студентів до моделювання педагогічних ситуацій, формуванню вміння спілкуватися з дітьми та їхніми батьками, вирішенню дилемних і проблемних завдань. Під час ділових та рольових ігор студенти вчилися застосовувати знання для вирішення практичних питань педагогічної діяльності, проектувати ці знання на реальні обставини з урахуванням індивідуальних особливостей всіх учасників конкретної ситуації. Метою включення цієї дисципліни в перелік основних щодо професійної підготовки майбутнього педагога передбачалась актуалізація процесів розвитку та саморозвитку студентів, їх педагогічне рефлексування. Поділяючи думку О. Пехоти [3, 25], при викладанні цієї дисципліни забезпечували розвивальний характер і спрямовували на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів і студента, і викладача; орієнтували на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення; формували педагогічну спрямованість особистості; враховували особливості впливу акцентуацій характеру студента на ефективність майбутньої професійної діяльності.

Дотримуючись позиції О.Галуз [4, 92], цей курс базували на принципах професійно спрямованого синтезування. Тобто це саме така інтегративна дисципліна, яка покликана наповнювати професійними смислами та значеннями поточні події вузівського життя, забезпечувати умови для формування тих інтегративних професійних якостей, які не є предметом уваги інших вузівських викладачів. На заняттях з педагогічної майстерності корегували професійні уявлення і очікування студентів. Для розвитку особистісно-професійної рефлексії в зміст окремих занять з “Основ педагогічної майстерності” фрагментарно застосовували тести і розвивальні вправи [5, 179], які дозволяли студенту самостійно і науково обґрунтовано оцінити сформованість професійно-особистісних якостей: стійкості та спрямованості професійної уваги, спостережливості, кмітливості, рівню сформованості комунікативних та організаторських здібностей та ін.

Вивчення психолого-педагогічних дисциплін будували таким чином, щоб професійна діяльність викладачів і навчальна діяльність студентів за змістом і характером були наближені до умов майбутньої професійної діяльності педагога з батьками. Для цього викладачі постійно орієнтували студентів на педагогічні проблеми сім’ї, в якій виховується дитина раннього чи дошкільного віку з таким розрахунком, щоб у процесі засвоєння знань з будь-якого питання психології, педагогіки, теорії та методик викладання майбутні педагоги глибоко усвідомили значення таких знань для реалізації просвітницько-консультативної діяльності з батьками вихованців, оволодівали первинними вміннями їх практичного застосування. Особливу увагу приділяли аналізу навчальної діяльності студентів, націлену на безперервне професійне самовдосконалення (оволодіння здобутками психолого-педагогічної науки, новаторським досвідом, власні науково-методичні пошуки), а також практичної діяльності. Формування вмінь і навичок просвітницько-консультативної роботи відбувалося під час лабораторно-практичних занять в змодельованих умовах аудиторії на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії, а потім переносились у реальні педагогічні умови під час практики в дошкільному навчальному закладі.

Таким чином, цільове інтегрування знань з нормативних навчальних дисциплін та комбінування нових способів діяльності (розробка змісту консультацій для батьків на основі вивченої теми) з уже відомими (опанування знаннями з тієї ж теми) шляхом перенесення знань та умінь у нову ситуацію сприяло активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, глибшому усвідомленню й закріпленню знань.

Підготовка студентів до роботи з батьками дітей з обмеженими функціональними можливостями є метою подальшого наукового дослідження.

1. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: навчально-методичний посібн. / О. Г. Карпенко. – К.: Держ. ін-т розвитку сім’ї та молоді, 2007. – 144 с.

2. Лисенко Н. В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу / Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ: “Плай” Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. – 1994. – 243 с.

3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб / [О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. С. Олексюк, О. І. Галицький; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К.: Вид. А.С.К. 2003. – 240 с.

4. Семиченко В. А. / Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 253 с.

5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И. А. Зязюна / Е. Н. Пехота. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

The applied aspects of improving of professional training of future teachers to their work with parents by the agency of standard educational subjects are described in the article. Main attention is actualized on the analysis and substantiation of conceptional conditions as for occupational training of future teachers -educators for the work with parents of infants.

Key words: professional preparation, future teacher, children.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ В МЕДІАПРОСТОРІ

Автор розкриває теоретичні підходи з даної проблеми, інтерпретує погляди інших дослідників. Презентує медіапродукцію, створену майбутніми вихователями для роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку. Пропонує результати власного дослідження, які підтверджують актуальність та практичну необхідність дослідження окремих питань.

Ключові слова: медіаосвіта, медіапродукція, медіапростір, дезадаптація, дошкільний вік, підготовка, майбутні вихователі.

Постановка проблеми. Третє тисячоліття називають суспільством знань і високих технологій, інформація в такому суспільстві є першочерговою потребою, продуктом людської діяльності, джерелом знань, основою планування, прогнозування і моделювання, одним із чинників прийняття рішень і управління процесами в суспільстві, освіті й техніці. Проте інформація має бути не задля інформації, а для розв'язання проблем, отримання знань, тому важливо вміти аналізувати і перетворювати її. Тільки за умови швидкого одержання якісної інформації людина зможе постійно бути в курсі усіх новинок, своєчасно, відповідально приймати рішення, підтримувати свій культурний і професійний рівень. Адже в умовах постійного оновлення технологій неможливо навчитися всього один раз на все життя, кожному необхідно навчатися безперервно. Саме тому на перший план виступають технології, що допомагають отримувати знання, виховувати критичне ставлення до інформації. Серед них чільне місце посідають інформаційні технології, але для опанування ними необхідне розвинене мислення.

Тож сьогодні інформація та все пов'язане з нею міцно увійшло в наше життя: жоден фахівець не може обійтися без роботи з інформацією, кожна людина активно використовує інформацію у повсякденному житті. Тому привчати дітей грамотно працювати з інформацією треба вже в дошкільних навчальних закладах, передавати їм накопичений дорослими досвід. Звичайно, одразу ж необхідно навчати дітей підходити до питань, пов'язаних з інформацією, творчо, не нав'язувати їм шаблонів, а навчати їх загальних методів і способів роботи з інформацією. І, можливо, діти з часом знайдуть власні прийоми обробки та використання інформації, зручніші та ефективніші саме для них.

У 2000 році започаткована Програма ЮНЕСКО "Інформація для всіх" – єдина міжурядова програма, повністю спрямована на досягнення всезагального доступу до інформації і знань в інтересах розвитку споживача. Концепція Програми – уявлення про світ, де кожна людина має доступ до інформації, важливої саме для неї, де кожен має можливість набути необхідні навички використання отриманої інформації для побудови більш досконалого суспільства. Згідно зі Стратегічним планом дій Програми на 2008-2013 рр. основна увага приділяється п'яти основним пріоритетам: інформації з метою розвитку; інформаційній грамотності; збереженню інформації; інформаційній етиці; доступності інформації.

Є всі підстави для формування інформаційної культури, яка поступово стає невід'ємною складовою загальної культури людини будь-якої професії, сукупністю інформаційного світогляду, системи знань і вмінь, які гарантують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального забезпечення індивідуальних інформаційних потреб людини з використанням інформаційних технологій.

Дошкільна освіта в Україні здійснюється відповідно до державних документів. Основні напрями роботи з розробки та впровадження моделі медіаосвіти базуються на таких документах: Закону України "Про дошкільну освіту"; Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (схвалена постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150); UNESCO [7].

У грудні 2012 року було прийнято “Резолюцію Європарламенту з медіаграмотності у світі цифрових технологій”, де чітко окреслено шлях до обов’язкового статусу медіаосвіти в усіх країнах Європейського Союзу: медіаосвіта повинна охопити всі верстви населення, включаючи дітей та молодь, стати невід’ємною частиною навчальних програм на кожному рівні шкільного життя. До реалізації цього напряму діяльності долучилась і Україна.

Медіаосвіта є невід’ємною частиною прав громадян будь-якої країни світу на свободу самовираження та права на інформацію, а також є інструментом підтримки демократії. Медіаосвіта рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у системи неформальної, допоміжної та освіти впродовж життя. За визначенням ЮНЕСКО, “медіаосвіта пов’язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, екранними та іншими формами) і різними технологіями” [7, с.152]. Упровадження медіаосвіти сприятиме: у локальній перспективі – розвитку в суб’єктів педагогічного процесу в ДНЗ медіакультури й медіакомпетентності; на глобальному рівні – побудові в країні інформаційного суспільства, розвитку економіки знань, становленню громадянського суспільства.

Аналіз досліджень. Проблема використання інформаційних технологій у навчальних закладах досліджувалась всебічно зарубіжними вченими: К. Базелгетом, М. Маклюеном, Л. Мастерманом, Т. Сарлей, К. Тайнером, Ф. Шльосека та ін. Вони виокремили шляхи використання аудіовізуальних медіа в класі, розробили методичну концепцію медіаосвіти “Навчання із захопленням” та класифікували методи реалізації масмедійних навчальних курсів. Дослідження Г. Васяновича, С. Пензіна, О. Спичкіна, О. Федорова доводять роль медіапродукції у розвитку критичного мислення й уміння аналізувати її з різних точок зору.

Метою статті є: презентація медіапродукції, створеної майбутніми вихователями для роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

Основний виклад матеріалу. Як зазначає І. Зязюн, цілісну інформаційну концепцію освіти можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, де уміння молодої людиною критично мислити діалектично поєднувалося б з розвитком емоційно-почуттєвої сфери. Більше того, вчений вважає, що “...комп’ютерна інформація може бути найцікавіше художньо оформлена, подана у формі динамічного мультимедіапродукту, але живого спілкування, коли співбесідники сприймають один одного очима, коли не лише слово, але й інтонація, жест мають значення ... Суб’єкт учіння, завдяки комп’ютерній програмі, спілкується з незнайомими розробниками: йому відкривається “дистанційний” доступ до думок і почуттів цих людей поза “співпереживаннями”. Пропонована інформація здатна пробудити думки і почуття учнів, але не здатна повернути ці стани зворотно – розробникам. Зворотний зв’язок реалізується лише формально. Управління процесом учіння, в результаті якого формуються нові знання й уміння, відбувається в автоматичному режимі” [4, с.14].

Як відомо, медіаосвітній простір створюється в результаті діяльності всього людства і досить консервативний до змін. Медіаосвітній простір не є рівнозначним медіаосвітньому середовищу: існуючи в одному і тому самому медіаосвітньому просторі, індивід може переходити з одного медіаосвітнього середовища в інше, наприклад, під час зміни професії, роду занять, захоплення, переходу на новий щабель навчання. Усі ці переходи здійснюються в межах одного медіаосвітнього простору. Аналіз наукових досліджень довів, що новітній етап медіаосвіти характеризується розвитком нових форм репрезентації інформації в медіапросторі, створенням сучасних бібліотек, модифікацією форм та інноваційними структурами навчання. Розглянемо детальніше кожну цих форм.

Сутність першої полягає в тому, що безпосередня “жива” або записана попередньо мультимедійна інформація передається з допомогою мережі Internet або інших телекомунікаційних засобів. Використання сучасних бібліотек дозволяє збільшити обсяг і ефективність реалізації інтелектуальних ресурсів. Мережа Internet у поєднанні з каталогами бібліотек забезпечує доступ до гігантського збору інформації, відкрита незалежно від відстані й часу. Зрозуміло, що такі бібліотеки не дають можливості повного доступу до інформації, яка в них зберігається, але їх роль надзвичайно вагома. Нагальною потребою є

створення Internet-бібліотек з наочно структурованим наданням інформації. Для цього потрібно розробити спеціалізоване програмне забезпечення, яке полегшує викладачам і студентам пошук інформації в мережі Internet, подумати про те, яким повинен бути індивідуальний освітній медіапростір. Для продуктивної роботи такої бібліотеки, особливо для студентів, необхідно підготувати допоміжні сторінки, які містять оглядові та методичні матеріали, списки найбільш цінних джерел інформації (посилань Internet) із тієї чи тієї предметної галузі. Безумовно, корисно залучити не лише викладачів, але й самих студентів до підготовки таких сторінок Internet. Проте для цієї роботи вимагається певна підготовка в галузі створення Web-сторінок, яка може бути реалізована, наприклад, у курсі інформатики при вивченні технологій Internet. Технології, які добираються для створення бібліотеки нової форми, повинні бути достатньо універсальними, такими щоб дозволяли легко змінювати і розширювати всю систему, постійно вдосконалювати можливості роботи з інформацією для викладачів і студентів [3; 5].

На сторінках мережевої бібліотеки студентам було запропоновано розмістити медійний продукт яким є мультфільм. З-поміж усіх медіатехнологій найпопулярнішими як у дошкільників, так і в багатьох дорослих, безумовно, залишаються мультиплікаційні фільми. Існує безліч каналів, які демонструють мультфільми, що впливають на свідомість дітей. Мультфільми, з одного боку, дозволяють батькам відволікти чимось дитину на певний час, а з другого, виконують неабияку виховну, пізнавальну і розвивальну функції. Ґрунтовний аналіз теоретичних і практичних доробок науковців і практиків дає підстави стверджувати, що сучасний стан медіадидактичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах відсутній.

Сучасні мультфільми аж ніяк не формують етичних / моральних норм поведінки дитини в соціумі, а вчать її неприпустимим для нашої культури і виховання жорстокості, цинізму, потягу до руйнування. Отже, мультфільм як аудіовізуальний медіатекст, залишаючись ефективним для вирішення багатьох освітніх завдань сьогодні є зняряддям маніпуляцій свідомістю дітей дошкільного віку. Особливо це позначається на дезадаптованих дошкільниках. У багатьох мультфільмах такий стиль поведінки демонструють позитивні персонажі. Діти, ідентифікуючи себе з цими героями, наслідуючи їх, засвоюють агресивні моделі поведінки, приймаючи їх як норму. У результаті регулярного зіткнення з тим, що девіантна поведінка на телеекрані не карається і навіть не осуджується, у дитини відбувається формування і легітимація деструктивних соціальних установок і цінностей. Отже, необхідність соціального контролю ціннісного змісту мультиплікаційних фільмів особливо актуальна. Виконання цього завдання тісно пов'язане з проблемою розробки медіадидактичного підходу до переліку медіапродукції, яка може бути запропонована для перегляду дітьми дошкільного віку самотійно або у присутності дорослого.

На практичних заняттях зі студентами бакалавріату було відпрацьовано складання переліку мультфільмів українських режисерів для дітей, які мають проблеми з адаптацією до умов дошкільного навчального закладу. Основними вимогами до переліку медіапродукції були: урахування психофізіологічних особливостей дошкільників; час перегляду мультфільму дітьми не повинен перебільшувати 12 хв., герої мають розмовляти українською літературною мовою. Сюжети мультфільмів – стандартні ситуації, з якими стикаються діти в повсякденному житті, у процесі спілкування з іншими членами суспільства вони мають демонструвати соціальні норми, правила, гендерні ролі, цінності і моделі поведінки тощо.

Фахівці називають декілька принципів дії механізму формування у дітей соціальних установок і цінностей під впливом мультиплікаційних фільмів, а саме: інформування – підвищення обізнаності дітей з докільям, формування первинних уявлень про добро і зло, еталони гарної і негативної поведінки; ідентифікація – засвоєння соціальних установок і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація – копіювання поведінки, наслідування героїв мультиплікаційних фільмів. Потім сюжети відтворюються дітьми, закріплюючи образ дії в тих чи тих ситуаціях. Складені переліки запропонованих

студентами мультфільмів для роботи з дезадаптованими дітьми було розміщено на сайті академії для вільного доступу всіх користувачів мережевої бібліотеки.

Зазначимо, що сьогодні для надання дошкільної освіти додаткових можливостей, зміст медіаосвіти має бути підсиленим телекомунікаціями. Розвиток освітніх телекомунікацій створює у дошкільному навчальному закладі відповідне комп'ютерне середовище, де безпосередньо відбувається самостійна пізнавальна діяльність суб'єкта освіти. Саме в ньому здійснюється пошук, перетворення інформації, набуваються нові особистісні цінності в автономній чи сумісній діяльності, що безпосередньо не регулюється педагогом. Як зазначає академік І. Зязюн, самостійна пізнавальна діяльність у дидактичному комп'ютерному середовищі можлива у двох формах – автономній (особистісній) і кооперативній (колективній). Автономність у даному випадку розуміється не як ізолюваність, а як свобода цілепокладання і розподілу уваги між різними цілями, виокремлення основних цілей, як нерегламентована вибірковість поведінки [4].

Отже, констатуємо той факт, що сьогодні можливим є різноманітне бачення використання сучасних інформаційних технологій для підвищення якості та доступності освіти кожного студента. Існує спрощене, але, на жаль, поширене уявлення, що все вирішує впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій, яким приписується дивовижна сила. У цьому випадку суспільству пропонується просте рішення: достатньо забезпечити навчальні заклади комп'ютерами і засобами телекомунікацій, щоб освіта як за порухом чарівної палички стала якісною, доступною і дешевою. Проте найкращі сучасні технології, що використовуються викладачами і студентами, без адекватної реорганізації навчально-виховного процесу здійснюють деморалізуючий вплив і, відверто кажучи, є марнотратними.

Висновки. Вважаємо, що актуальною проблемою є посилення відповідальності самого студента за результати навчання в ситуації, коли йому надається велика кількість можливостей вибору різноманітних форм навчання, необхідної інформації за умов дефіциту часу. За такої ситуації важливо допомогти тим, хто навчається, правильно організувати режим навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей кожного. Зрозуміло, що розв'язання проблем, які виникають, є можливим за умови, якщо основні завдання будуть вирішуватися всіма учасниками навчально-виховного процесу вищого закладу.

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – 2003. – № 4. – С. 501–515.

2. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія / Г. П. Васянович. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. фінансово-економіч. ін-т, 2002. – 232с.

3. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях [Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ООО “Планер”, 2005. – 366 с.

4. Зязюн І. А. Особливості педагогічної дії в комп'ютерному середовищі / І. А. Зязюн // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 3–8.

5. Козяр М. М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту / М. М. Козяр // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 6–13.

6. Ничкало Н. Г. Ключові напрями педагогічних досліджень з проблем використання інформаційно-телекомунікаційних технологій / Н. Г. Ничкало // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 21–29.

7. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273–274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152–154.

The author reveals theoretical approaches to the problem, interprets the views of other researchers. She presents media production, created by the future teachers for the work with deadapted children of pre-school age. The author offers the results of her own experimental research confirming the topicality and practical necessity for research of some particular questions.

Key words: media education, media production, media space, deadaptation, pre-school age, prepaation, future teachers.

УДК: 37.011.32:373.2:004.4

ББК: 74.580.0

Наталія Курста

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто питання практичної підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Визначено мету, завдання, зміст і структуру наскрізної програми педагогічної практики. Охарактеризовано професійні знання та вміння студентів, які забезпечують повноцінне формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів дошкільного профілю в умовах ступеневості освіти.

Ключові слова: практична підготовка, наскрізна програма практики, професійні знання, вміння, компетентність.

В умовах соціально-економічного та культурного розвитку суспільства значно зросли вимоги до професійної компетентності фахівців різних спеціальностей, у тому числі до рівня науково-теоретичної та професійно-педагогічної підготовки спеціалістів дошкільного профілю. Розв'язання означеної проблеми забезпечуємо поєднанням фундаментального психолого-педагогічного та практично-методичного напрямів у системі підготовки фахівців з дошкільного виховання. Таким чином професійно-практична підготовка студентів виступає чинником перетворення об'єктивних теоретичних положень у “суб'єктивну педагогічну реальність” [4, с.10] та природним індикатором, що визначає рівень готовності до професійної діяльності в реальних умовах освітнього простору і забезпечує студентові соціалізацію в професійному середовищі, формує у нього уявлення про себе як компетентного педагога.

Наскрізна програма практики студентів за напрямом підготовки “Дошкільна освіта” (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр, спеціаліст, магістр) є основним навчально-методичним документом, який визначає усі аспекти проведення практик. Вона забезпечує єдиний комплексний підхід до організації практик, їх системність, неперервність і послідовність навчання студентів.

Наскрізна програма педагогічної практики студентів розроблена з врахуванням Законів України “Про освіту” (від 23.05.1991 р. № 1060-X), Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Наказ Міністерства освіти України від 8.04.1993 р. № 93), Національних доктрин розвитку освіти (Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002), а також навчального плану напрямів підготовки: 6.010101, 7.01010101, 8.01010101 освітньо-кваліфікаційних рівнів - бакалавр, спеціаліст, магістр.

Мета та завдання наскрізної програми педагогічної практики студентів полягають в узагальненні та структуруванні усіх етапів професійної підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти: формування стійкого професійного інтересу до обраної спеціальності, ознайомлення зі специфікою і змістом навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах та створення уявлень про спеціальність “Дошкільна освіта” як сфери майбутньої діяльності та утвердження професійних умінь і навичок вихователя дошкільного навчального закладу.

Зміст наскрізної програми педагогічної практики студентів Педагогічного інституту спеціальності (напряму підготовки) “Дошкільна освіта” включає програми всіх етапів практик: ознайомлювальної, трьох навчальних та чотирьох виробничих практик.

Види, тривалість та терміни проведення педагогічної практики визначаються навчальними планами. Згідно державних стандартів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” та діючих навчальних планів для спеціальності “Дошкільна освіта” забезпечуємо проведення таких видів педагогічної практики:

Структура наскрізної програми практики студентів напряму підготовки “Дошкільна освіта”.

Таблиця 1

| Види практик | Напрямок підготовки “Дошкільна освіта” | Курс | Семестр | Тижнів | Кількість годин | | | Форми контролю |
|--|--|------|---------|--------|-----------------|---------------|------------------|----------------|
| | | | | | Всього год. | Кредитів ECTS | Націон. кредитів | |
| Навчальні практики 1. Ознайомлювальна практика в групах дошкільного віку 2. Навчальна практика в групах раннього віку 3. Навчальна практика в початковій школі 4. Навчальна логопедична практика 5. Навчальна практика в початковій школі 6. Навчальна логопедична практика | 6.010101 ОКР-бакалавр | II | IV | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| | 6.010101 ОКР-бакалавр | III | V | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| | 7.01010101 ОКР-спеціаліст | V | IX | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| | 7.01010101 ОКР-спеціаліст | V | IX | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| | 8.01010101 ОКР-магістр | V | X | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| | 8.01010101 ОКР-магістр | V | X | 2 | 108 | 3 | 2 | залік |
| Виробничі практики 1. Виробнича практика в групах раннього віку 2. Виробнича практика в ДНЗ 3. Виробнича практика в початковій школі 4. Виробнича логопедична практика 5. Виробнича практика в початковій школі 6. Виробнича логопедична практика | 6.010101 ОКР-бакалавр | III | VI | 4 | 216 | 6 | 4 | екзамен |
| | 6.010101 ОКР-бакалавр | IV | VIII | 6 | 324 | 9 | 6 | екзамен |
| | 7.01010101 ОКР-спеціаліст | V | X | 6 | 324 | 9 | 6 | екзамен |
| | 7.01010101 ОКР-спеціаліст | V | X | 6 | 324 | 9 | 6 | екзамен |
| | 8.01010101 ОКР-магістр | V | X | 6 | 324 | 9 | 6 | екзамен |
| | 8.01010101 ОКР-магістр | V | X | 6 | 324 | 9 | 6 | екзамен |

Керівництво педагогічними практиками здійснюють кафедральний керівник практики та групові методисти.

Керівництво педагогічною практикою доручається викладачам, що мають базову фахову освіту та стаж роботи у дошкільних навчальних закладах чи відділах освіти не менше трьох років.

У обов'язки кафедрального керівника практики входить: підготовка наказу про проведення педагогічної практики; забезпечення планування, організації й обліку результатів практики на факультеті; встановлення зв'язку з базами проведення практики, розподіл студентів за місцями проходження практики, оформлення документів про оплату роботи керівників практики у навчальному закладі (на базі практики); проведення навчально-методичних конференцій, педагогічних панорам, організація виставок методичних матеріалів, засобів навчання, виготовлених студентами у період практики; контроль за роботою методистів, адміністрації і працівників бази практики щодо організації практики; відвідування різних форм організації студентами-практикантами педагогічної діяльності, вжиття заходів щодо усунення недоліків в організації практики; проведення настановних і підсумкових конференцій, підведення результатів практики; складання загального звіту про практику [2, с.10].

Груповий методист здійснює керівництво усіма видами роботи студента під час педагогічної практики, організовує роботу підгрупи студентів практикантів, зокрема: виявляє недоліки в організації практики та вживає заходи щодо їх усунення; розподіляє разом із керівником бази практики студентів у вікові групи дітей, знайомить студентів з адміністрацією і працівниками; допомагає студентам скласти індивідуальний план практики, конкретизувати відповідно до програми зміст практики; разом зі студентами відвідує й аналізує заняття, інші навчально-виховні заходи, в тому числі й різні форми методичної роботи, які проводять практиканти; відвідує, аналізує та оцінює залікові заходи студентів; консулює студентів під час планування, підготовки і проведення навчально-виховних та методичних заходів; затверджує плани-конспекти занять та інших форм навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; розробляє завдання студентам з психолого-педагогічного вивчення дітей раннього та дошкільного віку, дитячого колективу, допомагає практикантам у вивченні індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; дає індивідуальні консультації студентам з побудови відносин з дітьми, вихователями і керівниками дошкільних навчальних закладів, викладачами, студентами, працівниками управлінської освіти; допомагає у розв'язуванні психологічних проблем, які виникають; контролює виконання студентами індивідуальних планів проходження практики; разом із адміністрацією бази практики організовує педагогічну раду чи нараду працівників з оцінювання роботи студентів; готує студентів до участі у підсумковій конференції, допомагає в оформленні матеріалів до виставки; перевіряє звітну документацію студентів; бере участь у настановній і підсумковій конференціях з практики; бере участь у диференційованому оцінюванні роботи студентів, виставляє загальну оцінку; складає звіт про підсумки практики, рівень підготовки студентів з фахових дисциплін і подає його керівнику практики; оформляє документацію для оплати роботи працівників базових закладів з керівництва практикою студентів.

Староста групи студентів-практикантів: веде облік відвідування студентами практики; повідомляє студентам інформацію керівників і методистів про консультації, зустрічі, зміни в розкладі; виконує доручення керівників практики і групових методистів; подає груповому методисту інформацію щодо графіка проведення студентами навчально-виховних заходів; організовує роботу з підготовки методичних матеріалів, засобів навчання до виставки, яка проводиться на звітній конференції [2, с.11].

За час педагогічної практики студент повинен навчитися: визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей; здійснювати поточне та перспективне планування роботи в дошкільному закладі; аналізувати проблемні педагогічні ситуації; методично грамотно будувати педагогічний процес, використовуючи різноманітні форми, методики і засоби, прийоми навчання, виховання та

розвитку відповідно до конкретних завдань; співпрацювати з батьками; створювати розвивальне середовище.

Після освоєння відповідної освітньо-професійної програми випускник повинен уміти : використовувати в роботі державні освітні стандарти як орієнтири власної педагогічної діяльності; здійснювати освітньо-виховну роботу у відповідності із загальноосвітніми програмами; забезпечувати створення сприятливого педагогічного середовища для розвитку і навчання дітей дошкільного віку; здійснювати співробітництво з батьками, колегами; підвищувати рівень кваліфікації та вдосконалювати свою педагогічну майстерність [1, с.97].

Реалізація вище означених завдань передбачає формування у студентів професійних вмінь та навичок (відповідно до кваліфікаційних вимог).

1. У сфері конструктивних функцій:

- визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, соціально-психологічних особливостей колективу;
- планувати й аналізувати навчально-виховний процес з точки зору психологічних, дидактичних, методичних позицій з урахуванням сучасних вимог;
- обґрунтовано обирати ефективні форми, методи і засоби навчання і виховання, визначати результати засвоєння дітьми програмного матеріалу, рівень їх розвитку;
- проводити різноманітну роботу в дитячому колективі, у певній віковій групі, в гуртках;
- використовувати технічні засоби навчання, комп'ютерну техніку та наочність;
- розробляти дидактичний матеріал і наочність;
- проводити індивідуальну роботу з дітьми і батьками;
- знайомити батьків з основами педагогічних знань;
- розвивати у дітей дошкільного віку потребу у здоровому способі життя, дотримання правил загальної та індивідуальної гігієни;
- проводити самоаналіз, самооцінку й корегування власної діяльності.

2. У сфері організаторських функцій:

- керувати навчальною діяльністю дошкільників, формувати у них загальнонавчальні вміння та навички;
- раціонально розподіляти час на заняттях й виконувати намічений план;
- організовувати виховну роботу в навчальний і позанавчальний час;
- уміти організовувати предметно-просторове середовище кімнати, визначати зони дії дітей (для художньо-мовленнєвої, театралізованої, зображувальної, ігрової діяльності) з урахуванням віку, приміщення та інших умов;
- організовувати власну професійну діяльність.

3. У сфері комунікативних функцій:

- використовувати різноманітні форми й методи педагогічного спілкування з дітьми, батьками, колегами;
- будувати ділові та особисті стосунки з усіма особами які беруть участь у вихованні дітей; володіти вербальними та невербальними засобами спілкування;
- уміти створювати в процесі спілкування атмосферу доброзичливості, співпраці;
- уміти використовувати ігрове спілкування;
- регулювати міжособистісні стосунки в дитячому колективі, проявляти стриманість у спілкуванні з батьками, колегами.

4. У сфері дослідницьких функцій:

- вивчати передовий педагогічний досвід і раціонально та ефективно використовувати його в роботі;
- діагностувати розвиток особистісної, інтелектуальної та емоційної сфери окремої дитини;
- визначати психологічний клімат у дитячому колективі;
- аналізувати досвід інших, свою педагогічну діяльність, професійне спілкування;
- самостійно працювати з літературою.

5. У сфері спеціальних функцій:
- зображувальні уміння (малювати, ліпити, конструювати, моделювати);
 - музичні (співацькі, музичні, ритмічні і т.п.);
 - уміння декоративно-оформлюючої роботи (оформлення кімнат групи, стендів, дошки чергових, календаря природи);
 - уміння та навички ТЗН;
 - уміння та навички виготовлення наочно-предметного обладнання (для розваг, ігор, занять і т.п.);
 - навички виразного розповідання, читання [3, с.219].

Таким чином, наскрізна програма педагогічної практики є обов'язковою складовою процесу фахової підготовки майбутніх спеціалістів дошкільного профілю, вона враховує специфіку галузі "Дошкільна освіта" та носить наскрізний характер.

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

2. Горопаха Н. М., Поніманська Т. І. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи / Н. М. Горопаха, Т. І. Поніманська. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2009. – 280 с.

3. Двіжона О. В., Руснак І. С. Методика викладання психології / О. В. Двіжона, І. С. Руснак. – Чернівці: Рута, 2006. – 231 с.

4. Сериков В. В. Суб'єктивна реальність педагога / В. В. Сериков // Педагогіка. – 2005. – № 10. – С. 9–11.

The problems of students' practical training of specialty "Preschool education" are considered in the article. The aims, tasks, content and structure of continuous programs of pedagogical practice are defined. Professional knowledge and skills of students, which help to form professional competence of preschool education future specialists in the conditions of education levelness are characterized.

Key words: practical training, continuous program of practice, professional knowledge, skills, competence.

УДК 37.047:37.035.3

ББК 74.200.52

Мирослав Кушнірук

КУЛЬТУРА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті описано роль і місце культури трудової діяльності в розвитку і становленню професійно-технічної освіти, наведено основні теорії видатних науковців в даній галузі, та основні чинники які сприяли розвиткові культури трудової діяльності як складової професійно-технічної освіти.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, культура трудової діяльності, кваліфікований робітник, людський капітал, виробнича педагогіка.

Актуальність дослідження зумовлена перебудовою системи професійно-технічної освіти у відповідність до сучасних вимог світового освітнього товариства, що в свою чергу вимагає особливого ставлення до безпосередньої підготовки виробничого персоналу до трудової діяльності, в зв'язку з цим необхідно зробити детальний аналіз розвитку культури трудової діяльності в контексті становлення професійно-технічної освіти.

Мета: теоретично обґрунтувати розвиток культури трудової діяльності у відповідності до світових стандартів в контексті становлення професійно-технічної освіти.

Сучасна професійно-технічна освіта України перебуває на складному етапі трансформації. Однак підготовка до трудової діяльності не завжди відповідає сучасним

вимогам ринку праці, відтак вироблена продукція не є конкуренто спроможною на світовому ринку та в країнах Єврозони.

Результати аналізу стану професійно-технічної освіти в Україні доводять, що взаємозалежність між професійною компетентністю людських ресурсів та рівнем конкурентоздатності країни в європейському просторі є незаперечним фактором впливу на реформи в професійно-технічній освіті. Водночас кваліфікації випускників професійно-технічних навчальних закладів все ще не відповідають поточним та перспективним соціально-економічним і євроінтеграційним потребам.

В наш час особливо зростає актуальність проблем розвитку культури трудової діяльності. Це зумовлюється необхідністю подолати глобальні, сталі суперечності, зокрема, між: глобальним і локальним; загальним та індивідуальним; традиціями й сучасністю; перспективними й найближчими завданнями; конкуренцією й рівністю можливостей людини; духовним і матеріальним.

У контексті означених проблем виняткової важливості набувають твердження Н. Г. Ничкало про доцільність розширення досліджень у галузі педагогіки і психології праці, педевтології, порівняльної професійної педагогіки, а також обґрунтування Національної системи кваліфікацій та стандартів професійної компетентності; професійного виховання в умовах ринкової економіки, методик професійного навчання, дидактики професійної освіти, підручничознавства з урахуванням специфіки підготовки та вдосконалення кваліфікації фахівців у професійних навчальних закладах, на виробництві, в центрах зайнятості населення [2].

В середині ХХ століття у світовій педагогіці була ведена в науковий обіг і теоретично обґрунтована теорія людського капіталу. Творці цієї теорії Гері Стенлей Беккер (Gary Stantey Becker) і Теодор Вільям Шульц (Theodor William Schulz) були удостоєні Нобелівської премії. Вони теоретично довели, що людина і її творча думка – це велика сила, яка надихає на поступ. За висновком Т.В. Шульца, освіта, професійна кваліфікація, розвинуті таланти, здоров'я, що розуміються як поняття людського капіталу, мають конкретну економічну вартість. Інші економісти започаткували деякі нові елементи цієї теорії, чим розвинули її [3].

У 70-х роках минулого століття польські вчені здійснили теоретико-методологічне обґрунтування педагогіки праці – субдисципліни, яка увійшла як складова до світової педагогічної науки. Вона (педагогіка праці) тісно пов'язана з багатьма науковими дисциплінами, зокрема, з психологією праці, економікою, політичними науками, антропологією, філософією та філософією праці, медициною праці, ергономікою, менеджментом, а також з загальною педагогікою, андрагогікою, педагогікою культури, педагогікою вільного часу і рекреації, педагогікою геріатричною та ін.

Важливу роль у міждисциплінарних дослідженнях відіграє обґрунтування польськими вченими нового напрямку, що дістав назву психопедагогіка праці. За цим напрямком вважається, що людина під час трудової діяльності системно пов'язана з різними сферами життєдіяльності й відповідно з галузями науки, які досліджують ці проблеми. Зокрема, мова йде про філософію, антропологію, психологію праці, фізіологію і медицину праці, екологію, економіку, соціологію праці, а також педагогіку праці, педагогіку геріатричну, педагогіку культури, технічні науки, менеджмент, право та ін. [3].

До переліку педагогічних субдисциплін входить також професійна педагогіка, завдання якої полягає у вивченні культури трудової діяльності. Саме навколо неї тривалий час точилися гострі дискусії. Не всі науковці підтримували положення щодо введення її в науковий обіг. Причиною цього є догматизм у поглядах на педагогіку, що утвердився в радянські часи, коли педагогічна наука переважно опікувалася дошкільям і загальноосвітньою школою. Академік С. Батишев у 1979 р. відверто писав про це: "Педагогіка і психологія вивчають в основному питання дошкільнього і шкільнього навчання і виховання, а подальший життєвий шлях людини – навчання професії, виховання у виробничих колективах – залишається поза межами науки" [1, с.186]. На нашу думку, цей вчений здійснив справжній прорив у педагогічній науці, ініціювавши в 50-х роках минулого століття започаткування досліджень з педагогіки професійно-технічної освіти та культури

трудової діяльності. Він обґрунтував ключові методологічні положення професійної педагогіки як галузі (субдисципліни) педагогічної науки й увійшов в історію як основоположник нової наукової дисципліни – виробнича педагогіка.

Праці видатного вченого стали науковим фундаментом професійної педагогіки як науки про загальні та специфічні закони, закономірності, особливості, принципи та умови освіти, навчання, учіння і виховання особистості професіонала (кваліфікованого робітника, інженера, вчителя, лікаря та інших фахівців). Професійна педагогіка вивчає закономірності і закони навчання людини професії і формування професійно і соціально важливих якостей особистості окремих працівників та виробничого персоналу в цілому для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій з урахуванням сучасних і перспективних вимог ринкової економіки.

Констатуючи наукові факти, доцільно також враховувати місце психології праці серед інших психологічних наук. Так, К. Чарнецький виокремлює теоретичні субдисципліни: психологічні (соціальна психологія, загальна психологія, виховна психологія), а також практичні психологічні субдисципліни (психологія розвитку, психологія праці і психологія клінічна) [5, с.48]. У зв'язку з цим помітно зростає значення комплексних міждисциплінарних досліджень:

– людини праці – різного віку, соціального і професійного досвіду, в соціокультурних умовах міста і села; (з цим пов'язані проблеми вибору професії, мотивації професійного навчання, процесу оволодіння майбутньою професією, початок професійної діяльності, адаптація та особливості праці на різних етапах професійного розвитку);

– умов праці – в різних економічних галузях, на великих і малих підприємствах різних форм власності (до цього комплексу проблем належать також такі загальні завдання – “працевлаштування – безробіття”; модернізація підприємства, його ліквідація, перекваліфікація, соціальні й матеріально-технічні умови праці).

– результатів праці (кількість і якість праці, мотивація до трудової діяльності, загрози праці, конфлікти та ін.) [5, с.51].

З наведених фактів можна зробити висновок, що проблеми ринку праці і розвитку систем професійної освіти, а саме культури трудової діяльності охоплюють великий комплекс питань, що перебувають на межі психології, педагогіки, психофізіології, економіки, ергономіки, соціології, статистики та інших галузей наукового знання. Вони також потребують здійснення досліджень на основі міждисциплінарного підходу. На наш погляд, необхідно відходити від стереотипів й здійснювати міждисциплінарні дослідження в галузі педагогіки і психопедагогіки праці, результати яких сприятимуть народженню нового знання, створенню на його основі інноваційних технологій, розвитку педагогічної інноватики.

1. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.

2. Николо Н. Г. розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.

3. Николо Н. Г. Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2010. – № 23. – С. 5–16.

4. Вища освіта України і болонський процес: навч. посібник / Степко М. Ф. Болюбаш Я. Я. Шинкарук В. Д. та ін.; [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль Навчальна книга – Богдан, 2004. – 348 с.

5. Kazimierz M. Czarnecki. Psychologia zawodowej pracy człowieka: Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Zarządzania: marketingu w Sosnowcu–Sosnowiec. 2006.

This paper describes the role and place of work culture in the development and establishment of vocational education are the main theories of prominent scholars in this field, and the main factors that contributed to the culture of work as part of vocational education.

Key words: vocational education, culture, employment, skilled worker, human capital, productive pedagogy.

СИНТЕЗ ТРАДИЦІЙНОГО ТА ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ: АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗАСАД

У статті обґрунтовано доцільність моделювання інноваційних методів навчання майбутніх педагогів на основі синтезу традиційних й сучасних здобутків учених і практиків української та вітчизняної педагогіки.

Ключові слова: початкова освіта, зміст навчання, принципи навчання, інноваційність, педагогічна інноватика.

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток суспільства ініціює подальше вдосконалення не лише змісту системи підготовки, а й підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників, оскільки саме освіта покликана забезпечити формування інтелектуального потенціалу нації шляхом всебічного розвитку кожного громадянина, його активної життєвої позиції.

Актуальним розглядаємо впровадження європейських стандартів, у змісті яких важливим аспектом забезпечення ефективності діяльності початкової освіти визнано забезпечення постійного контролю за дотриманням норм і стандартів навчального процесу.

На перших етапах навчання необхідними є забезпечення найкращих умов для всебічного особистісного розвитку кожного учня, а також самореалізації педагога задля максимальної інтенсифікації освітнього процесу. Адже зміст початкової освіти творить основоположне підґрунтя для подальшого розвитку дитини, а допущені помилки на цьому етапі здебільшого призводять до негативних наслідків на наступних щаблях навчання.

Таким чином, усвідомлення вище зазначеного спонукає викладачів сучасної вищої педагогічної школи України до якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Її рівень узалежнено від способів вирішення основного завдання вишів стимулювати не лише оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності, а й формувати готовність до оволодіння вміннями самоосвіти, опанування новими знаннями з метою неперервності професійного зростання.

Мету статті вбачаємо у теоретичному аналізі традиційних та інноваційних методів, які використовують у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Проблеми професійної підготовки вчителя для початкових класів безупинно привертала увагу вчених упродовж останніх століть. Скажімо, уже видатний педагог Я.А. Коменський, розкриваючи цілі, принципи, методи навчання і виховання дітей, надавав особливого значення особистості вчителя початкових класів, його ролі в навчанні та вихованні дітей. Він наголошував: “Учителю, вихователю дітей, необхідно багато знати і уміти: володіти мистецтвом навчання та виховання; ... потрібно запалювати в дітях гаряче бажання до знань і до учіння, а це можливо тоді, коли учитель буде захоплювати їх своїм батьківським розташуванням, манерами і словами, якщо він буде чесним і працелюбним” [1, с.82].

Значний внесок у розробку проблем підготовки вчителя початкових класів належить великому українському педагогу К.Д. Ушинському. Саме він підкреслював важливість соціального та морального впливу учителя на вихованців. Досліджуючи актуальні для його часу аспекти проблеми фахової підготовки, він зазначав на необхідності всебічного розвитку вчителя, оволодіння ним педагогічною теорією, формуванні творчого мислення. К.Д. Ушинський окреслив один із важливих шляхів досягнення зазначеного – додержання єдності між педагогічною теорією і педагогічною практикою в підготовці вчителів [5, с.74].

Цікавими з точки зору нашого дослідження розглядаємо твердження П.П. Блонського, який писав про те, що вчителі повинні бути вихованими і високо освіченими людьми, які постійно вдосконалюють свої знання і майстерність, є цікавими особистостями. Щоб стати

таким учителем, вважав він, студентів уже у вищому навчальному закладі слід залучати до активної педагогічної діяльності. П.П. Блонський також закликав до органічної єдності між теоретичною і практичною підготовкою, зв'язку педагогічної і шкільної теорії [2, с.48].

Окремі аспекти загальнопедагогічної підготовки вчителів розглядали Г. Ващенко, В. Винниченко, Б. Грінченко, А. Макаренко, С. Русова, І. Сікорський, В. Сухомлинський, Я. Чепіга та ін.

Методичні основи загальнопедагогічної підготовки вчителя початкових класів розкрито унаслідок досліджень праць О. Абдуліної, А. Бойко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Д. Ніколенка, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Т. Сущенко, А. Щербакова, О. Яцуна та ін.

Питання щодо підготовки педагогічних кадрів учені розглядали у контексті тенденції розвитку загальнопедагогічної підготовки.

Щодо класифікації методів навчання, зауважимо, що вже на початку 90-х років минулого століття в освітніх технологіях підготовки майбутніх учителів для початкової школи (класів) дослідники актуалізують активні та інтенсивні (інтерактивні) методи професійної підготовки.

Скажімо, В. Загвязинський заперечуючи поділ методів, не визнавав такого підходу, за якого пропонувались активні та неактивні методи. Учений вважав, що завдання будь-якого методу навчання полягає в активізації студентської діяльності [5, с.74]. З огляду на поширені світові тенденції також можемо стверджувати, що до одного із завдань сучасної вищої школи віднесено пошук таких методів навчання, які б посилювали ефективність діяльності студента, спонукали його максимально активізувати мислення, пошук альтернативних рішень тощо.

Відповідно у вищій школі було віднесено до актуальних методів словесні (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, лекція, навчальна дискусія), наочні (ілюстрування, самостійне спостереження), практичні (вправи, лабораторні та практичні роботи) та інші (індукція і дедукція; методи аналізу, узагальнення, синтезу, порівняння, конкретизації, виділення головного) методи навчання [6, с.549].

У контексті застосування певної технології ситуаційного навчання у майбутніх учителів початкових класів вибір методів традиційно підпорядковується насамперед меті та змісту обраного типу навчання.

Його зміст у вищій школі складається з обсягу навчальної інформації, педагогічно обґрунтованої та сформованої системи знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності. Їхнє засвоєння спрямоване на забезпечення кожному студентові можливостей здобути певну кваліфікацію з орієнтуванням на чинні вимоги стандартів освіти [6, с.550].

Розглянемо для прикладу зміст підготовки майбутнього вчителя для початкових класів відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Вона передбачає наступне:

- опанування спектром знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки;
- оволодіння вміннями та навичками творчого застосування набутих знань для оптимального розв'язування педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань із урахуванням вікових та індивідуальних відмінностей учнів початкової школи;
- набуття досвіду практичної діяльності під час різних видів педагогічних практик.

В аналізі технології навчання, яку спрямовано на досягнення вище зазначеного, важливими є принципи навчання. З цього приводу для нашого дослідження цінними розглядаємо думки В. Загвязинського, особливо щодо підбору дидактичних принципів у вищій школі, для якого слід підходити, розглядаючи їх як рекомендації "...про способи гармонійного поєднання суперечливих сторін, тенденцій в організації педагогічного процесу, як можливого способу досягнення очікуваного про взаємодію різних аспектів і тенденцій навчання: науковості й доступності, індивідуального і колективного підходів, педагогічного керівництва і власної пізнавальної активності тощо" [5, с.72]. За такого підходу принципами

навчання є "...такі загальні положення, що абстрагуються від практики навчання" [1, с.83]; "...увиразнюють залежність між цілями підготовки спеціалістів з вищою освітою і закономірностями, що спрямовують практику навчання у вузі" [2, с.49].

На основі аналізу запропонованих дослідниками принципів навчання у ВНЗ (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Вербицький, С. Гончаренко, В. Загвязинський, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, О. Пометун, М. Фіцула та ін.), нами окреслено низку принципів реалізації сучасних технологій навчання майбутніх учителів початкових класів. А саме:

1. Інформативність, науковість та зв'язок змісту навчання із життям, практикою за рахунок доцільного відсоткового співвідношення вербальних та невербальних знань студентів, використання сучасних телекомунікаційних засобів навчання, максимального наближення навчання до майбутньої професійної діяльності.

2. Систематичність, ефективність організації й керування процесом навчання, що реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання, використання диференційованих та індивідуальних завдань, опорних схем, групових, колективних й індивідуальних способів навчання, використання комп'ютерних технологій.

3. Дидактичне моделювання навчального матеріалу, шляхом виокремлення та групування дидактичних одиниць.

4. Гуманізація і демократизація педагогічних взаємин, що ґрунтуються на процесуальній орієнтації, пріоритеті особистісних взаємин, індивідуальному підході, демократичному керуванні та гуманістичній спрямованості змісту навчання.

5. Міцність знань шляхом посилення активності й самостійності студентів у навчанні.

На наш погляд, дотримання зазначених вище принципів сприятиме чіткості реалізації поставленої мети навчального процесу в контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів. Принципи навчання визначають доцільність та якість взаємодії структурних компонентів технології навчання, насамперед, вибір форм навчання відповідно до його конкретних методів.

Як відомо, початкова освіта покликана забезпечити загальний розвиток дитини, формування її умінь упевнено читати, знати основи арифметики; набуття первинних навичок користування книжкою та іншими джерелами інформації; формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок.

Водночас слід зазначити, що сучасна система початкової освіти вирізняється низкою проблем, з-поміж яких найгострішою є недосконалість методів технологій навчання, які роками застосовуються традиційній освіті.

Розв'язання цього упущення можливе лише за умови застосування нових, інноваційних технологій.

Інновації в педагогіці зумовлені загальними процесами, які відбуваються в суспільстві під впливом глобальних проблем, у т. ч. інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, цілісне об'єднання окремих елементів) знань і форм соціального буття. Сьогодні створюється нова педагогіка, а її характерною ознакою слід розглядати інноваційність, тобто здатність до оновлення, відкритість для нового [3, с.48]. Педагогічна інноватика є вченням про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій. Вона функціонує як галузь педагогіки і є досить молодою наукою.

У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані ще в 60-х роках ХХ сторіччя і вирізняються яскраво вираженими прикладними особливостями. Здебільшого вони зосереджені на теоретичному обґрунтуванні й аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у навчанні й вихованні, виробленні практичних рекомендацій до освоєння, впровадження новацій, забезпечення оптимального функціонування інноваційних проектів і програм. Для прикладу можемо наголосити на тому, що проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські та англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, Н. Лагервей, М. Майлз, Р. Хейвлок та ін.

Зацікавленість інноваціями світовою педагогічною громадськістю простежується на створенні інформаційних служб, започаткуванні програм впровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють педагогічні нововведення в різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів. Скажімо, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) видає низку періодичних видань – “Педагогічні інновації”, “Інформація та інновація в освіті” та ін [2, с.72] на прикладах яких розглянемо окремі напрями розвитку педагогічної інноватики.

Сьогодні у сфері використання комп'ютерних технологій в початковій школі виокремлено два основні напрями.

Перший – теоретичний, має на меті використання комп'ютерів для вивчення теоретичних основ інформатики як науки про інформаційні процеси. Його ціле покладають на виховання інформаційної культури майбутніх громадян нового інформаційного суспільства. Її сутність полягає у формуванні наукового світогляду, операційного стилю мислення, умінь роботи за комп'ютером та ін.

Згідно другого напрямку, прикладного, надається перевага використанню комп'ютерів як технічного засобу навчання (ТЗН) під час вивчення навчальних предметів. Не заперечуючи очевидні достоїнства теоретичного напрямку, уже окреслено дослідниками переваги прикладного напрямку для сучасної початкової школи [4, с.11].

Відомо, в початковій школі відбувається зміна провідної діяльності дитини з ігрової на навчальну, що зазвичай відбувається досить важко і супроводжується певними психологічними проблемами. Використання ігрових можливостей комп'ютера у поєднанні з дидактичними можливостями сприяє забезпеченню плавного переходу до учбової діяльності.

Переважна частка знань, умінь і навичок (ЗУН), опанованих на традиційних уроках, не використовується учнями в позаурочній діяльності, отож їхня практична значущість втрачається, а міцність засвоєння – істотно знижується. Використання ж ЗУН в ігровому комп'ютерному середовищі зумовлює їх актуалізацію, а бажання гратись – мотивує їхнє опанування.

До психологічних особливостей молодших школярів дослідниками віднесено високий ступінь їхнього емоційного насичення, що значно стримують чіткі межі навчального процесу та його реалізація на традиційних уроках. Натомість заняття із комп'ютером дозволяють частково змінізувати високу емоційну напруженість, створивши сприятливе емоційне середовище і на інших уроках [5, с.77].

Таким чином, на підставі здійсненого нами аналізу джерельної бази порушеного нами дослідження можна стверджувати, що використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі сучасної початкової школи України є відповідним до його функціональних особливостей і психофізіологічного розвитку учнів. Проте процес інформатизації української школи істотно стримують два об'єктивні чинники. Це: неготовність переважної більшості вчителів до використання комп'ютерів у діяльності з учнями і відсутність необхідного програмного забезпечення, його доступність до широкого впровадження.

Подолання кризи у сучасній початковій освіті можливе завдяки її інтенсивному реформуванню із урахуванням вимог часу, формування принципово нового змісту загальної освіти, яка поступово замінюватиме традиційну.

1. Безрукова В. Образовательные технологии // Дайджест педагогічних ідей та технологій. Школа – парк. – 2001. – № 1-2. – С. 82–86.
2. Гавриш Н., Коваленко Т., Ліннік О., Черв'якова Н. Комплексна кваліфікаційна робота зі спеціальностей “Початкове навчання” та “Дошкільне виховання”. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 97 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Матрос Д. Ш. и др. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96. с.

5. Ніколенко Л. Т. Розвиток професійного мовлення вчителів початкових класів в системі післядипломної освіти // Збірник наукових праць. – К., 2009. – Т. 24. – С. 63–78.

6. Опалюк О. М. Особливості навчальної діяльності вчителів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва в умовах інклюзивного навчання // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 11. – С. 545–551.

The specific training of primary school teachers is grounded in the article. The article highlights traditional and innovative methods of teaching future teachers.

Key words: primary education, training content, principles of training, innovation, pedagogical innovation.

УДК 371. 132: 372. 4

ББК 74р30–215

Тамара Марчій-Дмитраш

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано необхідність урахування психолінгвістичного аспекту спілкування у навчанні іноземної мови молодших школярів і конкретизовано його зміст. Проаналізовано фізіологічні й психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Висвітлено відмінності у вивченні рідної й іноземної мов. Окреслено основні якості, якими повинен володіти майбутній учитель іноземної мови для ефективної організації навчального процесу в початковій школі.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, початкова школа, спілкування, психолінгвістика, молодші школярі.

Постановка проблеми. У зв'язку із актуалізацією міжнаціонального спілкування підвищуються вимоги до стандартів вивчення іноземної мови з метою забезпечення як всебічного розвитку особистості дитини, так і формування її готовності до іншомовної комунікації.

Іноземна мова як навчальна дисципліна порівняно недавно введена в програму початкової школи. Відповідно до Програми (2001 р.) і Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2003 р.) стратегічна мета навчання іноземної мови у загальноосвітній школі полягає у формуванні в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції (мовленнєвої, мовної та лінгвосоціокультурної), тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні [4, с.18].

Діти молодшого шкільного віку характеризуються певними індивідуальними фізіологічними та психологічними особливостями, які можуть як сприяти (здатність до точної імітації, нахили до наслідування, потреба в спілкуванні тощо), так і заважати вивченню іноземної мови в школі (слабка нервова система, переважання довільної уваги, образного мислення тощо). Тому, на нашу думку, у підготовці вчителя іноземної мови до роботи в початковій школі доцільно враховувати психолінгвістичний аспект спілкування (психолінгвістика – наука про мовленнєву діяльність людей, в тому числі, дослідження психічної діяльності суб'єкта в засвоєнні та використанні мови як організованої та автономної системи, оскільки значення будь-якого знака полягає, насамперед, у активізації когнітивних процесів індивіда; мета психолінгвістики полягає в описі та поясненні особливостей функціонування мови і мовлення як психічних феноменів із урахуванням взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників соціально-культурної діяльності особистості), тобто особливості мови та психології розвитку дитини молодшого шкільного віку. У центрі уваги психолінгвістики – індивід у процесі комунікації. Одним із основних положень психолінгвістики є когнітивна обробка інформації, що надходить з органів чуттів, яка відбувається на основі сформованих у індивіда ментальних репрезентацій [6].

Аналіз досліджень і публікацій. Психолінгвістичний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови порушено в наукових дослідженнях І. Зимньої (психологічні аспекти навчання говорінню іноземною мовою), Т. Шкваріної (підготовка майбутніх учителів до раннього навчання іноземної мови, технологія засвоєння мовленнєвих зразків), О. Бондаренко та О. Бігич (сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи), О. Ветохова (психологія навчання іноземних мов), К. Валусевої, О. Чернякової (вивчення англійської мови через гру), С. Роман (методичні аспекти навчання англійської мови у початковій школі), О. Паршикової (розвиваючий аспект комунікативно-ігрового навчання іноземної мови в початкових класах) та інших.

У процесі підготовки майбутнього педагога слід урахувати, що вивчення іноземної мови (в тому числі як засобу спілкування) характеризується певними відмінностями від рідної мови, зокрема, відрізняється спосіб оволодіння іноземною мовою, оскільки її засвоєння починається з усвідомлення, в той час як вивчення рідної відбувається не усвідомлено, не цілеспрямовано. Іноземна мова використовується в комунікативній, а рідна – в предметно-комунікативній діяльності, і саме тому рідна мова виконує значно більше функцій у порівнянні з іноземною (є засобом соціальної взаємодії, приналежності індивіда до культурних, історичних цінностей народу, самоусвідомлення, розвитку пізнавального інтересу і комунікативних потреб тощо). Іноземна мова, на відміну від інших навчальних предметів, є одночасно і ціллю, і засобом навчання [2, с.28–32]. Саме тому навчання спілкуванню іноземною мовою потребує особливого підходу, особливої педагогічної підготовки.

Проте підготовка вчителя іноземної мови початкової школи ще не стала предметом комплексного дослідження. На думку О. Савченко, створює небезпеку роздрібненість навчального плану, недостатність практичної підготовки як з базової спеціальності (“Учитель початкових класів”), так і з другої, додаткової. Структура навчальних планів недостатньо віддзеркалює зміни, зумовлені новими цілями й змістом початкової освіти [5]. Існує необхідність конкретизації змісту, форм і методів підготовки студентів, щоб спрямувати педагогічний процес на формування особистості вчителя, який би володів іноземною мовою й методикою її викладання.

Тому **метою** нашої статті є показати доцільність і важливість урахування психолінгвістичного аспекту в підготовці вчителя іноземної мови початкової школи.

Проаналізувавши дослідження Л. Виготського, Ш. Амонашвілі, Дж. Брунера, В. Пенфілда, Л. Робертса про фізіологічні та психологічні особливості молодших школярів, з'ясовано що процес засвоєння іноземної мови у дітей проходить значно швидше і продуктивніше, ніж у дорослої людини. Це пов'язано з тим, що діти молодшого шкільного віку “вбирають” в себе іноземну мову як “губки”, вони накопичують знання невимушено. Саме тому Н. Лейтес характеризує цей вік як період “вбирання, накопичення знань” [3]. Діти досить легко й міцно запам'ятовують окремі іншомовні слова чи словосполучення, особливо, якщо у навчанні використано ігровий або пізнавальний компонент. Важливе значення має середовище, в якому діти вивчають іноземну мову, зокрема, загальна культура вчителя, його мовлення (формулювання правил-інструкцій, лінгвокраїнознавчих коментарів, тлумачення правил гри, завдань тощо), емоційність, виразність, правильність вимови й інтонування. Мовне середовище для дітей, які починають вивчати іноземну мову, відіграє неабияку роль, оскільки в ньому розвивається чуття мови. Це в свою чергу сприяє і розвитку рідної мови за рахунок пошуку слова чи поняття, порівняння чи співставлення виразів чи понять [1, с.50]. Таким чином, вивчення іноземної мови сприяє розвитку логічного мислення учнів, що, в свою чергу, значною мірою залежить від іншомовних здібностей майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, зокрема, його мовних умінь, визначення особливостей психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення), які є основою для вивчення іноземної мови, вплив індивідуально-психологічних, особистих особливостей особистості (волі, емоцій, типу темпераменту тощо) на оволодіння іноземною мовою.

На думку І. Зимньої, професійно-педагогічна підготовка вчителя іноземної мови складається з трьох блоків. Перший – потреба в розвитку здібностей у процесі діяльності,

самі здібності і професійно-педагогічні уміння; другий – особисті якості вчителя іноземної мови (цілеспрямованість, скромність, працелюбність, артистичність, ораторські здібності, емпатія, педагогічний такт тощо); третій – самовідчуття людини як того, хто навчає дітей, хто готовий прийняти позицію дитини, зрозуміти її інтереси, мотиви, цінності [2, с.51–55]. Особливо актуальними, на нашу думку, є здібності третього блоку – невід’ємні складники професії вчителя дітей молодшого шкільного віку.

Змістовною є структура психологічного портрета вчителя, яку запропонувала І. Зимня, основою якого є такі якості: індивідні (темперамент, здібності, задатки тощо); особистісні (адекватність самооцінки, цілеспрямованість, доброта, гуманність, відкритість до дітей); комунікативні (комунікабельність, щира зацікавленість в самому процесі спілкування тощо); статусно-позиційні – особливості статусу, ролі, взаємин у колективі (вміння вчителя легко змінювати соціальні ролі, такі як роль учителя, радника, друга, батьків); професійні (професійно-предметні) – вільне володіння вчителем іноземною мовою, знання особливостей організації і управління ігровими методами навчання із урахуванням індивідуальних та вікових особливостей дітей; зовнішньо-поведінкові (вихованість, освіченість, культура поведінки педагога, його мовна компетентність, вміння зацікавити дітей вивченням невідомої, але красивої в інтерпретації педагога мови) [2, с.57–60]. Звичайно, така модель не є ідеальною, однак вона може стати прикладом і стимулом до самовдосконалення майбутнього педагога.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, зауважимо, що зацікавленість молодшого школяра у вивченні іноземної мови, бажання її вивчати і вміння спілкуватися нею значною мірою залежить саме від педагога, його педагогічної і методичної майстерності, артистизму та творчості, врахування ним психологічних та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, їхніх потреб та інтересів, а також іншомовних здібностей, які мають визначальне значення для майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Перспективи дослідження. Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування шляхів удосконалення професійної підготовки, а також практичний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, формування готовності майбутніх педагогів до правильного і доцільного використання дидактичного матеріалу і дидактичних ігор з метою розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів, використання педагогічних інновацій на уроках іноземної мови.

1. Заблоцька Л. Розвиток пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку в процесі вивчення англійської мови / Л. Заблоцька // Мандрівець. – 2001. – № 5–6. – С. 45–50.

2. Зимня І. А. Психологія навчання іноземним мовним мовним в школі / І. А. Зимня. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М., 1971. – С.77.

4. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / Роман С. В. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.

5. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Освіта України. – 2001. – 21 вер. – С. 6.

6. [<http://uk.wikipedia.org/wiki>].

The necessity of psycholinguistic aspect account of communication for the studies of junior pupils' foreign language is ground in the article and its maintenance is concretized. The physiological and psychological features of junior school age children are analysed. The differences in study of mother and foreign tongues are reflected. It is outlined basic qualities which must be owned by future foreign language teacher for effective organization the educational process in primary school.

Key words: foreign language teacher, primary school, communication, psycholinguistic, junior pupils.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВТНЗ

У статті досліджуються теоретичні засади педагогічної діяльності викладачів ВТНЗ. Професійна педагогічна діяльність розглядається як складний багатогранний процес, в якому поєднані два компонента: власне педагогічний і педагогічно-технічний, що має свої особливості й вимагає специфічної теоретичної, методичної, спеціальної, фізичної, моральної і психолого-педагогічної підготовленості до її реалізації.

Ключові слова: вища технічна освіта, діяльність, педагогічна діяльність, професійна педагогічна діяльність, інноваційна діяльність викладача.

Освіта України вступила в період фундаментальних змін, які передбачають необхідність урахування нових концептуальних підходів у підготовці нової плеяди фахівців з вищою освітою. Сьогодні ВТНЗ повинні виступати як відкрита, динамічна система, що має забезпечувати здатність до аналізу змін, прогнозування майбутнього, підвищення конкурентоздатності фахівців на ринку праці.

Підготовка нової генерації високоосвічених кадрів, здатних здобувати та продукувати знання, ініціює кардинальні зміни у сучасному вищому технічному навчальному закладі. Високі технології виробництва вимагають відповідного рівня освіченості, зміни підходів до методології викладання та контролю якості навчально-виховного процесу, оскільки упродовж п'яти років змінюється близько 5 % науково-теоретичних знань і майже 20 % вузькоспеціалізованих знань технічного характеру.

У законодавчих документах [1; 2] визначаються цілі вищої технічної освіти як такі, що забезпечують фундаментальну наукову і загальнокультурну, практичну підготовку, отримання спеціальності. Таким чином, перед вищою технічною освітою стоїть завдання підготовки фахівців, орієнтованих на майбутнє. Вони повинні бути готові до саморозвитку та самореалізації, вміти передбачати тенденції розвитку науки й техніки, спроможні приймати адекватні рішення в умовах сьогодення і на перспективу. Тобто, метою є підготовка фахівців, здатних забезпечувати перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства унаслідок новаторства в навчанні, виховання та науково-методичної роботи. У цілому, перед ВТНЗ постає умова – сформулювати фахівця, здатного до самостійного творчого розв'язання всіх завдань, зумовлених новими суспільними й економічними умовами, які носять нестабільний характер.

До основних завдань навчально-методичної роботи вищих технічних навчальних закладів відносять наступне:

- розробка моделі фахівця XXI століття та формування вимог щодо рівня їх професійних знань, здатності до самонавчання, саморозвитку, адаптації до діяльності в ринкових умовах;
- створення науково-методичного комплексу спеціальностей і навчальних комплексів дисциплін із урахуванням передових педагогічних технологій;
- визначення змісту та форм навчальної діяльності, розробка принципів і форм рейтингової системи, критеріїв оцінки знань, тестів для визначення рівня професійних знань, умінь та навичок;
- створення необхідних умов для розвитку інтелекту, здібностей та нахилів студентів через відтворення інтелектуального потенціалу суспільства;
- формування у студентів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів належних рівня професійних знань, умінь та навичок;
- виховання студентів ВТНЗ у кращих традиціях національної та світової культури, соціально зрілої, фізично здорової людини, повністю підготовленої до життя і діяльності за умов ринкової економіки.

Досліджуючи актуальність проблеми педагогічної діяльності викладачів вищих технічних навчальних закладах, як їхньої професійної діяльності, ми дійшли висновку, що нам необхідно з'ясувати сутність понять “діяльність”, “педагогічна діяльність”, “інноваційна діяльність”, “професійно-педагогічна діяльність”, “педагогічна майстерність”.

Зупинимося на аналізі наукової дефініції “діяльність”. До прикладу, у термінологічному понятійному словнику дефініцію “діяльність” представлено як форму активного ставлення людини до навколишнього світу з метою його перетворення [3]. У філософському енциклопедичному словнику [4] цю наукову категорію окреслено як специфічну людську форму активного відношення до оточуючого. Її зміст складає його цілісні зміни. Тлумачний словник [5] української мови трактує поняття “діяльність” як застосування своєї праці до чого-небудь; робота, заняття, активність, діяння.

Філософи трактують діяльність як специфічно-людський спосіб ставлення до світу, як процес перетворення людиною природи, визначаючи таким чином себе діяльним суб'єктом, а явища природи, якими вона оволодіває – об'єктом своєї діяльності. Завдяки діяльності людина подолала вихідну, початкову тотожність із природою та піднялась над нею, набувши надприродного статусу та форми свого буття. Як стверджує В.Л. Петрушенко діяльність поєднує людину зі світом. Лише тоді, коли людина усвідомлює свою специфічну діяльність як свою силу, перевагу, як основу змістової повноти свого життя, починає цілеспрямовано її розвивати та вдосконалювати, діяльність стає власне людською.

Отже, з філософської точки зору цілеспрямована діяльність є невід'ємною рисою людини, виступає основою культури, рушієм розвитку суспільства, людської спільноти – нації, соціальної групи, колективу, громадської організації, сім'ї й особистості.

Поняття “діяльність” досить широко представлено у психології. Зокрема, К. А. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, Д. М. Узнадзе прийшли до спільного бачення того, що однією із важливих психологічних характеристик особистості є її активність яка виявляється у поведінці та діяльності. У великому психологічному словнику [6] вказано, що діяльність – це активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у процесі якої жива істота виступає як суб'єкт, цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи, таким чином, свої потреби.

Проблема діяльності ґрунтовно досліджувалась також і у педагогії. Так, в українському педагогічному словнику термін “діяльність” трактується як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни [7]. Відзначимо, що вчені (В. О. Кан-Калик, В. О. Міжеріков, Н. Д. Нікандров, П. Є. Решетніков, В. О. Сластьонін) одноставні тому, що саме діяльність стимулює розвиток творчої індивідуальності студента та формує його потребу в самоосвіті, як особистісній якості. Відповідно до сучасних педагогічних досліджень діяльність, існує у формі дій. Вона характеризується тим, що її мотив співпадає з її предметом. У дії мета не співпадає з предметами мотиву, а має свій предмет, що виступає як засіб реалізації мотиву. Мотив діяльності визначає спектр можливих дій. Як зазначає А.Ф. Линенко діяльність означає спочатку активність, а пізніше роботу.

Зупинимося на аналізі сутності наукової категорії “педагогічна діяльність”. Зокрема, такі науковці, як І. О. Зімня та А. К. Маркова, розглядають педагогічну діяльність як виховну і навчальну дії викладача на студента, що спрямовані на його особистий, інтелектуальний і діяльний розвиток. Б. Т. Лихачов трактував педагогічну діяльність як особливий вид суспільної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку молодого покоління до життя. С. О. Гура підкреслює соціальну спрямованість педагогічної діяльності, її творчу сутність і рефлексивну природу. В. О. Кан-Калик розглядає педагогічну діяльність як творчий процес діяльності, який спрямований на постійне вирішення цілого незліченного ряду навчально-виховних задач і обставин, які змінюються. За дослідженнями І. А. Зязюна, педагогічна діяльність – це невід'ємна складова освітнього простору, від якості її здійснення безпосередньо залежить, наскільки освіта сприяє розвитку зокрема. В. А. Міжеріков педагогічну діяльність визначає як вид соціальної активності, спрямованої на передачу старшими поколіннями молодшим накопичених людством цінностей культури

та досвіду, створення умов для особистісного розвитку молоді та підготовки її до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. В. О. Сластьонін трактує як особливий вид соціальної діяльності, що реалізується в умовах, які постійно змінюються, у конкретних ситуаціях з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів. В. В. Ягупов розглядає педагогічну діяльність як професійну діяльність педагога у навчально-виховному процесі, що спрямована на формування і розвиток особистості вихованців. Погляди на педагогічну діяльність науковців країн Заходу пов'язані із імпровізацією в обставинах, що постійно змінюються. Відповідно, педагог виступає як майстер своєї справи.

Ми переконані, що педагогічна діяльність у ВТНЗ характеризується багатоплановістю, тому що педагог виконує функції викладача й вихователя одночасно. Одна із особливостей педагогічної діяльності полягає у тому, що вона спрямована на організацію студента як суб'єкта навчально-виховного процесу.

На основі вище проаналізованих наукових напрацювань фахівців педагогічну діяльність у ВТНЗ ми розглядаємо як складний багатогранний процес, в якому поєднані два компоненти: власне педагогічний (організація навчання, виховання, розвитку, самовдосконалення й формування) і педагогічно-технічний, що має свої особливості й вимагає специфічної теоретичної, методичної, спеціальної, фізичної, моральної і психолого-педагогічної підготовленості до її реалізації.

Розглянемо підходи науковців до сутності структури педагогічної діяльності. Н. В. Кузьміна розкрила складові педагогічної діяльності. У її дослідженнях виокремлено такі функціональні компоненти, як: гностичний (вміння досліджувати загальний процес навчання і результати своєї діяльності); проектувальний (уявлення про перспективні завдання навчання і виховання, стратегії й способи їх досягнення); конструктивний (особливості конструювання педагогом власної діяльності); комунікативний (особливості комунікативної діяльності викладача, взаємодія зі студентами); організаційний (уміння організувати власну діяльність, та активність аудиторії). За дослідженнями вчених у структуру педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу входять дві ланки: система взаємопов'язаних знань і умінь (спеціальні; педагогічні; психологічні; методичні); конструктивна, організаційно-мобілізуюча, комунікативно-розвивальна, інформаційно-орієнтувальна, дослідницька і гностична діяльність, кожна з яких передбачає конкретний перелік професійних умінь.

Із структури педагогічної діяльності педагога випливають основні його функції. До прикладу, О. І Щербаков виділяє інформаційну, мобілізаційну, розвиваючу, орієнтаційну функції. Ґрунтовні розробки щодо сутності педагогічних функцій належать І. А. Зязюну та Г. М. Сагач. Автори виокремлюють навчальну, дидактичну, розвивальну, виховну та громадсько-педагогічну функції. Для ефективного виконання означених функцій сучасному педагогу важливо усвідомити структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії та професійно важливі вміння, а також оволодіти психологічними якостями для їх реалізації.

Отже, на основі аналізу змісту та сутності педагогічної діяльності як наукової категорії, ми прийшли до розуміння, що вона є різнобічною, гуманною й змістовною та багатовимірною. Сьогодні педагогічна діяльність на думку фахівців (Л. І. Данеленко, О. Г. Козлова, М. О. Меладзе, В. О. Сластьонін) має відзначатися інноваційністю. "Інновація" трактується як нововведення, новизна, зміна; як засіб і процес припускає введення чогось нового у мету, зміст, методи та форми навчання та виховання, організацію спільної діяльності викладачів, студентів-випускників, магістрів. Інноваційність передбачає уміння передавати студентам накопичений за попередні роки обсяг знань та навичок, підвищувати здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів виробництва. Зокрема, В. Ващенко інноваційну діяльність характеризує як діяльність, спрямовану на створення нововведень і їхнє розповсюдження. М. О. Меладзе характеризує інноваційну діяльність викладача як особистісну категорію, процес і результат творчої діяльності. Він зазначає, що педагог-новатор розкриває

персональну педагогічну технологію. І. М. Дичківська зазначає, що інноваційна діяльність є створенням нового, що значно змінює погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини. В. О. Сластьонін та Л. С. Подимова стверджують, що інноваційна педагогічна діяльність пов'язана із відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні та виходить за межі нормативів.

Отже, на сьогоднішньому етапі розвитку вищої освіти педагогічна діяльність повинна бути інноваційною. Зазначимо, що специфіка інноваційної діяльності є творчо спрямована не на відтворення вже відомих способів, а на створення і використання принципово нових підходів, способів, технологій. Інноваційна педагогічна діяльність об'єднує особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освіти. Ми повністю підтримуємо думку О. Г. Козлової у тому, що на сучасному етапі головною особливістю педагогічної інноваційної діяльності є її творчість і професійність.

Зупинимося на аналізі наукової дефініції "*професійна педагогічна діяльність*". Цю наукову категорію трактують як діяльність педагога, змістом якої є таке керівництво діяльністю вихованців у навчально-виховному процесі, яке забезпечує розвиток головних сфер його особистості.

Професійна педагогічна діяльність викладача включає мету, задачі, функції, уміння їхньої реалізації. Мета виступає її центральним, системним компонентом і визначається соціальним замовленням системи освіти та конкретних завдань підготовки фахівців, представлених у кваліфікаційних вимогах, навчальних планах і програмах. У реальному освітньо-виховному процесі професійна педагогічна діяльність виступає як процес реалізації системи педагогічних функцій (проектувальної, конструкторської, гностичної, комунікативної, управлінської та ін.) і вирішення широкого кола виховних й освітніх завдань.

Ми підтримуємо наукові погляди Є. М. Малигіна у тому, що основні цілі професійної педагогічної діяльності за своїм складом і структурою інваріантні, а за наповненістю та процесом реалізації залежать від профілю підготовки фахівця (технічного чи гуманітарного). Опираючись на дослідження Ю. М. Кулюткіна та Г. С. Сухобської зазначимо, що професійно-педагогічна діяльність має функціонувати на підставі такого типу керівництва, за якого педагог ставить студента в позицію активного суб'єкта навчання, що здійснюється в загальній системі колективної роботи групи.

Аналіз досліджень щодо проблеми професійної педагогічної діяльності свідчить про існування різноманітних підходів до трактування окремих її компонентів. До них відносимо: загальну й професійну культуру, педагогічну спрямованість; моральні та вольові якості, дидактичні, експресивно-мовленнєві, комунікативні, перцептивні та сугестивні здібності, педагогічну уяву, професійні інтереси. Наш власний педагогічний досвід роботи викладачем у ВТНЗ дає підстави для виокремлення у структурі професійної педагогічної діяльності таких складових, як: *педагогічної майстерності; педагогічних здібностей; педагогічної творчості*.

Ми переконані, що творчого педагога характеризують такі риси: високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних педагогічних рішень, здатність бачити проблеми, виявляти суперечності, творча фантазія, альтернативність та критичність мислення, високий рівень загальної культури. Викладач вищої технічної школи відповідно до особливостей професійної діяльності, співвідносить наукову та педагогічну творчість.

Аналізуючи сутність і зміст професійної педагогічної діяльності у цілому, зазначимо, що особливостями педагогічної діяльності в умовах ВТНЗ є органічне поєднання навчання, виховання, розвитку із самовдосконаленням та формуванням особистості майбутніх випускників й їхню психолого-педагогічну підготовку, професійну спрямованість. Їх убачаємо в оволодінні викладачами специфікою й особливостями навчально-виховного процесу сучасної вищої технічної школи в Україні.

До професійної педагогічної діяльності викладачів ВТНЗ, крім обов'язків, передбачених Законом України "Про освіту" [8] і Законом України "Про вищу освіту" [9], покладаються певні обов'язки, а саме: знання вимог нормативних документів з організації

навчально-виховного процесу у ВНТЗ; освітньо-кваліфікаційних характеристик і змісту освітньо-професійних програм, робочої навчальної програми дисципліни і тематичного плану; розуміння ролі та місця навчальної дисципліни в системі підготовки технічних фахівців, а також виконання на високому професійному рівні навчальної та методичної роботи з конкретної навчальної дисципліни; забезпечення високої ефективності технічно-педагогічного процесу, здійснення методичного забезпечення самостійних занять студентів з навчальних дисциплін кафедри; ведення наукових досліджень, активна участь у впровадженні їх результатів у навчальний процес та практичну діяльність. Беручи до уваги усе вище зазначене, ми відстоюємо підхід до педагогічної діяльності у ВНТЗ, за якого подання взаємозалежних видів діяльності – навчальної, методичної, наукової, виховної, управлінської, самостійної, має стати традиційним.

1. Закон України “Про вищу технічну освіту”: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_103.doc.
2. Законодавство про освіту. – Х.: ПП “ІГВІШ”, 2005. – 240 с.
3. Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійн. словник / М. В. Головатий, М. Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 560 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Деятельность // Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 151.
5. Новий тлумачний словник української мови. Т.1 / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконтіт, 2005. – 926 с.
6. Великий психологічний словник [Електронний ресурс] / [за ред. Б. Г. Мешеряков, В. П. Зінченко]. – Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с. – Режим доступу: <http://dictlib.ru/main/452-%20Velikii%20psiholog%20slovniki%20slovniki%20.html>.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Закон України “Про освіту” № 1060-ХІІ :[Електронний ресурс] / із змінами від 11 червня 2008 р. / Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
9. Закон України “Про вищу освіту” № 2984-ІІІ: [Електронний ресурс] / зі змінами від 12 березня 2009 р. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_03.html.

The given article focuses on theoretical principles of teaching staff professional educational activity at the higher technical educational establishments. The professional educational activity is considered to be the complex many-sided process. Two components of this process in particular educational and educational-technical are combined. The process has its special features and requires specific theoretical, systematic, special, physical, moral, and psychoeducational training for its implementation.

Key words: higher technical education, activity, educational activity, professional educational activity, innovative activity of teaching staff.

УДК 373.3
ББК 74р30-0

Марія Оліяр

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ РИС МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ НИМИ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ

У статті розкрито сутність поняття “гуманізація освіти” як одного з принципів модернізації сучасної освітньої системи. Охарактеризовано риси гуманного освітнього середовища початкової школи. Визначено роль комунікативних стратегій у підготовці педагога-гуманіста.

Ключові слова: гуманізація освіти, освітнє середовище початкової школи, комунікативні стратегії, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Трансформація суспільного розвитку, зумовлена набуттям Україною статусу незалежної держави, передбачає активний пошук ідеологічних установок, які відповідають європейським та світовим стандартам. Розуміння важливості людського фактора для суспільно-економічного та культурного прогресу сучасного суспільства зумовлює орієнтацію на гуманістичні людиноцентристські тенденції, що відображаються в особистісно зорієнтованій освітній парадигмі. Це завдання особливо важливе для освітньої системи України, де все ще переважають авторитарні підходи до навчання і виховання дітей та молоді. Необхідно якомога швидше перейти від педагогіки авторитаризму до педагогіки толерантності, суб'єкт-суб'єктних відносин у системах “учитель – учень”, “викладач – студент”. Лише таким чином можна домогтися підготовки самодостатніх людей, готових до ефективної самореалізації у всіх сферах життя. Ці завдання задекларовані у Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, а також у “Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів”, “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” у відповідності до статті 3 Конституції України, яка стверджує, що життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека людини в нашій державі є найбільшою соціальною цінністю [6].

Цілком очевидно також, що в сучасному світі багатоманітних зв'язків, розвинутих інформаційно-комунікативних технологій освітня система повинна бути націлена на формування людини, яка вміє співіснувати та контактувати з іншими людьми, бути толерантною, ефективно використовувати мовленнєві уміння і навички в різноманітних ситуаціях спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, її актуальність. В основі гуманізації сучасної освітньої системи лежать ідеї видатних педагогів минулого - Я.А.Коменського, С.Русової, Ж.Ж.Руссо, Г.Сковороди, К.Ушинського, Л.Толстого та ін. Провідною ідеєю педагогічної творчості П.Блонського, Я.Корчака, А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького є глибока повага до особистості дитини, її неповторності, розуміння вікових та індивідуальних особливостей, інтересів, потреб. Ідеї гуманізму розвивали та втілювали в життя такі видатні зарубіжні педагоги, як Дж.Дьюї, А.Маслоу, М.Монтессорі, Р.Штайнер та ін. В основу формування особистісно зорієнтованої парадигми освіти лягли праці Ш.Амонашвілі, Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Русової, В.Сухомлинського, зарубіжних учених А.Маслоу, К.Роджерса та ін.

Сучасні вітчизняні науковці (Г.Балл, І.Бех, Р.Беланова, О.Вишневський, С.Гончаренко, І.Зязюн, Г.Іванюк, Б.Козак, П.Кононенко, Л.Макарова, В.Оржеховська, О.Пехота, В.Рибалко, М.Романенко, О.Романовський, О.Рудницька, О.Савченко, В.Семиченко, О.Сухомлинська, І.Якиманська та ін.), здійснюючи пошук шляхів гуманізації освіти, переконливо доводять, що це єдиний шлях, який може забезпечити відродження та подальший розвиток освітньої системи в країні.

Разом з тим, проблема гуманізації освітнього середовища початкової школи в процесі професійно-педагогічної комунікації шляхом використання вчителем відповідних комунікативних стратегій і тактик, а також відповідної професійної підготовки майбутніх педагогів залишається недостатньо дослідженою.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз шляхів формування вчителя-гуманіста для початкової школи в процесі засвоєння ним комунікативних стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Гуманістичні цінності в сучасному глобалізованому світі є основою життєздатності суспільства, забезпечують його справжню демократичність, ефективно використання людського потенціалу. Тому сьогодні успіх держави залежить не лише від інтелекту, рівня освіченості громадян, їх професійного досвіду, мобільності, але й від сформованих рис людяності, толерантності, милосердя, чуйності, доброти, відповідальності. “Морально-духовна вихованість молодого особистості нині є пріоритетною метою освітньої системи”, – стверджує І.Бех [2, с.10]. Розв'язання цих непростих проблем потребує

інноваційних підходів у навчанні та вихованні, використання нових методів, форм і засобів, створення умов для якнайповнішої реалізації всіх можливостей і здібностей особистості.

“Гуманізацію, тобто “олюднення” освіти, в найбільш загальному плані можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування - від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів - нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація націлена на посилення тих положень вітчизняної й зарубіжної педагогіки, які орієнтують на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, встановлення гуманних, довірчих стосунків між ним і вихователем” [13].

Проїшовши довгий історичний шлях від античності до наших днів, сучасний гуманізм як глобальна філософська система “визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки державних та соціальних інститутів, а принципи рівноправності, справедливості, людяності – нормою моральних стосунків між людьми” [12, с.349].

Гуманізація освітнього середовища - визнана сучасна педагогічна стратегія, мета якої – не лише дати дітям знання, сформувані навчальні уміння та навички, а й виховати унікальну творчу особистість, яка зможе всебічно реалізувати себе в житті відповідно до моральних норм, прийнятих у суспільстві, успішно вирішувати особисті та професійні проблеми, самостійно приймати рішення. Спілкування – це та сфера життєдіяльності дитини, в якій найбільш повно виявляються її індивідуальні риси, інтереси, потреби, здатність до реалізації в світі суспільних відносин, моральні якості.

Гуманістичний потенціал освітнього середовища початкової школи у першу чергу, звичайно ж, пов'язаний із змістом навчання, тими понятійними моральними засадами, носієм яких він є. Однак не завжди навчальна інформація співзвучна з життєвим досвідом, з яким дитина прийшла до школи. Тому спілкування з учителем відіграє дуже важливу роль в особистісному становленні молодшого школяра, гармонізації його внутрішнього світу, формуванні моральної свідомості й поведінки. Лише педагог-гуманіст, для якого дитина є центральною фігурою в навчально-виховному процесі і найвищим авторитетом, розуміє необхідність культивування у вихованця усвідомлення себе як особистості та цінності іншої людини [2].

Корисні поради щодо організації та змісту педагогічного спілкування з молодшими школярами знаходимо у спадщині Ш.Амонашвілі: спілкуйтеся з дитиною як з дорослою людиною; смійтеся разом з дітьми, веселіться, грайтеся; навчіться вибачатись перед дитиною; провокуйте дискусію з дітьми. Подякуйте опісля; вводьте на уроках миттєвості мовчання, думання (про себе, про рідних, про добро і зло, вміння відчувати серцем); допускайте на уроці помилки. Надавайте дітям можливість виявити їх і виправити. Подякуйте за сприяння; не ставте у приклад одного учня іншому ні за старанністю, ні за поведінкою; виявляйте своє оптимістичне ставлення до можливостей учня. Особливо коли його спіткала невдача [7, с.8]. Прийнятий у 2011 р. з ініціативи Ш.Амонашвілі “Маніфест гуманної педагогіки” чітко відмежував найважливіші риси гуманістичної педагогіки від авторитарної, серед яких діалогічність навчально-виховного процесу на противагу монологічності.

Учений застерігав від авторитаризму, імперативного підходу до побудови педагогічного процесу, який економить сили вчителя, допомагає швидко домогтися мети, але при цьому не враховуються особистісні потреби та особливості дітей, не розвивається їх ініціатива і творчість, виникає напруженість, неприязнь між ними і вчителем, “учень стає некерованим, озлобленим, втрачає інтерес до навчання. Вчитися захоплено й охоче він буде в тому випадку, якщо педагог залучає його до різноманітної діяльності, в якій дитина саме здобуває знання, проводячи досліди, спостерігаючи, досліджуючи, роблячи висновки, вільно висловлюючи свої думки і враження. ... До того ж потрібно, щоб в класі панувала загальна атмосфера взаємної довіри, любові, поваги, чутливості, співпереживання і співчуття” [1, с.40].

Відомий дослідник гуманізації навчально-виховного процесу К.Чорна серед багатьох умов, які забезпечують її ефективність, називає: культивування в собі педагогом дієвого терпіння, мудрості, віри в позитивний потенціал кожної дитини; цілісний підхід до навчально-вихованого процесу; створений гуманний виховний простір, що передбачає не лише комфортне зовнішнє середовище, а й духовний взаємозв'язок учня і педагога, виховання в широкому контексті духовної культури; перехід від парадигми формування особистості із заданими властивостями до виховного процесу, що забезпечує особистісний розвиток школярів; особистісно орієнтовані технології, які сприяють формуванню цінностей гуманістичної моралі; у ставленні педагога до вихованця виявляється щира любов, повага до дитини, зацікавленість у її долі, оптимістична віра в дитину; відсутність прямого примусу, пріоритет позитивного стимулювання; процес взаємодії педагогів і вихованців має форму співпраці і співдружності, забезпечує право дитини на вільний вибір, на помилку, на власну точку зору; забезпечується створення педагогічно доцільних моральних ситуацій; стимулюється суб'єктна позиція вихованця від мети до підсумків; виховується ціннісне ставлення до Батьківщини, нації, до світу, до іншої людини, до самого себе [12, с.351–352].

Досягнення завдань гуманізації, демократизації, гуманітаризації освітнього середовища початкової школи великою мірою залежить від того, наскільки якісною буде професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності, сформованою його здатність до втілення в життя найважливіших сучасних принципів реформування освіти. Різні аспекти проблеми підготовки кадрів для загальноосвітньої школи висвітлені в працях таких відомих науковців, як О.Абдуліна, І.Зязюн, В.Сластьонін, Г.Балл, М.Євтух, Н.Ничкало, Р.Хмелюк, О.Савченко, І.Підласий, Є.Бондаревська та ін. Особлива увага в сучасних педагогічних дослідженнях приділяється технологізації вищої професійної освіти педагогів та впровадженню інноваційного навчання майбутніх учителів (В.Беспалько, А.Алексюк, Т.Поніманська, І.Богданова, В.Бондар, С.Сисоєва, Є.Полат, О.Пехоти та ін.).

Учені переконані, що сформувати вчителя-гуманіста, готового втілювати в життя особистісно зорієнтовані технології навчання та виховання учнів, можна лише за умови, якщо в центрі уваги вищої школи буде особистість майбутнього спеціаліста, його духовно-моральний розвиток. Адже здійснити надважливу функцію відтворення людського потенціалу суспільства здатний лише професіонал, сам сформований в гуманному професійному середовищі в умовах інноваційного навчання. Особливо це стосується майбутніх учителів початкових класів. В.Сухомлинський неодноразово підкреслював, що роки дитинства відіграють виключно важливу роль у формуванні особистості, а тому велике значення в житті дитини має вчитель початкових класів, від нього залежить, як сформується характер дитини, її мислення, моральні якості. Тому педагог початкової школи повинен характеризуватися такими рисами, як глибока людяність, любов до дітей, сердечна ласка у поєднанні з розумною вимогливістю; вчитель повинен бути не тільки наставником, але і другом, товаришем [10].

Отже, процес і результат спілкування з молодшими школярами безпосередньо залежить від того, до якого типу особистості, в першу чергу мовної, належить педагог. У професійній сфері найчастіше виділяють два типи мовної особистості: авторитарний, що характеризується відсутністю емоцій, небажанням враховувати думку співрозмовника, недотриманням стратегій і тактик ввічливості, чіткою мовою, короткими вказівками та розпорядженнями, що мають на меті вплив, тиск на адресата, домінування над ним, тощо, і демократичний, для якого характерним є товариський тон спілкування, повага до співрозмовника, намагання зрозуміти його, використання інструкцій у формі поради, пропозиції, заохочення та ін. На основі багатьох спільних ознак можна встановити відповідність між авторитарним типом мовної особистості і суб'єкт-об'єктною взаємодією учителя з дітьми, при якій педагог здебільшого використовує деструктивні комунікативні стратегії впливу та маніпулювання, в результаті яких формується репродуктивний тип навчальної діяльності молодшого школяра. І, навпаки, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що

співвідноситься з демократичним типом мовної особистості педагога, формує продуктивний творчий тип діяльності дітей.

На жаль, велика частина педагогів-початківців переконана, що авторитарний стиль спілкування з учнями допоможе їм укріпити свій авторитет серед них. Однак “авторитарний” і “авторитетний” – не одне і те ж. Авторитетним є вчитель, важливість якого для себе учні визнають, зважаючи на його гуманний підхід, моральні риси, знання, досвід тощо.

Демократичний тип мовної особистості вчителя виявляється насамперед у комунікативних стратегіях, які він використовує в процесі спілкування з учнями, оскільки “мовна особистість характеризується не стільки тим, що вона знає про мову, скільки тим, що вона може з мовою робити” [4, с.4].

Учені виділяють дві основні освітні стратегії – традиційну і комунікативну [11]. Традиційна стратегія слугує для передачі знань. “Комунікативна стратегія – це динамічна, варіативна когнітивно-мовленнєва програма реалізації всіх різновидів мовленнєвої діяльності на етапах орієнтації, планування, реалізації та корегування мовленнєвої поведінки шляхом здійснення системи виборів з метою ефективного досягнення поставлених цілей” [9, с.47].

Різновид комунікативної стратегії, який обирається мовцем, визначається його соціальною роллю в суспільстві, що являє собою певний спосіб поведінки, який відповідає рівню освіченості, характеру професійної діяльності. Метою педагогічних комунікативних стратегій, як стверджує В.Карасик, є соціалізація “нового члена суспільства (пояснення будови світу, норм і правил поведінки, організації діяльності нового члена суспільства в плані його наближення до цінностей і видів поведінки, очікуваних від учня, перевірка розуміння і засвоєння інформації, оцінка результатів)” [5, с.254]. Учений виділяє такі різновиди комунікативних стратегій педагогічного дискурсу:

1. Пояснювальна стратегія, зорієнтована на передачу учням накопиченого людством досвіду, повідомлення їм знань і поглядів на світ з метою формування ціннісних орієнтацій. Це одна з базових стратегій, змістом якої є номінація та характеристика наукових понять, їх інтерпретація вчителем для кращого засвоєння учнями.

2. Оцінна стратегія, що передбачає вироблення і характеристику критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів.

3. Контрольовальна стратегія, суть якої полягає в контролі за процесом здійснення педагогічного дискурсу, підтриманні контакту з учнями (адресатом), концентрації їх уваги і т. ін.

4. Організаційна стратегія забезпечує процес організації навчальної діяльності (інструкції до виконання навчальних завдань, організація ігрових форм навчання, використання інтерактивних технологій тощо) [5, с.256].

Крім цього, учені (Ф.Бацевич, С.Дацюк, О.Ісерс, Є. Ключев, Т.Янко та ін.) виділяють різновиди комунікативних стратегій, які використовуються при безпосередньому спілкуванні комунікантів: стратегії ввічливості, кооперативні, конфліктні, маніпуляційні та ін.

Для того, щоб майбутні учителі вміли конструювати та використовувати комунікативні стратегії, вони повинні усвідомлювати мету створення тексту, від якої залежать мовні засоби, що будуть використані для досягнення поставленої мети, тобто комунікативні стратегії, які оберє вчитель. На думку вчених, для правильної побудови комунікативної стратегії педагог повинен володіти знаннями: про організацію спілкування; про властивості одиниць спілкування; володіти технікою здійснення таких конкретних мовленнєвих актів, як привітання, прохання, розпорядження, наказ тощо; володіти технікою вдосконалення висловлювання; мати знання про адресата, його індивідуальні, гендерні, етнопсихологічні та ін.. особливості; адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування [8, с.9]. Лише сприймання педагогом учня як повноправного партнера, усвідомлення того, що взаємодія з ним можлива за умови емоційного співпереживання, розуміння, є передумовою правильного вибору комунікативної стратегії та її структури, загалом адекватної соціальної адаптації молодого спеціаліста, уникнення ним конфліктних і маніпуляційних комунікативних стратегій.

У зв'язку з цим найважливішим завданням вищої педагогічної освіти на сучасному етапі вважаємо необхідність відмови від застарілих стереотипів уніфікованої авторитарної системи роботи зі студентами та впровадження інноваційних підходів, сучасних особистісно зорієнтованих технологій підготовки майбутніх учителів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами і студентами, розробки нового організаційно-методичного забезпечення навчального процесу для того, щоб сформувати спеціаліста інноваційної орієнтації, здатного до ефективної самостійної професійної діяльності. У підготовці майбутніх учителів початкових класів сьогодні необхідно враховувати й те, що працювати їм доведеться в умовах соціально-економічних перетворень у державі, зокрема переходу до ринкових відносин, витримувати конкуренцію з багатьма іншими претендентами на робочі місця. Якщо за рубежем давно вже прийшли до розуміння того, що сучасний спеціаліст повинен не просто оволодіти певною сумою знань та умінь, але й навчитися ефективно застосовувати їх для вирішення щоденних життєвих і виробничих завдань, стати технологічно грамотним, то в українських вузах, у тому числі й педагогічних, знання система підготовки все ще переважає.

Вимоги оновлення вітчизняної системи освіти стимулюють вищі педагогічні заклади, які також повинні підтвердити свою конкурентоздатність серед багатьох інших навчальних закладів педагогічного спрямування, що надають освітні послуги, до пошуку нових методів та форм організації навчально-виховного процесу. Відповідальними за такий стан справ є викладачі вузів, багато хто з яких, однак, віддає перевагу традиційним методам роботи, з недовірою ставиться до нововведень в освіті. Інноваційності в галузі вищої педагогічної освіти не сприяє також недосконалість законодавчої бази, державних стандартів та програм підготовки вчителів початкових класів, навчально-методичного забезпечення.

Саме тому в своїй роботі зі студентами ми виходимо з того, що підготувати майбутніх учителів до інноваційної діяльності в початковій школі можна, лише організувавши відповідне інноваційне середовище у вузі, яке базується на принципах співробітництва та суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, новітніх технологіях навчання, особистісному розвитку на принципах індивідуалізації та диференціації, а також включенні майбутніх учителів в активну науково-дослідницьку діяльність з актуальних педагогічних і методичних проблем.

У лінгвістичній підготовці майбутніх учителів початкових класів, на наше переконання, найважливішим є комунікативно-діяльнісний підхід. Як відомо, розвиток особистісних якостей можливий лише в діяльності за умови, що майбутній педагог є активним її суб'єктом, а не пасивним виконавцем. Саме в процесі активної творчої діяльності, у взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу формується адекватне сприйняття співрозмовника, емоційний відгук щодо нього, навички діагностики, вдосконалення та корекції засобів і способів мовленнєвої взаємодії. У ході цієї взаємодії розвиваються такі компоненти майбутньої професійної діяльності студентів, як позитивна мотивація (розвиток професійної спрямованості, інтересів, потреб), навчально-пізнавальна культура (оволодіння знаннями, уміннями, навичками навчально-пізнавальної роботи, інтелектуальними прийомами), операційна сфера професійної діяльності (умінням застосовувати здобуті у вузі знання, уміння та навички для вирішення різноманітних професійних і життєвих ситуацій, керувати власною діяльністю і поведінкою). Здійснення цих завдань можливе за умови включення студентів в активну навчальну роботу не лише з метою формування їх професійних, але й особистісних якостей.

Найбільш продуктивним засобом особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів стало в нашій практиці інтерактивне навчання, в процесі якого теоретичні знання про сутність, зміст та структуру комунікативних стратегій студенти втілюють в свою активну практичну діяльність у процесі рольових та ділових ігор, розв'язання проблемних ситуацій, самостійного пошуку актуальних комунікативних проблем, які можуть виникати у навчально-виховному процесі сучасної початкової школи, і шляхів їх розв'язання, знаходження способів технологізації найбільш широко застосовуваних у шкільній практиці комунікативних стратегій (визначення їх мети, етапів здійснення, засобів контролю і самоконтролю, встановлення результативності), дискусій та диспутів, підготовки і захисту проектів, парних і групових форм

навчання тощо. Мета інтерактивного навчання – розвиток та актуалізація мовленнєвого потенціалу особистості майбутнього педагога з опорою на комунікативно-діяльнісний принцип, формування психологічних механізмів адекватної професійним вимогам комунікативної поведінки, зміна життєвої позиції та психологічних установок на прийняття суб'єкт-суб'єктного типу взаємодії з дітьми і відповідної діалогічної форми організації спілкування, готовність до творчості, розвиток самосвідомості, сензитивності та досягнення в результаті цього ефективного здійснення своїх соціальних функцій.

Оволодіння технологією конструювання та використання різноманітних комунікативних стратегій у процесі інтерактивного навчання, на наше переконання, допоможе майбутнім учителям ефективно самореалізуватися у своїй професійній діяльності, успішно адаптуватися до умов роботи в сучасній початковій школі. Крім того, в освітньому середовищі навчального закладу, в якому налагоджені рівноправні суб'єкт-суб'єктні стосунки в системах “студент – викладач”, “студень – студент”, відбувається активна колективна, групова чи парна взаємодія в процесі навчальних занять, майбутні педагоги формуються на справді гуманних засадах, оволодівають демократичним стилем спілкування, набувають умінь рефлексії, емпатії, критичного мислення, вчать самостійно приймати виважені рішення.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у вказаному напрямі. Отже, гуманне освітнє середовище початкової школи включає такі складові, як суб'єкт-суб'єктні стосунки між учителем та учнями, застосування особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, спрямованих на розвиток кожної дитини як неповторної творчої особистості, носія загальнолюдських моральних цінностей, що усвідомлює власну гідність та цінність інших людей, вміє бути відповідальним за свої вчинки.

Це складні завдання, реалізація яких повністю залежить від належної підготовки майбутніх учителів початкових класів, їх внутрішньої морально-психологічної переорієнтації із зручної для педагога авторитарної позиції примусу на гуманістичну, яка передбачає взаємодію та співробітництво з учнями, творчий пошук шляхів виховання самодостатньої, творчої, критично мислячої особистості молодшого школяра.

У процесі нашої роботи зі студентами ми переконалися, що сформувати учителя-гуманіста можна лише у відповідному гуманістичному інноваційному середовищі у вузі, яке передбачає організацію активної творчої діяльності студентів з метою всебічного розвитку їх особистісних та професійних рис.

Важливим засобом здійснення гуманізації освітнього середовища початкової школи виступають комунікативні стратегії майбутніх учителів. Оволодіння ними відбувається у міжсуб'єктній комунікативній взаємодії в системах відносин “студент – студент”, “студент – викладач” і, як свідчить практика, позитивно впливає на продуктивність спілкування з молодшими школярами, що є основним критерієм результативності проведеної нами роботи.

Перспективними в даному напрямі є дослідження типології комунікативних стратегій учителя початкової школи і тактик їх реалізації.

1. Амонашвілі Ш. О. До школи – у шість років / Ш. О. Амонашвілі // Педагогічний пошук. – К.: Рад.шк., 1988. – 496 с.

2. Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 155–156.

3. Бех Іван. Законопростір сучасного виховного процесу / Іван Бех // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 10–13.

4. Богин Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин: Изд-во Калининского. гос. ун-та, 1980. – 62 с.

5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 396 с.

6. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, с.141. Із змінами, внесеними згідно із Законом № 2952–VI (2952–17) від 01.02.2011, ВВР, 2011. – № 10. – 68 с.

7. Мостова Т. Світ на ім'я Амонашвілі / Т. Мостова // Освіта України. – 2002. – № 79. – С. 8.

8. Непийвода Н. Інтерактивна стилістика / Н. Непийвода // Стиль і текст: Зб. наук. праць. – К.: Вид-во ін-ту журналістики, 2003. – С. 6–17.

9. Романенко Ю. О. Засвоєння учнями старших класів комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами предметів гуманітарного циклу. Дис. канд. пед. наук / Ю. О. Романенко. – К., 2006. – 323 с.

10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 220 с.

11. Фаришев Л. Б. Философские основания коммуникативной стратегии образования / Л. Б. Фаришев // <http://www.humanities.edu.ru>

12. Чорна К. І. Гуманізація навчально-виховного процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості / К. І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Вип. 16, книга 1. – К., 2012. – С. 344–352.

13. (http://www.timo.com.ua/wiki/index.php/ГУМАНИЗАЦІЯ_ОСВІТИ).

The article reveals the essence of the concept “humanization of education” as one of the principles of current educational system modernization. It also characterizes the features of humane educational environment at the elementary school. The author defines the role of communication strategies in the process of education of pedagogue-humanist.

Key words: humanization of education, educational environment at elementary school, communication strategies, professional training of future elementary school teachers.

УДК 615.15:378.12 “1944/1991”(091)

ББК 74.584 (4Укр)738р4

Світлана Різничок

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (ДОСВІД ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ЛЬВІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ В 1944-1991 рр.)

Стаття присвячена дослідженню особливостей підготовки науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті Львівського державного медичного інституту (ЛДМІ) у 1944-1991 рр. Розглянуто цілісну систему підготовки науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті ЛДМІ: залучення студентів до наукової роботи в кафедральних студентських гуртках, особливості підготовки в аспірантурі та поза аспірантурою, складання кандидатських іспитів, захист дисертацій з фармацевтичних спеціальностей на засіданнях Вчених рад та спеціалізованої вченої ради ЛДМІ, присвоєння вчених звань.

Ключові слова: історія педагогіки, історія фармації, науково-педагогічні кадри, фармацевтичний факультет Львівського державного медичного інституту.

Актуальність проблеми. Однією із основних функцій діяльності вищих навчальних закладів є підготовка науково-педагогічних кадрів. Рівень забезпечення вищого навчального закладу науково-педагогічними кадрами є, насамперед, характеристикою його наукового потенціалу.

Приєднання України у 2005 р. до Болонського процесу та утворення спільної Зони європейської вищої освіти спонукає до удосконалення механізмів підготовки науково-педагогічних кадрів і підвищення їх наукового рівня. Тому вивчення досвіду з цього напрямку діяльності вищих навчальних закладів продиктоване потребою застосування його в реаліях сьогодення. З іншого боку, дослідження історії розвитку вищих навчальних закладів у всіх гранях їх діяльності є важливим для достовірного відображення історичних етапів їх становлення.

Вивченню окремих аспектів підготовки науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті ЛДМІ періоду 1944-1991 рр. присвячено низку публікацій, які можна розділити на дві групи. Одна з них присвячена дослідженню діяльності окремих визначних персоналій, які працювали на факультеті, в тому числі й у царині підготовки науково-педагогічних кадрів. Найважливіші з них належать авторам Р. Гульку [2], Б. Зіменковському, О. Владзімірській, Р. Лесику [8], О. Скляріву [9], О. Грому зі співавторами [12], Л. Яворській зі співавторами [13]. Інша група публікацій присвячена історії окремих кафедр, які входять до складу фармацевтичного факультету ЛДМІ, серед них монографії, опубліковані під редакцією М. Даниленка, І. Шапіро [11], М. Павловського,

І. Даценко, Л. Петрух [10] та Б. Зіменковського, Т. Калинюка [14]. Остання найповніше висвітлює історію фармацевтичного факультету ЛДМІ, проте, не всі особливості підготовки науково-педагогічних кадрів знайшли відображення на її сторінках.

Мета статті – дослідити особливості підготовки науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті ЛДМІ в 1944-1991 рр.

У 1944-1991 рр. питання про належне забезпечення фармацевтичних факультетів вищих навчальних закладів та фармацевтичних інститутів науково-педагогічними кадрами часто обговорювалися на державному рівні. На сторінках часопису “Аптечное дело” в рубриці “Обмен опытом работы и кадры” професором Бакинського медичного інституту (Азербайджанська РСР) Р.К. Алієвим була започаткована дискусія з напрямків підготовки кваліфікованих науково-педагогічних працівників [15].

Р.К. Алієв зауважив, що питання підготовки кадрів є одним із першочергових завдань інститутів, оскільки, на його думку, в країні відчувається нестача науково-педагогічних працівників на фармацевтичних кафедрах із науковими ступенями доктора чи кандидата фармацевтичних наук. Для вирішення цієї проблеми запропоновано збільшити кількість місць для аспірантів; ввести у практику стажування науково-педагогічних працівників у передових профільних інститутах, зокрема для написання кандидатських і докторських дисертацій; організувати докторантуру для фармацевтичних спеціальностей; налагодити тісну співпрацю між провідними фармацевтичними науковими закладами.

Питання, винесені для дискусії, були актуальними для відновленого у 1944 р. фармацевтичного факультету ЛДМІ, і особливо, у 1946 р., коли більшість керівників кафедр виїхали на постійне місце проживання до Польщі. Підготовчим етапом у цьому напрямку став наказ директора ЛДМІ № 4567 від 10.12.1946 р., згідно з яким станом на 1.01.1947 р. була проведена перереєстрація всіх науково-педагогічних працівників щодо наявності у них учених звань, наукових ступенів та спеціальності. З метою виконання цього наказу всі науково-педагогічні працівники повинні були прийти, за наперед складеним графіком, у відділ кадрів інституту для оформлення облікових документів [1]. За результатами реєстрації рішенням кваліфікаційної комісії ЛДМІ всім науково-педагогічним працівникам були затверджені наукові ступені та вчені звання, які були чинними в СРСР згідно з Постановою РНК СРСР № 464 від 20.03.1937 р..

Вивчення публікацій показало, що першим етапом наукової кар’єри науково-педагогічних працівників ЛДМІ, як правило, була робота в кафедральних студентських наукових гуртках, діяльність яких була започаткована наприкінці ХІХ ст. і відновлена у 1945 р. Кращі наукові роботи, виконані студентами-гуртківцями, практикувалося відзначати преміями та рекомендувати до друку в збірниках наукових праць [16, с.116]. Одним із перших у 1945 р. був організований студентський науковий гурток на кафедрі фармацевтичної хімії [10, с.251].

Наказом по ЛДМІ № 369 від 25.04.1946 р. було організовано проведення студентської наукової конференції та зобов’язано “всіх завідувачів кафедр, на яких працюють студентські наукові гуртки, відібрати доповіді з числа найкращих і вартих для постановки їх на студентській науковій конференції”. За доповіді на Другій науковій конференції студентського наукового товариства наказом по ЛДМІ № 290 від 29.04.1948 р. семи студентам фармацевтичного факультету було оголошено подяку, одному (Б. Кульчицькій, 4 курс) – оголошено подяку та відзначено нагородою [1].

На кафедрі технології ліків залучення студентів до наукової роботи започатковано у 1953 р. Від цього часу до 1966 р. студентами-гуртківцями виконано понад 65 робіт, за якими були зроблені доповіді на конференціях наукового студентського товариства інституту, частина з них була опублікована у збірниках конференцій, фармацевтичних журналах, відзначені грамотами та грошовими преміями [11, с.184]. Початком наукової кар’єри стала робота у студентських наукових гуртках для багатьох майбутніх професорів ЛДМІ. У студентському гуртку кафедри органічної хімії займалися професори Ф. Жогло, Б. Парновський [11, с.52], кафедри технології ліків – професори М. Ганіткевич, В. Попова [14, с. 184].

Наукові роботи студентів друкувалися в наукових часописах, збірниках інституту, за їх результатами були зроблені доповіді на студентських наукових конференціях у провідних інститутах СРСР та відзначені преміями Міністерства охорони здоров'я УРСР. Кращих студентів-гуртківців залишали на кафедрах ЛДМІ для продовження наукової роботи, зокрема у 1945-1958 рр. було скеровано на наукову роботу 11 випускників-провізорів [16, с.109].

Підготовка науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті ЛДМІ у 1946-1991 рр. здійснювалася шляхом навчання в аспірантурі та в якості здобувачів наукових ступенів особами з вищою освітою та спорідненими спеціальностями. У 1946 р. в ЛДМІ наказом № 4424 від 8.10.1946 р. була створена комісія для проведення вступних іспитів в аспірантуру та призначений перший завідувач аспірантури – завідувач кафедри оперативної хірургії та топографічної анатомії професор Іван Студзінський [1].

Навчання в аспірантурі здійснювалося за трьома формами: з відривом від виробництва, без відриву від виробництва та цільова аспірантура. Для навчання за двома першими формами аспіранти зараховувалися за конкурсним відбором, складаючи вступні іспити. Так, у 1955 р. вступники в аспірантуру склали наступні іспити: основи марксизму-ленінізму, іноземна мова та спеціальність (наказ № 454 від 1.06.1955 р., наказ № 474 від 2.07.1955 р.). У 1963-1980 рр. вступними іспитами були: історія КПРС, іноземна мова та іспит за фахом аспірантури. Вступні іспити приймала комісія, затверджена наказом по ЛДМІ. Наприклад, у 1963 р. комісія для прийому вступних іспитів була призначена наказом № 182 від 20.04.1963 р. і включала екзаменаторів з історії КПРС, іноземної мови та спеціальностей. За такою ж структурою була затверджена комісія у 1980 р. (наказ № 10 від 11.01.1980 р.) [1].

Упродовж 1950-1991 рр. в аспірантурі на фармацевтичному факультеті ЛДМІ навчались 45 осіб, 16 з них – на кафедрі фармацевтичної хімії, 10 – технології ліків [14]. У цільову аспірантуру зараховування відбувалися за скеруваннями наукових установ за погодженням з відповідним міністерством. Так, у цільовій аспірантурі в 1964-1966 рр. згідно скерування Кишинівського медичного інституту навчався Іван Кашкавал (кафедра фармацевтичної хімії) (наказ № 539 від 19.10.1964 р.), у 1966-1968 рр. – згідно наказу Міністерства охорони здоров'я Казахської РСР та скерування Казахського медичного інституту Едвард Бісенбаєв (кафедра токсикологічної та аналітичної хімії) та Кінес Ушбаєв (кафедра технології ліків) (наказ № 174 від 11.03.1966 р.) [1] та інші.

Крім того, кафедри фармацевтичного факультету були базовими для виконання докторських дисертацій працівниками інших ВНЗів УРСР. Так, на кафедрі фармацевтичної хімії під керівництвом професора Миколи Туркевича виконали та захистили докторські дисертації Іларіон Дешко (1973 р., Харків), Олександр Цуркан (1980 р., Київ) та інші [14, с.192–193].

Окрім складання конкурсних іспитів та навчання в аспірантурі, згідно нормативних законодавчих актів СРСР для здобуття наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук у 1946-1956 рр. працівники практичної ланки фармацевтичної галузі виконували дисертаційні роботи та складали іспити кандидатського мінімуму, визначені спеціальними підзаконними державними актами. Іспитами кандидатського мінімуму були: діалектичний та історичний матеріалізм, іноземна мова та два зі спеціальності – загальної та за темою дисертаційної роботи (наказ № 110 від 7.02.1955 р.) [1].

У ЛДМІ перша комісія для прийому кандидатських іспитів з дисциплін фармацевтичного циклу була створена наказом по ЛДМІ № 102 від 28.02.1956 р. в складі: професора Якова Складарова, заступника директора ЛДМІ з наукової роботи – голови, доцента Василя Крамаренка, декана фармацевтичного факультету, професора Миколи Туркевича, завідувача кафедри фармацевтичної хімії [1].

У 1960-х рр. комісії для приймання кандидатських іспитів затверджувалися на кожний навчальний рік наказом по ЛДМІ та були чинними для приймання вступних іспитів у аспірантуру. Так, наказом № 629 від 29.11.1963 р. було затверджено склад 20 комісій з приймання іспитів з кандидатського мінімуму, серед них комісії з фармацевтичних дисциплін: Фармацевтична хімія, органічна хімія, неорганічна хімія: завідувач кафедри

фармацевтичної хімії професор Микола Туркевич, завідувач кафедри судової хімії професор Василь Крамаренко, завідувач кафедри органічної хімії Сергій Баранов; Технологія лікарських форм і фармакогнозія: завідувач кафедри фармакогнозії професор Тадеуш Вільчинський, доцент Валентина Позднякова; завідувач кафедри технології лікарських форм доцент Георгій Карпенко [1].

З метою подальшого захисту кандидатських дисертацій та отримання наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук кандидатські іспити поза навчанням в аспірантурі складала: Поліна Ярова-Чанишева – технологія лікарських форм та галенових препаратів (наказ № 541 від 31.12.1958 р.), Борис Туркевич – фармацевтична хімія, загальна хімія, іноземна мова (наказ № 126 від 17.03.1960 р. [1] та інші. Для виконання дисертаційних робіт практикувалося оформлення творчих відпусток (наказ № 466 від 09.07.1948 р.).

На початку 1960-их рр. питання підготовки науково-педагогічних кадрів в ЛДМІ було особливо актуальним. Про це свідчить його розгляд на засіданні Вченої ради ЛДМІ 23 грудня 1964 р. У доповіді новопризначеного ректора ЛДМІ професора Михайла Даниленка приведено віковий склад науково-педагогічного колективу інституту за окремими групами працівників, зокрема професорів та доцентів. Так, станом на кінець 1964 р., в ЛДМІ працювало 35 докторів наук, не було жодного професора віком до 45 р. та доцента – до 40 р., усього 42 % професорів та 25 % доцентів мали більше 60-ти років. Зважаючи на це, перед керівниками кафедр було поставлене завдання підготовки науковців безпосередньо на своїх кафедрах щоб припинити практику імпортування кадрів з інших вузів. Основними напрямками діяльності для виконання цих завдань було визначено ширше залучення до наукової роботи здібних студентів, зарахування їх в аспірантуру та підвищення ефективності аспірантури [3, арк. 27–72].

Вивчення архівних матеріалів показало, що вже наступного року в підході до підготовки наукових кадрів в ЛДМІ відбулися суттєві зміни. Згідно наказу № 46 від 25.01.1966 р. по ЛДМІ з метою покращення підготовки кадрів через аспірантуру, забезпечення належних умов для підготовки аспірантів було передбачено для аспірантів 3-го року надання шестимісячної творчої відпустки та творчого відрядження, які повинні були записуватися в індивідуальний навчальний план на етапі планування дисертації [1].

Від 1970-их рр. проглядається повернення до практики 1930-1940-их рр. зарахування кращих випускників науковими співробітниками лабораторій та старшими лаборантами кафедр і планування дисертаційних робіт в якості здобувача. Аналіз біографічних даних працівників факультету показав, що в якості здобувачів наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук дисертаційні роботи виконали близько 20 осіб, які працювали на посадах старших лаборантів кафедр.

Усього на кафедрах фармацевтичного факультету протягом 1950-1991 рр. виконано та захищено 42 докторських та 237 кандидатських дисертацій. Динаміка підготовки докторів та кандидатів наук на кафедрах по роках подана у табл. 1.

Аналіз цієї таблиці демонструє, що найбільша кількість дисертаційних робіт виконана у 1960-1979 рр. Найефективнішою серед кафедр фармацевтичного факультету в підготовці наукових кадрів у 1950-1991 рр. була кафедра фармацевтичної хімії, на якій виконано 20 докторських та 96 кандидатських дисертацій для власного фармацевтичного факультету та вищих навчальних закладів СРСР і зарубіжжя, що складає близько половини від усіх докторських та дві третини всіх кандидатських дисертацій.

Можна констатувати, що вищеперелічені напрями підготовки науково-педагогічних кадрів на фармацевтичному факультеті ЛДМІ дали позитивну динаміку у покращенні кадрового забезпечення кафедр. Так, станом на 1950 р. природничі кафедри фармацевтичного факультету очолювали 3 доктори та 5 кандидатів наук, у 1970 р. – 7 докторів та 3 кандидати наук, у 1990 р. – 7 докторів та 2 кандидати наук, причому всі докторські дисертації були виконані на кафедрах факультету.

Таблиця 1.

Динаміка підготовки наукових кадрів на кафедрах фармацевтичного факультету у 1950-1991 рр. (складено за [14]).

| Роки | Кафедри | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------|-----------|------------------|-----------|--------------------------------------|-----------|-----------------------------------|-----------|---------------------------------|-----------|----------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------|
| | Фармацевтичної хімії | | Технології ліків | | Токсикологічної та аналітичної хімії | | Організації та економіки фармації | | Загальної та неорганічної хімії | | Біохімії | | Фармакогнозії та ботаніки | Фізики | Гуманітарні кафедри |
| | Докт. | Канд. | Докт. | Канд. | Докт. | Канд. | Докт. | Канд. | Докт. | Канд. | Докт. | Канд. | Канд. | Канд. | Канд. |
| 1950-1959 | 1 | 7 | - | 3 | - | 2 | - | - | - | 1 | 1 | 7 | 2 | 2 | - |
| 1960-1969 | 3 | 49 | 1 | 6 | 2 | 10 | - | 1 | 1 | 3 | 6 | 9 | 2 | 2 | - |
| 1970-1979 | 8 | 20 | - | 7 | 2 | 13 | 1 | 6 | - | 6 | 1 | 3 | 4 | 2 | - |
| 1980-1989 | 6 | 18 | 2 | 8 | 2 | 10 | - | 8 | - | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | 5 |
| 1990-1991 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | - | 1 |
| Разом | 20 | 96 | 4 | 25 | 7 | 37 | 1 | 16 | 1 | 12 | 9 | 21 | 14 | 10 | 6 |

Упродовж 1946-1975 рр., згідно Постанови РНК СРСР від 20.03.1937 р. та інструкцій про порядок її виконання, захисти дисертаційних робіт в СРСР проходили на засіданнях Вчених рад наукових установ та інститутів. Наказом по ЛДМІ № 475 від 18.08.1947 р. було оголошено, що “Рішенням Ради Міністрів СРСР і наказом Міністра Вищої Освіти надано Львівському Державному Медичному Інституту право приймання до захисту дисертацій та присудження вченого ступеня “кандидат наук” [1].

Проте, як показав аналіз архівних матеріалів та біографічних даних викладацького складу ЛДМІ, науково-педагогічні працівники кафедр фармацевтичного факультету в 1946-1965 рр. захищали дисертаційні роботи у провідних наукових центрах СРСР. Так, у Львівському університеті імені Івана Франка 17.05.1952 р. захистив кандидатську дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата хімічних наук Микола Ушенко (наказ № 454 від 11.07.1952 р.) [1], дисертації на здобуття ученого ступеня кандидата фармацевтичних наук у Московському фармацевтичному інституті захистили: Іван Гнідець (1952 р.), Микола Яворський (1954 р.), Петро Мельничук (1955 р.), Олена Владзімірська (1956 р.), Михайло Макуха (1956 р.) та інші.

На початку 1965 р. на засіданнях Вченої ради ЛДМІ відбулися перші захисти дисертаційних робіт з фармацевтичних наук. Першими на Вченій раді ЛДМІ дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата фармацевтичних наук захистили 17.02.1965 р. асистент Харківського фармацевтичного інституту Лідія Сокол та асистент П’ятигорського фармацевтичного інституту Владімір Годяцькій [7, арк.44-95]. До вересня 1965 р. захисти всіх дисертацій відбувалися на Вченій раді ЛДМІ, опісля – захист докторських дисертацій залишився прерогативою цієї вченої ради, а захисти кандидатських дисертацій відбувалися на Вченій раді фармацевтичного факультету з подальшим затвердженням на Вченій раді ЛДМІ [6]. Для організації захистів була затверджена Вчена рада фармацевтичного

факультету. Наказом № 668 від 14.09.1965 р. по ЛДМІ секретарю Вченої ради фармацевтичного факультету, асистенту кафедри фармацевтичної хімії Володимиру Зубенку було доручено надавати консультації дисертантам та приймати дисертаційні роботи для розгляду на Вченій раді інституту [1].

Дослідженням архівних матеріалів встановлено, що з числа викладацького складу фармацевтичного факультету ЛДМІ першими дисертаційні роботи на Вченій раді інституту захистили: у 1965 р. – Олена Владзімірська [4], у 1966 р. – Микола Яворський [5]; на Вченій раді фармацевтичного факультету – у 1966 р. – Борис Зіменковський, Анастасія Рев'яцька, Елеонора Степанова [1, спр. 704, спр. 736, спр. 747]. Усього протягом 1966-1975 рр. на Вченій раді ЛДМІ з фармацевтичних наук було захищено 4 докторських (1971, 1972, 1973, 1976 рр.) та затверджено 119 кандидатських дисертаційних робіт, які були захищені на Вченій раді факультету (рис. 1).

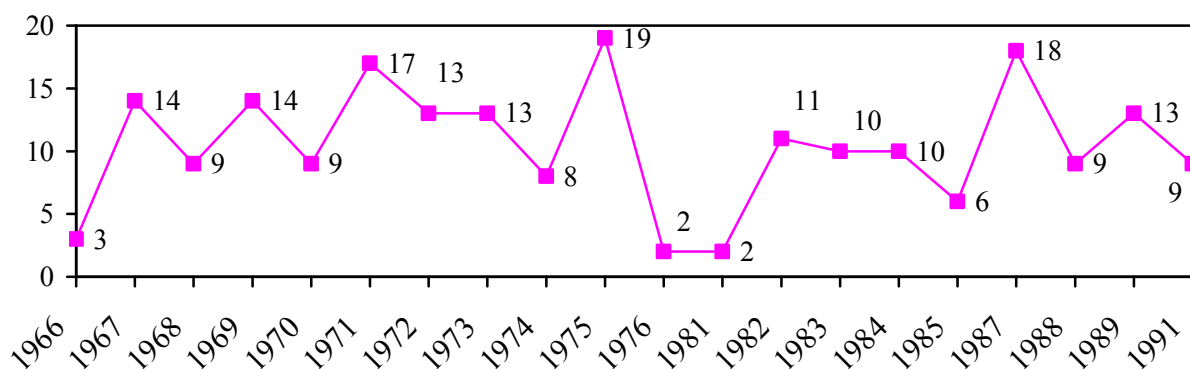


Рис. 1. Кількість захищених дисертаційних робіт з фармацевтичних наук у ЛДМІ протягом 1966-1991 рр. (узагальнено за матеріалами фонду Р-203 ДАЛО та Архіву Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького).

У 1981 р. наказом ВАК СРСР 583-в від 21.07.1981 р. у ЛДМІ була утворена спеціалізована вчена рада К 088.21.01 із захисту кандидатських дисертацій з фармацевтичних наук за спеціальностями 15.00.01 Технологія ліків і організація фармацевтичної справи та 15.00.02 Фармацевтична хімія і фармакогнозія. Незмінним головою спеціалізованої вченої ради до цього часу є професор Борис Зіменковський, заступниками були професори Роман Піяжко (1981-1983 рр.), Любов Ладна-Роговська (1983-1990 рр.), Тимофій Калинюк (1990-1999 рр.), ученим секретарем упродовж 1981-1990 рр. – професор Тимофій Калинюк. До складу спеціалізованої вченої ради входили і продовжують працювати професори Олена Владзімірська, Володимир Музиченко, Йосиф Комариця, Борис Парновський.

За період грудень 1981 р. – 1991 р. на засіданнях спеціалізованої вченої ради ЛДМІ було захищено 103 кандидатські дисертації, причому близько половини з них були виконані під час навчання в аспірантурі. Усього 54 дисертаційні роботи виконані в ЛДМІ, інші – у вищих навчальних закладах, науково-дослідних інститутах та підприємствах УРСР та СРСР, серед яких Київський інститут удосконалення лікарів, Каунаський медичний інститут, Пермський фармацевтичний інститут, Запорізький медичний інститут, Харківський фармацевтичний інститут, Ташкентський фармацевтичний інститут Львівський хімфармзавод та інші.

Присвоєння вчених звань в ЛДМІ відбувалося згідно з чинними нормативними документами СРСР. У 1946-1990 рр. працівникам фармацевтичного факультету Вченою радою ЛДМІ присвоювалися вчені звання професора, доцента, асистента. Вчені звання, на відміну від наукових ступенів, крім наукової складової, враховували педагогічну діяльність викладачів. Лише при умові належної навчальної та методичної діяльності, оцінка якої у різні періоди здійснювалася за дещо відмінними критеріями, та беручи до уваги наукову діяльність,

кандидат на конкурсній основі міг зайняти посаду доцента чи професора і, згодом, клопотати перед Вченою радою інституту про присвоєння відповідного вченого звання. Рішення Вченої ради про присвоєння вченого звання професора та доцента затверджували центральні органи виконавчої влади з атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (у 1946-1991 рр. – ВАК СРСР). Упродовж 1946-1991 рр. 17 працівникам фармацевтичного факультету присвоєно вчене звання професора, 65 – доцента.

Висновки. У ЛДМІ підготовка науково-педагогічних кадрів у 1946-1991 рр. відбувалася у строгій відповідності до нормативних документів СРСР, які регламентували цю сферу діяльності.

Упродовж 1950-их - 1990-их рр. керівництво та колектив фармацевтичного факультету ЛДМІ плідно працювали над підготовкою науково-педагогічних кадрів: на кафедрах факультету виконано та захищено 42 докторських та 237 кандидатських дисертацій.

Аналіз біографічних даних науково-педагогічних працівників фармацевтичного факультету ЛНМІ показав, що протягом 1950-1991 рр. вибудувалася наступна схема підготовки наукових кадрів: навчання на фармацевтичному факультеті; практична робота в фармацевтичній галузі; навчання в аспірантурі або робота навчально-допоміжним персоналом кафедри факультету; асистент; старший викладач або доцент; професор, завідувач кафедри.

1. Архів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького, ф. 1, оп. 1 Прикази по Львовскому медицинскому институту за 1946-1980 гг., спр. 22–3387.

2. Гулько Р. Сад лікарських рослин у Львові. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 240 с.

3. Державний архів Львівської області (ДАЛО), ф. Р-203, оп. 1, спр. 520. Протоколи засідань ученого совета. – Т. 2. – 13 мая – 30 декабря 1964 г., 311 арк.

4. ДАЛО, ф. Р-203, оп. 1, спр. 563. Дело по защите диссертации на соискание ученой степени доктора фармацевтических наук Владзимирской Е. В., 207 арк.

5. ДАЛО, ф. Р-203, оп. 1, спр. 569. Дело по защите диссертации на соискание ученой степени доктора фармацевтических наук Яворским Н. П., 183 арк.

6. ДАЛО, ф. Р-203, оп. 1, спр. 579. Личное дело № Нч-10 по защите кандидатской диссертации врача Новиковой Е. Г., 115 арк.

7. ДАЛО, ф. Р-203, оп. 1, спр. 592. Дело № Сов-1. Протоколы заседаний Ученого совета (стенограммы). Т. 2, 285 арк.

8. Зіменковський Б. С., Владзімірська О. В., Лесик Р. Б. Доктор технічних і фармацевтичних наук, професор Микола Туркевич – видатний вчений в галузі фармацевтичної хімії. – Львів, 2012. – 110 с.

9. Кафедра біохімії – погляд у минуле та сьогодні. [Текст] / Ред. О. Я. Склярів. – Львів: ЛНМУ, 2007. – 50 с.

10. Львівський державний медичний інститут. / За ред. М. Павловського, І. Даценко, Л. Петрух. – Л.: Словник, 1994. – 328 с.

11. Основні напрями в розвитку діяльності кафедр Львівського медичного інституту / За ред. М. В. Даниленка, І. Я. Шапіро. – Л., 1966. – 220 с.

12. Професор Роман Михайлович Піняжко. [Текст] / Гром О. Л. [та ін.] – Львів: ЛНМУ, 2008. – 56 с.

13. Професор Сергій Павлович Міскіджан – видатний вчений-хімік і педагог: до 100-річчя від дня народження. [Текст] / Яворська Л. П. [та ін.] – Львів: ЛНМУ, 2010. – 65 с.

14. Сув'язь поколінь. Фармацевтичний факультет Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького: 1853-2009 / Зіменковський Б. С., Калинюк Т. Г., Лесик Р. Б., Різничок С. В., Терещук С. І., Терещук Т. О. – Л.: Наутилус, 2009. – 532 с.

15. Алиев Р. К. Некоторые вопросы подготовки фармацевтических кадров // Аптечное дело. – 1953. – № 6. – С. 42–44.

16. Шапіро І. Я. Очерки по истории Львовского медицинского института. – Л., 1959. – 228 с.

The article is dedicated in special preparation of academic teaching personnel at the Pharmaceutical Faculty of Lviv State Medical Institute (LSMI) during 1944-1991. The whole system of preparing this personnel was broken down into three stages: involving groups of students into the academic curriculum; subject related preparation of post graduate courses; the completion of candidate's exams; Thesis work in pharmaceutical sciences in Academic Councils meetings of the LSMI and acquiring academic titles.

Key words: history of pedagogics, history of pharmacy, scientific and teaching staff, Pharmaceutical Faculty of Lviv State Medical University.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Стаття присвячена дослідженню теоретичних аспектів феномену толерантності. Автор розкриває значення поняття “сутнісні характеристики”, визначає сутнісні характеристики толерантності та охарактеризовує їхні компоненти на підставі опрацювання джерел наукової літератури. Відзначено теоретичну цінність сутнісних характеристик толерантності як основу для формування толерантності студентів вищої школи у процесі гуманітарної підготовки.

Ключові слова: толерантність, сутнісні характеристики толерантності, типи толерантності, структура толерантності, функції толерантності, принципи толерантності, критерії толерантності, границі толерантності, рівні толерантності.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції, глобалізації та міграції, які відбуваються у сучасному світі, часто призводять до зіткнення різних точок зору, пріоритетів, традицій, цінностей, культур тощо. Утвердження ідеалів толерантності між інститутами політичної влади, різноманітними соціальними, етнічними і релігійними групами є необхідною умовою забезпечення миру, безпеки, стійкого соціально-економічного розвитку суспільства, побудови людських стосунків на принципах рівноправ'я і взаємоповаги. Зважаючи на це, виховання толерантності постає стратегічним завданням освіти ХХІ століття, зокрема педагогічної науки, основне завдання якої полягає у дослідженні сутності толерантності, шляхів її втілення в суспільну практику як соціальної норми та цінності, принципу міжособистісної й міжгрупової взаємодії.

Аналіз останніх досліджень. Толерантність як науковий феномен дискутується як на теренах України, так і поза її межами. Поняття толерантності досліджувалось з точки зору різних наук: філософії (В. Лекторський, О. Хеффе, Р. Валітова, В. Золотухін, Б. Хомяков, О. Довгополова, Є. Бистрицький), політології (Ю. Тищенко, В. Ханстантинов, П. Гречко, І. Жадан, В. Шовкопляс, В. Рахманін, В. Логвинчук), соціології (В. Гараджа, М. Мацковський, О. Свинцова, О. Хижняк, О. Швачко, О. Шликова, А. Шабанова), психології (І. Гріншпун, С. Братченко, О. Рудихіна, О. Асмолов, Д. Леонтєв, І. Воробйова, О. Клепцова). Толерантність у педагогічному контексті розглядалася у працях таких авторів, як М. Карандаш, Л. Завірюха, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова, В. Калошин, В. Рахматшаєва та інших. Теоретичні основи толерантності подано у працях С. Щеколдіної, М. Міріманової, О. Асмолова, В. Бабкіна, О. Байбакова, В. Горбатенко, В. Золотухіна, А. Зимбулі, Н. Круглової, І. Оніщенко, В. Лекторського. Проблеми толерантності молоді досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, О. Грива, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Рибак, П. Степанов. Різні аспекти виховання толерантності учнів та студентів розглядалися у дисертаційних дослідженнях Т. Білоус, О. Пугачової, О. Волошиної, О. Желнович, О. Ісаєвої, П. Комогорова, Ю. Тодорцевої, Н. Валеєвої, З. Ісмагілової, О. Цируль.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Однак, як свідчить огляд літератури, в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемам толерантності, не є достатньою. У наукове дискусійне поле нашої держави це поняття увійшло порівняно недавно. Приміром, питання формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки ще не вивчене.

Метою даного дослідження є спроба визначити сутнісні характеристики толерантності. Відповідно до мети, сформульовано головні завдання дослідження: розкрити поняття “сутнісні характеристики”; виокремити сутнісні характеристики толерантності та охарактеризувати їхні компоненти; визначити наукову цінність сутнісних характеристик толерантності у контексті формування толерантної особистості студента у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово “сутність” трактується у тлумачному словнику української мови як “найголовніше, основне, істотне у чому-небудь”;

суть, сенс, зміст чого-небудь” [4, с.1218]. “Характеристика” позначається як “опис, визначення істотних, характерних особливостей, ознак чого-небудь”. Вважаємо, що сутнісні характеристики толерантності – це основні теоретичні аспекти толерантності, які ґрунтовно розкривають її суть з наукової точки зору. Проаналізувавши існуючі дослідження з теорії толерантності, до її основних сутнісних характеристик, на нашу думку, слід віднести: типи, структуру, функції, принципи, критерії, границі, рівні та показники толерантності. Відтак розглянемо вище наведені пункти детальніше.

С. Щеколдіна виділяє наступні типи толерантності: расова (відсутність упереджень до представників іншої раси); міжнаціональна (терпиме ставлення до представників інших націй); релігійна (терпиме ставлення до догм різних релігій, представників різних конфесійних груп); географічна (неупередженість щодо жителів невеликих або провінційних міст та сіл зі сторони столичних жителів і навпаки); освітня (терпиме ставлення до висловлювань і поведінки людей з нижчим рівнем освіти до високоосвічених людей і навпаки); вікова (неупередженість до апріорних недоліків людини, які пов’язані з її віком, включає неспроможність людей похилого віку розуміти молодь, відсутність у молоді досвіду та знань тощо); фізіологічна (терпиме ставлення до хворих, інвалідів, фізично неповноцінних, людей з зовнішніми вадами); майнова (неупередженість до представників різних майнових прошарків – багатих до бідних, бідних до багатих); гендерна (об’єктивне ставлення до представників іншої статі, відсутність ідей про перевагу однієї статі над іншою); маргінальна – терпиме ставлення до жебраків, наркоманів, алкозалежних, в’язнів тощо); політична (терпиме ставлення до діяльності різних політичних партій та об’єднань, висловлювань їх членів); зовнішньо-політична (належне ставлення до інших країн і народів на основі принципів, затверджених ООН та іншими міжнародними організаціями) [15, с.62]. Зазначимо, що П. Комогоров, окрім вище згаданих типів толерантності, називає ще й мовну та професійну толерантність [10, с.86].

Іншу класифікацію запропонувала М. Міріманова. Вона зробила акцент на двох типах толерантності, які характеризують ставлення особистості до світу: зовнішня толерантність (переконавання, що інші люди можуть мати свою думку, здатні бачити речі під різними кутами зору) та внутрішня толерантність (здатність зберігати рівновагу у різних несподіваних ситуаціях, здатність до прийняття рішень і дій в цих умовах) [11, с.29]. Дослідники Г. Безюлева та Г. Шеламова до цієї ж класифікації додають ще й третій тип толерантності. Це комунікативна толерантність – ставлення особистості до людей, що характеризує ступінь її сприйняття неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів по взаємодії [2, с.21].

О. Грива у своєму дослідженні називає наступні складові у структурі толерантності: когнітивна складова (те, що людина знає, усвідомлює, чим свідомо оперує, наприклад, знання про історію і культуру народів світу, основи релігійних знань, гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп, процеси, які характеризують сучасність, як глобалізація, підвищена конфліктність світу, криза соціуму тощо); аксіологічна складова (ціннісні установки на цінність особистості і культури як соціального феномена, відносини взаємоповаги, соціальну відповідальність за свої слова і вчинки, подолання стереотипів, упереджень, агресії); інструментальна складова (забезпечує вміння особистості спілкуватися з представниками інших культур, соціальних груп, вступати в контакт, взаємодіяти з іншими людьми і групами, діяти в умовах полікультурного світу, полікультурно мислити, здійснювати саморегуляцію); якісна складова (регламентує такі якості особистості, як терпіння, відсутність тривожності, емпатійність, критичність мислення, соціальну гнучкість, соціальну перцепцію, емоційну стабільність, самостійність, позитивну самооцінку) [6, с.14].

Згідно з О. Байбаковим, існують наступні компоненти толерантності: самооцінка (формування у свідомості особистості адекватної оцінки своїх можливостей і місця серед інших); самосвідомість (передбачає наявність у особистості цілей та мотивів, які спонукають виявляти толерантність в міжособистісних відносинах); саморегуляція (виступає як вольовий

компонент толерантності і полягає у позитивному, емоційно-стійкому ставленні і спілкуванні між індивідами); самовизначення (постає як орієнтаційний компонент толерантності, який характеризується стійкими міжособистісними взаєминами суб'єктів, які взаємодіють у малих групах, не пов'язаних спільною діяльністю, а опосередкованих змістом і цінностями діяльності) [1, с.32–36].

Науковець також визначає такі основні функції толерантності: функція стійкості (спрямована на формування адекватного ставлення до дійсності, конкретних ситуацій, своєї та чужої поведінки); функція адаптації (у процесі спільної діяльності дозволяє сформувати позитивне емоційне ставлення до самої діяльності, до суб'єкта та об'єкта спільних стосунків, сприяє налагодженню процесів збудження та гальмування нервової системи); функція спонукання (забезпечує формування уявлень про себе, визначає зміст та силу мотивації соціальної діяльності, поведінки і навчання, сприяє розширенню кругозору та розвитку життєвого досвіду); функція інтеграції (є провідною та забезпечує стабільність, стимулює моральний розвиток та самовизначення особистості у спілкуванні та взаємодії); оціночно-прогностична функція (в умовах зростаючих вимог зі сторони оточуючих, розширення контактів, діалогу дозволяє конструктивно взаємодіяти із оточуючими) [1, с.27–31].

О. Клепцова виокремлює наступні функції толерантності: синдикативна (полягає в згуртуванні великих і малих груп); трансляційна (необхідна для виконання спільної діяльності, навчання, передачі знань); адаптивна (передбачає пристосування до несприятливих факторів середовища); активна функція (можливість змінити чужу думку, поведінку, без застосування засобів примусу); конгруентно-емпатична (розкриває вміння приймати чужу точку зору й почуття інших, поєднує повагу і самоповагу) [9, с.29–30].

Л. Строганова звертає увагу на наступні критерії толерантності: рівноправність (рівний доступ до соціальних благ, освітніх та економічних можливостей для всіх людей незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії, належності до тієї чи іншої групи); взаємоповага членів групи чи суспільства, доброзичливість та терпиме ставлення до різних груп (інвалідів, біженців та ін.); рівні можливості всіх членів суспільства щодо участі в політичному житті; збереження та розвиток культурної самобутності та мов національних меншин; зацікавлення святами та подіями громадського характеру якомога більшої кількості людей, якщо це не суперечить їхнім культурним традиціям та релігійним віруванням; можливість дотримуватись своїх традицій для всіх культур, представлених в даному суспільстві; свобода віросповідання при умові, що це не впливає на права та можливості інших членів суспільства; співпраця та солідарність у вирішенні громадських проблем; позитивна лексика в найбільш вразливих сферах міжетнічних, міжрасових відносин, у взаєминах між різними статями [13, с.26].

Дослідниця С. Щеколдіна називає такі основні психологічні показники толерантності: соціальна активність (готовність до взаємодії у різних соціальних ситуаціях з метою досягнення поставленої мети й побудови конструктивних стосунків у суспільстві); дивергентність поведінки (здібність нестандартно розв'язувати звичайні проблеми, завдання, орієнтація на пошук кількох варіантів їх розв'язання); мобільність поведінки (здатність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням обставин); емпатія (адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини); стійкість особистості (сформованість соціально-моральних мотивів поведінки у процесі взаємодії з іншими людьми) [15, с.18].

О. Желнович, у контексті проблеми виховання толерантності у студентів ВНЗ, визначає такі її критерії та показники: когнітивний (прояв плюралізму думок і оцінок, відсутність стереотипів, забобонів, гнучкість і критичність мислення); емоційний (розвинута емпатія, емоційна стабільність, доброзичливість, увічливість, терпимість, емоційна чуйність, високий рівень співпереживання до іншої людини, здатність до рефлексії, усвідомлення власних переживань); поведінковий (прояв толерантності у висловлюваннях і відстоювання власної позиції як точки зору, толерантне ставлення до висловлювань інших, вміння домовлятися та взаємодіяти з іншими, конструктивна поведінка в напружених ситуаціях) [7, с.85].

Побудова нової культури взаємин у суспільстві повинна ґрунтуватися на принципах толерантності, до яких, на думку М. Міріманової, необхідно віднести такі: відмова від насилля як неприйняттого способу прилучення людини до якоїсь ідеї; добровільність вибору й акцент на щирості переконань, свобода совісті; вміння заставити себе, не заставляючи інших; підкорення законам, традиціям та звичаям, не порушуючи їх та задовольняючи громадські потреби; прийняття “Іншого”, який може відрізнитися за різними ознаками – національними, расовими, культурними, релігійними, адже толерантність кожного індивіда сприяє рівновазі та цілісності суспільства [12, с.114].

Дослідниця Р. Валітова сформулювала три принципи толерантності, які одночасно визначають її межі. 1) Толерантність – це умовна чеснота. Застосовувати її чи ні – залежить від відповіді на запитання: до чого або до кого необхідно бути толерантним? 2) Відмова від монополії на знання істини в моралі – це умова, при якій можлива толерантність. Невірно одразу вважати помилковою ту думку, яка відрізняється від нашої. Відстоюючи свою точку зору, ми повинні бути толерантними до думки іншої людини. 3) Толерантність – це не кінцева мета вдосконалення міжособистісного спілкування, це стартова позиція на шляху до гуманного існування [3, с.36].

Визначення границь толерантного ставлення до чужих поглядів, особливостей поведінки як на міжособистісному, так і на особистісно-груповому рівні є суттєвим, адже існують межі, за яких заклик до толерантності стає недоречним і навіть небезпечним. Границі толерантності науковці співставляють із границями свободи. Так В. Золотухін зазначає, що границі толерантності визначаються сукупністю фізичних, психологічних та соціокультурних можливостей допущення “чужої” свободи. Міра толерантності конкретна і має свої особливі риси у різних культурах, історичних періодах і конкретних поведінкових ситуаціях [8, с.32–34]. На думку П. Гречко, єдиним виправданням втручання у свободу дій будь-якої людини є самозахист, запобігання шкоді, що може бути нанесена іншою людиною [5, с.177]. О. Хеффе вважає, що критерієм границь толерантності може бути така вимога: нікому не дозволяти обмежувати свою свободу, якщо вона не обмежує свободу інших. Міра толерантності, зазначає науковець, закладена у свободі та справедливості, вона безпосередньо пов’язана із правами людини [14, с.27].

Вивчаючи явище толерантності, необхідно розглянути і такий її аспект, як рівні толерантності. Згідно з П. Комогоровим, для того, щоб визначити рівень толерантності, потрібно проаналізувати масштаб взаємодіючих суб’єктів. Можна говорити про толерантність на рівні соціальної групи (групово толерантність), політичної партії чи руху (політична толерантність), національної спільноти (етнічна толерантність), на рівні окремої особистості (індивідуально-особистісна толерантність). Можна також говорити про мінімальний (початковий) та максимальний (мегарівень) толерантності. Перший – це толерантність людини по відношенню до самої себе (самотолерантність), коли індивіду потрібно докладати значних зусиль для того, щоб сприймати себе таким, який він є. Мегарівнем толерантності є толерантність при взаємодії самостійних державних утворень [10, с.84–85].

С. Щеколдіна виокремлює п’ять рівнів толерантності – інтолерантності. Протекціоністська толерантність полягає у тому, що суб’єкт толерантності неупереджено ставиться до об’єкта і робить все можливе, щоб допомогти тим людям, які зазнають інтолерантного ставлення з боку суспільства та індивіда. Ціннісна толерантність включає систему цінностей і зразків поведінки, які пов’язані з принципами толерантності. Така толерантність полягає у тому, що суб’єкт не піддає сумніву принципи толерантності ні у внутрішньому діалозі, ні у комунікаціях.

Прихована толерантність – суб’єкт розуміє важливість принципів толерантності та безпеку впливу ідей інтолерантності, але через внутрішні симпатії та антипатії, особисті ставлення і погляди ставиться упереджено до представників різних соціально-демографічних груп. Вербальна інтолерантність – суб’єкт вважає можливим (іноді навіть необхідним) публічні висловлювання стосовно представників певних соціально-демографічних груп, не вважає необхідним приховувати свої погляди. Агресивна поведінкова інтолерантність –

суб'єкт вважає виправданими певні дії, які спрямовані на заборону, обмеження діяльності або насилля щодо об'єкта інтолерантності [15, с.54–55].

Висновки. Отже, толерантність належить до понять, які широко обговорюють як у науковій літературі з філософії, політології, психології, соціології, так і у сфері педагогічної теорії та практики. Існує чимала кількість поглядів на сутнісні характеристики толерантності, визначені у нашому дослідженні, які, на нашу думку, доповнюють одне одного, розкривають все нові й нові горизонти у вивченні поняття толерантності. Дослідження сутнісних характеристик толерантності виступає теоретичним підґрунтям для пошуку шляхів її виховання у молоді, зокрема для подальшої роботи над формуванням толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки, адже необхідно детально вивчити теоретичні аспекти даного наукового феномену, щоб застосувати результати теоретичних досліджень на практиці.

1. Байбаков А. М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Байбаков Александр Михайлович. – Волгоград, 2003. – 149 с.

2. Безюлева Г. В. Толерантность в педагогике / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 92 с.

3. Валитова, Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Р. Р. Валитова // Вестник Московского университета. – Сер. 7. Философия. – 1996. – № 1. – С. 33–37.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.

5. Гречко П. К. О границах толерантности / П. К. Гречко // Свободная мысль – XXI. – 2005. – № 10. – С. 173–182.

6. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Грива Ольга Анатоліївна. – К., 2008. – 34 с.

7. Желнович О. В. Воспитание толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Желнович // Образование и наука. – 2010. – № 5. – С. 83–92.

8. Золотухин В. М. Толерантность как проблема философской антропологии: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Золотухин Владимир Михайлович. – Екатеринбург, 2006. – 44 с.

9. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: [учеб. пособие для слушателей системы дополнительного образования] / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 173 с.

10. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Комогоров Павел Федорович. – Курган, 2000. – 191 с.

11. Мириманова М. С. Конфликтология / М. С. Мириманова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.

12. Мириманова М. С. Толерантность как проблема воспитания / М. С. Мириманова // Развитие личности в социальном пространстве. – 2002. – № 2. – С. 104–115.

13. Строганова Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности) / Л. В. Строганова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.

14. Хеффе О. Плюрализм и толерантность: к легитимации в современном мире / О. Хеффе // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 16–28.

15. Щеколдина С. Д. Тренинг толерантности / С. Д. Щеколдина. – М.: “Ось-89”, – 2004. – 80 с.

The article is devoted to the investigation of the theoretical aspects of the phenomenon of tolerance. The author reveals the meaning of the concept “essential characteristics”, defines the essential characteristics of tolerance, characterizes their components studying the scientific literature and distinguishes the theoretical value of the essential characteristics of tolerance as a basis for forming students’ tolerance in the process of humanitarian training.

Key words: tolerance, essential characteristics of tolerance, types of tolerance, structure of tolerance, functions of tolerance, principles of tolerance, criteria of tolerance, limits of tolerance, levels of tolerance.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 372.874
ББК 74.580.055.12

Світлана Боярчук

НАРОДНЕ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається доцільність активного залучення творів декоративно-ужиткового мистецтва як засобу художнього виховання студентської молоді. Виявлено педагогічний потенціал творів народного мистецтва з метою використання у освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: декоративно-ужиткове мистецтво, художня культура, художня діяльність, декоративна діяльність, художньо-виконавчі уміння, народознавчо-пошукова діяльність, пошуково-етнографічна діяльність.

Постановка проблеми. У державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) зазначається, що “педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження і створення якісно нової національної системи освіти”. Одним із пріоритетних принципів розвитку освіти України у XXI столітті є її національний характер [1]. Головною метою виступає виховання громадянина і патріота України, який любить рідну мову і культуру, поважає народні традиції. Декоративно-ужиткове мистецтво – це один із видів художньої діяльності і є невід’ємною частиною художньої культури. Актуальність порушеної проблеми посилюється різноманіттям народного мистецтва кожного з регіонів України.

Особливе місце у системі цінностей належить народному мистецтву, що розглядається вченими (О. Вишневський, С. Садовенко, М. Стельмахович та інші) як історико-культурний феномен, що відіграє визначальну роль у становленні креативної особистості, здатної до засвоєння та збагачення культури рідного народу. Ознайомлення студентської молоді з найкращими зразками художнього мистецтва народу – важливий чинник впливу на сферу цінностей сучасної молоді. Вважаємо, що народне декоративно-ужиткове мистецтво різних регіонів України є однією з головних складових у системі формування художньої культури та творчих можливостей студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Декоративно-ужиткове мистецтво є галуззю декоративного мистецтва, пов’язаного зі створенням художніх виробів практичного призначення, для суспільного та приватного побуту. Декоративно-ужиткове мистецтво – це один із видів художньої діяльності, твори якої поєднують естетичні і практичні якості.

Аналіз наукових праць (О.Вишневський, П.Дроб’язко, Р.Захарченко, П.Ігнатенко, І.Мартинюк, Ю.Руденко, М.Стельмахович, та інші) переконує, що особливе місце серед цінностей українського народу займає народне декоративно-ужиткове мистецтво, у якому відображені світоглядні ідеї, історико-культурні здобутки, художні традиції і художній досвід українців.

Мистецтвознавці Є.Антонович, О.Тищенко стверджують, що декоративно-ужиткове мистецтво концентрує в собі єдність матеріальної і духовної культури народу. Воно є однією з важливих галузей художньої культури українського етносу. За визначенням Н.Крилової, художня культура – це інтегративна якість особистості, що включає художні здібності, естетичні знання, практичні вміння, необхідні в творчій діяльності. Художня культура охоплює сферу мистецтва та художньої діяльності

Метою статті є розкриття актуальних питань художнього виховання майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами декоративно-ужиткового мистецтва як умови професійного становлення.

Ознайомлення студентів з народним мистецтвом має носити професійно орієнтований характер: передбачати застосування майбутніми вихователями в навчально-виховній роботі знань, набутих в галузі декоративно-ужиткового мистецтва, а також сприяти формуванню професійно значущих якостей особистості, досягненню студентами достатнього рівня сформованості художньої культури в процесі освоєння ними народного декоративно-прикладного мистецтва, необхідного для майбутньої професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах. Це дозволяє визначити основні аспекти художньо-педагогічного зростання майбутніх фахівців.

Формування художньої культури майбутніх фахівців дошкільної освіти засобами українського народного мистецтва реалізується в освітньо-виховному та практичному аспектах.

Освітньо-виховний аспект полягає у теоретичній підготовці майбутніх педагогів з питань декоративно-ужиткового мистецтва; формуванні знань про види декоративно-ужиткового мистецтва України, їх спільні риси і регіональні особливості; розвитку навичок цілісного сприйняття творів народного мистецтва; поглибленні естетичних вражень і патріотичних почуттів у зв'язку зі сприйманням творів декоративного мистецтва; вихованні у студентів почуття патріотизму, шанобливого ставлення до культурних надбань свого народу.

Метою практичного аспекту є створення умов для самореалізації майбутніх педагогів як професіоналів через педагогічну практику в умовах дошкільних навчальних закладів. Практичний аспект також передбачає формування у студентів художньо-виконавчих умінь і навичок в галузі декоративних та предметних зображень; розвиток умінь самостійного оволодіння інформацією в галузі декоративно-ужиткового мистецтва; формування умінь виконувати дидактичні зразки для навчання дітей образотворчої діяльності; навчання умінню складати для дітей розповіді про види народного мистецтва свого регіону та інших регіонів України; формування умінь створювати методичні розробки різних видів занять з дітьми дошкільного віку [4].

Важливе місце в системі виховання художньої культури майбутніх педагогів відводиться навчальному курсу “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей”, який є складовою частиною дисциплін нормативного блоку та одним з провідних навчальних курсів у підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

В зв'язку з цим одним із основних завдань професійної підготовки є глибоке осмислення студентами теорії та практики декоративно-ужиткового мистецтва, оволодіння художньою практикою у різних видах декоративного мистецтва, методикою та формами роботи з дітьми по ознайомленню з народним мистецтвом; самовдосконалення художньо-виконавчих умінь в галузі декоративно-ужиткового мистецтва.

Зміст навчального курсу представлений теоретичною підготовкою (набуття професійних знань у процесі аудиторної та самостійної роботи студентів), практичною (відпрацювання педагогічних умінь і навичок у процесі практичних занять, а також набуття досвіду застосування знань, умінь і навичок в ході педагогічної практики та індивідуальної дослідної роботи) у поєднанні з досягненням високого науково-методичного рівня навчально-виховної роботи у різних вікових групах дошкільного навчального закладу відповідно до державних стандартів та Базового компонента дошкільної освіти.

Дошкільний вік – це етап раннього етнічного удосконалення. Саме на цьому етапі ми повинні закласти у дітей відчуття своєї причетності до України, до рідного краю, його народу через прилучення до мистецтва, через такі предмети як народна іграшка, великодня писанка, національне вбрання. Потрібно трансформувати етнографічні знання в роботу сучасного дошкільного закладу та використовувати їх у декоративній художній діяльності дошкільників.

Різноманітні шляхи використання освітньо-виховних можливостей декоративно-ужиткового мистецтва як важливого феномена національної культури в процесі художньо-естетичного виховання дітей дошкільного віку висвітлюються в працях Дронової О., Калуської Л., Сірченко Л., Скиданової Л., Трусової О. та ін [4]. Твори декоративно-ужиткового мистецтва допомагають дитині оволодіти способами художньо-естетичного пізнання світу та способами художньої практики.

Художньо-педагогічна підготовка майбутніх дошкільних педагогічних працівників до здійснення цих завдань в роботі з дітьми реалізується на лекціях, семінарських, практичних заняттях, конференціях, засіданнях “круглого столу”, спрямованих на обговорення й відпрацювання форм і методів організації роботи з художнього виховання дошкільників.

Формування художньо-виконавчих умінь і навичок студентів в галузі декоративних та предметних зображень відбувається на практичних заняттях. Матеріал передбачає залучення студентів до різних видів художньої діяльності та розв’язання таких завдань, наприклад: створення орнаментальних композицій за мотивами вишивок Полтавщини та Західної України, зокрема Волині (папір, гуаш, штампи); опанування технікою малювання елементів петриківського розпису; ліплення за мотивами української кераміки та ін.

На таких заняттях студенти навчаються організовувати свою діяльність як на рівні знань, так і художньої практики, що сприяє розвитку умінь самостійно створювати творчі роботи, спираючись на особливості певних видів декоративного мистецтва різних регіонів України; художніх смаків, інтересу до оволодіння необхідними знаннями.

На наш погляд доцільним є поглиблене вивчення комплексів традиційного українського вбрання як художньо-культурного явища, що узагальнює практичний досвід народу у різних напрямках мистецької творчості. Естетична і функціональна довершеність, художня своєрідність способів і технік декорування одягу, а також композиційних прийомів об’єднання елементів вбрання в цілісний комплекс робить одяг вагомим частиним декоративно-ужиткового мистецтва.

Майбутні педагоги навчаються проектувати технології ознайомлення дошкільників з народним мистецтвом, зокрема, українським народним одягом. До прикладу наводимо примірну систему занять по ознайомленню старших дошкільників з волинським народним вбранням, оскільки переконані, що студенти повинні вносити елементи етнокультури свого краю у виховний процес дошкільного навчального закладу.

Систему складають теоретичні, практичні та творчі заняття. До змісту теоретичних занять входять мистецтвознавчі розповіді педагога про особливості народного вбрання, його компоненти; декорування одягу; мистецтвознавчі бесіди про орнамент, символіку кольору та окремих елементів як складових декору; складання дітьми розповідей про народний одяг.

На практичних заняттях доцільно навчати декоруванню площинних форм за мотивами тканих компонентів одягу. Це волинські спідниці-літники з кольорового прядива, в яких декоративну функцію виконує певне чергування різнокольорових смуг чи клітин. Часто тканина вкрита вертикальними (горизонтальними) кольоровими смугами різної ширини, які ритмічно групуються в певні комплекси. Тканим орнаментом зі смуг суцільно вкриті і хустки. Простий орнаментальний мотив – лінійно-геометричний, обумовлений технікою ткацтва, доступний для сприймання та відтворення дітьми старшого дошкільного віку.

Дошкільники малюють смугастий орнамент на опредмечених площинах за законами орнаментального ритму (повторення або чергування широких, вузьких ліній за кольором, характерним для волинського ткацтва), знаходять єдине колористичне рішення, притаманне для тканих компонентів волинського народного вбрання (хустка, спідниця).

Найкраще розв’язувати програмові завдання з декоративного малювання за мотивами традиційної для певного регіону вишивки, тому наступні практичні заняття присвячені малюванню стилізованих елементів за мотивами волинської вишивки (“Вишита сорочка”, “Керсетка-станік”). Метою таких занять є ознайомлення з орнаментом волинської вишивки як формою мистецтва й видом декорування одягу, набуття дитиною необхідних умінь та навичок для власної декоративної діяльності. На заняттях діти разом з педагогом вивчають

орнамент та його символіку, малюють орнамент, засвоюють принцип чергування елементів за кольором, формою, усвідомлюють його ужиткове та художнє значення.

На творчих заняттях дошкільники складають власні візерунки, прикрашають декором площинні форми: хустка, сорочка, керсетка, спідничка, запаска складають з цих компонентів народний костюм. Вихователь спонукає дітей до використання набутих знань з декоративного мистецтва, навичок декоративного малювання і творчих вмій.

Важливе місце в системі художнього виховання майбутніх спеціалістів дошкільного профілю належить залученню студентів до самостійної пошуково-етнографічної діяльності. Мета науково-пошукової роботи – збір народознавчого матеріалу, його систематизація, обговорення проблемних питань.

Ефективними формами організації такої роботи є співпраця з краєзнавчими музеями, інформаційно-культурними центрами (робота у фондах, відвідування лекцій, екскурсії, збір історичного та народознавчого матеріалів). За допомогою цих форм організації роботи створюються умови для оволодіння студентами різними аспектами художньої діяльності.

З метою заохочення студентів до наукового пошуку пропонується низка завдань для групової та індивідуальної самостійної роботи щодо збору та систематизації народознавчого матеріалу, приміром такого змісту: визначити колористичні та орнаментальні особливості писанок; дослідити художньо-естетичні особливості волинського народного вбрання; визначити колористичні та орнаментальні особливості вишивки свого краю; дослідити обрядове значення вишитих предметів у родинному житті українців; підготувати доповідь до міні-конференції; скласти картотеку публікацій з означених проблем та ін.

Вагому інформацію майбутні педагоги отримують внаслідок співпраці з фондами Волинського краєзнавчого музею. На основі зібраного матеріалу та за результатами наукового пошуку студенти розробляють методичні рекомендації для вихователів дошкільних навчальних закладів щодо використання творів декоративно-ужиткового мистецтва в художньо-естетичному вихованні дошкільників.

Таким чином, студенти не лише більше дізнаються про декоративно-ужиткове мистецтво, а й відчують свій вагомий внесок в розробку методичних питань ознайомлення дошкільників з народним мистецтвом та причетність до реалізації завдань художнього виховання особистості дитини.

Отже, з метою формування художньої культури студентської молоді необхідно комплексно застосувати різні види народного мистецтва в освітній діяльності, проводити просвітницьку роботу з молоддю, організовувати самостійну роботу та дозвілля студентів із використанням здобутків народної творчості.

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”/ Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – 18 липня. – С. 4–6.

3. Ніколаєва Т. Історія українського костюма. – К.: Либідь, 1996.

4. Підкурманна Г. О. Художньо-педагогічна підготовка фахівців дошкільного виховання в педагогічному університеті. – С.-П.: НДІХ СпбДУ, 1998. – 277 с.

5. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному закладі. – К.: Слово, 2010. – 376 с.

Expediency of active involvement of the works of the applied art as means of artistic students upbringing is described in the article. Pedagogical potential of the works of folk art for the application in the educational process of the pre-school establishments is revealed.

Key words: applied art, artistic culture, artistic creativity, decorative creativity, artistic skills, folk studying research activity, research ethnographic activity.

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І РОДИНИ В МОРАЛЬНО-ДУХОВНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначено поняття духовності особистості та особливості організації спільної діяльності педагогів молодших класів і родини в контексті морально-духовного виховання учнів. Для даної проблематики наведені приклади занять з підготовки батьків до формування у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народознавства.

Ключові слова: духовність, духовно-моральні цінності, духовний потенціал особистості, абсолютні цінності.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі творення України як демократичної, правової держави та її інтеграції до загальноєвропейського співтовариства все більшої гостроти набуває проблема формування морально-духовних цінностей підростаючого покоління. Дедалі очевиднішими стають впливи політичних і моральних криз, глобалізації суспільства та відірваність підростаючого покоління від народного ґрунту, підміна загальнолюдських морально-духовних цінностей молодіжною субкультурою. Це спонукає до використання культурної і педагогічної спадщини українського народу, пошуку оптимальних шляхів морально-духовного виховання школярів на основі відродження народних звичаїв і традицій. У морально-духовних цінностях сконцентрований багатовічний досвід життєдіяльності українського народу, його ідеали, уявлення про добро і зло, піднесене і потворне. Виховне значення морально-духовних цінностей полягає у тому, що вони є одночасно результатом практики виховання підростаючого покоління і ефективним засобом виховання. Питання духовності торкалися багато років тому. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я.А. Коменського, Г.Г. Песталоцці, А. Дістерверга, В.О. Сухомлинського. Вони одноставно визначили головні чинники, які впливають на духовне виховання учнів: праця, сім'я, школа, вчитель. На сучасному етапі проблемою духовності займаються багато вчених, серед яких: О.Майкіна, Г.Сагач, Т.Зазюн, С.Соловейчик, І.Зеліченко.

Метою даної статті є розкрити поняття духовності а також торкнутися проблеми участі батьків у морально-духовному вихованні власних дітей та способів її подолання в сенсі співпраці з педагогами початкових класів.

Поняття “духовність” завжди мало у філософії важливе значення, і відіграє визначну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, зміст її буття, культура, суспільне життя. І тому такі філософи: Платон, Арістотель, Юркевич, Григорій Сковорода вважали, що поняття “духовність” є похідним від слова “дух” (лат. “spirit” та грец. “pneuma”), що означає рухливе повітря, повівання дихання, носія життя. Уже в первісну епоху складаються перші уявлення про духовність. Однак це поняття ще не розмежовувалось від тілесної суті. Вперше Платон відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, те, що закладене природою людині. Арістотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне й духовне як рівно необхідні.

Новий підхід спостерігаємо у християнській традиції. Тут духовність наділяється новим обличчям, і вважається, що духовність притаманна людині розумній, що виділяє її з тваринного світу, та уподібнює Богу. Проблема духовності стала провідною і в російській релігійній філософії кінця XIX – початку XX ст. Її розробка пов'язана з іменами Федора Достоєвського, Володимира Соловйова, Івана Ільїна, Павла Флоренського, Миколи Федорова. Тут духовність розумілась подвійно. З одного боку, духовність – це одухотворення тваринності, сутнісна характеристика людини, що виділяє її зі світу тварин, а з іншого, – це ідеал, до якого прагнула людина у власному розвитку, орієнтація на вищі, абсолютні цінності [1, с.507].

У сучасній неklasичній та постklasичній філософії проблема духовності набуває дедалі актуальності. Це пов'язано з загальним антропологічним зворотом, що стався у сучасній філософії, і прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обміркуванням підстав глобальної духовної кризи, що вразила людство в ХХ ст., пошуком шляхів її подолання. Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблений у філософії, притаманний таким філософам, як Мартін Бубер, Макс Шелер, П'єр Тейяр де Шарден, Альберт Швейцер, Еріх Фром, Віктор Франк. Провідною ідеєю цих вчених є: людина розумна на зламі епох виявилась нездатною подолати всілякі кризи життя, зокрема глобальні, тому їй на зміну повинна прийти людина духовна. І за визначенням цих науковців, духовність розглядається як загальнокультурний феномен, який уміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині і красі.

Проблема духовності є однією з головних проблем сучасної педагогіки. Це питання висвітлено у працях таких вітчизняних учених: І. Беха, О. Докукіної, С. Соловейчика, І. Зязюна, Г. Сагача, В. Сагоновського. Так, С. Соловейчик стверджує, що складовою частиною “духовності” є “дух”, зазначаючи, що дух – це основа всього найкращого, що є в людині; людське в людині; сутність людини, прагнення до правди, добра й краси. Духовність – це одна з характеристик людини, а головне, вона визначає усі його матеріальні якості, її цінність [2, с.13].

Як сучасний педагог С. Соловейчик обов'язково пов'язує поняття “духовність” з поняттям “духу”, то такі вчені, як І.А. Зязюн, Г.М. Салач пов'язують духовну людину з розумною. На їхню думку, “людина розумна” на сучасному етапі виявилась нездатною подолати усілякі кризи життя, а тому загострився інтерес до людини духовної, яка по-новому ставиться до цих проблем; усвідомлюючи необхідність абсолютних цінностей та ідеалів з метою уникнення глобальної катастрофи.

В сучасній педагогіці виникло таке поняття, як “духовний потенціал особистості”. Це поняття треба розуміти, як здатність інтегрувати дії, спрямовані на внесення гармонійної впорядкованості в оточуючий світ через власну гармонію духа, душі та тіла. За визначення духовності, візьмемо індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб; ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших.[3, с.104]. Іншими словами, бути духовним означає любити Бога та ближнього.

Сім'я є важливим соціальним осередком, який забезпечує стабільність і розвиток суспільства, збереження і передачу життєвого досвіду народу, морально-етичних цінностей, виховання підростаючого покоління. Сім'я виступає тією суспільною одиницею, яка зберігає й захищає, продовжує етичну або народовизначальну функцію сім'ї [4, с.75]. Педагогічну культуру сучасних батьків визначають як здобутки психолого-педагогічної науки, так і досвід виховання втілений в етнопедагогіці, яка уособлює ефективні форми і методи виховного впливу на дітей. На необхідності звернення до виховного досвіду народу і його морально-етичних цінностей наголошує Концепція “Сім'я і родинне виховання” тощо.

В сучасних умовах демократичні зміни з одного боку сприяють відродженню традиційних морально-етичних цінностей українців, а з іншого – спостерігається відмежованість батьків від національної культури, брак педагогічних знань, що негативно позначається на якості виховання дітей. Результати експериментів з вивчення вищезгаданої потреби показали, що батьки потребують допомоги з боку педагогів. На основі виявлених недоліків і прорахунків у вихованні дітей була розроблена спеціальна методика, спрямована на підготовку батьків до формування у дітей морально-етичних цінностей засобами народознавства та залучення їх до виховання власних дітей.

Педагогічна взаємодія з батьками була спрямована на:

- створення атмосфери довіри, взаєморозуміння, духовного зближення усіх учасників виховного процесу, налагодження морально-психологічного комфорту в сім'ї і школі;
- підвищення рівня педагогічної культури батьків та їх педагогічну самоосвіту;
- участь батьків у виховній діяльності школі, різноманітних заходах та благочинній діяльності.

В організації педагогічної співпраці школи і сім'ї щодо формування морально-етичних цінностей учнів 1-4-х класів засобами народознавства, ми орієнтувались на вироблення спільної позиції і спільних підходів у вихованні дітей, спільну діяльність, що передбачало визначення виховних завдань та підбір адекватних форм і методів роботи. На першому етапі задача вчителів полягала у створенні атмосфери довіри, злагоди і взаємодії з батьками з метою забезпечення сприятливих педагогічних умов для засвоєння морально-етичних цінностей молодшими школярами в сім'ї і школі. З цією метою, після індивідуальних бесід, відвідування сімей, проведеного тестування в експериментальних класах, було складено плани індивідуальної роботи з батьками, в яких враховувався рівень освіти та педагогічної культури батьків, моральні якості, світогляд, традиції, інтереси членів сім'ї, що дозволило не лише спрямувати, а й коригувати виховний вплив сім'ї. Якщо на початку роботи з батьками була необхідна відповідна підготовча і корекційна діяльність, яка б дозволила батькам з розумінням поставитись до морально-етичного виховання дітей засобами народознавства, оскільки вони відводили для себе в основному пасивну роль у вихованні власних дітей, цілком покладаючись на школу, то у процесі роботи вчителям вдалось змінити пасивне ставлення до виховання дітей на активно-творче через пробудження інтересу батьків до вивчення педагогічних і народознавчих джерел, активну участь у вихованні дітей у сім'ї і спільній виховній роботі у школі.

Заняття з підготовки батьків до формування у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народознавства проводились у формі неформальних зустрічей і мали таке змістовне спрямування: морально-етичні цінності українського народу; єдність національного і загальнолюдського в українській народній педагогіці; виховний потенціал сучасної сім'ї; народні родинні традиції; самоосвіта і самовиховання; помилки у вихованні та їх наслідки; залучення дітей до народного мистецтва і творчості.

У кожному з експериментальних класів було проведено по 7 зустрічей-занять, на яких розглядалися проблеми визначених напрямів. Проведені заняття знайомили батьків з морально-етичними поглядами українців, з традиційними формами, методами виховання дітей. Для батьків проводились як теоретичні, так і практичні заняття.

Теоретичні заняття включали лекції, бесіди, диспути, "круглі столи", "брейнсторми", обговорення педагогічної літератури, батьківські конференції, презентацію книг. Практичні заняття проводились у вигляді тренінгів, семінарів, практикумів, виховних заходів, тощо. Свою ефективність у роботі з батьками довели комбіновані заняття, лекції з елементами тренінгу, бесіди – практикуми, семінари – тренінги. Зустрічі, присвячені теоретичним питанням, проведені для батьків давали необхідний обсяг знань для виховання дітей, знайомили зі специфікою молодшого шкільного віку, особливостями виховання в сім'ї, роллю батьків у вихованні дітей, можливостями народного виховання, традиційними і сучасними методиками. Зустрічі, які проводились як практичні заняття, давали можливість закріпити педагогічні знання батьків та сформувати у них необхідні уміння і навички. У процесі роботи батьків долучали до педагогічних спостережень та аналізу отриманих результатів.

Наводимо нижче орієнтовну тематику занять з батьками.

Тематика занять з батьками.

Вступ.

1. Народна етика і народна мораль – основа народної педагогіки.
2. Врахування народного досвіду у сучасному сімейному вихованні.
3. Особливості ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з українським народознавством у сім'ї.

1 клас.

1. Практика виховання у дітей морально-етичних цінностей у сім'ї.
2. Роль батьків у вихованні дітей.
3. Народні казки у формуванні морально-етичних цінностей дітей молодшого шкільного віку.

4. Звичаї українського народу в практиці сімейного виховання.
5. Виховання у дітей поваги до старших.
6. Завдання батьків в ознайомленні дітей з основами народознавства.
7. Спільна діяльність батьків і дітей, як спосіб формування морально-етичних цінностей.

2 клас.

1. Чинники формування морально-етичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
2. Урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у сімейному вихованні.
3. Авторитет та особистий приклад батьків у формуванні в дітей морально-етичних цінностей.
4. Ознайомлення дітей з родиною та родоводом.
5. Українські народні традиції у сімейному вихованні.
6. Атмосфера злагоди і довіри в сім'ї, як необхідна умова виховання у дітей морально-етичних цінностей.
7. Народні ігри у формуванні морально-етичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

3 клас.

1. Використання досвіду української народної педагогіки у формуванні морально-етичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.
2. Любов до дитини як педагогічна умова формування морально-етичних цінностей.
3. Педагогічний контакт батьків у спілкуванні з дітьми.
4. Прислів'я і приказки у формуванні морально-етичних цінностей дітей молодшого шкільного віку.
5. Значення народного календаря у залученні дітей до морально-етичних цінностей українського народу.
6. Роль батьків у вихованні в дітей любові до рідного краю.
7. Організація дозвілля і народні свята в сім'ї.

4 клас.

1. Роль народних традицій у моральному та етичному вихованні дітей молодшого шкільного віку.
2. Педагогічний такт у спілкуванні з дітьми.
3. Використання виховного потенціалу українського фольклору у формуванні в дітей уявлень про морально-етичні цінності.
4. Ознайомлення дітей з народним побутом.
5. Формування у дітей молодшого шкільного віку морально-етичних цінностей через залучення до народних ремесел і мистецтв.
6. Формування народознавчих знань і умінь в сім'ї.
7. Основні проблеми і упущення батьків у формуванні морально-етичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку засобами народознавства.

1. Никифоров А. С. Эмоции в вашей жизни. – М.: Советская Россия, 1974. – 189 с.

2. Матенко Н. М. Слово, музыка, образ. – К.: Радянська школа. 1982. – 96 с.

3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа - Пресс, 2000. – 512 с.

4. Родинна педагогіка: навчально-методичний посібник / [А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеенко та ін.] – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.

The article defines the notions of spirituality of a person and peculiarities of organization of cooperative activity of a primary school teacher and family in terms of moral upbringing of junior school children. Some examples of classes in parents training for the formation of junior school children's moral ethnic values by means of folk country-study are suggested to your consideration.

Key words: spirituality, spiritually-moral values, spiritual potential of personality, absolute values.

ПОЗИТИВНИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЇЇ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

У статті порушено проблему значення інформації у житті дитини раннього віку, проаналізовано вплив інформаційних потоків на соціалізацію маленької особистості, обґрунтовано необхідність формування механізмів, котрі б визначали доцільність і можливість доступу до інформації дитини та навиків її обробки й форматування, починаючи з раннього дитинства, виокремлено основні чинники творення позитивного інформаційного простору сучасної дитини.

Ключові слова: позитивний інформаційний простір, нові інформаційні технології, інформаційні потоки, інформаційні носії, ранній вік, соціалізація, рекламні слогани.

Актуальність проблеми. Покоління сучасних дітей соціалізується в принципово нових умовах глобалізованого інформаційного суспільства. На сучасному етапі взаємодія дитини з інформаційними технологіями розпочинається дуже рано. З перших днів свого життя сучасна дитина потрапляє в інформаційний простір, що безпосередньо впливає на формування її особистості та уявлень про оточуючий світ. У процесі соціалізації дитина набуває поняття, уявлень, звичок, соціальних ролей, бажань та потреб, сукупність яких відображає стиль життя та особливості сімейного та соціального середовища. Усі ці елементи в силу свого генетичного зв'язку з соціумом зберігають чутливість до інформаційних потоків. Постійність та інтенсивність інформаційних потоків обумовлюють необхідність формування механізмів, котрі б визначали необхідність та доцільність доступу до інформації дитини та навиків її опрацювання, починаючи з раннього дитинства.

Мету даного дослідження вбачаємо у обґрунтуванні важливості творення позитивного інформаційного простору дитини раннього віку в процесі соціальної адаптації до умов сучасного суспільства.

Для осмислення даної проблеми велике значення мають дослідження Л.Аліферової, А.Баркан, О.Білоуса, Т.Науменко, І.Стеценко, С.Руфанової, С.Харрісона та ін.

Актуалізуючи проблему значення інформації та нових інформаційних технологій у житті дитини, А.Баркан зазначає: “Сучасна дитина досить часто обирає віртуальний світ, нехтуючи реальним. На цьому тлі, ми – нинішні люди, здаємося своїм дітям людьми з печери з застарілими традиціями та поглядами, тому що ніяк не хочемо зрозуміти, що настає нова ера, в якій буде жити в основному вже не “гомо сапієнс”, а новонароджений “гомо віртуаліс” [2, с. 9–10].

Співзвучними є також роздуми С.Харрісона, котрий підкреслює важливість уміння користуватися новими інформаційними технологіями у сучасному світі. З цього приводу він зазначає: “Заглядаючи у майбутнє наших дітей, ми розуміємо, що набагато корисніше надуманих псевдо фактів учорашнього дня для них виявиться уміння користуватися інноваційними системами нового часу. І відчувати себе як риба у воді в майбутньому зможе лише та дитина, котрій сьогодні дають можливість вивчати різноманітні джерела інформації, вчитися розуміти її значення і набувати навички обробки та форматування” [5, с.9–10].

Тривалі перспективи пошуку науковцями доцільності та наслідків використання нових інформаційних технологій у житті дитини раннього віку зводяться до біполярної концепції, де позитивним є набуття нових знань для пізнання навколишнього світу й успішної соціалізації та активний розвиток психічних процесів – пам'яті, уваги, мислення, негативним – вплив нових інформаційних технологій на фізичне й психічне здоров'я дитини в цілому [4]. Тому зусилля батьків та вихователів мають бути спрямовані на творення позитивного інформаційного простору дитини.

Найбільш суттєве значення у творенні інформаційного простору дитини раннього віку мають нові інформаційні технології. Саме вони є інформаційними носіями, з котрими малюк

змушений повсякчас стикатися в умовах інформаційного суспільства. Інформаційні екрани оточують дитину повсюдно: вдома, на вулицях мегаполісів, у транспорті і т.д. Потужний потік різноманітної за сутністю інформації може становити суттєву загрозу для нестійкої дитячої психіки. Важливим у процесі соціалізації маленької особистості є прищеплення їй духовності, моральності, людяності, доброти, щирості та естетичного смаку. Від народження діти не володіють здатністю критично мислити, тому все, що їх оточує сприймається як норма.

Фундаментальним тлом на основі котрого формуються перші уявлення про світ сучасної дитини – є телебачення. Сучасні дослідження свідчать, що за рівнем свого впливу телебачення випередило інші інформаційні носії, будучи особливо показовим у дитячому середовищі [2, с.104]. У нинішньому глобалізованому світі воно є невід’ємною частиною життя кожної родини. Сучасне телебачення на 90 % насичене так званим “форматним” матеріалом, тобто таким, що піднімає рейтинг або приносить прибуток. Це, у першу чергу, реклама, що безпосередньо впливає на беззахисну дитячу психіку. Діти, в порівнянні з дорослими, ще не в змозі протиставляти рекламному впливу власні установки, погляди, моральні критерії. На цьому наголошує О.Брім. Підкреслюючи, що соціалізація – це процес, який відбувається протягом усього життя, він розкриває деякі відмінності у ході даного процесу між дорослими та дітьми. Так, він підкреслює, що соціалізація дорослих проявляється в основному в їх зміні зовнішньої поведінки, тоді, як дитяча соціалізація коригує базові ціннісні орієнтації. Адже дорослі спроможні оцінити норми, діти здатні лише засвоювати їх. Соціалізація дорослої людини спрямована на те, щоб допомогти їй оволодіти певними навичками, відповідним використанням ролей. У процесі соціалізації дітей в основному формуються мотиви їх поведінки [1].

Серед методів психологічного впливу реклами на дітей в силу вікової специфіки й психічного розвитку, найбільший суттєвий мають наступні: психологічне зараження (внаслідок впливу на емоційну сферу дитини); наслідування (присвоєння дитині різних моделей поведінки, поглядів, світогляду дорослих); навіювання (висока субтестивність дітей через несформованість цілісності особистості).

Американський дослідник доктор Аллен Кеннер свідчить, що вік на який розрахована реклама, постійно знижується. Зараз дворічна дитина є повноправним об’єктом впливу телевізійної та інших видів реклами. У відповідності з недавніми дослідженнями доктора Кеннера, трирічна американська дитина в середньому знає 100 різних торгових марок [5].

Важливим позитивним аспектом цієї проблеми є те, що реклама – це, перш за все, найпростіша модель знайомства дитини з суспільством. Причиною тому служать декілька чинників: реклама легко запам’ятовується; ритм сучасного життя часто не дозволяє батькам приділяти належної уваги дитині та не залишає часу на довгі і чіткі роз’яснення, тоді як реклама пропонує відповіді для вирішення будь-яких проблем; рекламні слогани – це стереотипізовані штампи, що є альтернативою нескінченним дитячим “чому?”.

Через високу зайнятість батьків дитина не може в потрібному обсязі копіювати їхню поведінку в різних ситуаціях. Наші дослідження свідчать, що казки дітям читають дедалі рідше і, через шалений ритм сучасного глобалізованого життя, дуже часто вільний час батьки витрачають не на спілкування з дітьми, а на відпочинок. Тому малюки шукають щось, що допоможе їм знайти себе. Реклама у цьому контексті є спрощеною схемою поведінки і дає дитині можливість розвиватися. У ранньому віці дитина постійно опановує стереотипи поведінки дорослої людини, і в цьому їй допомагають ігри та казки. У казках дітям пропонуються рішення того, що правильно, а що ні, як чинити в тих чи інших ситуаціях. Завдяки грі діти виробляють власні сценарії поведінки. Реклама в сприйнятті дитини – це синтез гри та казки. Герої рекламних роликів прості й лінійні, їхні бажання і вчинки позбавлені нюансів, а отже зрозумілі дитині. У ранньому віці, граючись, діти найчастіше переймають поведінкову модель у героїв реклами: “Хороші господині обирають Лоск”, “Nuts заряджає мізки”, глазуровані сирки “Рижий АП” – для дітей-шпигунів і так далі. Реалією

сучасного суспільства є те, що завдяки рекламі діти з раннього віку починають мислити слоганами так само, як їхні батьки колись мислили приказками та прислів'ями.

Сучасний виробник орієнтується у першу чергу на попит та споживача, досить часто нехтуючи стандартами виробленої продукції. Діти – є тією споживацькою категорією, котру найлегше агітувати. Рекламна пропаганда впливає на вибір дитячої продукції, зокрема іграшок. У ранньому віці дитина вже може досить чітко пояснити, що її цікавить саме Телепузик, Лунтик чи знаменитий супергонщик Маквін. Проведені діагностичні бесіди з дітьми свідчать, що серед улюблених іграшок малюків найчастіше розрекламовані герої із сучасних мультфільмів. Їжачки, ведмежата та зайченята давно відійшли на другий план. Натомість, кожному із улюблених телевізійних героїв властивий певний типаж та модель поведінки і діти намагаються наслідувати їм, що іноді призводить до різноманітних негативних явищ – поспіху, гіперактивності, невихованості тощо. Батьки повинні чітко усвідомити, що для дитини реклама не може бути джерелом інформації.

Ще одним потужним інформаційним потоком у житті дитини раннього віку є музика. Говорячи про вплив музики на дитину, слід відмітити, що сучасний інформаційний простір заповнений далеко не класичною чи етнічною музикою, котра стимулює мозкову активність (“ефект Моцарта”) [2, с.35], а поп-, реп-, рок-, техно-, краст-, панк-, метало-, ілюзіон-напрямами. У 80-х роках ХХ століття фізіологи визнали, що інформаційний вплив поп- і рок-ритмів є шкідливим для здоров'я, зокрема, порушується обмін речовин, підвищується тиск, збивається серцевий ритм, виснажується нервова система. Класичні ж ритми 4/4, 2/4, 3/4, 6/8 і т.д. співпадають з ритмами основних життєвих процесів людини. Якщо ж ці ритми деформовані – з'являється руйнівна дисгармонічна музика, що здатна спустошувати внутрішній світ. Сучасне телебачення та Інтернет транслюють саме таку музику. Звичайно, дитяча мелодійна пісня теж існує, однак доступна вона дитині не у широкому загалі, а скоріше, як виняток. Опитування показують, що у віці трьох років діти найчастіше знають та наспівують не дитячі пісні, а популярні хіти зірок попси та шансону. Діти чують їх по телебаченню та радію вдома, у машині, навіть мобільні телефони мам та татусів відтворюють сучасну модну музику. Тому батькам необхідно частіше наспівувати дітям колискові або ж використовувати якісні мелодійні пристрої (радіоляни) для заколисування. Такі прилади професійного спрямування відтворюють найчастіше спокійну, класичну, приємну музику, необхідну для гармонійного розвитку маленької особистості.

Невід'ємним від сучасного життя є комп'ютер. Безумовно, він суттєво полегшує роботу з інформаційними потоками, тому у багатьох випадках обійтися без такої машини дуже складно. Все активніше комп'ютер використовують у дошкільній освіті. Є прихильники раннього навчання дітей роботи з комп'ютером. Мабуть, з цієї причини у Базовій програмі розвитку і виховання дітей дошкільного віку “Я у світі” з'явився розділ “Дошкільник і комп'ютер” [3]. Тобто, незважаючи на доведений негативний вплив на фізичний розвиток, тенденція щодо необхідності використання комп'ютера у житті дитини з раннього віку набуває все більшої актуальності та здобуває все більше прихильників. Комп'ютер як і телевізор є у кожній сучасній родині і становить предмет особливої зацікавленості маленької дитини. Він яскравий, музичний, створює враження живого, має багато кнопок. На сучасному етапі існує безліч програмного забезпечення для раннього розвитку дітей. Одним з актуальних методів навчання дітей літерам є використання комп'ютерних моніторів як мультимедійної абетки. При цьому дорослий разом з дитиною обирають літеру та натискають відповідну кнопку – на моніторі з'являється яскрава кольорова літера, супроводжуючись приємним цікавим музичним звуком.

Отже, до основних чинників творення позитивного інформаційного простору дитини раннього віку можна віднести готовність батьків та вихователів дитячих садків до: прищеплення культури спілкування з інформаційною технікою; відслідковування, контролю та дозування інформаційної продукції у оточенні дитини; виокремлення важливої позитивної інформації, що може стимулювати успішну соціалізацію дитини та доброзичливого ставлення до її перегляду та засвоєння; постійного коментування та роз'яснення змісту

рекламних роликів та слоганів; моделювання та повторення ситуацій та діалогів у формі гри за окремими відеосюжетами, що несуть дидактичне навантаження; прищеплення дитині любові до мелодійної пісні та гармонічної музики; педагогічно прискіпливого ставлення до вибору іграшок, котрі є інформаційними носіями і можуть носити як позитивний так і негативний характер.

Розуміння та готовність батьків до створення відповідних умов позитивного інформаційного простору дитини раннього віку є не лише необхідною умовою її успішної соціалізації, але й дієвим способом прищеплення інформаційної культури молодому поколінню та підготовки до життя в інформаційному світі, що постійно змінюється.

1. Андреева Т.И. Социальная психология. – М.: Наука, – 1994.

2. Баркан А. Дети нашего времени / Алла Баркан. – М.: АСТ, Астрель, 2010, – 411 с.

3. Науменко Т., Стеценко І. Виховання зачатків інформаційної культури у дітей дошкільного віку. Матеріали VII Культурологічних читань пам'яті Володимира Подкопаєва “Культурна трансформація сучасного українського суспільства” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_10_67.php.

4. Науменко Т., Стеценко І. Дитина раннього та дошкільного віку в сучасному інформаційному просторі. Матеріали Конференції “Інформаційно-комунікаційний простір як новий осередок особистості” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/m24.html>.

5. Харрисон Стивен Счастливый ребенок / Перев. с англ. – М.: ООО Издательство “София”, 2008. – 192 с.

In the article the problem of information meaning in the life of the child in early childhood has been considered. The influence of information flow on the socialization of a little personality has been analyzed. The formation necessity of mechanisms which define the expediency and possibility of access to child's information and skills of its processing and formatting starting in early childhood has been substantiated. The main factors of positive information space formation of the modern child have been defined.

Key words: positive information space, new information technologies, information flows, information data medium, early childhood, socialization, advertisement slogan.

УДК 372

ББК 441

Надія Лазарович

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ У РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

У статті проаналізовано важливість створення розвивального середовища у ДНЗ для розвитку дитячої обдарованості. Обґрунтовано використання природи як важливого чуттєвого чинника для розвитку всіх здібностей дітей. Наведено і проаналізовано умови створення розвивального середовища у всіх сферах діяльності дошкільників.

Ключові слова: *розвивальне середовище, обдарованість, природа, здібності, дошкільний вік, умови.*

У контексті наукові знання і висока педагогічна майстерність щодо їх використання в роботі з дітьми були актуальними у всі часи, а дієвим засобом навчання й виховання обдарованих дітей розглядалася природа в системі їх доцільної організації. Отож цілком закономірно ґрунтуватись у пошуках засобів забезпечення перманентного розвитку обдарованості дітей на концепції “Виховання серед природи”, започаткованої прогресивними педагогами Західної Європи кінця XVII – початку XVIII століття, які розглядали природу як джерело знань, а також натхнення, пізнання і майстерності. Вона

посіла чільне місце і в історії вітчизняної педагогіки, тому при дослідженні означеного питання слід спиратися, вважаємо, на твори педагогів-мислителів минулого. У своїх працях із позицій цілісного і комплексного підходів до навчання й виховання обдарованих дітей з дошкільного віку розвивають принцип взаємодії людини з природою, оскільки його розглядають як дидактичне підґрунтя в школах “натуралістичного виховання” Я.А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, Й. Дістервег, К.Д. Ушинський та інші. Вже Я.А. Коменський розглядав людину як частину природи, що цілком підпорядковується її законам, а задля гармонійного розвитку її особистісного потенціалу точний порядок треба запозичувати в природи [3]. З позиції історичної перспективи знаходимо в його педагогічній спадщині вичерпне розкриття окремих аспектів проблеми використання природи як засобу формування низки психічних процесів, які є першоосновою в розвитку обдарованості дитини. Розглянемо їх.

Основною метою виховання була “підготовка людини до боротьби з самим собою і життям”, а від учителів, вважав педагог, необхідно вимагати навички не нав’язувати свої переконання та ідеї дитині, а пробуджувати в ній прагнення цих переконань і мужності до їх захисту. Для порушеної в дослідженні проблеми особливе значення має думка К.Д. Ушинського про те, що кожен педагог повинен формувати справді стійкі, глибокі погляди і переконання дітей, повсякчас застосовуючи для цього здобутки психологічної науки.

Особливо актуально звучить висновок К.Д. Ушинського про те, що “...коли не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, в яких можна черпати основи педагогічних правил, можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг зрозуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки можна, набути всебічних відомостей про людську природу, до виховання якої береться” [7, 34–35].

У сучасних умовах інтегрування інтелектуальної спрямованості різних дисциплін за фахом “Дошкільне виховання” ця ідея корифея світової педагогічної думки має прикладне значення. Окрім загальноосвітніх і методичних дисциплін, педагог повинен досконало оволодіти системою ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців. Розуміння К.Д. Ушинським механізмів і шляхів формування уваги, пам’яті, мислення, волі, емоцій, розумових здібностей вихованців доводить, що вже тоді педагогом було створено систему формування особистості серед природи і засобами природи.

Спираючись на особливості дитячого світопізнання, потреби в наочності, основними засобами такого навчання К.Д. Ушинський вважав природні натуральні предмети, моделі, явища в їх доказовій цінності. З його висновку випливають актуальні методичні положення: “...обов’язок початкового навчання - вчити дитину самостійно спостерігати, правильно збагачувати її душу повними, яскравими образами, які в майбутньому стануть елементами її розумового процесу” [7, 390]. Ми розглядаємо настанову педагога в утвердженні проблеми дослідження за важливий методичний принцип його реалізації.

Він розглядав природознавство як провідний засіб виховання стрижневих якостей особистості з перших років життя і заклав основи формування інтелектуального, емоційно-чуттєвого і дієво-вольового сприйняття світу.

На нашу думку, є всі підстави вважати, що ці судження К.Д. Ушинського утворюють цілісну систему поглядів, але не викладені ним дотично до формування нашої проблеми лише з причин історичного характеру.

Зауважимо, що його методику в усій повноті можна використовувати

Принципово новий підхід до використання природи у роботі з дітьми запропонувала С.Ф. Русова. Відсутність теоретичних і практичних надбань щодо практичного використання природи з метою формування особистості дошкільника з урахуванням його вікових психологічних особливостей спонукала С.Ф. Русову до різнопланового розгляду стрижневих основ особистості з-поміж ключових проблем українського національного дошкілья. Вона вважала, що у дошкільному віці необхідно закласти основи наукового світосприймання, і

вбачала шлях до цього через розвиток спостережливості дітей, яку стимулює висока вразливість дітей та емоційність: “Скільки задоволення має дитина, розглядаючи метеликів, приглядаючись до жабок, що ховаються в калюжах і звідти так меланхолічно кумкають, прислухаючись до співу всяких птахів, спухаючи про життя звірят...” [6, 126].

У природному середовищі “інстинкт цікавості” виявляється в запитаннях дітей, наголошувала С.Ф. Русова. І коли дитина запитує близьких: “Чому зірки не падають з неба?”, дитині необхідно дати відповідь на поставлене запитання, а не ухилитися від нього. Вона наголошувала, що для того, “... щоб задовольнити цікавість дитини, потрібно давати матеріал для спостереження і знання з природознавства” [6].

Особливо актуально сьогодні є переконання педагога про важливу роль чуттєвого сприйняття об’єктів і явищ природи задля формування науково достовірних уявлень. С.Ф. Русова розглядала спостереження за основне джерело збагачення дитини знаннями про природу і надавала особливого значення їх диференціації з урахуванням віку й індивідуальних проявів вихованців. Вона застерігала проти безумного перенесення зарубіжного наукового досвіду на національний ґрунт. Вчена говорила про всебічне формування особистості засобами природи, що є актуальним сьогодні у зв’язку з прогресуючою урбанізацією, скороченням безпосереднього контактування дітей з природою. Привнесення об’єктів живої і неживої природи у педагогічний процес, максимальне їх використання в дошкільному закладі сприяють продуктивній діяльності дошкільників.

С.Ф. Русова зазначала, що “...нам, українцям, бажано було б використовувати “інстинкт хліборобський”, бо наш український народ споконвіку характеризується своєю працьовитістю. Треба, щоб коло кожного дитячого садка був сад, в якому діти мали б змогу садити деяку городину, квіти. Така праця добра для здоров’я, дасть змогу звертати увагу дітей на ботанічні і зоологічні явища, дасть їм цікавий матеріал для всяких спостережень” [6, 135].

Зрозумілою і глибоко переконливою є порада С.Ф. Русової щодо використання ручної праці дітей з природним матеріалом. У статті “Теорія і практика дошкільного виховання” педагог наголошувала на тому, що необхідно використовувати “будівничий інстинкт” дошкільників, який виявляється в тому, що майже всі діти з паличок, піску, кубиків тощо люблять будувати хатки, інші будівлі. Отож завданням вихователя є: давати дітям різні матеріали і повну волю для самостійної творчості. У праці “Дошкільне виховання” сформульовано застереження для вихователя, які є актуальними для педагогічного процесу: “Ручна праця – великий принцип, але не можна перетворювати її в один пасивний мануалізм, пристосовувати до однієї мети - якнайбільше виробляти усіляких речей” [6].

Єдності чуттєвого й раціонального в аналізі природи як джерела пізнання рідної природи С.Ф. Русова надавала особливого значення. У книзі “Нові методи дошкільного виховання” в розділі “Вправи змислів” запропоновано низку вправ для формування способів дітей раціонально сприймати світ і пізнавати його. Це: на відчуття приємності і неприємності (смак, нюх, температура, рівновага); орієнтацію (вага, дотик, опір); вправління органу зору (світло, колір, форма) тощо. Ці вправи закладають першооснови сенсорної пам’яті всіх “сміслових вражень”. С.Ф. Русова, як і її попередники, була твердо переконана в тому, що без свідомого сприймання природи набуті уявлення будуть блідими і бездіяльними.

Розвиваючи далі цю тему, педагог доходить висновку про надзвичайне значення впливу науково достовірних систематизованих знань про природу на утворення уявлень і понять дітей. У праці “Нові методи дошкільного виховання” описує механізми інтеріоризації знань у різні види діяльності, наполягає, що “... лише з конкретних образних вражень можна утворити в дітей абстрактні уявлення... Чим дитина матиме більше конкретних вражень, фактів, тим яснішою”.

Як відомо, незаповнене і безбарвне предметно-ігрове середовище справляє на дітей негативний вплив, гальмує розвиток особистості. Перенасичене предметне середовище так само погано впливає на психіку малят. І тільки періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає

дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення.

У всіх гуманістичних теоріях та практиках дошкільного виховання минулих часів, як і сьогодні, проблемі створення предметно-ігрового середовища надавалося першочергове значення. Вчення Марії Монтесорі, видатного італійського науковця, базується на принципі природної доцільності розвитку закладених у дитини життєвих сил і творчих здібностей.

“Без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини, - пише М. Монтесорі - Оточення дитини - це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей”. Дитині не потрібне дороге середовище. Навпаки, в ньому має бути “визначена (окреслена) незавершеність, але не безформність”.

Особливе місце у предметно-ігровому; середовищі відводиться дидактичним, розвивальним матеріалам, які використовуються цілеспрямовано та спонукають до роздумів.

У Монтесорі матеріали своєю структурою та логічною послідовністю сприяють сенсорному розпитку. Сенсорний розпиток дитини, з одного боку, забезпечує отримання уявлень про довкілля, а з другого - закладає підмурівок загального розумового розвитку. Матеріали М. Монтесорі - це ключ, що дозволяє дитині потрапити до світу сучасної культури та цивілізації, зрозуміти природу становлення своєї самостійності, своєрідної незалежності від дорослого, а відтак сприяє розвитку почуття гідності та самоцінності [5]

Німецький вчений Р. Штайнер, засновник Вальдорфської педагогіки має дещо інший погляд на зміст та функцію предметного середовища, яке вчений називає “фізичним середовищем”. Штайнер виступає проти готових іграшок – “продуманих та сфабрикованих інтелектуальною цивілізацією. В дитячих садках Вальдорфської школи вихователі виготовляють іграшки власноруч – це шиті або плетені з ниток ляльки і тварини здебільше без намальованих “облич”. Такі іграшки не нав’язують дитині готового образу, а дозволяють творити його під час гри. Вважається, що м’які іграшки з ситцю та вовни заспокоюють дитину, тоді як жорсткі, пластмасові породжують напруженість. Так само для будівельних ігор вальдорфці пропонують дошкільнятам дерев’яні дощечки, палички, а не кубики правильної форми чи конструктори: з готових блоків. Посуд для ляльок виготовляється з природного матеріалу - дерева або глини.

Відзначимо, що й французький педагог С. Френе вважав довкілля дитини важливою умовою ефективної підготовки її до майбутнього самостійного життя. Цілком сучасно звучать його слова про те, що навколишнє середовище має бути організоване так, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей [5].

І нині в Західній Європі активно здійснюється пошук створення такого середовища, в якому передбачалися б особливості та перспективи розвитку дітей, їх диференційовані потреби. Зокрема, деякі педагогічні новації широко застосовуються у практиці дитячих садків Німеччини, де особливу увагу звертають на невербальний і образний характер педагогічних впливів. Німецькі педагоги і психологи створюють таке предметно-ігрове середовище, де активно використовується верхня частина приміщення. Так званий “третій вимір”. Це можуть бути антресолі, верхні галереї, східці з поручнями. Всі конструкції дерев’яні, балки та кріплення не сховані від дитячих очей, аби малята були впевнені в надійності споруди.

Такі конструкції дають дошкільнятам змогу не лише отримати нову оглядовість, а й, що особливо важливо, спілкуватися з дорослими з висоти, себто, знаходячись, так би мовити, над ними, а не поруч. Діти повністю можуть реалізувати свою потребу у лазінні, стрибках, повзанні. У їхньому розпорядженні різноманітні затишні будиночки з гарним інтер’єром, де можна як усамітнитися, так і побавитися разом з друзями. Втручання дорослих при цьому зведене до мінімуму.

Цікаву концепцію розвивального середовища розробила група московських авторів (Л. Кузьмичев, А. Грашин, Л. Майнова, Т. Кашкина, Л. Парамонова, С. Новоселова),

запропонувавши комплексний підхід до організації розвивального предметно-ігрового середовища [5]. Враховуючи різноманітність процесів, які відбуваються у розвивальному середовищі, їх можна виділити в окремі специфічні простори, що переплітаються та взаємодіють один з одним, складаючи єдине ціле. Зокрема, структура середовища інтелектуального розвитку і творчості складається з ігрових кімнат для кожної вікової групи, спеціалізованих приміщень для реалізації різних видів творчої діяльності (дизайн-студія, танцклас, студія образотворчого мистецтва, театральна студія, музична зала тощо) та універсальної (для всіх вікових груп) ігрової зони.

Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей. Психолого-педагогічну концепцію ампліфікації (збагачення розвитку) розробив академік А. Запорожець [5]. Суть концепції ампліфікації полягає в тому, що оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а максимальним збагаченням змісту форм дитячої діяльності через спілкування малят між собою та з дорослими.

Створити таке предметно-ігрове середовище можливо за умови дотримання таких вимог:

- предметно-ігрове середовище має бути адекватне віковій дітям та відповідати їх функціональним можливостям з незначним перевищенням ступеня складності;
- предметно-ігрове середовище має бути динамічне, варіативне, різноманітне. Хоча воно організовується дорослими, але повністю підвладне дитині, не обмежує її діяльності, забезпечує повну свободу;
- ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини;
- не можна забувати про значення форм і кольору - саме вони надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про дошкілля. Всі ігрові предмети мають бути якісні, бо що досконаліша форма, то повніше реалізується її призначення [4].

Забороняється використання предметів з розмитими контурами, пропорціями, перекошеними кутами, погано підігнаними з'єднаннями, адже все це впливає на розвиток окоміру, не сприяє вдосконаленню точності рухів. Зовнішній вигляд іграшки (її конструкція, колір, форма, фактура) має спонукати дитину до гри;

необхідно включати у предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби маля творчо прилучалося до духовних цінностей народу, вчилася любові до рідної землі.

Для кожного вікового періоду предметно-ігрове середовище особливе. Наприклад, у дітей середнього дошкільного віку потреба в русі надзвичайно велика, тому в групі слід виділити місце для спортивного куточка. Можна створити в кімнаті доріжку руху, де за допомогою модулів, картинок та знаків буде визначено, які рухи повинні виконувати діти (ходьба, повзання, лазіння, подолання перешкод тощо).

Середній дошкільний вік – розквіт сюжетно-рольової гри. Діти цього віку вже можуть використовувати предмети-замінники, символи, які дозволяють вийти за рамки реальної предметної дії та відтворити загальний задум у скороченій ігровій формі (наприклад, ляльку годувати не з чашки, а з кубика, уявляючи його чашкою). Ця особливість відіграє важливу роль в інтелектуальному розвитку дитини, отже бажано замість реальних предметів якомога більше пропонувати предметів-замінників. Враховуючи, що в середньому дошкільному віці інтерес проявляється до мови, ігрове середовище необхідно наповнити дидактичними іграми. Більш різноманітним, ніж у молодшому віці, стає матеріал для будівельних та конструктивних ігор, виникає потреба у місці для експериментування.

У старших вікових групах необхідно застосовувати різні матеріали, які сприяють оволодінню читанням, математикою: друковані літери, слова, таблиці, книжки з крупним шрифтом, посібники з цифрами, настільно-друковані ігри з цифрами та літерами, ребуси,

головоломки. Так само використовують матеріали, що стимулюють розвиток пізнавальної активності дітей – дитячі енциклопедії, ілюстровані видання про тваринний та рослинний світ, дитячі журнали, альбоми. Обов'язково виділяється місце для дидактичних ігор математичного змісту причому таких де б діти могли виявляти самостійність у виборі матеріалу. Не забуваймо і про предмети для дослідно-пошукової діяльності – магніти, збільшувальне скло, пружини, ваги, мензурки, великий вибір природних матеріалів.

Одне слово, будь-яке середовище має забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання. В цьому ракурсі повернемося до поняття “універсальна ігрова зона”. Йдеться про приміщення з дуже високим ступенем трансформації та різноманітним предметним наповненням. У межах цієї зони можуть розгортатись тематичні підзони: ігрова, спортивна, екологічна.

Предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. Розміщення матеріалу згідно з зонами дозволяє дітям об'єднуватися в підгрупи за інтересами. Ігрове середовище не запрограмоване, отже надає можливість для експериментів, конструювання, театралізованої діяльності. Дошкільня має можливість реалізувати свої знання про оточуючий світ у різноманітних іграх, самотужки вирішуючи, що йому для цього потрібне.

Оскільки ігри орієнтовані на стимулювання творчої та пізнавальної активності дітей, середовище можна перетворювати в міру розвитку дитячих інтересів, знань та умінь. У такій зоні мають бути: набори великомасштабних конструкторів кількох розмірів, призначені для дітей різного віку; набори модулів різних форм та різного кольору, з різних матеріалів для спорудження об'єктів; ігрові стінки з дидактичними та проектними іграми, багатосекційні ігрові ширми; площини та пристосування для сидіння у спеціально відокремленій зоні для настільних ігор (їх краще робити не прямокутними, а складної конфігурації); м'які низькі меблі - для лежання та сидіння, коли діти відпочивають у перерві між іграми та заняттями; м'які легкі блоки для спорудження “печер”, для усамітнення; ляльковий театр (подіум-сцена з мікрозалою для глядачів); спортивне знаряддя: велоергометр, бігова доріжка тощо; різноманітні іграшки (м'які, надувні, плоскі, механічні та ін.).

Уся універсальна ігрова зона наповнена дендрологічними куточками та альпінаріями, де поряд з квітучими рослинами та зеленню розміщуються акваріуми, клітки з птахами, а також екрани, на які можна проектувати різні, періодично змінні, краєвиди (море, квітуче поле, яблуневий сад, засніжений ліс, осінні пейзажі). У таких зонах дітям добре буде розслабитись та відпочити.

Середовище екологічного розвитку складається з різноманітних елементів, де кожний виконує свою функцію. Доцільно створити зимовий сад з різноманітними рослинами, які відрізняються за видовим складом, зовнішнім виглядом та географічними особливостями. Бажано мати аудіо- та відеоекологічні програми, з краєвидами різних географічних та кліматичних зон у різні пори року, які відображають тваринний світ цих зон. Може бути спеціальна екологічна кімната, яка розподіляється на низку екологічних зон: міні-музеї, з колекціями комах, кристалів, листя, насіння, камінців, кімнатних рослин тощо. Тут діти можуть класифікувати матеріал за розміром, кольором чи формою, складати розповіді, малювати. Дуже потрібні лабораторії для дослідницької діяльності та експериментування, де діти вчитимуться аналізувати свої спостереження у природі, робити висновки про закономірності та взаємозв'язки.

Окрема тема “живий куточок”: у ньому мають бути різноманітні рослини, тварини, птахи, акваріум з рибками. У таких куточках, крім домашніх тварин, можна недовго тримати жучків, цвіркунів та метеликів, але з однією умовою: взяті з природного середовища комахи та тварини після короткого спостереження мають туди ж повернутися.

Культурно-збагачувальне розвивальне середовище має сприяти залученню дітей до звичаїв, традицій свого народу. Особливу роль належить приділити етнокультурним особливостям свого регіону, народним святам і обрядам.

Фізичне розливальне середовище передбачає такі умови, де б дитина вільно, в індивідуальному режимі реалізувала свої потреби в бігу, лазінні, стрибках тощо. Складається з добре обладнаної зали для¹ фізкультурних занять, майданчика, басейну, фізкультурних зон у групах та на прогулянкових майданчиках.

Територія дошкільного закладу також є складовою розвивального простору. Пропонується виділити на території такі тематичні зони: екологічну (сад, город), де б діти могли займатися різними видами сільськогосподарської праці; архітектурно-ландшафтну; спортивно-ігрову; ігрову для моторних, дидактичних, конструктивних, сюжетно-рольових ігор тощо.

Для дидактичних ігор виділяється невеличка тиха зона, де є столики і місце для сидіння. Зона для моторних ігор це лабіринти, шведські стінки, драбинки, доріжки і майданчики для їзди на велосипедах, педальних машинах тощо.

У зоні для конструктивних ігор має бути обладнання, яке легко трансформується, варіюється, має невелику вагу, надійне в користуванні.

Крім перелічених зон, обов'язково повинен бути майданчик для сюжетно-рольових ігор – ознайомлення дітей з правилами дорожнього руху і формування навичок правильної поведінки в сучасному місті.

Для дітей раннього віку краще створити окрему універсальну ігрову зону, яка відділена від тематичних ігрових зон, оскільки такі малята потребують більшої уваги, постійного нагляду й керівництва з боку вихователя, фізичні можливості їх також обмежені, тому навантаження мають бути значно менші, ніж на дітей старшого віку. Зону для малюків обладнують пісочницями, фонтанчиками, басейнами для плювання, невеличкими гойдалками, тунелями, кубами з отворами для лазіння і пролізання. Доріжки для ігор і бігу мають бути короткі. Потрібні галявинки або майданчики з різними плоскісними іграшками, що легко переносяться і ставляться в різних комбінаціях.

Орієнтація на те, що діти будуть проводити прогулянковий час у тих іграх, які вони вибрали самі, а не в одновікових групах, вимагає нетрадиційної роботи педагогів. Відтак, вихователів доцільно розподіляти за тематичними зонами, аби вони прийшли дітям на допомогу, коли це буде необхідно. Доцільно також створити на території закладу невеличку зону для відпочинку та спілкування батьків. Вона має бути затишна, добре озеленена, аби тата й мами, чекаючи дитину, могли відпочити, поділитися досвідом виховання, поговорити з педагогами.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59 с.

2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

3. Коменський Я. А. Велика дидактика // Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1940. – Т.1. – 248 с.

4. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.

5. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово, ПНВЗ “Галицька академія”, 2009. – 220 с.

6. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1998. – 304 с.

7. Ушинський К. Д. Рідне слово / Вибр. пед твори: у 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – Т.2.

In the article importance of creation of developing environment is analysed in ДНЗ for development of child's обдарованості. The use of nature is reasonable as an important perceptible factor for developing all flairs of children. Terms over of creation of developing environment are brought and analysed in all spheres of activity of preschool children.

Key words: developing environment, gift, nature, capabilities, preschool age.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 372.3/4

ББК 74.1

Катерина Балаєва

КОМПЛЕКСНЕ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ СУЧАСНИХ ДНЗ

Статтю присвячено вивченню особливостей освітніх послуг, які надаються в сучасних ДНЗ. Здійснено ґрунтовний аналіз результатів анкетування вихователів та батьків дітей, які відвідують ДНЗ та проаналізовано результати.

Ключові слова: конкурентоспроможність системи дошкільної освіти, структура оцінки якості дошкільної освіти, рівень професійної компетентності вихователів, стан матеріально-технічного забезпечення ДНЗ, особливості співпраці ДНЗ зі школою, риси міжособистісних взаємодій об'єктів навчально-виховного процесу.

Актуальність проблеми. Якісне оновлення освіти підвищує вимоги з боку суспільства до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Сучасному дошкільному навчальному закладу потрібен фахівець, що володіє новітніми досягненнями в галузі науки і культури, сучасними методами навчання, а також знайомий з сучасними інформаційними технологіями, програмним забезпеченням, призначеним для навчання і розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, методикою роботи з ним.

Відсутність науково обґрунтованої моделі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, в якій визначені умови та місце інформаційних технологій у навчальному процесі, їх зв'язок з майбутньою практичною діяльністю є серйозним недоліком на даному етапі розвитку системи вищої освіти.

Враховуючи те, що умовою побудови дієвої моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ є вивчення стану дошкільної освіти сьогодні варто розглянути таку важливу проблему, як якість дошкільної освіти в Україні.

Вагомий внесок в теоретичну та практичну розробку проблеми якості освіти внесли відомі вчені сучасності: Л. Богущ, Л. Борисова, О. Грішнова, Л. Журавльова, Л. Колесников, В. Кремінь, В. Куценко, В. Литвин, В. Лунячек, В. Новіков, І. Опалев, І. Петрова, В. Турченко та ін.

Якщо звернутися до аналізу останніх наукових досліджень питання стану дошкільної освіти, то слід відзначити, що в них, на жаль, відсутня комплексність в оцінюванні системи дошкільних закладів в Україні як цілісного явища.

Тільки та країна, де забезпечується пріоритетний розвиток сфер освіти і науки, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною.

Конкурентоспроможність системи дошкільної освіти – це її перевага щодо інших аналогічних об'єктів (приватні освітні центри, курси підготовки до школи тощо), яка характеризується вмінням задовольняти освітні потреби населення за рахунок надання відповідних послуг; актуалізувати свою діяльність відповідно до чинного правового, нормативно-методичного, інформаційного психолого-педагогічного забезпечення [2, с.94].

На думку Т. Жеребченко, конкурентоспроможність навчального закладу – це здатність надавати високоякісні освітні послуги для задоволення потреб суспільства. На конкурентоспроможність ДНЗ впливає низка чинників, які можна визначити, як внутрішні, зовнішні та чинники безпосереднього оточення. Внутрішні чинники характеризуються кадровим потенціалом ДНЗ, організаційним, інформаційним, інноваційним потенціалом, станом матеріально-технічної бази ДНЗ, здатністю працівників адаптуватись до конкурентних умов. До зовнішніх чинників, на нашу думку, відносяться соціально-демографічні, економічні, технологічні, політико-правові, міжнародні, культурні. До чинників безпосереднього оточення належать наявність конкуренції та задоволеність

споживачів [3, с.208]. Структура оцінки якості дошкільної освіти представляє собою оцінку двох взаємопов'язаних компонентів навчально-виховного процесу – батьків – “споживачів” та вихователів – суб’єктів (рис 1.).



Рис 1. Структура оцінки якості дошкільної освіти

Мета нашого дослідження спрямована на вивчення та порівняння поглядів вихователів та батьків на складові дошкільної освіти.

Для виявлення рівня задоволеності учасників освітнього процесу якістю освітніх послуг в дошкільному навчальному закладі нами було проведено анкетування вихователів та батьків, діти яких відвідують ДНЗ, з метою: вивчення рівня професійної компетентності вихователів, дослідження особливостей програмового забезпечення та навчальних програм дошкільних установ, вивчення специфіки підвищення власної кваліфікації вихователями ДНЗ, аналізу стану матеріально-технічного забезпечення ДНЗ, розгляду особливостей співпраці ДНЗ зі школою, вивчення рис взаємодій об’єктів навчально-виховного процесу.

В анкетуванні брали участь 50 вихователів та батьків м. Чернівці та області. Склад вихователів, за освітньо-кваліфікаційним рівнем, був наступний: вихователів з повної загальною середньою освітою – 6,25 %, молодших спеціалістів – 23 %, бакалаврів – 11 %, спеціалістів – 25 % та вихователів з іншою повною вищою освітою – 34 %. Стаж роботи вихователів: до одного року – 15,6 %, 1-5 років – 23 %, 5-15 років – 34 %, більше 15 років – 23 %.

Склад батьків, за віковою групою дитини, був наступний: група раннього віку – 15 %; молодша група – 12 %; середня група – 15 %; старша група – 32 % та мішана група – 28 %.

Сучасна особистісно-орієнтована модель освіти пред’являє вихователю дітей дошкільного віку високі вимоги до його особистісного, професійного розвитку, комунікативних умінь і навичок.

У нашому дослідженні ми керувалися думкою С. Якименко та П. Якименко, які розуміють професійну компетентність педагога як структуровану систему, яка містить компоненти:

- змістовий – знання теоретичних і методологічних основи предметної галузі освіти, знання психолого-педагогічних основ сучасної освіти, знання вимог, що пред’являються до сучасного вихователя;

- технологічний – методичні, проєктувальні, комунікативні, конструктивні, креативні, оцінні, інформаційні вміння;
- особистісний – ціннісне ставлення до професії, ціннісне ставлення до подій і людей, готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного росту [1, с.125].

Під час анкетування вихователів та батьків просили оцінити, за 5-бальною системою, де 5 означає “дуже добре”, 4 – “добре”, 3 – “задовільно”, 2 – “погано”, 1 – “дуже погано”, рівень сформованості компонентів професійної компетентності вихователів.

Результати показали: дуже добре сформовані компоненти професійної компетентності у 46,2 % респондентів, добре – 39,5 %, на задовільному рівні – 9,3 %, погано – 3,1 % та 1,8 % оцінюють свою професійну компетентність як дуже погано. Вивчення думки батьків про професійну компетентність вихователів показало: дуже добре сформовані компоненти професійної компетентності, на думку батьків у 85 % вихователів, добре – 13 %, на задовільному рівні – 2 %.

Співвіднесення відповідей наведено на Рис.2.

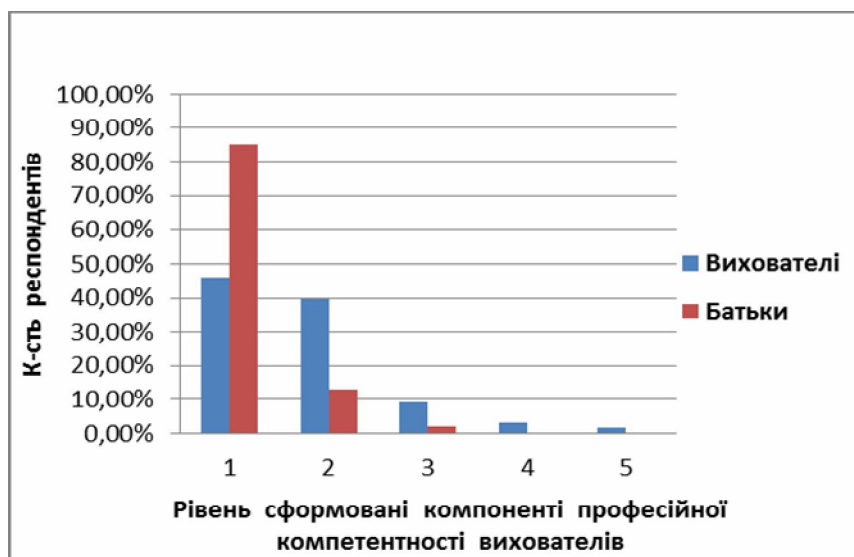


Рис.2 Порівняння відповідей вихователів та батьків про професійну компетентність педагога ДНЗ

Результати порівняння показали, що і вихователі і батьки оцінюють професійну компетентність педагога як “дуже добре” і “добре”. Це дає змогу стверджувати, що батьки включені в навчально-виховний процес ДНЗ та вихователі задовільняють потреби батьків за рівнем професійної компетенції. Зіставлення відповідей показало, що не співпадає власна критична оцінка вихователів та оцінка батьків ЗУН вихователів. На нашу думку така ситуація є позитивною, адже із-за зовнішньої непотрібності (батьки всім задоволені), вихователі відчувають власні “прогалини” у професійній компетентності, що сприяє підвищенню кваліфікації.

Аналіз умов навчально-виховного процесу (матеріально-технічного забезпечення ДНЗ) показало, що його рівень знаходиться на високому та задовільному рівнях (Рис. 3). Високий рівень матеріально-технічного забезпечення ДНЗ позитивно впливає на виховання і розвиток дітей дошкільного віку.

Поряд з наведеними вище середніми результатами, варто більш детально розглянути, яка частка тих батьків, хто дає стримані або виражені негативні оцінки – оцінки від 3 балів і нижче за запропонованою п’ятибальною шкалою. Подібний аналіз показує, що картина виявляється не настільки благополучною, як вона виглядає на перший погляд. Дійсно 13 % вихователів та 4 % батьків дали незадовільну оцінку матеріально-технічному забезпеченню ДНЗ.

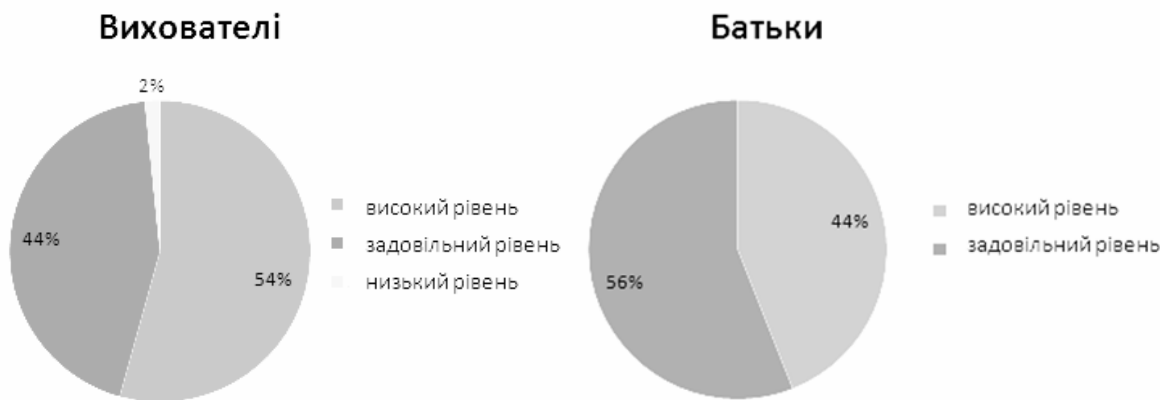


Рис.3 Діаграми рівня матеріально-технічного забезпечення ДНЗ (на думку вихователів та батьків)

Крім оцінки реальних умов виховання дітей, важливо розглянути і їхні уявлення про ті умови, які необхідні для забезпечення якісної освіти в сучасному ДНЗ, а саме: розширення приміщень та забезпечення туалетів у приміщенні ДНЗ (для сільських садків), вдосконалення дитячих та спортивних майданчиків, забезпечення ДНЗ басейном, ТЗН, спортінвентарем. Також батьками висвітлювалось побажання забезпечення матеріально-технічним забезпеченням зі сторони держбюджету.

Аналіз особливостей співпраці ДНЗ з громадськими організаціями та батьками представлений на Рис. 4.

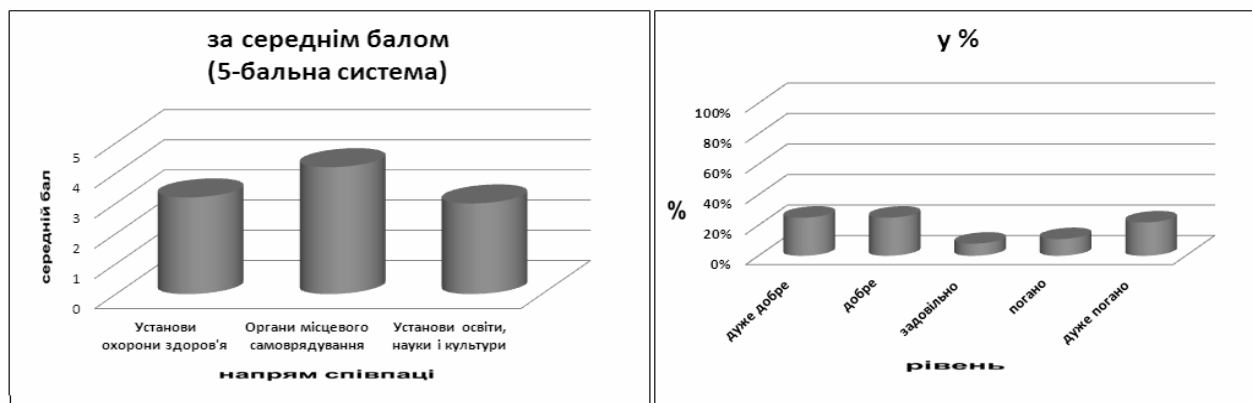


Рис.4 Рівень співпраці ДНЗ з громадськими організаціями та товариствами

Неоднозначні результати, на нашу думку, можуть означати складну ситуацію у співпраці з громадськими організаціями і дозволяє стверджувати, що ДНЗ необхідно приділити велику увагу громадським зв'язкам, адже завдяки такій співпраці підвищиться загальний рівень дошкільної освіти.

Аналіз взаємозв'язків між учасниками навчально-виховного процесу показав, що для встановлення взаємодії з батьками дошкільні навчальні заклади використовує такі форми роботи: батьківські збори (80 %); бесіди (44 %); виховні заходи (38 %); круглий стіл (21 %); семінари 7 %; тренінги (4 %).

Співпраця зі школою була досліджена у таких аспектах: співпраця дітей та батьків зі школою, співпраця вихователів з вчителями школи.

Результати анкетування представлені в табл. 1.

Аналіз відповідей показує, що ДНЗ не використовують весь арсенал форм співпраці зі школою, що дозволяє стверджувати, що не здійснюються ефективна робота з наступності ДНЗ і школи, що є одним з найважливіших аспектів навчально-виховного процесу у ДНЗ.

Таблиця 1.

Співпраця ДНЗ зі школою

| Напря́м співпра́ці | Форми співпраці | Рі́вень співпра́ці у % |
|--------------------|--|------------------------|
| Діти-шко́ла | екскурсії | 73 |
| | відвідування шкільного музею, бібліотеки | 40,6 |
| | взаємодія дітей з учителями та учнями початкової школи | 60,9 |
| | участь у спільній діяльності, ігрових програмах | 48,4 |
| | виставки малюнків і виробів | 53 |
| | зустрічі та бесіди з колишніми вихованцями дошкільного закладу | 54,7 |
| | спільні свята | 57,8 |
| | участь у театралізованій діяльності | 45 |
| | відвідування дітьми адаптаційного курсу занять у школі | 50 |
| | відсутня співпраця зі школою | 3,1 |
| Вихователі-шко́ла | спільні педагогічні ради (ДНЗ зі школою); | 56,3 |
| | семінари, майстер-класи | 42,2 |
| | круглі столи педагогів ДНЗ із учителями школи | 65,6 |
| | психологічні й комунікативні тренінги для вихователів і вчителів | 34,4 |
| | діагностування рівня готовності дітей до навчання в школі | 50 |
| | взаємодія медичних працівників, психологів ДНЗ зі школою | 39 |
| | покази уроків у школі | 37,5 |
| | педагогічні та психологічні спостереження | 40,6 |
| Батьки-шко́ла | спільні батьківські збори з педагогами ДНЗ і вчителями школи | 59,4 |
| | круглі столи, дискусійні зустрічі, педагогічні “вітальні” | 39 |
| | батьківські конференції, вечори запитань і відповідей | 14 |
| | консультації з педагогами ДНЗ і школи | 54,7 |
| | зустрічі батьків із майбутніми вчителями | 57,8 |
| | дні відкритих дверей | 54,7 |
| | творчі майстерні | 17,2 |
| | анкетування, тестування батьків | 50 |
| | тренінги та практикуми для батьків дітей дошкільного віку | 25 |
| | візуальні засоби спілкування | 26,6 |
| | засідання батьківських клубів | 15,6 |

Дослідження особливостей підвищення власної кваліфікації вихователями показало, що 65,6 % відвідували курси підвищення кваліфікації, 89 % і 93,8 % не брали участь у навчанні в літніх виїзних школах, на семінарах та і навчання за магістерськими програмами відповідно. Під час підвищення власної кваліфікації вихователі користуються читанням навчально-методичної літератури, відвідуванням курсів підвищення кваліфікації; мережею Internet, спостереження занять колег.

У табл. 2 наведені ефективні шляхи підвищення кваліфікації, на думку вихователів.

Порівняння результатів дозволяє підсумувати, що вихователі не беруть участь у заходах для підвищення кваліфікації крім обов'язкових, користуються різними джерелами для підвищення кваліфікації.

Таким чином ми бачимо картину, що вихователі для підвищення власної кваліфікації не користуються заходами, які самі вважають ефективними, але використовують різні джерела збору інформації. Проте вивчення літератури та відвідування курсів не дає можливості ознайомитися з найновішими досягненнями методики та теорії дошкільної освіти.

Таблиця 2.

Ефективні шляхи підвищення кваліфікації (на думку вихователів)

| Форми підвищення кваліфікації | Рівень ефективності (у %) |
|---|---------------------------|
| курси підвищення кваліфікації | 89 |
| семінари | 71,9 |
| майстер-класи | 79,7 |
| системи методичної роботи школи | 26,6 |
| системи методичної роботи району | 26,6 |
| системи методичної роботи міста | 29,7 |
| самоосвіта | 78 |
| проекти професійного розвитку | 39 |
| участь у конкурсах фахової майстерності | 48,4 |

Отже, наше дослідження показало, що батьки включені в навчально-виховний процес ДНЗ, вихователі задовільняють потреби батьків за рівнем професійної компетенції. Рівень матеріально-технічного забезпечення ДНЗ знаходиться на високому та задовільному рівнях. Дошкільним навчальним закладам необхідно приділити велику увагу громадським зв'язкам, адже завдяки такій співпраці підвищиться загальний рівень дошкільної освіти. ДНЗ не використовують весь арсенал форм співпраці зі школою, що дозволяє стверджувати, що не здійснюються ефективна робота з наступності ДНЗ і школи. Вихователі не користуються заходами, які самі вважають ефективними, для підвищення власної кваліфікації, але використовують різні джерела збору інформації.

1. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник для вищ. навч. закладів / М-во освіти України; під заг. ред. С. І. Якименко. – К.: Слово, 2011. – 464 с.

2. Ходакова Н. П. Проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагога дошкольного образования в вузе. Монография. – М.: Издательство Спутник+, 2010. – 152 с.

3. http://uniep.km.ua/upload-files/_3_2012.pdf. – С. 206–209.

Comprehensive study of educational services provided in modern PES. This article is devoted to studying the features of educational services provided in modern kindergartens. Carried out a detailed analysis of the survey of educators and parents of children attending kindergartens and analyzed and generalized answers.

Key words: competitiveness of preschool education, the level of professional competence of teachers, the state logistics, features of cooperation with the school, the features of interpersonal interaction objects of the educational process.

УДК 371 (477.84)

ББК 74.04(4Укр)

Оксана Боднар

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ АНАЛІТИКО-ЕКСПЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ У СФЕРІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ

Розглянуто поняття “модель” і “моделювання”, проаналізовані різні підходи до моделювання в освітньому менеджменті, запропоновано модель для управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону.

Ключові слова: модель і моделювання, управління аналітико-експертною діяльністю.

Важливим елементом теорії управління є моделювання управлінських процесів. Зміна парадигми освіти, модернізація освітньої політики ставлять нові управлінські проблеми, для

ефективного вирішення яких необхідно розробляти нові гнучкі моделі управління освітою. Для вироблення оптимальних механізмів управлінського впливу на педагогічні об'єкти, потрібні знання про мінливі характеристики їх функціонування. База знань про ці об'єкти формується через технології аналітики та експертизи, які зумовили появу аналітико-експертної діяльності в освітньому менеджменті. Остання теж не може здійснюватись хаотично, а потребує управління, що доводить актуальність даного дослідження.

Моделювання, як функція управління освітою, розглядається у роботах Л.М. Ващенко, Г.В. Єльнікової, В.І. Маслова, О.П. Мещанінова, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, В.А. Болотова, Б.С. Гершунського, В.А. Штоффа. Моделі управління аналітичною діяльністю запропоновані В.І. Бондаром, В.А. Кушніром, Ю.К. Конаржевським, Ю.В. Курносим. Вчені: Г.А. Дмитренко, А.М. Єрмола, С.Л. Братченко, Л.М.Калініна, О.М. Касьянова, С.Б. Кримський, Д.А. Іванов, М.В. Крулехт, В.А. Лисичкін, Д.А. Новіков, В.Л. Горелов розробили моделі управління експертною діяльністю. Однак, інтенсивний розвиток аналітико-експертної діяльності у сфері загальної середньої освіти регіону спонукає до пошуку моделей управління цією діяльністю.

Мета статті: проаналізувати наукові підходи до моделювання освітніх систем, розкрити сутність понять “модель” і “моделювання”, розглянути класифікації моделей в освітньому менеджменті, побудувати модель управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону та описати її змістові модулі.

Поняття “модель” у сфері управління освітою запозичене з техніки, але отримало нові модифікації у трактуваннях. *Модель* – схема для прояснення якогось явища або процесу [8, с.443]; відносна і абстрактна копія оригіналу [7, с.198]; умовний образ об'єкта, система концептуальних, матеріальних, графічних чи інших побудов, які відтворюють реальні процеси і явища [1, с.7]; штучно створена копія для вивчення явища (предмета, процесу, ситуації) [2, с.47]. Важливою вимогою до моделі є те, що вона повинна адекватно відображати об'єкт і виступати його аналогом. Ступінь відповідності моделей може бути різна: подібність, аналогія, ізоморфізм.

Моделювання, як процес створення моделі, означає специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (Н.М. Островерхова, Л.І. Даниленко); основа розробки нової теорії; механізм визначення перспективи розвитку (В.С. Пікельна); метод дослідження чи навчання, який передбачає створення штучних чи природних систем, котрі імітують суттєві властивості оригіналу (В.Ф. Паламарчук); спосіб дослідження, при якому вивчаються не самі об'єкти пізнання, а їх моделі, і результати дослідження переносяться з моделі на об'єкт (Б.С. Гершунський); загальнонауковий метод, який полягає в побудові і дослідженні особливих об'єктів (систем) – моделей (речових чи знакових) інших об'єктів – оригіналів чи прототипів [2, с.56]. Є.М. Павлютенков називає цей метод “універсальним засобом прирощення знання, який дозволяє різко скорочувати затрати праці й часу проведення дослідження” [6, с.2].

Моделювання, з точки зору А.В. Ярулова, реалізує управлінські функції регулювання, нормування, пробудження і стимулювання; слугує для управління інноваційними процесами [10, с.105].

Класифікацій моделей сьогодні достатньо багато. Їх розрізняють за способом побудови, видовою ознакою, формою, кількістю поданих у моделі структурних одиниць об'єкта, способом презентації об'єкта, природою явища, якість, призначенням, предметом дослідження, метою дослідження, характером зв'язків, властивостями відображення, характером імітації реального об'єкта, ступенем відповідності природі оригіналу, спектром відображення якостей оригіналу. Крім загальновідомих, у теорії педагогічного моделювання виділяють такі типи моделей: прогностичні, концептуальні, інструментальні, моделі моніторингу, рефлексивні [9, с.10].

Практична цінність моделі у будь-якому педагогічному дослідженні, в основному, визначається її адекватністю вимірюваним сторонам об'єкта, а також тим, наскільки

правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання (наочність, визначеність, об'єктивність) [6, с.2].

Модель в управлінні виконує різні функції, серед яких: описувальна, конструктивна, евристична (В.Ф. Паламарчук); нормативна, систематизуюча, конкретизуюча, пізнавальна (В.С. Пікельна); ілюстративна, трансляційна, пояснювальна, прогностична (Н.В. Кузьміна).

Вимогами до моделей є: цілеспрямованість, узгодження компонентів моделі з поставленою метою та прогнозованим результатом; відповідність моделі до оригіналу; нейтральність (вільною від суб'єктивного впливу); цілісність; простота; стрункість; зручність у використанні [4, с.40]. Модель оцінюють за педагогічним, психологічним, валеологічним, науково-методичним, ресурсним аспектами [9, с.9].

Як стверджує Д.А. Новиков, в умовах політики регіоналізації освіти непродуктивною є модель управління освітою як бюрократичної інстанції, яка транслює зверху вниз вказівки для виконання, тобто заходи в ієрархічному порядку примножуються, а результати управлінського впливу – низькі [3, с.14]. Відтак, постає потреба у моделях управління, які б передбачали відносну самостійність компонентів.

Аналітико-експертна діяльність (далі АЕД) виступає інструментом пізнання педагогічних об'єктів і пронизує управлінські функції контролю. Отже, ця діяльність може розглядатись як складова контрольно-оцінювальної або бути розвинутою до автономної діяльності, в якій переважає коригуючо-регулятивний і консультативний характер.

В той час, як теоретична сутність АЕД визначається описом концептуальних підходів, структура АЕД задається вибором методологічних принципів. З нашої точки зору, концептуальний підхід – це сукупність фундаментальних ідей, філософських узагальнень, теоретичних положень, на основі яких здійснюється вибір методологічних підходів до дослідження педагогічного об'єкта. Методологічні підходи, на нашу думку, обумовлюють принципи розгляду структури досліджуваного об'єкта та причинно-наслідкові зв'язки у ньому. Тобто концепція визначає методологію. Концепція дослідження об'єкта розробляється для того, щоб побачити вільні параметри, які можна змінювати. А змінюючи параметри, отримуємо різні методологічні підходи.

Отже, методологічний підхід – це розробка можливих варіантів вирішення практичної реалізації моделі.

З позиції концептуального підходу можна виділити такі характеристики АЕД. Вона є активною; всепроникаючою; полісуб'єктною; ціленаправленою; процесуально-операційною; суб'єктно-об'єктною; продуктивно-репродуктивною; технологічною; регламентаційною; практико орієнтованою; дискретною; детермінованою соціально-психологічними, морально-етичними, матеріально-технічними, регіональними умовами. За змістом і формами АЕД є багатопараметричним і поліфункціональним об'єктом, тому керувати ним в умовах інтенсивного реформування та модернізації освітніх процесів достатньо складно. Віртуально побачити процес управління цим об'єктом допоможе модель (рис. 1).

Логічна структура моделі управління АЕД у сфері загальної середньої освіти регіону включає три складові: концептуально-цільовий, теоретико-методологічний та організаційно-управлінський модулі. Кожен з цих модулів має свою логіку побудови, змістове наповнення, своєрідну структуру, науково-практичне призначення.

Компонентами **концептуально-цільового модуля** є: фактори детермінації АЕД, цільові функції АЕД, концептуальні засади побудови та здійснення АЕД. Головне призначення цього модуля – ідентифікація об'єкта управління (АЕД); визначення факторів детермінації, які обумовлюють цю діяльність, окреслення її масштабів і часових рамок; з'ясування функцій діяльності для управління в регіоні; розробка концептуальних засад, які враховуватимуть позитивні надбання регіону, його специфіку та ресурси і слугуватимуть ідейними орієнтирами для розбудови високотехнологічної системи аналізу та оцінки освітніх об'єктів.

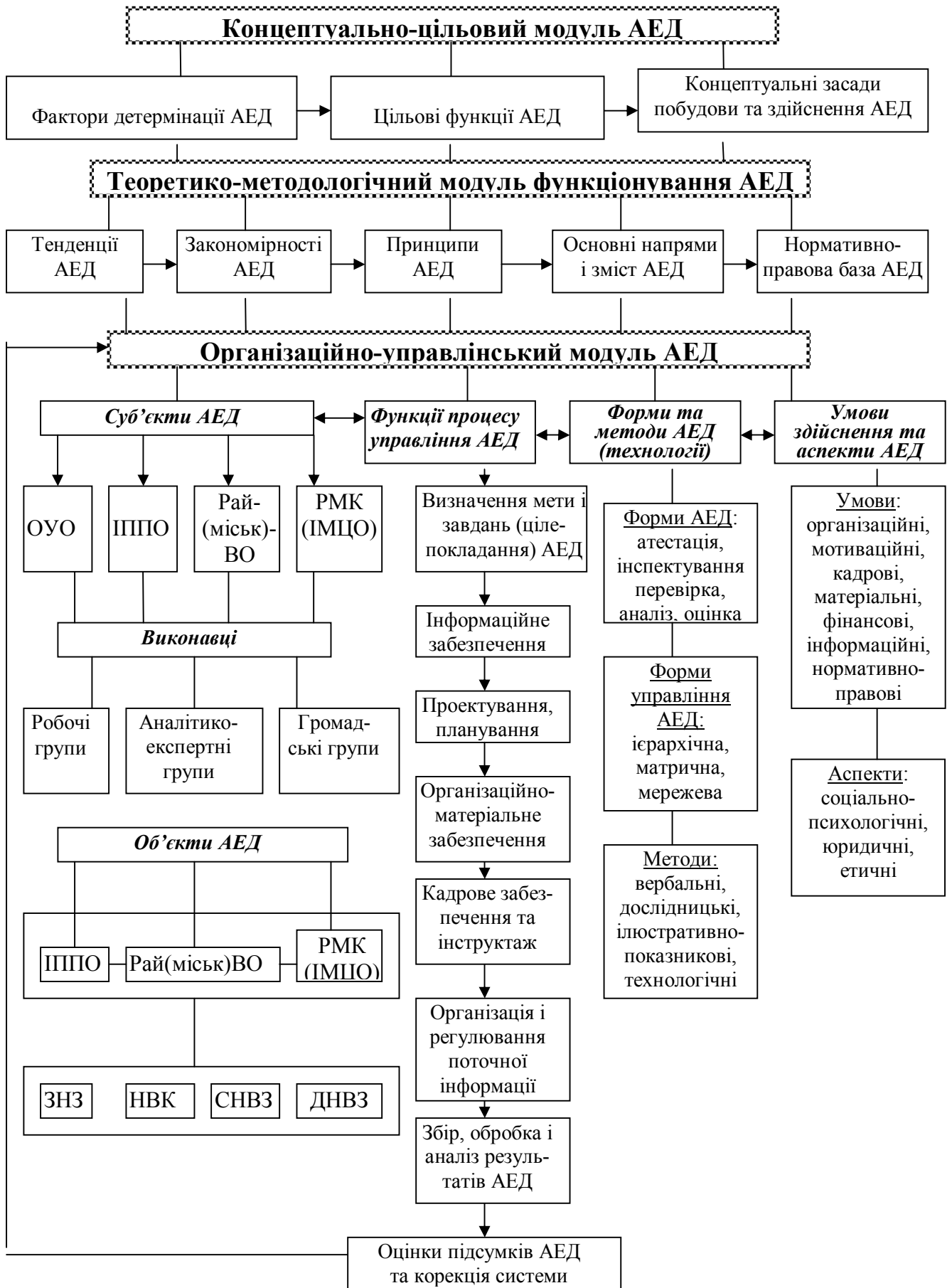


Рис.1. Модель управління АЕД

Теоретико-методологічний модуль функціонування АЕД складається з таких елементів: тенденції, закономірності, принципи, основні напрями і зміст, нормативно-правова база АЕД. Завданнями цього модуля є формування науково-методичного супроводу АЕД. Він має векторний характер, тому що дає змогу використати управлінський вплив для розвитку явища у бажаному напрямку. Направленість модуля йде від формулювання тенденцій розвитку АЕД, на основі яких досліджуються закономірності досліджуваної діяльності, що слугують фундаментом укладення принципів АЕД. Крім цього, цей модуль слугує інструментом пошуку методологічних підходів до функціонування АЕД і нових теоретичних знань про об'єкт, сукупність яких складає зміст АЕД. Важливим елементом є також формування умов, правил, етичних засад здійснення АЕД, які задають норми і стандарти у правовому режимі.

Організаційно-управлінський модуль АЕД: суб'єкти, виконавці, об'єкти, функції процесу управління АЕД, форми та методи (технології), умови здійснення та аспекти АЕД. Цей модуль має технологічний, практично-направлений характер. Він містить усі необхідні елементи системної організації управління загальною середньою освітою регіону, у сфері якої функціонує і розвивається АЕД. Системоутворюючою функцією модуля є організація і управління освітніми ресурсами регіону таким чином, щоб за допомогою АЕД розпізнавати об'єкти, аналізувати їх характеристики, давати оцінку їх стану і прогнозувати подальший розвиток, а отриману інформацію використовувати для прийняття управлінських рішень, спрямованих на підтримку і модернізацію освітньої політики регіону.

Суб'єкти модуля – це регіональні органи управління освітою та науково-методичні інституції, які володіють відповідними повноваженнями і спрямовують АЕД у русло інтенсифікації та розвитку. Вибір суб'єктів залежить від рівня організації АЕД: на обласному рівні управлінські повноваження щодо АЕД мають органи управління освітою та інститути післядипломної педагогічної освіти, а на районному рівні – районні відділи освіти та методичні служби. Саме ці суб'єкти здійснюють відбір виконавців, тобто формують робочі, аналітико-експертні та громадські групи. Об'єктами управління є ієрархічна сукупність освітніх структур (від органів обласного управління освітою до дошкільних навчальних закладів), в яких проходять різні освітні процеси відповідно до заданих державних стандартів освіти, що періодично потребують аналітико-експертних досліджень.

Ефективне управління аналітико-експертною діяльністю (АЕД) у сфері загальної середньої освіти регіону можливе за умови чіткої структуризації її функцій, які мають ієрархічний, комплексний, взаємопроникнений характер. Специфіка цих функцій залежить від їх статусної позиції в ієрархії управління АЕД, поставлених задач, потенціалу суб'єктів, ресурсних можливостей. Класифікаційною ознакою групування функцій є їх місце і роль у системі управління АЕД, а також прояв сфери впливу спрямовуючих управлінських дій.

Форми та методи управління АЕД визначають рівень інструменталізації та формалізації керівних дій, а умови здійснення та аспекти зумовлюють адаптацію та гнучкість регулятивно-рефлексивного управління в регіоні.

Розглядаємо складові моделі як інтегративне цілісне взаємозалежне утворення, що, з одного боку, піддається коригуванню в його окремих елементах, а з іншого боку, передбачає певні обмеження в змінах. Виходом-результатом даної моделі є оцінка підсумків АЕД, корекція системи через моделювання і розробка нових управлінських рішень у сфері загальної середньої освіти регіону.

Чим ґрунтовнішим буде аналіз проведених аналітико-експертних досліджень, тим багатофункціональнішою, адекватнішою буде модель, побудована на основі отриманих даних, а проекти моделей стануть структурованішими і технологічнішими. Сама модель управління АЕД ще не гарантує ефективність здійснення аналітико-експертних процедур, проте вона розширює бачення управління АЕД як системи, дозволяє планувати перспективи розвитку аналітико-експертних процесів в управлінні, дає можливість включати нові елементи, інновації, розробляти критерії ефективності функціонування кожного елемента.

Отже, розробка моделей управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону сприятиме ефективності розподілу управлінського впливу на елементи системи, дасть змогу вносити корективи в діяльність, коригувати процеси аналізу та оцінки з метою отримання об'єктивних висновків, які будуть впливати на формування регіональної освітньої політики. Подальших досліджень потребують функції суб'єктів і виконавців, розробка моделей аналітико-експертних груп для різного виду аналітико-експертних діяльностей, моделювання управлінських рішень на основі експертних висновків, обчислення валідності методів та розробка критеріїв оцінювання ефективності управління цією діяльністю.

1. Жебровський Б. Підготовка директора школи до управління якістю освіти // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. – № 4. – С. 7–19.
2. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие. / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якушин и др. / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
3. Новиков Д. А. Введение в теорию управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М.: Егвес, 2009. – 156 с.
4. Освітній менеджмент: Навчальний посібник. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
5. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. – К.:Школяр, 1995. – 302 с.
6. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. – Т.1. – К.: Освіта України, 2005. – 504 с.
7. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – Головна редакція Української Радянської енциклопедії АН Української РСР, К., 1979. – 775 с.
8. Павлютенков Є. М. Моделювання педагогічних процесів // Управління школою. – 2007. – № 10 (166). – С. 2–16.
9. Цимбалару А. Проекти від А до Я // Завуч. – 2010. – № 25 (427). – С. 8–14.
10. Ярулов А. А. Интегративное управление средой образования в школе. / А. А. Ярулов. – М.: Народное образование, 2008. – 368 с.

The concept of “model” and “modeling” is considered, the different approaches to modeling in educational management is analyzed, a model for the management of analytical and expert activities in the field of secondary education in the region is proposed.

Key words: model and modeling, management of the analytical and expert activities.

УДК 37:316.7
ББК 74.04 (4Укр)

Неллі Лисенко

СУЧАСНА ОСВІТА ЯК РЕТРАНСЛЯТОР ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

У статті розглянуто основні механізми ретрансляції здобутків української етнопедagogіки в просторі сучасної освіти дітей та молоді, а також запропоновано моделювання їхньої реалізації.

Ключові слова: культура, освіта, ретрансляція, етнокультура, феномен.

Актуальність. Із часу найдавніших методолого-педагогічних розвідок і до сьогодення погляди і визнання освіти, як ретранслятора культури є беззаперечними. Використання набутого людством досвіду пізнання істини, буття, оцінка теперішнього крізь призму минулого і з поглядом у майбутнє можливе завдяки акумуляційній властивості освіти. Водночас вона є й своєрідним способом включення кожного індивіда в культуру свого народу загалом і етносу, зокрема. Оскільки в такому інтегрованому культурному просторі кожен індивід адаптується і соціалізується, то, вочевидь, він привласнює і опановує “... цілісним образом світу людини, що формує своєрідний глибоко індивідуальний алгоритм різноманітних видів діяльності” [6, с.42].

На тлі аналізу різних функцій освіти, все ж для нашого дослідження важливо виокремити її, передусім, як підсистему цілісної культури, адже власне освіта є рушієм культурної еволюції в історії людства. Логічним є погляд на індивіда, як на суб'єкт культури, який доцільно формує і який самоформується і, що важливо, в руслі освіти, в її межах.

Таким чином, освіта не лише віддзеркалює культуру, а й продукує її надбання.

Мета статті полягає в обґрунтуванні актуальності якомога активнішого використання ретрансляційних механізмів сучасної освіти.

На етнопедагогічному тлі освіту трактуємо як міждисциплінарний феномен, у якому представлені етнологія, антропологія, педагогіка, культурологія, психологія і т. ін. І ось тут вважаємо за актуальне наголосити на єдності функціонування вищезазначених наук в цілісному, логічно вибудованому і структурно вмотивованому навчально-виховному просторі сучасної школи. У ньому навчання і виховання – неподільні між собою соціокультурні феномени, які співвідносяться не лише із побутом індивіда, а й з його буттям у широкому соціальному сенсі. У просторі такого буття представлені загальнолюдські й персоніфіковані параметри цінностей і пріоритетів Людства на певному його хронологічному етапі й у певних вимірах і у всій їхній повноті.

Чим, у такому разі й за такого підходу, є етновиховний простір сучасної школи? Насамперед, він є керованим із педагогічних позицій, оскільки очікувані результати є бажаними для соціуму на сучасному етапі його буття, це – по-перше. У нашому випадку очікувані результати полягають в етнокультурній самоідентифікації, отже й творчій самореалізації індивіда, це – по-друге. І нарешті, адаптація, а в тім і соціалізація загалом спричиняють його, індивіда, входження й сприяють розвитку всіх його творчих можливостей і потенційних здібностей, по-третє.

Отже, з огляду на вище зазначене, можемо в загальному сформулювати чітку мету не лише виховання в етноп просторі, а й освіти індивіда. Очевидно, що такий простір і безпосередньо, і опосередковано стимулює природний і соціальний контент особистісного розвитку кожного вихованця. Надбання етнокультури, якими наповнюється виховний простір школи, з одного боку, транслюють її віковий доробок у сучасність, а, з другого, прогнозує реалії сучасного світу на майбутнє, оскільки є підтвердженням неперехідних вартостей духовного і матеріального світу. Вкорінюючись у свідомість кожного вихованця, такий простір сприяє збереженню культурної самобутності народу, унеможлиблює його безповоротну асиміляцію в умовах глобалізаційних процесів, у т. ч. й освітніх.

Набуваючи культури і самобутності в умовах етнокультурного простору, кожен учень готується до самореалізації не як усереднений, уніфікований і стандартизований індивід, а як самоідентична особистість, носій цінностей і культури певного етносу і готовий до толерантної взаємодії із подібними собі на засадах паритетності й взаємовизнання у світі. Етнокультурний чинник особистості, про який йшлося вище, є для цього вкрай важливим.

Отже, основну мету такого інтегрованого етновиховного простору вбачаємо в об'єднанні у гармонійну цілісність усіх школярів, незалежно від тієї етнокультурної ідентичності, носієм якої є кожен з-поміж них (асиміляція та сегрегація апріорі унеможливлені добором тематики і змісту). Освіта як феномен, і як підсистема культури, яка розвивається в сучасному світі за схемою постіндустріальної, передбачає для вирішення завдань і досягнення очікуваних результатів креативну модель (див. рис. 1).

Як відомо, її реалізація включає універсальний алгоритм досягнення поставлених цілей, оскільки ґрунтується на толерантному співіснуванні усіх типів свідомості. Таку модель вирізняє з-поміж інших актуалізація міжособистісної взаємодії й толерантне співіснування індивіда зі світом (у широкому його розумінні), унаслідок сформованості й активності етнокультурної складової його ідентичності. Така освіта стимулює еволюційні процеси культури, сприяючи реалізації кожної індивідуальної етнокультурної програми.

Особистісна програма (парадигма), зазвичай, є ціннісною мотиваційно-смісловою (вольовою), адже проаналізована людиною діяльність крізь призму її призначення чи виконання соціально значущих ролей, увиразнює її ж гуманістичну спрямованість,

особистісне ставлення не лише до себе, а й до світу загалом. Щирий і відвертий діалог з іншими зумовлює не лише активну самореалізацію, а й вибір цінностей, які надалі функціонують стимуляторами самореалізації й самоутвердження.

За такого підходу, водночас із іншими, пріоритетною все ж є ціннісно-змістова сфера кожного вихованця. Збагачення його знань і розширення кругозору дає змогу так вибудовувати свою взаємодію з оточуючими однолітками й педагогами, коли кожен індивід у цьому просторі є рівноправним суб'єктом взаємодії та модулятором особистісного простору для саморозвитку. Власне і сам процес культурного взаємозбагачення є результативним за умови, якщо спирається на діалог культур і якщо сформовані компетенції щодо своєї культури.

Таким чином, ідеальним результатом впливу етновиховного простору можемо вважати виховання такої особистості, яка є творчою, швидко й толерантно налагоджує діалог з носіями (носієм) іншої етнокультури й налаштована на її активне пізнання і залишається відвертим прихильником культури рідного народу, намагаючись її примножувати й поширювати. Діалектична єдність етно- та інтеркультурного визначає мету й зумовлює завдання сучасної освіти учнів загалом та етновиховного простору школи, зокрема, що нами й представлено у розробленій моделі 1.

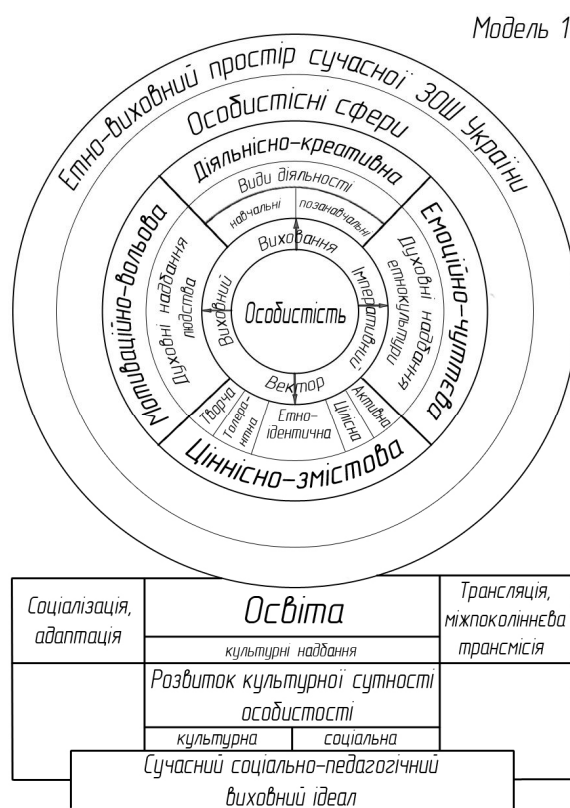


Рис. 1.

Узагальнюючи вищезначене, можемо стверджувати, що виховання неподільне з навчанням, його зміст і спрямованість мають принципове значення для увиразнення вектора виховання. У сучасних умовах, коли більшість шкільних навчальних дисциплін є національно обезличеними і втратили свою ідейну спрямованість, коли національна ідея – стрижень освіти зростаючих поколінь перебуває під політичним пресом і зачораз – то втрачає свій потужний морально-виховний потенціал, дуже важливо посилити зміст низки нормативних предметів їх естетичною, національно окресленою виразністю; під кутом зору національного виховного імперативу подавати сенс міжлюдських стосунків, характеристику

життя сучасного суспільства в усій його різновекторності, не залишаючи поза увагою духовний досвід людства загалом, і кожного конкретного народу, зокрема.

Такий погляд на значення впливу етновиховного простору актуалізує гуманітарний цикл шкільних предметів, які повинні забезпечити учням не лише належний інтелектуальний рівень, а й опанування способами трансляції етнічної культури, її цінностей.

Щодо цінностей, важливо наголосити на їхній особливості. А саме, ними опановують у підлітковому віці унаслідок глибоких емоційних переживань. І якщо створити умови, за яких кожен учень у своїх думках, судженнях, переживаннях, ставленні й у вчинках відтворить систему цінностей, які вивірені часом у досвіді певного народу, можемо висловити впевненість щодо його високої моральності.

Цілком природно, що механізми опанування цінностями передбачають толерантність педагога, його ввічливість і повагу до кожного учня, організацію діалогу задля правильного пояснення норм і правил поведінки, їхнього змісту в кожній культурі, способів буття із обстоюванням високих людських якостей.

Висновок. Вивчення гуманітарного блоку предметів і моделювання на основі їхнього змісту етновиховного простору забезпечуватимуть культурну компетентність кожного учня, побудову його картини світу, в якій він взаємодіє з іншими, співпереживає з ними і наслідує їхні вчинки.

Відтак, узагальнено, можемо сформулювати теоретичний супровід моделі такого простору: соціокультурна й адекватна підсистема, об'єднана за різними історико-хронологічними вимірами, відкрита до діалогу і полілогу з іншими підсистемами в межах цілісної системи сучасної освіти. Її системотворчий стрижень – це визнання культурних, етнічних і національних відмінностей крізь призму поглибленого вивчення рідної етнокультури в контексті загальноєвропейського культурного простору.

1. Арутюнян Ю. В. Этносоциология / Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А. – Москва: Аспект-Пресс, 1999. – 272 с.

2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Асмолов А. Г. – Москва: Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768 с.

3. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Бромлей Ю. В. – Москва: Наука, 1983. – 412 с.

4. Етнопедagogічні засади українського дошкілья : навчально-методичний посібник / За ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ: Видавництво “Плай” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2008. – 541 с.

5. Рыбаков С. Е. О методологии исследования этнических феноменов. – В: Советская этнография. – 2000. – № 5. – С. 3–17.

6. Стенин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. – Москва: ИФРАН, 1996. – 425 с.

The article deals with the basic mechanisms of repeater of Ukrainian ethnopedagogics achievements in the space of children and youth's modern education, and it is suggested the modeling of their realization.

Key words: culture, education, repeater, ethnoculture, phenomenon.

УДК 159.922.4 : 37

ББК 74.200.2

Катерина Лисенко-Гелемб'юк

ВИМІРИ ЕТНОПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗМІСТОВОЇ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ В ЕТНОВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовані домінуючі настанови функціонування етносу. Розглянуто психологічні механізми формування особистості.

Ключові слова: менталітет, етнос, етнопсихологія, феномен, поведінка, еталон.

Аналіз менталітету, етнічної свідомості й самосвідомості, етнічної самоідентифікації особистості, українського національного характеру, психічного складу українців, як феноменів, безумовно, ґрунтується на ретроспективі виникнення і розвитку здобутків нашого народу, що й зумовлює визначення психології сучасного українського етносу.

Мета: етнопсихологічний аналіз загального і специфічного не лише в психологічній структурі особистості, а й у національному характері українців минулого, сучасного і майбутнього; комплексно проаналізувати етнопсихологічну змістову українського національного характеру.

Психоетнічні настанови передують виникненню етносу, оскільки саме вони є результатом впливу чинників розумової діяльності кожної особистості. Для конкретної людської спільноти вони оригінальні, і на цій основі сприяють об'єднанню її окремих представників у єдину групу. Відповідно, така людська спільнота перетворюється на суспільство. Унаслідок загальної генези (біологічна, природо-екологічна, психічна, культурна, соціальна тощо) воно трансформується в етнос, національну спільноту. По цьому психічна дія етносу є комплексом психічних настанов, які у взаємодії з іншими чинниками, передусім природного походження, сприяють формуванню етносу. У вимірах повноцінного функціонування етносу вона є домінуючою настановою.

Етнопсихологія, як наука, вивчає вироблені етносом упродовж свого існування, як певної спільноти, психічні якості та дії адаптованості до умов біологічного й соціокультурного довкілля, а також процеси гармоніювання міжетнічних стосунків у державі та у Світі загалом [8, с.360–366]. Натомість психологія виховання, яка функціонує як найважливіша складова педагогічної психології, основні свої завдання вбачає у вивченні закономірностей активного і цілеспрямованого формування особистості людини в онтогенезі. Знання цих закономірностей є необхідною передумовою побудови програми і методів формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, якій притаманні широкий світогляд, глибока ідейна та моральна переконаність, естетична і фізична довершеність, активне і творче ставлення до дійсності.

Розробка етнопсихологічних основ наукової організації виховного процесу (простору) уможливує забезпечення повноцінного формування особистості кожної дитини, попередження виникнення певних негативних рис.

Виховання є багатограним впливом на людину найрізноманітніших природних і соціальних факторів – сім'ї, школи, літератури, мистецтва, засобів масової інформації, отож воно може бути стихійним чи організованим процесом. Відтак, у педагогіці виховання розглядають як спеціально організоване, цілеспрямоване суспільними інституціями формування фізичних, розумових, світоглядних, моральних, естетичних особливостей людини, якостей її волі, рис характеру. Щодо психології виховання, то вона розв'язує низку складних теоретико-методологічних питань про джерела, рушійні сили, психологічні механізми формування особистості, а також з'ясовує, як дитина оволодіває суспільним досвідом, практикою міжлюдських взаємин, перетворюючись на зрілого, активного члена суспільства.

Вивчення психологічних механізмів формування особистості посідає найважливіше завдання психології виховання, а його розв'язання є необхідною умовою досягнення успіхів у перетворенні виховних вимог суспільства у внутрішні регулятори поведінки і діяльності зростаючої особистості. Спираючись на свої конкретні матеріальні та духовні потреби, суспільство визначає мету, зміст і завдання виховання, формування світогляду, ідейно-політичних і моральних переконань, життєвої позиції кожної молодої людини.

Як свідчать результати досліджень у галузі психології виховання, одним із універсальних психологічних механізмів формування особистості є наслідування. Його алгоритм полягає у перейманні й відтворенні індивідом певних форм поведінки, способів діяльності оточуючих його людей, особливостей їх характеру, звичок тощо.

Механізму наслідування належить особливе місце у формуванні особистості на ранніх етапах її розвитку. Діти наслідують, передусім, тих людей, в контактах з якими відчують свою кровну і духовну спорідненість, свою фізичну й емоційну захищеність, благополуччя.

Емоційна неподільність з близькою людиною ініціює прагнення дитини бути в усьому схожою на неї. Відтак, виникає потреба у так званій ідентифікації (уподібненні) дитини з близькими людьми, що помітно впливає на всю її поведінку і відбивається у її діях, у вчинках, звучить у спілкуванні, чи є основою ігор.

Із розвитком дитини наслідування поступово набирає творчості й цілеспрямованості. Скажімо, учень старшого шкільного віку вже не лише критично вибирає взірці для наслідування, а й самостійно “конструює” моделі власних еталонів, взірців поведінки. Останні, здебільшого, втілюються в узагальненому ідеалі, що стає важливим стимулом самовиховання у підлітковому та юнацькому віці.

Важливе значення для розуміння механізмів формування особистості мають теоретично розроблені та експериментально підтверджені в психологічній науці положення про роль “значущості” (М. Добринін), “особистісного смислу” (О. Леонт’єв), “особистісних-ставлень” (В. М’ясищев) у формуванні дійового емоційно-оцінного ставлення дитини до виховних впливів. Вони досягають мети відповідно до окреслених положень, за умови, якщо дитина не лише збагнула об’єктивну цінність інформації, якою наповнені ці впливи, а й усвідомила і пережила значення, особистісний сенс цінностей, що творять зміст інформації, а також з’ясувала для себе їхній зв’язок з уже наявними власними цінностями.

Проникнення в сутність психологічних механізмів формування особистості неподільне з аналізом самосвідомості людини, зокрема її самооцінки. Оскільки прийняття певних цінностей, як особисто значущих, передбачає їх віднесення дитиною до себе самої, то таке віднесення неможливе без належного рівня усвідомлення вихованцем власного “Я”, своїх можливостей і потреб. У самооцінці інших людей, явищ навколишнього середовища, знання про себе теж виступає в єдності з переживанням причин власних дій, вчинків, результатів діяльності.

Урахування психологічних механізмів формування особистості розглядаємо неодмінною умовою досягнення ефективності у вихованні. Успіх досягається завдяки тому, що дитина водночас дає не лише як об’єкт виховних впливів дорослих, а й як активний співучасник, як суб’єкт процесу виховання.

Однією з найскладніших і принципово важливих проблем моделювання виховання загалом та етновиховного простору, зокрема розглядаємо вирішення питання про русії становлення і розвитку особистості у його руслі як процесу.

З-поміж соціальних умов формування особистості важливе місце належить її включеності в колектив. А. Макаренко наголошував, що особистість розвивається у колективі, через колектив і для колективу. У колективі особистість має можливість для реалізації однієї з найактуальніших своїх потреб – потребу в спілкуванні й здобутті суб’єктивного психічного досвіду нації, який зафіксовано у відносно стійких властивостях, рисах, у національній психології. Їх обумовлено усім суспільно-історичним процесом становлення і розвитку нації, а також специфікою соціально-психологічного відображення об’єктивних умов її існування (М. Пірен) [7]. Власне в ньому й виникають та реалізуються потреби індивіда у самоствердженні, самореалізації, забезпечується всебічний розвиток усіх сфер особистості. До елементів психічного складу, які передаються з покоління в покоління, належить насамперед властива поведінка, національні традиції, звичаї, звички, які творять основу установок і ціннісних особистісних орієнтацій.

Вирішальний вплив на формування особистості чинить виховання, як цілеспрямована діяльність педагога з метою стимулювання самоактивності вихованця, реалізації його творчих задумів, які сприяють виникненню потреби в самовихованні.

Досвід виховної роботи свідчить, а спеціальні психолого-педагогічні дослідження доводять, що успішність розв’язання багатовимірних завдань виховання неможливе без з’ясування змісту критеріїв вихованості. Вони зазвичай є головними психологічними механізмами визначення дієвості моральних норм, а також свідчать про наявність постійного зворотного зв’язку, тобто одержання систематичної інформації про зміни в особистісному поступі вихованців під впливом виховання. Без описаного вище механізму шляхи і засоби

виховання, як цілеспрямованого процесу “проектування” і формування особистості та визначення його ефективності неможливі.

Головним еталоном, з яким звіряється і встановлюється рівень вихованості особистості є моральні принципи й норми суспільства, що передбачають сформованість таких її рис: любов до Батьківщини, товариська взаємодопомога, гуманність, милосердя, чесність, справедливість, інтернаціоналізм та ін. Для українців характерні хоробрість, а також прославляння героїзму і відваги, що є специфічним вираженням національних почуттів, оскільки героїчні традиції споконвіків були притаманними для українського народу.

Із патріотизмом органічним і неподільним є гуманізм, гуманність. Вона передбачає сформованість глибокого і дійового переконання особистості в тому, що людина є найвищою життєвою цінністю. Переконаність у цьому водночас є й запорукою того, що в реальній поведінці особистість виявлятиме повагу до людини, співчутливість, доброзичливість, чесність, справедливість, готовність допомогти іншому, толерантність та ін., як притаманні їй якості. Не менш важливим показником вихованості особистості розглядаємо працелюбство, сумлінне ставлення до праці, повагу до людей праці, прагнення вносити посильний внесок у примноження матеріальних і духовних цінностей суспільства.

Неважко переконатися в тому, що й чимало інших особистісних якостей, які сформовано в процесі виховання, більшою чи меншою мірою можуть характеризувати рівень її вихованості. Отож, одним із можливих способів визначення рівня вихованості можемо вважати рівень сформованості системи найістотніших особистісних якостей.

Справжню цінність конкретних якостей можна визначити лише за умови врахування сутності спонукань, є основою їхнього вияву в поведінці особистості, виокремлюючи її дві складові – операційну і мотиваційну. Відповідно перша виявляється у певних уміннях і навичках здебільшого у зовнішніх поведінкових актах, а друга – виключно внутрішньою характеристикою особистості. З нею пов’язана відповідь на запитання: чому саме так вона поводить? що внутрішньо спонукає її виявляти певну особистісну якість?

Наприклад, зовнішньо дисциплінованість може бути схожою у багатьох, однак мотиви дисциплінованої поведінки зазвичай суттєво різняться. Скажімо, один учень поводить дисципліновано внаслідок глибокого усвідомлення необхідності дотримуватись встановлених норм і правил. У цьому випадку мотив впливає з усвідомленої моральної потреби, що й зумовлює високу цінність його дисциплінованості як особистісної риси. Натомість, в іншого – мотивом дотримання певних норм і правил може бути, скажімо, бажання виділитись з-поміж однокласників, страх перед покаранням тощо. Зрозуміло, така “дисциплінованість” є лише зовнішньою і не може бути показником вихованості, оскільки відсутнє моральне особистісне підґрунтя учня.

Отже, критерієм вихованості можуть слугувати лише ті якості, які сформувалися в єдності операційної з мотиваційною сторонами особистісної поведінки. Лише за таких умов людина з власної ініціативи, відповідно до внутрішньої потреби виявлятиме певні якості незалежно від зовнішніх спонукань, контролю чи примусу.

Особливо слід підкреслити, що внутрішня зумовленість поведінки, сформованість соціально цінних мотивів дій та вчинків, а, передусім, моральної вмотивованості активності є узагальненим і одним з найнеобхідніших критеріїв оцінки вихованості особистості. Він найбільше свідчить про ефективність усіх видів виховання: національного, морального, розумового, трудового, фізичного, екологічного, естетичного, правового.

Рівень моральної вихованості учня визначається не лише його знаннями правил поведінки, моральних норм, принципів, а й їх фактичним дотриманням з власної ініціативи, що зумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів.

При визначенні критеріїв вихованості особистості необхідно брати до уваги віковий чинник, яким зумовлені своєрідність і реальні можливості психічного розвитку індивіда. Наприклад, формування самоактивності як важливого критерію вихованості дитини дошкільного віку виявляється унаслідок засвоєння правил поведінки, вимог до різних видів діяльності, оволодіння різноманітними вміннями та навичками. Завдяки цьому дошкільник

частково звільняється від необхідності у безпосередньому зовнішньому контролі його поведінки, й діяльності. З'являється здатність самостійно контролювати їх найпростіші акти, розв'язувати певні завдання без допомоги дорослого. Найчіткіше виявляється самоактивність дошкільника у відомій заяві: "Я сам". У сфері моральної поведінки самоактивність дітей цього віку спирається на появі в їхній свідомості так званих "моральних інстанцій" (Д. Ельконін), що і є важливим внутрішнім регулятором їхніх дій та вчинків.

Упродовж навчання в школі самоактивність дитини, як критерій її вихованості, поступово зростає, збагачуючись якісно і кількісно. Самостійне дотримання правил поведінки учнями молодшого шкільного віку, виникнення ідеалу, як внутрішнього регулятора поведінки, розвиток здатності до моральної саморегуляції поведінки і початок самовиховання у підлітків, і, нарешті, поява переконань у старших підлітків та старшокласників (Л. Божович, М. Боришевський В. Крутецький,) слід розглядати свідченням того, що одна і та ж особистісна якість на кожному з вікових етапів розвитку дитини різниться суттєвими відмінностями, які й потрібно враховувати при визначенні критеріїв вихованості.

Для визначення результативності виховання, педагогу необхідно оперувати не лише критеріями вихованості кожного окремого учня. Не менш важливе значення мають критерії вихованості учнівського колективу. Точне знання про те, на якому рівні розвитку знаходиться дитячий колектив, допомагає вчителю вносити необхідні корективи в систему виховних впливів на колектив, а через нього – на кожного його члена.

Висновок. До важливих критеріїв визначення вихованості учнівського колективу відносимо рівень його згуртованості та організованості; вияв національної думки; особливості емоційних та ділових внутрішньо-колективних взаємин, ідейну спрямованість колективу; наявність у його діяльності позитивних традицій, перспективних цілей, системи моральних орієнтацій та ін.

Проблема критеріїв виміру вихованості належить до мало розроблених не лише в педагогічній психології, а й у педагогіці. Вважаємо, що це зумовлено її неабиякою складністю. Відтак, труднощі в її успішному вирішенні зумовлені не лише необхідністю встановлення точних кількісних і якісних показників вихованості учнів з урахуванням їх вікових можливостей, а й індивідуальних відмінностей, оскільки кожен з них є носієм певної етнокультури.

1. Бороноев А. О. Этническая психология / А. О. Бороноев, В. Н. Павленко. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. – 168 с.

2. Брунова-Калисецька І. В. Динаміка етнопсихологічних чинників особистості підлітка як оцінка ефективності інтегрованої навчальної дисципліни / І. В. Брунова-Калисецька // Наукові записки. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип. 31. – С. 146–156.

3. Мірчук І. Етнопсихологія і культура українського народу / І. Мірчук // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 1–2. – С. 37–46.

4. Онацький Е. Особливості етнопсихології українців / Е. Онацький // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 3. – С. 43–53.

5. Орбан Л. Е. Виховний потенціал етнічної психології / Лідія Ернестівна Орбан // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 1996. – Вип. 1. – Ч. 2. – С. 3–16.

6. Пагутяк Г. Наша етнопсихологія, або традиції невизнаної науки / Г. Пагутяк // Слово Просвіти. – 2005. – № 51. – С. 11.

7. Пірен М. Основи етнопсихології: підручник / М. Пірен. – К., 1996. – 385 с.

8. Шугай М. А. Вплив етнопсихологічних властивостей на соціальне пізнання / М. А. Шугай // Наукові записки. – Острог, 2005. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 360–366. – (Серія "Психологія і педагогіка").

9. Юрій М. Т. Етногенез та менталітет українського народу / М. Т. Юрій. – К., Таксон, 1997. – 237 с.

10. Янів В. Українська етнопсихологія і наш національний виховний ідеал / В. Янів // Народна творчість та етнографія. – 1998. – № 5–6. – С. 68–85.

The dominant guidelines of ethnic group function are analyzed in the article. The psychological mechanisms of identity formation are considered.

Key words: mentality, ethnic group, ethnicpsychology, phenomenon, behavior pattern, standard.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті окреслено основні етапи формування мовленнєвого розвитку дітей раннього віку за технологіями Глена Домана та Миколи Зайцева. Проаналізовано теоретичне та практичне впровадження їх у навчання дітей раннього віку читанню, як у сім'ї, так і у ДНЗ. Доступність означених технологій і максимальна наочність матеріалів зумовили їх застосування у навчально-виховному процесі ДНЗ України.

Ключові слова: формування, мовленнєвий розвиток, технології навчання, діти раннього віку, читання.

У ранньому віці відбуваються істотні зміни в розвитку дітей, зокрема і у мовленнєвому розвитку. Так на першому році життя дитина здатна брати й утримувати предмети, а пізніше робити низку різноманітних дій – тримати чашку та пити з неї, їсти ложечкою, закривати та відкривати коробки, нанизувати на стержень кільця й багато іншого. До двох років дитина добре ходить, бігає, може вибиратися на невелике підвищення й сходити з нього. У ранньому дитинстві діти набувають уміння розрізняти предмети за їх зовнішніми ознаками (формою, величиною, кольором тощо).

Дитина у ранньому віці оволодіває величезним надбанням людства – мовою. На другому році вона розуміє звернену до неї мову, сама починає розмовляти й до трьох років майже вільно спілкується з людьми, що її оточують. Нормальне визрівання вищої нервової діяльності – необхідна умова повноцінного розвитку дитини. Однак природних задатків для цього не досить, потрібний додатковий вплив з боку дорослих, які виховують дитину, спілкуються з нею [1].

Відповідно для сучасного етапу розвитку дошкільної освіти в Україні характерна широка наявність у ньому інноваційних технологій та процесів.

Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджуючи психологію розумового розвитку дітей, у 1955 р. заснував Інститут розвитку людського потенціалу (Філадельфія), який нині очолює його донька і послідовниця Джанет Доман. Вчений є автором всесвітньо відомої серії “М’яка революція”, що охоплює книги “Як дати дитині енциклопедичні знання”, “Як навчити дитину математики”, “Як навчити дитину читати”, “Як розвинути розумові та фізичні здібності дитини” тощо.

Гленом Доманом створено сучасну теорію і широку практичну програму раннього навчання дітей, яка є зручною для застосування не тільки в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах. За переконанням Г. Домана, “основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років” [2, с.200].

Тварини й люди в утробі матері перебувають у такому положенні, від якого відносно легко перейти до стояння і ходіння на чотирьох кінцівках. Тому дитинчата багатьох тварин, наприклад собаки, мавпи, корови, коні, відразу після народження можуть повзати, навіть вставати на ноги й ходити. Їхній мозок теж формується до моменту народження.

Людська дитина долає у своєму розвитку після народження складний і тривалий шлях. Народжується вона безпорадною й вчиться користуватися своїм тілом та мозком після народження. Її мозок на момент народження подібний на чистий аркуш паперу. Від того, що буде зафіксовано у ньому на ранній стадії розвитку, залежатиме обдарованість дитини.

На думку Г. Домана, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти:

- загальний розвиток;
- навчання читання, математики, основ природничих наук, літератури, мистецтва [2, с.25].

За його переконаннями, у житті дитини найважливішими є два періоди:

1. Від народження до 1 року дорослі виявляють до дитини надмірну опіку, намагаючись утримувати її в теплі, стежачи, щоб вона була чистою і нагодованою, обмежуючи при цьому можливості формування її нервової системи. Натомість дитині необхідно надати майже необмежені можливості для руху і безпосереднього дослідження об'єктів.

2. Від 1 до 5 років формується інтелект людини. Отож дорослі повинні намагатися якомога повніше задовольняти потреби дитини у все новому матеріалі для вивчення, “який вона прагне засвоїти у всіх доступних їй формах і особливо у мовній, усній або письмовій”. Якщо в цей час дитина навчиться читати, то, на думку Домана, – “перед нею розкриються двері у скарбницю історії, людської писемності, де зберігаються накопичені віками знання” [2, с.201].

У структурі інтелекту дослідник виокремлює такі складові:

– функціональний інтелект (здібності, які дитина залежно від ситуації використовує або не використовує);

– потенційний інтелект (здібності, які дитина може задіяти, якщо матиме можливість).

Головними характеристиками, які свідчать про вдосконалення інтелекту, є:

- здатність до пересування на двох ногах;
- здатність користуватися мовами;
- здатність писати за допомогою пальців;
- візуальна здатність (сприймати зором);
- аудіальна здатність (сприймати на слух);
- тактильна здатність (відчувати на дотик).

Від 1 до 5 років дитина повинна навчатися, що зумовлено її унікальною властивістю, вбирати всю інформацію з навколишнього середовища. Володіючи такою здатністю, малюк без особливих зусиль може навчитися читати найлегшим і природним способом, говорити іноземними мовами. Надалі ця здатність поступово втрачатиметься. Тому саме в ранній період дитина повинна одержати всю базову інформацію. За твердженням Г. Домана, особистість, чия пам'ять збагачена знаннями, які вона вміє використовувати, є всі підстави вважати обдарованою. Однак метою раннього розвитку, зокрема і мовленнєвого, не може бути “виращування” геніїв: “Наша мета – аж ніяк не зробити дитину Нобелівським лауреатом, чи; всесвітньо відомим скрипалем, чи олімпійською “зіркою”. Головне – допомогти їй визначитися в житті, із різноманітних можливостей зосередитися на найважливіших для неї” [2, с.202].

Очолювані Г. Доманом спеціалісти в галузі розвитку раннього навчання розробили оригінальні технології навчання дітей читання.

Технологія навчання дітей читання принципово відрізняється від загальноприйнятої. Називаючи дитину “лінгвістичним генієм”, Г. Доман переконаний, що їй потрібно вчити читати не за буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6-8 місяців. Це означає, що дитина може навчитися читати (про себе) раніше, ніж говорити.

Означена технологія придатна і для навчання читання дітей іноземних мов. Як свідчать дослідження Г. Домана, дитина запам'ятовує певне слово, побачивши і почувши його 12-15 разів. Для цього рекомендується писати слова на смужках щільного паперу розміром 10-15 см червоними прописними буквами заввишки 7,5 см, оскільки великі букви максимально прості для зору, а червоний колір здатний привернути увагу дитини. Поступово можна переходити на чорні букви меншого розміру.

Впродовж 5-6 днів дитині показують набори слів (п'ять у кожному), починаючи з одного набору і поступово збільшуючи їх кількість до п'яти. Кожний із них показують дитині тричі на день – 5 днів, кожне слово – до 1 секунди. За день проводять 15 занять тривалістю 5-7 секунд, з інтервалом не менше півгодини. Далі у кожному наборі щодня замінюють одне слово на нове.

Дитина будь-якого віку, навчаючись читати, долає 5 етапів, на яких об'єктами її уваги є:

- окремі слова;
- словосполучення;

- прості речення;
- поширені речення;
- книги.

Перші 15 слів, які пропонують дитині для читання, мають бути вже знайомими. Як правило, це її ім'я, імена родичів, назви улюблених продуктів і видів діяльності, предметів домашнього побуту та ін. Пізніше дають слова, які позначають частини тіла, елементи будинку та домашньої обстановки; предмети, що належать дитині, продукти харчування тощо. Наступна група слів містить дієслова. Кожне нове слово супроводжують демонстрацією дії, яку воно позначає. Пізніше пропонують прикметники.

На кожному новому етапі поступово зменшують висоту букв, дотримуючись правила, яке забороняє одночасно зменшувати розмір шрифту та збільшувати кількість слів. Це дає змогу дитині надалі вільно оволодіти мовленням й елементарними навичками читання.

В галузі інноваційних технологій дошкільного виховання, зокрема раннього навчання, працює також педагог-філолог М. Зайцев.

Комплекс оригінальних методичних прийомів технологій М. Зайцева базується на відкриттях і теоретичних узагальненнях учених І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського, В. Бехтерева, О. Леонтьєва.

Принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей з навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова “прискореного розвитку”, а як процес оволодіння новою мовною реальністю – письмовим мовленням. Опоненти М. Зайцева критикують його за намагання навчити читати дітей у ранньому віці, не аргументуючи своїх міркувань. Певною мірою можна було б з ними погодитися, якби означена технологія передбачала обов'язкове сидіння за столами, регламентувала поведінку дітей, потребувала складних дидактичних посібників. Навпаки, реалізація цієї технології не вириває дитину з контексту її природного буття, не створює для неї нездоланих бар'єрів. Навчання читання поєднується із грою, співом. Наприклад, запам'ятовування складів відбувається у формі коротких складових пісенок (використовуються як фонетична розминка і супроводжуються рухами) [4].

Розроблена Зайцевим технологія навчання читання використовує типово дитячий засіб пізнання світу – кубики, яким великого значення надавали Я.-А. Коменський, Ф. Фребель. Не менш важливі вони і в наш час, коли віртуальні образи комп'ютерного навчання відривають дитину від реалій навколишнього світу, породжують ілюзорне відчуття вседозволеності, формують жорстокість, байдужість до явищ природи і соціального буття, дегуманізують її свідомість. Не випадково технологію М. Зайцева високо поцінував автор оригінальної системи розвивальних ігор Б. Нікітін.

Технологія навчання грамоти пропонує оригінальний шлях до читання через письмо. Свого часу цей метод розробила М. Монтессорі.

Так, гра – посібник “Кубики Зайцева” містить 52 картонки, які можна легко скласти в кубики, три таблиці, а також методичні коментарі. Кубики поділяються за різними критеріями:

- за об'ємом кубики поділяються на великі і маленькі, великі подвійні, (склеєні один з одним);
- за кольоровими ознаками. За кольором кубики розпізнають, послуговуючись такою схемою: “золотий” – жовтий, “залізний” – сірий, “дерев'яно – золотий”, “залізо – дерев'яний”;
- за звучанням наповнювача (кубики Зайцева, що звучать), відсутність звуку;
- за вібрацією наповнювача, яка сприймається пальцями руки, що тримає кубик;
- за вагою;
- за поєднаннями ознак.

Навчання читання за кубиками М. Зайцева відбувається у три етапи:

1. Ознайомлення з кубиками і таблицями, вивчення складів. Його метою є ознайомлення дітей з кубиками і таблицями, навчання розрізняти їх за кольорами і звучанням, називати склади на кубиках, знаходити й називати склади в таблицях. Після роботи з кубиками діти за допомогою указки відшукують у таблицях потрібні словосполучення.

На цьому етапі діти виконують такі ігрові вправи: “Вгадай, який кубик звучить”, “Підбери до маленького великий кубик”, “Побудуй башточку чи паровоз”, “Знайди на своєму кубуку букву золотого кубика і назви склад”, “Знайди кубик, який я назвала”, “Якого кубика не стало?”, “Що змінилось?”. Коли називають “ім’я” та “прізвище” кубика, склади промовляють: хором; дитина, до якої апелює педагог; по черзі (наприклад, Л – ЛА – ЛО – У – ЛИ – ЛЕ). Далі настає черга для ігор: “Знайди на картках слово, складене з кубиків”, “Склади з кубиків слово, написане на картці”, “Знайди своє ім’я на картці серед інших”, “Склади з кубиків назву до картинки”, “Складове лото” (з використанням картинок із зображенням тварин і неповним підписом на картинці та картинок із складом, якого не вистачає).

На таблицях зображені ті самі кубики, але в розгорнутому вигляді. Вихователь указкою показує слова, а діти порівнюють їх із тим словом, що вже викладене кубиками. З опорою на такі таблиці трирічний малюк легко вивчає до сотні складів та складових пісеньок. Таке проспівування є чудовою “гімнастикою для розуму” і сприяє коригуванню звуковимови. Дітям подобається супроводжувати пісеньки грайливими рухами рук, плесканням у долоні, притупуваннями, за сигналом вихователя робити паузи, співати тихіше чи голосніше, швидше чи повільніше. Дуже важливо, щоб діти проспівували всі склади, які є в українській мові. Це допомагає зробити для них читання легким і зрозумілим.

2. Читання одного слова. Дітям, які вже вміють викладати з кубиків різні слова, пропонують так звані складові картки (написані яскравим великим шрифтом). На цьому етапі ускладнюються й ігри. Вони вже потребують не тільки зацікавленості дітей, а й їх самоорганізації. Граючи в ігри “Здогадайся, де твоє ім’я”, “Назви іграшку по-іншому”, “Знайди слово навпаки” тощо, діти самостійно викладають прості речення, визначають та ставлять наголос у словах, розділові знаки. Читання слів з карток супроводжується спеціальними завданнями, спрямованими на розвиток мовлення, пам’яті та кмітливості.

3. Читання тексту, ігри-тексти з кубиками. Цей етап передбачає закріплення вміння дітей впевнено читати окремі слова, читати слова у реченнях і відтворювати суть прочитаного. Дітям пропонують ігри з картками, ігри-головоломки з кубиками і роботу з текстом: “Підбери потрібний колір”, “Підбери потрібне слово”, “Який предмет я загадала?”, “Знайди продовження слова” та ін.

Так, у грі “Схожий – несхожий” використовують картки зі словами: м’яч, куля, троянда, ромашка, сонечко, хрущ, лисиця, вовк, трактор, вантажівка. Вихователь описує предмети, наприклад: “Дві квітки. Одна з білими пелюстками і жовтою серединою. Друга з рожевими пелюстками і колючками. Одна квітка садова, друга – польова”.

Діти мають порівнювати їх, знаходячи спільні й відмінні ознаки, впізнавати за описом, знаходити відповідь серед карток.

Після того як діти навчаться читати невеликі тексти (прислів’я, приказки, скороговки, лічилки тощо), вони опановують читання текстів із книжок з великим шрифтом і яскравими, виразними ілюстраціями. Вихователь читає вголос, а діти стежать за текстом очима і читають внутрішнім голосом. На цьому етапі вихователю важливо дбати про освітлення кімнати, навчити дітей правильно сидіти під час читання тощо.

Отже, розвивальний ефект технології навчання читання досягається завдяки складовому, а не фонемному принципу навчання; поєднанню навчання зі співами; використанню всіх видів пам’яті; максимальній наочності.

Психологічні особливості віку враховуються у використанні всіх видів пам’яті: звукової, моторної, просторово – рухової, зорової, що робить процес навчання нескладним, захопливим [4, с.9]. За твердження дефектологів, які працюють із малюками, що мають вади психічного розвитку, заняття за системою М. Зайцева забезпечують неабиякі результати в опануванні читання, письма, мови. Тому окремі з цих дітей випереджають своїх здорових однолітків.

Психофізіологічні засади технологій М. Зайцева засновані на визнанні неабияких можливостей дітей дошкільного віку в сприйманні та засвоєнні на чуттєвій основі знань про навколишній світ. Їх автор виходив із того, що для повноцінного формування особистості потрібно задіяти всі органи чуття, забезпечити належний розвиток відчуттів і сприймань як

головних способів пізнання дитиною предметів та явищ.

Доступність означених технологій і максимальна наочність матеріалів зумовили їх застосування у навчально-виховному процесі ДНЗ України.

1. Буркуна Н. Інноваційні технології – дошкільнятам / Н. Буркуна, Л. Бовтрук // Дошкільнє виховання. – 1995. – № 12. – С. 25.
2. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – М., 1996. – 538 с.
3. Зайцев Н. Письмо. Чтение / Н. Зайцев. – Сет. – СПб., 1997. – 242 с.
4. Зайцев Н. Сенсация? Трудно поверить? / Н. Зайцев // Педагогический вестник. – 1994. – № 1. – С. 43–65.

Main stages of the early age children's speech development forming after the technologies of Glen Doman and Mukola Zaitsev are outlined in the article. Their theoretical and practical implementation in the early age children's study to read, as in the family and in PEI are analyzed. The availability of the mentioned technologies and maximum visibility of materials led to their usage in the educational process of PEI of Ukraine.

Key words: formation, language development, learning technologies, children of early age, reading.

УДК 37.037.372.8
ББК 74.200.55

Надія Труш

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості моделювання навчально-ігрового середовища на уроках фізичної культури задля раціональної організації процесу фізичного виховання та виховання емоційно-вольових якостей у дітей молодшого шкільного віку. Обґрунтовано можливості моделювання навчально-ігрового середовища в процесі навчання фізичних вправ школярів означеного віку.

Ключові слова: навчально-ігрове середовище, емоційно-вольові якості, діти молодшого шкільного віку, уроки фізичної культури.

Постановка проблеми. На сучасному етапі актуальність психічного і фізичного здоров'я дітей, особливо молодших школярів, зумовлена реаліями життя, пов'язаними з умовами життєдіяльності. Відповідно високими стають вимоги до індивідуально-психологічних властивостей і психічних функцій дитячого організму.

Для успішного навчання і виховання молодших школярів учителю фізичної культури слід досконало знати вікові особливості фізичного і психічного розвитку дітей означеного віку, володіти методами їх діагностики, здійснювати систематичний контроль і корекцію можливих відхилень і затримок у розвитку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного учня. Важливо не лише вчасно діагностувати особливості зростаючого організму, а й враховувати їх у плануванні та здійсненні керованого впливу на становлення фізично досконалої особистості.

Перехід малюка з ДНЗ на навчання в школі супроводжується передусім зміною його оточення – однокласники, вчителька, нова класна кімната, вже без улюблених іграшок, розмальовок та інших необхідних дитині в повсякденні засобів звичної діяльності (в дошкільному віці – це ігрова діяльність).

Завданням учителя фізичної культури розглядаємо забезпечення дитини таким обсягом рухливих ігор і рухової активності, який необхідний їй для повноцінного навчання в початковій школі. Суттєво впливає на результативність навчання молодших школярів правильна організація навчально-ігрового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Середовище як умова для удосконалення дитини, як найважливіший фактор розвитку особистості розглядалися в західноєвропейській (К. Гельвецій, Я. Коменський, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі), російській (П. Каптерев, Л. Толстой та ін.) та в українській педагогіці (С. Русова, С. Лазінський, В. Зеньковський, І. Сікорський та ін.) [6; 3; 2].

Учені й суспільні діячі розглядали залежність виховання і можливостей прояву спадковості від середовища. В роботах Ю. Аркіна, Л. Виготського, Г. Костюка розглядалися важливі й актуальні для започаткованого дослідження проблеми організації середовища, створення оточення задля максимального впливу на всебічний розвиток особистості.

Суттєві аспекти педагогізації середовища, його функцій, структури, специфіку діяльності та спілкування дітей в середовищі розробляють і сучасні дослідники (російські Ю. Мануйлов, Л. Новіков, В. Бочарова, Ю. Бродський, В. Семенов, С. Новосолова та українські вчені Л. Лохвицька, О. Проскура, Л. Шибицька, Г. Раратюк та ін.).

Результати аналізу наукової та навчально-методичної літератури засвідчили, що проблеми організації навчально-ігрового середовища значною мірою розглядаються щодо дітей дошкільного віку, однак щодо навчання молодших школярів навчально-ігрове середовище вивчено недостатньо, а в якості засобу виховання емоційно-вольових якостей його не порушено в дослідженнях.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати педагогічні умови раціонального моделювання навчально-ігрового середовища задля виховання емоційно-вольових якостей на уроках фізичної культури в початковій школі.

В експериментальній роботі задля апробації моделі навчально-ігрового середовища розв'язували низку завдань:

- розробити технологічні карти серії уроків з фізичної культури для умов навчально-ігрового середовища;
- відібрати ігровий матеріал і розробити ігри для уроків, а також моделювати розвивальні відносини задля забезпечення прояву і розвитку емоційно-вольових якостей молодших школярів в навчально-ігровому середовищі;
- здійснювати моніторинг виховання емоційно-вольових якостей молодших школярів з метою визначення ефективності навчально-ігрового середовища в числі факторів розвитку емоційно-вольових якостей, а також корекції та прогнозування цього процесу.

Методи та організація дослідження. Запропонована модель є відкритою, оскільки припускає можливість удосконалення. На її основі задля виховання емоційно-вольових якостей молодших школярів будували дослідно-експериментальну роботу в загальноосвітній школі-ліцеї Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника № 23 м. Івано-Франківська, Калуській ЗОШ № 1 (Івано-Франківської області).

Виклад основного матеріалу. У започаткованому дослідженні вважаємо за доцільне виокремити власну модель навчально-ігрового середовища, сформовану на основі усталених уявлень про проблему дослідження та власних наукових розробок. Навчально-ігрове середовище розглядаємо як ігрове за змістом та навчальне за метою.

Модель навчально-ігрового середовища будуємо за блочним принципом, що включає теоретико-методологічний, психолого-педагогічний і технологічний блоки. Блоки моделі взаємопідпорядковані і перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Теоретико-методологічний блок розробленої моделі навчально-ігрового середовища визначає мету її створення в початковому навчанні, розкриває вихідні теоретичні положення, основу об'єкта, який моделюється, а також демонструє основні компоненти навчально-ігрового середовища. Теоретико-методологічний блок розглядаємо за основу для побудови інших блоків моделі.

В обґрунтуванні цілепокладання навчально-ігрового середовища виходили з його сутності як виду розвивального середовища, тобто оточення сприяння різносторонньому розвитку особистості, вихованню її емоційно-вольових якостей. Відповідно, переслідували загальну мету навчально-ігрового середовища – виховання емоційно-вольових якостей

кожного учня в навчанні взаємодією з його реальними компонентами. Це дозволяє створювати умови усвідомленого й інтенсивнішого навчання, забезпечуючи психологічний комфорт для кожного учня. Відповідно мета виступала системоутворюючим фактором і у створеній моделі, а всі її компоненти орієнтували на виховання емоційно-вольових якостей молодших школярів.

Задля визначення компонентів навчально-ігрового середовища спиралась на діяльнісний підхід і врахування вікових особливостей дітей. Відтак модель навчально-ігрового середовища покомпонентно складається з ігрового матеріалу; розвивальних відносин у системі “педагог-учень”, “учень-учень” та ін.; емоційно-вольових якостей дитини. Означені компоненти взаємодіють задля вирішення певного конкретного завдання, що уможливує єдність у прагненні досягнення єдиної мети – виховання емоційно-вольових якостей.

У психолого-педагогічному блоці моделі з опертям на зміст теоретико-методологічного блоку відображено вихідні психолого-педагогічні принципи, як основу для створення навчально-ігрового середовища в навчанні молодших школярів, структуру діяльності з його організації, а також форми його функціонування.

У технологічному блоці моделі відображено структуру організації навчально-ігрового середовища на конкретному уроці: розкривається етапність цього процесу в межах уроку; визначається структура організації навчання в умовах навчально-ігрового середовища; запропоновано методи і засоби по інформуванні вчителя про динаміку розвитку емоційно-вольових якостей кожного учня й всіх учнів загалом, показано способи здійснення педагогічного регулювання вихованням емоційно-вольових якостей на уроці в процесі навчання учнів у навчально-ігровому середовищі.

Висновки. Моделюванням навчально-ігрового середовища в навчанні молодших школярів доведено:

– навчально-ігрове середовище є реальною, складною, відкритою, динамічною, цілеспрямованою, керованою системою. Її системоутворюючий фактор – мета – виховання емоційно-вольових якостей молодших школярів;

– модель навчально-ігрового середовища будується за блочним принципом і включає три взаємопідпорядковані та взаємообумовлені блоки: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний, технологічний;

– теоретико-методологічний блок визначає мету, вихідні теоретичні положення і компоненти середовища;

– психолого-педагогічний блок репрезентує психолого-педагогічні принципи побудови навчально-ігрового середовища, зміст діяльності педагога з організації середовища і форми його функціонування в початковому навчанні;

– технологічний блок визначає технологію організації навчально-ігрового середовища на уроці шляхом визначення завдань з організації навчально-ігрового середовища на кожному етапі, обґрунтування структури навчання в умовах навчально-ігрового середовища, здійснення моніторингу процесу розвитку емоційно-вольових якостей.

Одержані висновки за результатами педагогічного моделювання навчально-ігрового середовища стали підґрунтям для запропонованої технології організації навчання молодших школярів у навчально-ігровому середовищі.

1. Бродский Ю. С. Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий (организационно-технологический аспект): Автореф. дис...канд. пед. наук / Бродский Ю. С. – Екатеринбург, 1993.

2. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М., 1996. – 344 с.

3. Лазінський С. Устаткування дошкільної установи / С. Лазінський. – Х., 1933. – 51 с.

4. Лохвицька Л. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі: Автореф. дис...канд. пед. наук / Лохвицька Л. – К., 2001.

5. Раратюк Г. Предметний світ та особистість / Г. Раратюк // Дошкільне виховання. – 2000. – № 2. – С. 3–5.

6. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Русова С. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

The peculiarities of modeling the educational-playing environment on the lessons of physical education for the sake of rational organization of physical culture process and education emotionally volitional qualities of junior school age children are analyzed in the article. The possibilities of modeling the educational-playing environment in the process of physical exercises' studies of those schoolchildren are grounded.

Key words: educational-playing environment, emotionally volitional qualities, children of junior school age, lessons of physical culture.

УДК 373.21
ББК 74.100

Світлана Чупахіна

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ НАСТУПНОСТІ ДНЗ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті проаналізовано цілі, зміст, організаційно-методичне забезпеченні етапів математичної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Доведено необхідність збереження наступності розвитку математичної та логічної сфери дитини дошкільного віку та в шкільні роки. Аргументовано створення безперервних комплексних програм дошкільної та початкової освіти, оскільки математична компетентність формуються лише за умови системного підходу до навчання.

Ключові слова: пізнавальний розвиток дітей, базова програма розвитку дітей дошкільного віку, програма розвитку дітей старшого дошкільного віку, навчальні програми для загальноосвітніх закладів, математична компетентність, розвиток особистості.

Оновлення стандартів дошкільної та початкової освіти, впровадження в практику дошкільних закладів програми розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” та внесення змін у навчальні програми для початкової школи, вимагає від педагогів розробки нових методичних матеріалів. Відтак постає низка новітніх завдань та підходів до роботи й забезпечення неперервності освіти дітей передшкільного та молодшого шкільного віку.

Водночас глобальні зміни в підходах до початкової освіти неминуче спричинять зміни в підходах до дошкільної. Оскільки принцип наступності є одним з основних дидактичних принципів, який передбачає встановлення тісних зв'язків між різними ланками освіти. Відповідно “узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним: дошкільня – початкова школа – основна школа” [7, с.360]. Отже, наступність є багатогранною і може вирішуватися в практичній роботі за умови комплексного підходу.

Наступність у формування математичної компетенції дошкільників та молодших школярів актуалізують низку проблем як для педагогів-практиків, так і для методичної науки. Відтак наше дослідження має на меті розкрити сутність і значення розвитку логічної сфери та математичних здібностей дошкільників і прослідкувати наступність дошкільної та початкової ланок на засадах таких підходів, які дозволять педагогам навчати дітей оперувати математичною “картиною світу”, розкривати взаємозв'язки в живій та неживій природі, усвідомлювати себе частинкою Всесвіту, особистістю, від якої залежить майбутнє нашої країни.

З огляду на особистісно орієнтований діяльнісний підхід доцільним вважається такий курс математики для молодших школярів, який забезпечив би засвоєння відповідних знань, умінь та навичок, готував і дозволив би вже з перших днів навчання у школі творчо використовувати їх при вирішенні різноманітних завдань практичного і теоретичного характеру [2]. Іншими словами, дитина молодшого шкільного віку має завжди бачити та розуміти застосування своїх знань і умінь в значущій для неї практичній діяльності. Таким чином мета початкової математичної освіти очевидно змінює й цілі формування математичних уявлень дошкільників.

Для забезпечення наступності в математичній підготовці дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вчитель, насамперед, має ознайомитися, з яким обсягом знань приходять до школи шестилітні діти.

Обсяг знань, які отримують діти в дошкільлі, досить великий. Однак, ці знання формуються лише на рівні первинних уявлень, отож потребують подальшого уточнення та систематизації. Для цих знань характерний зв'язок з побутом та практичною діяльністю дітей, вони не торкаються внутрішньої будови, а спрямовані на виявлення й зіставлення зовнішніх ознак і властивостей предметів та явищ, які безпосередньо можна спостерігати та обстежувати.

У першому класі вивчення математики продовжується за такими ж змістовими лініями, що й у дошкільлі. Однак, зміст їх розширюється й поглиблюється. Діти отримують не тільки емпіричні, а й теоретичні знання, вчать застосовувати їх у своїй діяльності.

Як зазначено у навчальній програмі для загальноосвітніх закладів із навчання українською мовою 1-4 класи формування початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування ґрунтується на засвоєнні учнями у передшкільний період математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Результатом опанування дошкільником цих уявлень є вміння визначати ознаки та властивості предметів за формою, розміром, кольором, матеріалом, призначенням тощо (порівнює, об'єднує у групи, розбиває на групи, встановлює відношення: більший, ніж; менший, ніж; найбільший; найменший; однакові; коротший, ніж; довший за; найдовший; найкоротший; однакові за довжиною тощо); порівнювати предмети за однією або кількома ознаками; здійснювати серіацію предметів; орієнтуватися у просторі та визначати розташування предметів у ньому (вгорі, внизу, по центру; ліворуч, праворуч, між; під, над, на; попереду, позаду, поряд; напрямки руху: справа наліво, зліва направо, зверху вниз, знизу вгору); встановлювати найпростіші причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки; лічити предмети (у прямому і зворотному порядку; за правилами лічби у просторі – послідовно, хаотично, по колу; розуміє сутність кількісної і порядкової лічби; визначає розташування відносно вказаного: “стоїть перед”, “після”, “між”, “попереду”, “позаду”); розуміє число нуль як кількісну характеристичну порожньої множини, як результат віднімання рівних чисел; розуміє зміст дій додавання і віднімання); вживати у мовленні логічні сполучення та розуміти їх значення; робити елементарні умовиводи; висловлювати прості оцінні судження. Ці вміння служать основою для сприймання та засвоєння математики учнями на початковій ланці освіти [6].

Найважливішим завданням навчання математики в початковій школі, як зазначено у навчальній програмі, є формування в учнів усвідомлених і міцних обчислювальних навичок – основи обчислювальної компетентності. Змістова лінія “Числа. Дії з числами” є наскрізною для всього курсу [6].

Уявлення про натуральне число формується на основі оперування сукупностями (множинами) предметів, у тому числі геометричних фігур. Навчання математики можна розпочинати з ознайомлення учнів із геометричними фігурами – точкою, прямою, відрізком, ламаною, многокутником. Учні виділяють ознаки та властивості геометричних фігур, лічать їх (розпізнають, зображають, будують з підручного матеріалу, позначають точки і відрізки буквами, описують ознаки, класифікують за певними ознаками). Лічба розглядається як встановлення відношення відповідності елементів заданої множини натуральному числу.

У першому класі учні вивчають нумерацію чисел першого десятка, числа і цифри для їх запису; опановують дії додавання і віднімання. Для успішного переходу мислиневої діяльності учнів від конкретно-образної у дошкільників до абстрактної необхідно під час первинного формування понять здійснювати систематизацію їхнього чуттєвого досвіду. Однак, у практичній роботі, як правило, вчителі не приділяють цьому достатньої уваги й первинна система понять відривається від життєвої основи – сукупності засвоєних дитиною чуттєвих образів. Це є однією з причин гальмування розвитку учнів початкових класів. Навчальний матеріал, що не має достатнього опертя на чуттєвий досвід учнів, засвоюється

поверхово. Сукупність уявлень, на яких базується поняття, має, за можливості, охоплювати предмети, явища неживої природи, рослинного й тваринного світу, суспільства й самої людини [5, с.275].

Необхідність та можливість розвитку логічної сфери дитини дошкільного віку та розвиток цієї сфери в шкільні роки незаперечні, як і те, що це проблема понад усе саме математичного розвитку. Питання лише в тому, на якому матеріалі розвиток логічних умінь дошкільників найбільш оптимальний: на традиційному арифметичному чи менш традиційному – геометричному. У дослідженнях більшою мірою використовується геометричний матеріал, а ніж арифметичний.

Дослідження аналізу способів та умов розвитку мислення дитини, свідчать, що методичне керівництво цим процесом не лише можливе, а й є ефективне, за умов організації спеціальної роботи з формування й розвитку логічних операцій мислення спостерігається значне підвищення результативності діяльності незалежно від початкового рівня розвитку дитини.

Дошкільна ланка безперервної освіти дитини є важливою і не може розглядатися лише з погляду підготовки дитини до навчання в наступній – шкільній. Вона закладає основу всебічного раннього розвитку особистості дитини, є самостійною ланка передшкільної освіти дітей. Від вирішення проблеми наступності на теоретичному, методологічному та змістовному рівнях залежить успішність науково обґрунтованого вирішення проблеми наступності математичної дошкільної й початкової освіти дітей та розвиток мислення дитини загалом.

Основні завдання наступності у системі освіти дітей можна охарактеризувати таким чином: визначення загальних та специфічних цілей освіти на кожному з даних ступенів і на основі поступального взаємозв'язку визначення наступності логіко-математичної освіти дітей (що зберігається й розвиваються на обох етапах); побудова на цій основі єдиної взаємоузгодженої методичної системи освіти (цілей, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації) з обґрунтуванням наступних зв'язків логічних параметрів на різних вікових етапах; побудова єдиної змістовної лінії в практичній діяльності, методичній системі, що узгоджується з обґрунтуванням і є пропедевтикою тих понять та способів дій з об'єктами, з якими дитина зіткнеться в безпосередньому найближчому майбутньому при переході в наступну освітню ланку.

Вирішення вищезначеного комплексу завдань слід будувати шляхом створення безперервних комплексних програм дошкільної та початкової освіти, оскільки математична компетентність формуються лише за умови системного підходу до навчання.

Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) освітня лінія “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” передбачає сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Відповідно до пропонованої освітньої лінії сенсорно-пізнавальна компетенція дитини дошкільного віку полягає зокрема у орієнтуванні в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях; у часі та просторі; оволодіває прийомми узагальнення, класифікації, порівняння й зіставлення.

Елементарні математичні уявлення передбачають усвідомлення змісту понять “число”, “цифра”, “лічба”, “рахунок”, “задача”. Дитина старшого дошкільного віку має уявлення про натуральний ряд чисел. Лічить у межах 10 у прямому та зворотному порядку; користується кількісними та порядковими числівниками. Знає цифри від “0” до “9”. Визначає кількісний склад числа в межах 10. Порівнює суміжні числа. Складає числа із двох менших; розуміє і оперує поняттям “на 1(2) одиниці менше / більше”.

Уміє виділяти в предметах, об'єктах окремі частини, поділяє ціле на окремі частини, за частинами визначає ціле. Здійснює найпростіші усні обчислення на додавання та віднімання. Розв'язує елементарні математичні задачі; складає задачі-драматизації (про себе, свою сім'ю,

найближче природне і предметне оточення) та задачі-ілюстрації (відтворюють знання дітей про доквілля, їхнє життя), пропонує власний спосіб їх розв'язання. Математична компетенція старшого дошкільника полягає у виявленні інтересу до математичних понять, усвідомленні та запам'ятовуванні їх; розумінні відношень між числами й цифрами, склад числа з одиниць і двох менших (у межах 10); обізнаності зі структурою арифметичної задачі; вмінні розв'язувати задачі та приклади на додавання і віднімання в межах 10 [1].

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” теж містить розділ “Пізнавальний розвиток”, в якому подано обсяг завдань, необхідних для розвитку пізнавальних інтересів, здібностей, психічних процесів та операцій мислення, розширення досвіду пізнання світу і себе у ньому, стимуляції самостійної пізнавальної активності як запоруки успішного подальшого навчання. Програмові завдання охоплюють загальнопізнавальний та логіко-математичний (“У світі чисел і цифр”, “У світі форм і величин”, “У світі простору і часу”) аспекти. Показники логіко-математичного розвитку передбачають: вміння лічити в межах першого десятка, використовуючи різні види лічби (кількісна, порядкова, у прямому та зворотному напрямку, від заданого числа тощо); знання цифр від 0 до 9, співвіднесення їх з певною кількістю предметів, елементів множин; уявлення про склад числа з одиниць та двох менших (в межах 10), вміння визначати суміжні числа; установлювати числову рівність, нерівність, визначати відношення “на скільки більше?”, “на скільки менше?”, “порівну”, “стільки ж”; знання знаків “плюс” (+), “мінус” (–), “дорівнює” (=), співвіднесення їх з діями додавання і віднімання; усне виконання простих обчислень, розв'язування логічних задач; початкові логічні прийоми, висловлювання за допомогою сполучників “ні”; “і”; “чи”; “якщо, то”; вміння порівнювати предмети за висотою, вагою, шириною, довжиною, товщиною, загальною величиною, здійснює класифікацію за цими ознаками тощо; знання про основні одиниці вимірювання різних величин: довжини (сантиметр, метр), маси (кілограм), об'єму (літр); навички вимірювати умовною міркою; розпізнання геометричних фігур, знання їхніх назв, властивостей (площинні: круг, овал, трикутник, квадрат, прямокутник, багатокутник; об'ємні: куля, куб, циліндр, конус); вміння знаходити подібні форми у навколишніх предметах, малювати /складати предмети з різних геометричних фігур або знаходити фігури у заданому малюнку, візерунку тощо; орієнтується в розташуванні предметів у просторі (вгорі, внизу, ліворуч, праворуч, попереду, позаду, посередині тощо), визначає відстань, вживаючи поняття: далеко–близько, поруч–далі; вміння визначати розташування предметів відносно себе і будь-якого предмета, розташовувати предмети на площині (на столі, підлозі, майданчику, в зошиті тощо); вміння розрізняти та правильно вживати часові поняття: сьогодні, завтра, вчора, зараз, згодом, раніше, пізніше; уявлення про часові одиниці: хвилина, година, доба (частини доби – ранок, день, вечір, ніч), тиждень (назви днів тижня та їх послідовність), місяць (назви 12 місяців), рік (пори року – весна, літо, осінь, зима); орієнтування в часі за допомогою годинника (в межах години за циферблатом) та календаря; застосування логіко-математичних умінь в повсякденному житті: вміння набрати номер телефону служб порятунку, користується пультом телевізора, аудіо-відеотехніки; знання віку свого, тата, мами та інших членів родини, знання дати народження, повної адреси [3].

Отож логіко-математичні компетенції дітей старшого дошкільного віку включають формування логічного мислення та формування елементарних математичних уявлень (кількість, лічбу, величину, форму, простір і час) відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) й чинних програм розвитку, навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку. Компетенція передбачає здатність дитини самостійно: класифікувати геометричних фігур, предметів та множин за якісними ознаками та чисельністю; серіювати, тобто впорядкування предметів за величиною, масою, об'ємом розташування у просторі; обчислювати та вимірювати кількості, відстані, розміри, довжини, ширину, висоту, об'єм, масу, час. Це також здатність людини доводити правильні судження й спростовувати неправильні, уміння висловлюватись, тобто: будувати найпростіші висловлювання за допомогою зв'язок “і”, “чи”, “якщо”, “ні”, “то”; робити правильні

умовиводи (узагальнення-висновки), доводити правильність своїх міркувань. Навчити розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань. В основу дошкільної освіти покладено такі логічні операції, як серіація, класифікація, вимірювання та обчислення.

Сучасна програма з математика для першого класу передбачає у змісті навчального матеріалу узагальнення і систематизація математичних уявлень, сформованих у передшкільний період. Базовими для вчителя стають такі математичні компетенції дітей: розуміння та розпізнання ознак і властивостей предметів (спільне та відмінне); об'єднання об'єктів у групу за спільною ознакою; розбиття групи об'єктів на підгрупи за спільною ознакою (істотні та неістотні).

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів включають: уміння розпізнавати предмети за певними ознаками (колір, матеріал, розмір, форма, призначення), розуміння і вживання у мовленні термінів “кожний”, “всі”, “крім”, “один із”, “хоча б один”, “всі”, “деякі”; розуміння логічних сполучників “і” та “або”; визначення спільної та відмінної ознаки об'єктів навколишнього середовища; порівняння предметів за певними ознаками; об'єднання об'єктів в групу за спільною ознакою; розбиття об'єктів на групи за спільною ознакою; вміння аналізувати, виділяти в об'єктах істотні та неістотні ознаки; будувати судження із використанням відповідної термінології.

Відтак розвиток пізнавальної сфери дошкільників передбачає узагальнені способи розумової діяльності, зокрема побудови пізнавального аспекту як важливої складової формування життєвої компетентності, вміння орієнтуватися у мінливому навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно та гармонійно взаємодіяти з довкіллям. З огляду на це в змісті дошкільної освіти, окресленому Базовим компонентом, виділено два аспекти: традиційний математичний та логічний. Програма для першого класу початкової школи здебільшого повторює низку математичних знань дітей, розширює та поглиблює їх. Однак аналіз навчально-методичного забезпечення переконує, що програма розвитку “Впевнений старт” намагається охопити надширокий обсяг матеріалу, зокрема з математики.

Отож ґрунтовне закріплення базових знань дошкільників у предметно-практичній діяльності втрачає у часі й актуальності, увага зосереджується на ознайомленні з новим, вивчення та закріплення якого передбачено у першому класі. Наступним етапом нашого дослідження вважаємо поетапний аналіз розділів з математики в чинних програма для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й методичне обґрунтування необхідності їх впровадження.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошк. виховання, 2012.
2. Белошистая А. В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая – М.: Издательство НПО “МОДЭК”, 2004. – 352 с.
3. “Впевнений старт” програма розвитку дітей старшого дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 104 с.
4. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н. Б. Истомина – М., 2000. – 166 с.
5. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О. Я. – К.: “Початкова школа”, 2002. – 464 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 392 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко – К.: Генеза, 1999. – 367 с.

It is analyzed in the article the objectives, content organizational method continuity ical securement of mathematical education stages of preschool and primary school age children. The necessity of continuity preservation of mathematical and logical sphere of children of preschool age and school years is proved. The creation of continuons complex programs of preschool and primary education is argued, as mathematical competence is formed only if a systematic approach to learning is used.

Key words: cognitive development of children, basic program of preschool children development, a program of senior preschool children development, educational programs for secondary schools, tentnist mathematical competence, personality development.

CZŁOWIEK WSPÓŁCZESNY I JEGO NIE CZUCIE WARTOŚCI. KONCEPCJA RESENTYMENTU MAXA SCHELERA – PRZYCZYNEK DO ROZWAŻAŃ NAD PROBLEMAMI SZKOLNICTWA

Człowiek jest istotą z natury zanurzoną w świecie wartości, bowiem świat jego jest według nich uporządkowany. “Coś” jest w nim wyżej, “coś” niżej, “coś” jest ważniejsze, a “coś” zupełnie nieważne. Zatem “według wartości” myśli oraz działa, nimi się “karmi” oraz ich atmosferą “oddycha”. Im w wyższych wartościach partycypuje, tym silniej posiada swój byt, im w niższych, tym byt ten coraz mocniej wymyka się z jego rąk. Co jednak gdy człowiek staje się “ślepy na wartości” i przestaje odczuwać je, myląc zupełnie ich porządek? Taki stan rzeczy ma miejsce wówczas, gdy jest on chory na resentment, który zdaje się niestety być chorobą współczesnych czasów. Coraz częściej współcześnie prym w naszym myśleniu zaczynają wieść wartości utylitarne, a zagubione zostają wartości duchowe oraz religijne. Coraz mniej zachęca się człowieka do starań o afirmację własnego bytu, promując nijaki byt konsumenta. W tej sytuacji z ratunkiem człowiekowi mogą przyjść jedynie nauki humanistyczne, a zwłaszcza pedagogika, która jak żadna inna nauka troszczy się o to, by człowiek mógł osiągnąć pełnię swego bycia, podejmując się złożonej ochrony wartości *humanum*. Wartość ta – nie ulega wątpliwości – dzisiaj jest zagrożona, dlatego jednym z kierunków badań, jakich powinniśmy się podjąć jest zbadanie zjawiska nie czucia wartości i “przewartościowania” ich obiektywnej hierarchii.

Resentyment i jego źródła – zazdrość i nienawiść

Resentymentem (fr. *ressentiment* – niezadowolenie, niechęć, uraza) można nazwać chorobę ducha, która objawia się stałym złudzeniem, co do natury wartości, swoistą ich reinterpretacją. Bowiem w resentymentcie te wartości, które są przez człowieka na ogół najwyżej ceniowane, jak np. sprawiedliwość, prawdomówność, dobroć, sumienność czy rzetelność, przeżywane są jako negatywne. Natomiast takie wartości jak przeciętność, nijakość, brak ambicji i aspiracji zostają ujęte jako wartości najszlachetniejsze¹. I nie jest bynajmniej tak, że człowiek w resentymentcie zupełnie nie widzi i nie doświadcza wartości rzeczywiście najszlachetniejszych, gdyż: “(...) wartości pozytywne i wysokie jeszcze dla niego istnieją, ale niejako za ledwie <<prześwitują>> spod wartości iluzorycznych, które je zasłaniają”². Owe “przewartościowanie” wartości, zmiana ich pierwotnego porządku, dokonuje się podług specyficznych potrzeb człowieka, których przyczynę stanowią przede wszystkim nieprzewzyciężone oraz nierozładowane proste fenomeny takie jak: zemsta i zazdrość³.

Zemsta oraz zazdrość, o których tutaj mowa, nie rodzą się ze zwykłego niezadowolenia, czy braku satysfakcji, które przeżywa się jako powierzchowne i krótkotrwałe poruszenia naszej duszy, ponieważ ich korzenie sięgają głębi samej osoby. Zemsta jest ruchem zwrotnym przeciw temu, kto mnie skrzywdził i śmiało podnieść rękę na wartość, którą stanowią. Zazdrość dotyczy z kolei konkretnych wartości, których nosicielem jest drugi człowiek, a których ja nie mogę “posiadać” oraz nie mogę ich sobie przyswoić, gdyż to wymagałoby z mojej strony niebywale dużego wysiłku, na który nie mogę bądź nie chcę się zdobyć. Niewyładowana w żaden sposób np. w gestach bądź słowach, ani nieprzewzyciężona w pełnej akceptacji drugiego człowieka, zemsta oraz zazdrość prowadzą do narodzin nienawiści, która od tej pory będzie powoli sączyć się jak trucizna do wnętrza ludzkiego ducha⁴.

Nienawiść, chociaż jest owocem zemsty oraz zazdrości, staje się ostatecznie dla nich fundamentem, gdyż w pewnym momencie zaczyna tworzyć pozór konstytuowania bytu człowieka, bycia u podstaw jego istnienia. Staje się tak wówczas, gdy powoli ogarnia oraz pochłania go “dla” samej siebie, podporządkowując sobie całkowicie jego myślenie oraz działanie. Temu procesowi towarzyszy jednoczesne “usprawiedliwianie” nienawiści przez samą siebie, jako tej, która jest zasadna, a przez to sprawiedliwa. Pod jej wpływem człowiek myśli sobie: “przecież to nie ja zaatakowałem jego

¹ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1977, s. 75.

² Tamże, s. 55-56.

³ Por. tamże, s. 33-34 Ze względu na tematykę całego tekstu, fenomen resentymentu zostanie omówiony przeze mnie jedynie w związku z uczuciem zazdrości. Nie mniej jednak należy wyraźnie zaznaczyć, iż powstaje on zarówno w związku z zazdrością jak i zemstą.

⁴ Por. J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997, s. 76.

a on mnie, ja tylko zatrzymuje jego kolejny atak” lub “niesprawiedliwym jest by on posiadał jakąś wartość, której ja osiągnąć nigdy nie będę mógł. Jakim prawem on jest jej nosicielem?!”. W ten sposób nienawiść działa jak pasożyt drążąc byt ludzki powoli oraz stopniowo od wewnątrz, działając z jednej strony z ukrycia i dając o sobie znać niejasno, jedynie w chwilach refleksji, gdy próbuje się usilnie przyjąć postać bycia sprawiedliwą. Z drugiej jednak strony, nienawiść przejawia się z całą swą okazałością na zewnątrz człowieka, “kipiąc” wręcz z niego. Jako taka staje się ona widoczna pod postacią jakiś drobnych gestów, słów, tonu głosu czy wreszcie pod postacią konkretnych czynów, rodząc wobec drugiego człowieka niechęć oraz lęk. On będąc jednak nieświadom tego działania nienawiści będzie odbierał swoje wciąż rosnące osamotnienie jako kolejny dowód na to, iż nieustannie jest krzywdzony przez drugiego. W efekcie podejmie ostatecznie decyzję walki z wszystkimi i przeciwko wszystkim.

Człowiek nienawistny, chociaż jest nieświadom tego, że winę za jego nieudolne relacje z drugim człowiekiem ponosi tylko i wyłącznie on sam, paradoksalnie czuje głęboko w sobie, że “coś” się z nim dzieje. On przeczuwa, że jakieś bliżej nieokreślone zjawisko pustoszy jego ducha i pozostawia za sobą pogorzelisko. W wyniku tego prze-czucia jego świadomość wewnętrznie się rozdwaja. Z jednej strony umysł ogarnięty nienawiścią mówi: “rób tak! Ty jesteś tutaj ofiarą, nie on!”. Jednak, gdy tylko dojdzie do głosu przeczucie, rodzi ono wątpliwości czy w swym działaniu jest on na pewno sam? Czy coś nim tutaj nie kieruje? Nie wiedząc już *kim jest i co się z nim dzieje*, czując się osaczonym przez otaczającą go rzeczywistość, a może jakieś swoje drugie “ja”, kieruje on ostatecznie część swą nienawiści na samego siebie, popadając ostatecznie w rozpacz. W tym momencie jedynym ratunkiem dla niego mogłaby być śmierć, ta jednak tak szybko nie nadejdzie, gdyż jak pisał Kierkegaard: (...) męką rozpaczcy jest, że nie można umrzeć. Podobne to jest do stanu konającego, który męczy się, ale umrzeć nie może. Być chorym na śmierć, to znaczy nie być zdolnym do śmierci, ale nie chodzi tu o nadzieje życia – nie, beznadziejność polega na tym, że człowiek nie ma ostatniej nadziei, nadziei na śmierć. Gdy śmierć jest największym niebezpieczeństwem, człowiek ma nadzieje na życie, ale kiedy poznaje większe niebezpieczeństwo, ma nadzieje na śmierć. Kiedy niebezpieczeństwo tak się wzmacnia, że śmierć się staje nadzieją, rozpacz jest beznadziejnością niemożliwej śmierci”⁵. A skoro śmierć nie może jeszcze nadejść, człowiek musi utrzymać się jakoś na powierzchni życia. Jedynym sposobem, który mu na to pozwala będzie resentment.

Człowiek “znieczulony” na świat wartości

Resentyment stanowi rodzaj samozatrucia, ponieważ powstaje on wówczas, gdy człowiek podejmuje się pozornej obrony własnej wartości, popadając najpierw w nienawiść a następnie w rozpacz. Jako taki jest on środkiem, który pozwala człowiekowi przetrwać jego zboląłą egzystencję. On jest tym, co pozwoli mu chociaż od czasu do czasu zaznać w niej odrobiny ulgi i spokoju. Ulgi oraz spokoju oczywiście pozornych, bowiem resentment stanowi rodzaj pseudoterapii, za sprawą której człowiek osiągnie rzeczywiste dno egzystencji.

A początkiem tej degradacji jego człowieczeństwa będą – zdawać by się mogło – niewinna chęć odwetu za poczynione mu uprzednio krzywdy oraz zazdrość...

Zazdrość, bo ona przede wszystkim będzie nas tutaj interesowała, powstaje na bazie uczucia bezradności oraz bezsilności, które rodzą się w człowieku wówczas, gdy dostrzeże on, iż drugi człowiek jest nosicielem wartości, której on nigdy nie posiadzie, gdyż jej osiągnięcie leży poza jego zasięgiem. Zatem zwykle niezadowolenie z tego powodu, że ktoś inny posiada jakąś wartość nie stanowi jeszcze przyczynku do narodzin zazdrości, lecz może – wręcz odwrotnie – stać się swoistym impulsem, który popycha człowieka, by i on podjął się próby jej urzeczywistnienia⁶. Zazdrość, a za nią resentment, zrodzą się z kolei wówczas, gdy człowiek zauważy, że jego starania o osiągnięcie danej wartości zawodzą, a drugi człowiek wciąż tę wartość posiada. Wówczas zaczyna on gorączkowo się z nim porównywać, a widząc realną różnicę, która zachodzi między nimi z powodu partycypacji w danej wartości tylko jednego z nich, próbuje usprawiedliwić siebie, atakując drugą osobę⁷.

⁵ S. Kierkegaard, *Choroba na śmierć*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1982, s. 152.

⁶ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, dz. cyt., s. 44.

⁷ Por. J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, dz. cyt., s. 76.

Metod poniżenia jej chory na resentyment odnajduje wiele. Najpierw podważa on jej zasadność posiadania danego dobra, twierdząc, że z pewnością nabyła je na drodze przywłaszczenia. Następnie odmawia jej nosicielstwa każdej innej wartości, upokarzając go wszędzie tam, gdzie jest to tylko możliwe. Ostatecznie jego nienawiść żywiona dotychczas wobec danego człowieka ze względu na jakies konkretne "co", urośnie do takiego wymiaru, iż obejmie sobą jego cały byt. "Najsilniejszy resentyment – pisze Scheler – rodzi więc ta zazdrość, która dotyczy istoty i bytu jakiejś osoby indywidualnej, czyli zazdrość egzystencjalna. Taka zazdrość szepcze niejako nieustannie: <<wszystko mogę ci wybaczyć, z wyjątkiem tego, że istniejesz i że jesteś taki, jaki jesteś; wszystko tylko nie to, że ja nie jestem taki jak ty; (...)>>. Zazdrość taka odmawia z góry obcej osobie nawet prawa do życia, albowiem samo jej istnienie odczuwa jako <<presje>> i <<wyrzut>> jako przeraźliwy miernik własnej osoby"⁸.

Absolutna negacja oraz pragnienie zniszczenia drugiej osoby nie jest jednak wszystkim do czego człowiek chory na resentyment może się posunąć. One to bowiem nie pozwalają mu jeszcze osiągnąć całkowitego wewnętrznego spokoju, gdyż istnieje wciąż jeszcze to, co jego zazdrość wywołało, tj. wartość. Stąd też, by już nie męczyć się świadomością własnej słabości, by nie czuć się już nigdy więcej kimś, kto nosi w sobie realny brak, człowiek resentymentu podejmuje się negacji danej wartości, odmawiając jej ostatecznie prawa do bycia szlachetną⁹. Jego zachowanie w tym momencie zaczyna przypominać postawę lisa z bajki Ezopa, który widząc duże oraz soczyste winogrona na jednej z wysoko położonych gałęzi winorośli, stwierdził, że są one kwaśne, bowiem nie potrafił do nich doskoczyć. Niestety, ta z pozoru nic nie znacząca teza człowieka zatrutego resentymentem, która na początku ma jedynie przekonać go na poziomie werbalnym do tego, że dane dobro nie jest warte starania, wkrótce przerodzi się w jego trwałe nastawienie wobec innych wartości. Jeśli początkowo jedynie twierdził on, że sprawiedliwość to pozór, a w gruncie rzeczy kryje się pod nią czyjś interes, to wkrótce zaczynię ją właśnie tak przeżywać. W ten sposób powoli i stopniowo zmieni się jego sposób odbioru hierarchii wartości, a on stanie się coraz bardziej zakłamanym, aż to ogarnie całą jego osobę i przyjmie postać tzw. "zakłamania organicznego". W ten sposób nigdy więcej nie będzie on musiał już celowo podawać fałszu za prawdę, a zło za dobro, bowiem dokładnie właśnie w ten sposób będzie on je przeżywał. "Tutaj fałszerstwo – pisze Scheler – dokonuje się nie w świadomości, jak w zwykłym kłamstwie, lecz po drodze między przeżyciem a świadomością, czyli w samym sposobie powstawania przedstawień i odczuć wartości. (...) Kto jest <<zakłamany>> nie potrzebuje już kłamać. Efekt, jaki u człowieka z istoty uczciwego wywołuje świadome kłamstwo, osiągnięte zostaje tutaj mimo woli, automatycznie, dzięki tendencyjnemu kształtowaniu się wspomnień, przedstawień i uczuć"¹⁰.

Resentyment stanowi rodzaj duchowej choroby, która sprowadza się do patologicznego sposobu odbioru rzeczywistości wartości. W nim to wartości pozytywne stają się wprost przedmiotem ataku chorego, który pragnie je "zdeptać" oraz unicestwić, natomiast wartości negatywne zostają wyniesione do rangi najwyższych, o które całym sobą pragnie on zabiegać. Reinterpretując świat wartości oraz odwracając ich porządek człowiek nie czyni tego umyślenie, bowiem w inny sposób, aniżeli każdy inny człowiek właśnie w taki a nie inny sposób przeżywa świat. Świadomość tego co czyni towarzyszyła mu jedynie u początków jego działania, wówczas gdy podjął się on porównywania z drugim człowiekiem oraz zniszczenia jego osoby. Nie mniej jednak "(...) <<zafałszowane tablice wartości>>, zakładają istnienie <<tabel prawdziwych>>, bo w przeciwnym wypadku wchodziłaby w grę tylko <<walka systemów wartości>>, z których żaden nie jest <<prawdziwy>> ani <<fałszywy>>"¹¹, a człowiek resentymentu, gdzieś jeszcze na dnie swego serca niejasno czuje, jak jest, tyle tylko, że nienawiść, którą jest przesiąknięty nie pozwala mu powrócić do właściwego porządku wartości, przytrzymując usilnie go przy sobie. To z kolei sprawia, że jeszcze bardziej pogłębia się jego rozpacz, a jego życie przeradza się w prawdziwą tragedię.

Spoleczny wymiar resentymentu

Max Scheler twierdził, że zjawisko resentymentu niegdyś dotykało przede wszystkim tzw. "człowieka pospolitego", który nie znał swojej rzeczywistej wartości, przez co też nie potrafił być

⁸ M. Scheler, *Resentyment a moralność*, dz. cyt., s. 45.

⁹ Por. tamże, s. 75.

¹⁰ Tamże, s. 81-82.

¹¹ Tamże, s. 74.

zadowolonym z tego, kim jest oraz jaki jest. Przeciwny typ osobowości wobec człowieka resentmentu stanowił natomiast „człowiek szlachetny”, który znając swą wartość potrafił cieszyć się i wartością drugiego, sądząc, że świat raczej zyskuje dzięki niej, aniżeli traci, stając się po prostu ciekawszym oraz barwniejszym¹². Przy czym nie jest też tak, że resentment dotyczy tylko pewną grupę osób, bowiem jego ofiarą może paść każdy bez względu na wiek, pochodzenie czy wykształcenie. Co więcej, jego ofiarą może być nie tylko jednostka lecz całe społeczeństwo, nie tylko indywiduum lecz cały system oraz ustrój społeczny.

Zagrożenie resentmentem występuje przede wszystkim w tych społecznościach, w których każdemu obywatelowi zagwarantowana jest przez państwo i jego prawo równość, przy jednoczesnym rzeczywistym zróżnicowaniu społeczeństwa pod względem wykształcenia, władzy czy pełnionej roli społecznej. Dzieje się tak, ponieważ dochodzi tutaj do manipulacji ideą równości, w ten sposób, że jej „granice” zostają maksymalnie rozciągnięte. O ile zamiarem twórców demokracji – bo o niej tutaj mowa – było zapewnienie każdemu człowiekowi prawa do równości ze względu na fakt człowieczeństwa, z czego miała wynikać następnie dostępność dla niego pewnych fundamentalnych dóbr i sfer życia, o tyle prawo do równości postuluje się dzisiaj na każdym z poziomów życia¹³. U podstaw tego myślenia leży przekonanie, że równość wprowadza brak jakiegokolwiek różnicy między człowiekiem a człowiekiem, wskutek czego nie powinno być tak, że dostęp do wykształcenia wyższego mają tylko najzdolniejsi, lub że określone role społeczne może spełniać jedynie ta osoba, która ma ku temu predyspozycje. Przejawem skrajnej niesprawiedliwości jest również fakt, że np. ktoś posiada talent do prowadzenia interesów bądź odpowiednią wiedzę, by inwestować na giełdzie, dzięki czemu może się on po prostu wzbogacić. Owo prawo do bycia nieco wyżej w hierarchii społecznej – twierdzi się w chorym na resentment społeczeństwie – zostało sobie przywłaszczone, bowiem nikt „(...) nie ma ani szczególnych, moralnie właściwych <<zadatków>> pierwotnych – które jako proste <<dary natury>> raczej przeciwstawiają się wręcz (np. u Kanta) temu, co ma wartość etyczną – ani szczególnych <<darów łaski>>, *virtutes infusae* lub szczególnego powołania, dzięki czemu ktoś mógłby stać wyżej od kogoś innego; (...)”¹⁴. Owe dążenie do równości sięga zenitu jednak nie przez fakt odmówienia mi prawa do posiadania jakiegoś talentu, szczególnego powołania czy łaski, lecz już u swych fundamentów, kiedy to odmawia się mojej osobie bycia po prostu wartością.

W społeczeństwie chorym na resentment nie ma miejsca na indywidualność oraz jedyność i niepowtarzalność danej osoby. Dzieje się tak, ponieważ każdy przejaw inności wywołuje w społeczeństwie tym odruch porównywania się, w wyniku którego dostrzega się całokształt wartości, których nosicielem jest drugi, zdając sobie jednocześnie sprawę, że wartości te leżą poza naszym zasięgiem. Społeczeństwo resentmentu jest bowiem zbiorowością, w której promuje się nijakość, mierność oraz przeciętność, ganiąc każdy przejaw próby urzeczywistnienia jakiegoś wyższego celu, który pozwoliłoby człowiekowi wyłonić się ze zbiorowiska mas¹⁵. Szczególnie widać to we współczesnym trendzie promowania wartości utylitarnych nad wartości duchowe czy religijne. Te pierwsze do swego urzeczywistnienia wymagają niepomnie mniej wysiłku, aniżeli wartości duchowe czy religijne, które angażują sobą cały byt człowieka i obligują go np. do etycznego działania, poszanowania prawa, dbania o własne wnętrza duchowe, aktywne oraz pełne bycie w odniesieniu do drugiego człowieka bądź bóstwa¹⁶. W przeciwieństwie do tego, wartości utylitarne nie tyle zobowiązują człowieka „do czegoś”, a jeśli zobowiązują to tylko do nieograniczonej konsumpcji dóbr, przez co on jeszcze bardziej gnuśnieje. W ten sposób społeczeństwo ludzi nijakich nie stwarza żadnych możliwości „dosięgnięcia” wartości wyższych, które zawsze będą przedmiotem jego zazdrości¹⁷. By ochronić swą suwerenność społeczeństwo resentmentu wręcz zmuszone jest wprowadzić równość, obierając

¹² Por. J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, dz. cyt., s. 76.

¹³ Por. M. Scheler, *Resentiment a moralność*, dz. cyt., s. 165.

¹⁴ Tamże, s. 165.

¹⁵ Por. J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski OP, J. Paściak OP, Poznań 1982, s. 60.

¹⁶ Por. tenże, *Impresje aksjologiczne*, w: *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 152.

¹⁷ Por. M. Scheler, *Resentiment a moralność*, dz. cyt., s. 174-175 i 185-187 i J. Gara, *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa 2007, 110-111.

szczegółne przy tym kryterium, bowiem: "Ludzie okazują się teraz <<równi>> w tym sensie, że za miernik podstawowy przyjmuje się ludzi, którzy z natury stoją najniżej pod względem etycznym. Nowa zasada ferowania wyroków wywłaszcza <<naturę>> wyższą i bogatszą i odbiera jej prawa deklarując, że <<nie od niej przecież zależą>> jej dary, wobec czego dary te nie mają żadnej wartości z punktu widzenia oceny moralnej. A z drugiej strony wzrasta dzięki temu samopoczucie człowieka, do którego w świecie wartości <<nie należy nic>>, niejako <<proletariusza>> moralnego¹⁸. Owe kryterium "równania w dół" nie obejmuje sobą jednak jedynie sfery moralności, gdyż objęta jest nim każda ze sfer ludzkiej egzystencji, w tym także edukacja.

Skutki, które niesie za sobą kryterium "równania w dół" na gruncie edukacji są poważne, a zmiany pod jego wpływem są duże, bowiem dzieci już od wczesnych lat szkolnych wychowywane są w pewnej z góry określonej atmosferze, którą prześlągnięte jest społeczeństwo chore na resentment. Paradoksalnie, z jednej strony, program ich nauczania jest obłożony dużą liczbą zajęć lekcyjnych oraz pozalekcyjnych. I tak słyszymy, że w niektórych przedszkolach 6-latki uczą się już dwóch języków obcych, a w niektórych szkołach podstawowych drugoklasiści uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne z fizyki czy chemii, które w ogóle nie są jeszcze na tym etapie edukacji uwzględniane w programie nauczania. Z drugiej jednak strony, obserwujemy coraz niższe wyniki egzaminów podsumowujących poszczególne etapy nauki dzieci oraz młodzieży, włącznie z maturą¹⁹. W ten sposób osoba ucząca się około 12 lat jednego języka obcego uczęszcza nierzadko na uczelni wyższej na lektorat na poziomie średniopodstawowym, co więcej, często jedynie dlatego, że na poziom podstawowy zostały zarekrutowane osoby, które w żadnym zakresie nie posługują się w danym języku²⁰.

Przyczyna takiej sytuacji leży najczęściej w programach nauczania oraz materiałach, za pomocą których stara się w szkołach te programy realizować. Osoby studiujące, pytane o przyczynę ich braków w elementarnym wykształceniu, twierdzą, że proces przekazywania im wiedzy na etapie szkoły był niespójny oraz wewnętrznie nielogiczny. Nie uczono ich myśleć oraz analizować, lecz tylko wszystko zapamiętywać, wskutek czego wiedza umykała im szybko a na jej powtórkę nie było już czasu. Narastające z roku na rok braki elementarnej wiedzy stawały się z kolei niemożliwymi do nadrobienia, będąc przyczyną ich poczucia wstydu. Wielu z nich dopiero teraz próbuje owe braki uzupełnić, uczęszczając na korepetycje²¹. Paradoksalnie, dzisiaj jednak, kiedy coraz bardziej jesteśmy świadomi,

¹⁸ M. Scheler, *Resentiment a moralność*, dz. cyt., s. 166.

¹⁹ Z opublikowanych danych CKE z roku 2012 wynika, że średnie wyniki gimnazjalistów z egzaminu z bloku humanistycznego, matematycznego oraz j. obcego nie przekroczyła 50% na poziomie podstawowym. Z ubiegłorocznych maturzystów z kolei nie zdał co piąty uczeń, co stanowi łącznie ok. 65 tys. osób.

²⁰ Badania *Eurostatu* z przed niecałymi dwóch lat wskazują, że jedynie 20% dorosłych Polaków posługuje się biegle przynajmniej jednym językiem obcym, chociaż w szkołach oraz na studiach uczy się go aż 87-90%.

²¹ Przewartościowanie wartości, które dokonało się przez ostatnie kilka lat w wyniku ciągłego postępu gospodarczego oraz technicznego naszej cywilizacji, sprawiło, że wzrosła rola nauk przyrodniczych, które z racji tego, że przynoszą wymierne efekty badań, są po prostu przydatniejszymi dla społeczeństwa. Nauki humanistyczne, w przeciwieństwie do nich, postrzegane są natomiast jako te, które nie są w stanie za pomocą naukowych metod, zweryfikować wyników swych dociekań, stając się niemal bełkotem o niczym. Ten rozdzźwięk między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi doprowadza z kolei do tego, że dzieci nawet na szczeblu edukacji prowadzonej w szkołach podstawowych czy gimnazjach coraz rzadziej uczą się rozumienia bytu, a zamiast tego kładzie się nacisk na umiejętności wydobywania z rzeczywistości materialnych faktów. Nie każe im się doszukiwać głębszego sensu "czegoś", lecz oczekuje, by zatrzymały się na tym, co jest możliwe do empirycznej weryfikacji. W ten jednak sposób w coraz mniejszym stopniu przygotowujemy młodych ludzi do tego, by urzeczywistnili w już dorosłym życiu swój potencjał, bowiem ludzka egzystencja składa się nie tylko na wymiar praktyczny lecz również teoretyczny, który jest wręcz gwarantem sprawnego poruszania się człowieka w przestrzeni praktyki. Osoba, która jest niewrażliwa i nierefleksyjna nie potrafi we właściwy sposób zbudować relacji z najbliższymi, współpracownikami, a wreszcie społeczeństwem, borykając się z wieloma problemami, które jak dzisiaj widzimy coraz częściej kończą się poważnymi chorobami psychicznymi, a nawet neurologicznymi. Z wychowania człowieka w duchu naukowego nastawienia mogą wynikać jednak dalsze konsekwencje, gdyż wychowanie to otwiera możliwość przeprowadzania na masową skalę aborcji, eutanazji czy eugeniki.

Dzisiaj, o ile wielu z nas sprzeciwia się takim ingerencją w wolność oraz autonomię człowieka, gdyż posiada zdolność wyczucia wartości drugiej osoby, z której wynika jej nienaruszalność, o tyle nasze wnuki i prawnuki mogą już jej nie posiadać, bowiem paradygmatem ich myślenia będzie empiryczna weryfikacja, w świetle której wartość osoby nie jest możliwą do utrzymania (H. G. Gadamer, *Prawda w naukach humanistycznych*, w: tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje Wybrane*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa 2008, s. 103-104 i 107-110, W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, w: tenże, *Budowa świata historycznego w naukach historycznych*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2004, s. 22-25, T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, "Znak" 1991 (9), s. 66-68).

że duża liczba godzin zajęć szkolnych oraz powszechny dostęp do nauki języków nie powoduje wzrostu wykształcenia społeczeństwa, często nie próbuje się z faktem tym nic zrobić, a wręcz przeciwnie – próbuje się ów stopień niewiedzy jeszcze bardziej pogłębić. Narzędziem, które służy ku temu jest mechanizm “równania w dół”.

Z racji tego, że polskie społeczeństwo czeka w najbliższych latach fala niżu demograficznego, szkoły oraz uniwersytety zabiegają już teraz o swoich kandydatów, obniżając np. progi ich przyjęcia. O ile do niedawna przeciętnym wynikiem kwalifikującym ucznia do podjęcia nauki w Liceum Ogólnokształcącym w miejscowości, gdzie liczba mieszkańców nie przekracza 20 000 był wynik egzaminu gimnazjalnego na poziomie 130 punktów dzisiaj liczba ta zmniejszyła się o około 1/2²². O ile dawniej na uniwersytecie mogły pobierać naukę jedynie osoby najzdolniejsze, dzisiaj coraz częściej można spotkać się na nim z osobami, które miały problem z przejściem z jednej klasy do drugiej (z powodu oceny niedostatecznej niekiedy z 2 bądź z 3 przedmiotów)²³. Z roku na rok widzimy także spadek liczby uczniów, którzy podchodzą do egzaminu maturalnego na poziomie zaawansowanym, chociażby z jednego ze zdawanych przedmiotów. Za taką sytuację w edukacji winić należy jednak nie tylko władze szkół czy uniwersytetów, lecz same państwo. W rozporządzeniach ministerialnych dotyczących tworzenia programu nauczania szkół wyższych pojawił się m. in. zapis, by program ten został tak skonstruowany, aby mógł go zrealizować najmniej uzdolniony student. Zapytać jednak należy: gdzie leży owa granica? Kto może studiować a kto już nie, i jakie minimalne zdolności powinien posiadać kandydat na studia?²⁴

Co więcej, owa atmosfera wewnątrz systemu edukacji oraz społeczeństwa przepelnionego resentymentem udziela się również młodym ludziom. Coraz częściej jest tak, że sale w szkołach wypełnione są rzeszami osób, które nie powinny w nich być, gdyż nie spełniają elementarnych wymogów, by pobierać w danej szkole naukę. Osoby te są tam, gdyż “prześliznęły” przez niespójny system oceniania, który i tak coraz bardziej dostosowywany jest do poziomu właśnie ich umiejętności. W ten sposób sale zapełnione są osobami, które tylko w nich przesiadują, gdyż taki obowiązek nakłada na nie państwo; nie posiadają przy tym żadnych zainteresowań, pasji ani planów na przyszłość²⁵.

Problemy te dotyczą również licealistów. Coraz częściej nauczyciel w liceum może pracować na zajęciach z języka polskiego na profilu humanistycznym jedynie z jedną bądź dwiema osobami, bowiem tylko one przeczytały lekturę. Matematyk w klasie matematyczno-fizycznej załamuje ręce, ponieważ uczniowie nie potrafią dowodzić równań z poziomu pierwszej klasy gimnazjum. Na

²² W roku 2011 i 2012 by dostać się do liceum wystarczyło uzyskać nie wiele więcej punktów, aniżeli ¼ ogólnej ich sumy, którą stanowiło 200 pkt. Z tego właśnie powodu miasto Łódź wprowadziło w ubiegłym roku minimalną liczbę punktów, którą muszą uzyskać kandydaci do liceów, techników oraz liceów profilowanych. Wynik dla liceów ogólnokształcących wynosił 70 pkt. z kolei dla techników oraz liceów profilowanych 60 pkt. Co ciekawe decyzja ta spotkała się z głębokim niezrozumieniem ze strony społeczeństwa oraz polityków, będąc uznaną za krzywdzącą dla części potencjalnych kandydatów.

²³ Za przyczynę takiej sytuacji można uznać lukę w systemie prawnym, bowiem uczelnie nie ustalają minimalnego progu punktów, lecz limit miejsc. W ten sposób, o ile na dany kierunek nie ma zbyt wielu chętnych może dostać się osoba, która zdawała z wszystkich przedmiotów maturę na poziomie podstawowym, uzyskując z każdego z nich średnio około 55-65%.

²⁴ Drugą stroną tego medalu buduje wizja Ministerstwa Szkolnictwa wyższego co do wewnętrznego wizerunku uniwersytetu. O ile jeszcze kilkanaście lat temu uniwersytet był traktowany jako “świątynia mądrości”, dzisiaj jest “przedsiębiorstwem”, które “produkuje” rzesze przyszłych podmiotów gospodarki, którzy mają przez kilka następnych dekad jak najsprawniej napędzać jej tryby. W ten sposób od studenta nie wymaga się pasji i zaangażowania, lecz osiągnięcia jak największej liczby technicznych umiejętności jak np. znajomości kilku języków czy obsługi złożonych programów komputerowych. Pozyskiwana wiedza nie musi ich ciekawić, wystarczy, że będzie mogła ona przez nich zostać jakoś zastosowana. Owa przedsiębiorczość dotyka również kadre nauczycielską, od której nie wymaga się w tak dużym stopniu jak niegdyś, by pełniła rolę przewodnika oraz mistrza dla młodych ludzi, przygotowując ich do pełnego uczestnictwa w społeczności, bowiem istotniejszym jest spełnienie szczegółowych wymogów administracyjnych. Coraz częściej jest już tak, że dla naszych przelożonych nieliczny się treść napisanego artykułu, lecz liczba jego stron oraz miejsce publikacji. Nie ważnym jest że ktoś posiada szereg publikacji książkowych, ponieważ te nie są tak opłacalne dla katedry jak pojedyncze publikacje. Pozostaje też tutaj pytanie jak obszerne są owe publikacje, gdyż nie wszystkie ze względu na liczbę arkuszy mogą być punktowymi (Por. T. Gadacz, *Studia i odpowiedzialność*, “Znak” 2013 (695), s. 82-83 i S. Guri-Rosenblit, *Konsekwencje i wyzwania stojące przed poszerzeniem dostępu do szkół wyższych*, w: *Wolność, równość, Uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Warszawa 2011, s. 60-62).

²⁵ Por. J. Gara, *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, dz. cyt., s. 114.

uczelniah wyższych pojawiają się natomiast osoby, które traktują edukację jako przykry wymóg, który trzeba spełnić, by uzyskać w przyszłości jakąkolwiek pracę.

W ten sposób uczelnie coraz częściej przypominają pasaż w galeriach handlowych, przez które przechodzi tłum absolwentów. Żaden z nich nie zatrzyma się przy którejś z sal i nie zajrzy do niej z nadzieją, iż może czegoś nowego oraz ciekawego się tam dowiedzieć, lecz pędzi dalej²⁶, a dzieje się tak, gdyż właśnie w ten sposób został wychowany przez społeczeństwo. Dla niego nie liczą się pasje oraz cele, gdyż on nastawiony jest na osiągnięcie pewnego minimum życiowego, które pozwoli mu jakoś spędzić kolejne 50 lat. On nawet nie wie, że pasje takie można w ogóle mieć. Czasami tylko przypomni mu o nich jakiś ambitny kolega z roku, który wyłamuje się z powszechnego modelu bycia niejakim oraz przeciętnym, ale jego obecność człowieka zarażonego resentymentem po prostu denerwuje oraz irytuje, gdyż daje on mu do myślenia nad sobą samym i tym, kim on właściwie jest, a raczej kim mógłby być, a nie jest.

Człowiek “wobec wartości”

Człowiek jest istotą poruszającą się na co dzień między wartościami. Jego świat jest podług nich uporządkowany, stając się dzięki nim barwniejszy oraz bogatszy. To właśnie one nadają jego życiu smaku oraz sensu, sprawiając, że chce mu się żyć²⁷. Zapytajmy zatem: czym są w rzeczywistości wartości oraz jakie mogą zajmować miejsce w życiu człowieka?

Wartościami można nazwać “pierwotne jakości”, które mają charakter ogólny, konieczny oraz obiektywny, tzn. że są one niezależne od ludzkich upodobań oraz sądów, obowiązują zawsze, bez względu na to, czy ktoś je uznaje czy też nie. W ten sposób, nawet gdyby żaden człowiek nie dawał świadectwa sprawiedliwości bądź dobru, te i tak by istniały. Co ważne, podanie dokładnej definicji wartości nie jest możliwe. To, co pojmujemy na ich temat, sprowadza się jedynie do wiedzy, że nie stanowią one żadnej cechy czy własności przedmiotu, ani nie są również jakimś konkretnym bytem. One to są pewnymi idealnymi jakościami, które jedynie przejawiają się w świecie, przydając poszczególnym jego bytom właściwości bycia wartościowym i podnosząc je tym samym do rangi tzw. dóbr²⁸.

Uczestnictwo w świecie wartości możliwe jest dzięki szczególnej władzy poznawczej, tj. czuciu (*Fühlen*), które przez wieki bywało utożsamiane ze stanami emocjonalnymi (*Gefühl*), a z tego też względu deprecjonowane. Zasadnicza różnica, która zachodzi między oboma fenomenami wynika z faktu, iż czucie czegoś ma charakter aktywny i skierowane jest zawsze na zewnątrz siebie, posiadając tym samym tzw. intencjonalny charakter. Tymczasem stan uczuciowy jest jedynie biernym odczuwaniem “czegoś” oraz jego doznawaniem²⁹. Czucie jest transcendentne i odsłania “coś” nowego, natomiast stan uczuciowy jest czysto immanentny – zamknięty “w sobie”. Nie posiada on owego “co”, na które byłby skierowany, gdyż to on sam tutaj ma raczej “przykuwać” uwagę podmiotu. Gdyby zapytać się kogoś, kto jest w głębokiej depresji, o przyczynę smutku, którego doświadcza, najprawdopodobniej nie potrafiłby on jej wskazać, mimo iż każdy stan ową przyczynę posiada. Ona jednak tutaj nie jest istotna, ważne jest to, że człowiek “zanurzony” jest w owym smutku czy depresji, które ogarniają w całości jego byt³⁰. Stąd też na próżno tutaj szukać jakiegoś konkretnego przedmiotu,

²⁶ Por. T. Gadacz, *Studia i odpowiedzialność*, dz. cyt., s. 83.

²⁷ Jeden z polskich aksjologów Józef Tischner w swych pismach postulował wręcz by za centrum życia człowieka jako takiego uznać tzw. ja aksjologiczne, które sprawia, że człowiek nieustannie nastawiony jest na “przyswajanie” oraz urzeczywistnianie wartości. Ich sfera jest żywiołem jego dorastania, wychowania i życia. Dzięki wartościom on żyje, nimi się “karmi”. Owe ja miałyby zarządzać wszystkimi mechanizmami świadomości i stać u podstaw wszelkich podejmowanych przez człowieka aktywności czy to etycznych czy myślowych. Swoją koncepcję ja aksjologicznego Tischner przedstawił w swojej pracy habilitacyjnej (J. Tischner, *Fenomenologia świadomości egotycznej*, w: *Studia z filozofii świadomości*, oprac. A. Węgrzecki, Kraków 2006).

²⁸ Por. M. Scheler, *Materialne apriori w etyce*, przeł. A. Węgrzecki, “Znak” 1967 (162), s. 1515-1516 i J. Tischner, *Wartości etyczne i ich poznanie*, Kraków 1972 (215), s. 637.

²⁹ Por. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1921, s. 263 i P. Kaufmann, *Gemüt und Gefühl als Komplement der Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit der Tradition und der phänomenologischen Ethik, besonders Max Scheler*, Frankfurt nad Menem, Berno, Nowy York, Paryż 1992, s. 165-167.

³⁰ Po raz pierwszy w historii myśli idea poznania za pośrednictwem czucia pojawiła się w rozważaniach B. Pascala, który wykazywał, że rozum oraz serce rządzą się innymi prawami, bowiem podczas gdy rozum jest narzędziem chłodnej kalkulacji, obejmującej jedynie poznanie faktów empirycznych, serce pozwala człowiekowi poznać pierwsze zasady rzeczywistości oraz samego Boga.

na który stan byłby skierowany. “Między czuciem – pisze Scheler – a jego korelatem, który stanowi wartość zachodzi taki sam związek jak między przedstawieniem a przedmiotem tj. również intencjonalne odniesienie³¹ .

Przedmiot dany jest w czuciu na drodze emocjonalnej intuicji, pozwalającej w sposób bezpośredni wejrzeć w jego istotę (*Wesenanschauung*), co skutkuje ujęciem przedmiotu takim, jakim jest on w rzeczywistości. Owe ujęcie nie ma jednak nic wspólnego z intelektualnym poznaniem, ponieważ to ostatnie odnosi się jedynie do sfery materialnych faktów. Czuć natomiast jest rodzajem intuicyjnego oglądu przedmiotu, w którym dana treść zostaje przez człowieka przeżyta. Wszystko to dzieje się w tzw. sferze przedrefleksyjnej, gdzie człowiek nie tyle kategoryzuje rzecz, lecz ją “chłonie” całym sobą, tym samym jej doświadczając (ewentualne sądy na temat rzeczy zostają przez niego sformułowane dopiero na poziomie refleksji)³² . To właśnie tutaj człowiek pochwytywa sens bytu i świata, rozpoznaje czym jest miłość, a czym rozpacz. To także tutaj dochodzi w resentymentach do uznania niesprawiedliwości za sprawiedliwość, a kłamstwa za prawdę³³ . Takie ujęcie rzeczy na poziomie przeżycia ma charakter szczególny, ponieważ przypomina ono sobą z jednej strony rodzaj “uderzenia” oczywistością, wyrażającą się głębokim przekonaniem, że to, co właśnie się przeżywa to prawda, że “to właśnie jest to”. Z drugiej jednak strony, towarzyszy mu jednocześnie pewien moment niewiedzy, bowiem gdy tylko człowiek chce zakomunikować światu to, co właśnie przeżył, czuje wewnętrzną niemoc, gdyż jakkolwiek próbowałby pochwytać daną treść w pojęcia, odbiera jej za każdym razem to, co dla niej istotne³⁴ . Czy możemy zdefiniować miłość bądź radość? Czy możemy wyczerpująco opowiedzieć o swoim bólu bądź cierpieniu? A przecież tak dobrze “wiemy” czym one są, “wiemy”, ponieważ przeżyliśmy chociaż raz miłość, chociaż raz prawdziwie cierpielśmy. Kiedy to natomiast przychodzi nam mówić o nich wprost, wpadamy w zakłopotanie i bezradność. Wówczas to staje się nam bliskie doświadczenie św. Augustyna, kiedy to na pytanie “czym jest czas”, odrzekł: “Czymże jest więc czas? Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem”³⁵ .

Świat wartości rządzi się odpowiednią dla siebie logiką. Między wartościami zachodzą bowiem, po pierwsze, materialne związki istotnościowe, co znaczy, że wartości mają w świecie swych nosicieli, którzy wcielają je w rzeczywistość. Po drugie, zachodzą między nimi aprioryczne związki istotnościowe, gdyż każda wartość ma charakter albo pozytywny albo negatywny, co ostatecznie sprawia, że jedne wartości są wyższe a inne niższe. Ich porządek jest możliwy do uchwycenia dzięki aktom preferencji (*Vorziehen*), które są rodzajem “zdwojonej intuicji wartości”, ponieważ przedstawiają daną wartość w perspektywie wartości jej przeciwstawnej³⁶ . W ten sposób człowiek pochwytywa w tle sprawiedliwości zarazem niesprawiedliwość, z kolei pierwotnie doświadczając tej ostatniej, danym będzie mu zawsze jednocześnie w tym samym momencie ująć esencje sprawiedliwości. Jako takie akty preferencji, chociaż zdawać by się mogło, że będą oznaczać rodzaj aktu wyboru czy chcenia, w gruncie

Do idei tej, która na długie lata została zapomniana w wieku XVIII powrócił niemiecki filozof J. F. Fries, którego myśl najprawdopodobniej była inspiracją dla M. Schelera, sprawiając, że sama kwestia poznawczej roli uczuć dzisiaj jest wciąż szeroko dyskutowana oraz rozwijana (Por. B. Pascal, *Myśli*, przeł. T. Boy-Zeleński, Kraków 2004, nr 277-279 i 282 i J. F. Fries, *Wissen, Glauben und Ahndung*, oprac. L. Nelson, Getynga 1931).

³¹ Por. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1921, s. 263.

³² Dokładnym badaniem sfery przedrefleksyjnej oraz refleksyjnej poświęcił się na gruncie filozofii polskiej J. Tischner. W swojej pracy habilitacyjnej, dotyczącej koncepcji tzw. ja aksjologicznego sferę refleksyjną (scjentywności) określił jako tę sferę, na poziomie, której przedmiot zostaje pojęty w pojęcia, sądy oraz dowody. Tymczasem sfera przedrefleksyjna oznaczała dla niego tę warstwę świadomości, w której dochodzi do bezpośredniego ujęcia bytu, bez odniesienia do niego jakiegokolwiek pojęcia. Sfera ta nazywana jest przez Tischnera dokładniej sferą samoświadomości, bowiem “Nie ma bólu bez <<świadomości>> bólu, nie ma wątpienia bez <<świadomości>> wątpienia, nie ma lęku bez <<świadomości>> lęku. Ból, wątpienie, lęk itp. Są <<samoświadome>> i tylko jako takie mogą być tym, czym są tj. bólem, wątpieniem, lękiem. [...] W <<ciemnym tle>> naszej świadomości rozpościera się świadomość bólu jako bólu, wątpienia jako wątpienia, lęku jako lęku. Tę właśnie <<świadomość>>, którą przeniknięte są treści z przeżyciowego lub doznaniowego <<tła>> i bez której one nie byłyby treściami świadomości, a nawet w ogóle by nie istniały, nazywam tutaj samoświadomością resp. konsejentywnością” (J. Tischner, *Fenomenologia świadomości egotycznej*, dz. cyt., s. 132).

³³ Por. tenże, *Świat wartości etycznych*, “W drodze” 1977 (2), s. 3, M. Scheler, *Resentyment a moralność*, dz. cyt. s. 81-82 i P. Kaufmann, *Gemüt und Gefühl als Komplement der Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit der Tradition und der phänomenologischen Ethik, besonders Max Scheler*, dz. cyt., s. 181-182.

³⁴ Por. J. Tischner, *Fenomenologia świadomości egotycznej*, dz. cyt., s. 259 i 131-133.

³⁵ Św. Augustyn, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Kraków 2004, s. 323.

³⁶ Por. J. Tischner, *Wartości etyczne i ich poznanie*, dz. cyt., s. 635.

rzeczy będą jedynie prezentować wartości, zwłaszcza wartości pozytywne. "(...) wyższość wartości – pisze Scheler – jest w sposób istotnie konieczny <<dana>> tylko w preferowaniu. Jeśli temu się zaprzecza, to staje się to przeważnie przyczyną fałszywego postawienia znaku równości między preferowaniem a wybieraniem (*Wählen*) w ogóle, a więc pewnym aktem dążenia. Gdy spośród możliwych celów (*Zwecken*) wybieramy, ten który jest ufundowany na jakiejś wartości wyższej, oczywiście musi to już opierać się na poznaniu wyższości danej wartości. A <<preferowanie>> dokonuje się bez jakiegokolwiek dążenia, wybierania, chcenia. Mówimy przecież: <<Wolę różę od goździka>> itp., nie myśląc o żadnym wyborze"³⁷. Preferencja, pomimo tego, że jest pierwotna w stosunku do wszelkiego czynu, decyzji, wyboru, a nawet odczucia wartości, nie jest jednak jeszcze tym, co najbardziej fundamentalne dla poznania wartości, gdyż tę poprzedzają akty miłości, które pozwalają otworzyć się człowiekowi na świat wartości. "(...) przeżywanie wartości – pisze Galarowicz – zakorzenione jest w dwóch elementarnych aktach życia emocjonalnego: w miłości i nienawiści. W ujęciu Schelera człowiek jest najpierw *ens amans*. (...) Według Schelera miłość jest aktem spontanicznym o charakterze czysto emocjonalnym. Akt ten stanowi swoiste skierowanie się w stronę wartości. Scheler przeciwstawia się tym ujęciom miłości, które traktują ją jako dążenie do dobra, pożądanie dobra. Miłości nie chodzi o przywłaszczenie sobie wartości, ku którym się kieruje, ani o rozkoszowanie się nimi. Miłość jest taką mocą ducha, dzięki której wychodzą na jaw wartości przedmiotu. Miłość pozwala owym wartościom być"³⁸.

Świat wartości zbudowany jest hierarchicznie, a tworzony przez wartości porządek (*Rangordnung*) jest, jak i one same, obiektywny, konieczny oraz niezależny od ludzkich upodobań, sądów, wszelkich przemian historycznych, społecznych czy kulturowych. Fakt, że w jednej epoce jedne wartości są cenione wyżej, natomiast w drugiej już niżej, zależy tylko i wyłącznie od etosu, którym żyje dane społeczeństwo³⁹. Ład świata wartości przedstawia się według Schelera zatem w ten sposób, iż najniższymi wartościami są w nim wartości hedoniczne (*sinnliche Werte*), związane z tym co przyjemne oraz przykre. Tuż nad nimi sytuują się wartości witalne (*Lebenswerte*) takie chociażby jak: zdrowie, choroba bądź życie. Nad tymi rozpościerają się natomiast wartości duchowe (*geistige Werte*), do których należą wartości porządku prawnego, etycznego oraz estetycznego. Zaś najwyższymi wartościami w całej hierarchii są wartości religijne (*Werte des Heiligen und Unheiligen*) takie jak: szczęście, rozpacz czy świętość⁴⁰.

Na podstawie powyższego porządku można drogą dedukcji wskazać pięć dodatkowych kryteriów, które ułatwiają osobie orientację w świecie wartości:

1. Relacja fundowania: każda wartość niższa jest ufundowana przez wartość wyższą. W ten sposób "(...) wartość rodzaju b funduje wartość rodzaju a, gdy pewna określona pojedyncza wartość a może być dana jedynie o tyle, o ile dana jest już określona wartość b – i to z istoty. Wówczas aktualnie fundująca wartość, tzn. tutaj wartość b, jest aktualnie wyższą wartością"⁴¹.
2. Trwałość (*dauerhaft*), której nie należy rozumieć jako rozciągłość w czasie, lecz jako ponadczasowość. Im wyższa wartość, tym bardziej jest niezmienna oraz obowiązująca "zawsze i wszędzie". Przykładem niech będzie tutaj miłość, która nie wygasa między dwojgiem ludzi pomimo niepowodzeń, upadków czy nawet śmierci, któregoś z nich.
3. Im wartość wyższa, tym mniej podzielna, przy jednoczesnym uczestniczeniu w niej większej liczby ludzi, aniżeli ma to miejsce w przypadku wartości niższej. Warto zauważyć, jak wielu ludzi potrafi nawet przez wieki rozkoszować się tym samym dziełem sztuki, a jak niewielu potrafi skosztować tego samego bochenka chleba.
4. Głębia zadowolenia (*Erfühlüngerlebnis*) im wyższa wartość, tym głębsze zadowolenie z jej spełnienia. Co więcej im wyższa jest urzeczywistniona przez człowieka wartość, tym większa jego radość ze spełniania pozostałych, niższych wartości.

³⁷ M. Scheler, *Materialne apriori w etyce*, dz. cyt., s. 1519.

³⁸ J. Galarowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości*, dz. cyt., s. 108-109.

³⁹ Por. J. Tischner, *Hierarchia wartości*, "W drodze" 1977 (3), s. 47.

⁴⁰ Por. M. Scheler, *Materialne apriori w etyce*, dz. cyt., s. 1539-1541.

⁴¹ Tamże, s. 1526.

5. Pomimo że wszystkie wartości cechują się obiektywnością, to niższe z nich są relatywne, obowiązując tylko i wyłącznie w określonych warunkach jak np. wartości hedoniczne, których warunkiem przeżywania jest posiadanie zmysłów⁴².

Podsumowanie

Resentyment, stanowiąc rodzaj “ślepoty na wartości” sprawia, że człowiek uznaje za szlachetne te wartości, które nie wymagają od niego wysokiego nakładu sił do swego urzeczywistnienia, odrzucając jednocześnie wartości, które przez wieki były przedmiotem dążeń człowieka. Przyczyna tego fenomenu leży w tym, że człowiek chory na resentyment nie pragnie się stawać oraz rozwijać, lecz chce jedynie przetrwać, ponieważ to ostatnie nie kosztuje go tak wiele wysiłku.

Sz szczególnie przydatną do urzeczywistnienia tego planu we współczesnym społeczeństwie jest idea równości, za którą skrywa się nierzadko nienawiść do wartości wyższych. Głosząc idee równości, twierdzi się, że z tytułu bycia wobec siebie równymi pod pewnymi względami, wynika fakt, że jesteśmy wszyscy tacy sami. Zatem nie ma lepszych ludzi ani gorszych, zdolniejszych oraz mniej zdolnych, wreszcie ludzi sprawiedliwych i ludzi niesprawiedliwych, prawych i amoralnych. Chociaż zdawać by się mogło, że społeczeństwo resentymentu, postulując równość, którą mylnie utożsamia zresztą z ideą równorzędności, nie dysponuje żadnym kryterium działania, ponieważ tylko ona jest gwarantem jego funkcjonowania. Za miarę tę służy mu mierność, nijakość oraz przeciętność, które będą wyznaczać właśnie ową równość/równorzędność. Niestety taka postawa przyjęta przez społeczeństwo jest brzemienna w skutkach zwłaszcza w perspektywie wychowania młodego pokolenia.

Do zagrożeń, które powstają na fundamencie takiego myślenia zaliczyć można: 1/ zagubienie wartości *humanum*, 2/ wychowanie w duchu relatywizmu i nihilizmu aksjologicznego, 3/ wychodzenie człowieka jednowymiarowego, który nie dba o duchowy wymiar swego bytu lecz materialny, 4/ ukształtowanie człowieka bez pasji i aspiracji, niewrażliwego na świat oraz na drugiego człowieka.

Jeśli współczesna pedagogika chce pozostać pedagogiką humanistyczną, nie tracącą z oczu człowieka i jego spraw, powinna przemyśleć na nowo temat obecnych czy nieobecnych w niej wartości, zmierzyć się z problematyką, którą wnosi zagadnienie resentymentu oraz spojrzeć w stronę tych twórców, którzy charakteryzują się nie tylko wiedzą i erudycją, lecz zwłaszcza mądrością.

1. Augustyn, *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Kraków 2004
2. Dilthey W., *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, w: tenże, *Budowa świata historycznego w naukach historycznych*, przeł. E. Paczkowka-Łagowska, Gdańsk 2004
3. Fries J. F., *Wissen, Glauben und Ahndung*, oprac. L. Nelson, Getynga 1931
4. Gadamer H. G., *Prawda w naukach humanistycznych*, w: tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje Wybrane*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa 2008
5. Gadacz T., *Studia i odpowiedzialność*, “Znak” 2013 (695), s. 80-84
6. Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, “Znak” 1991 (9), s. 62
7. Galarowicz J., *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997
8. Gara J., *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa 2007
9. Guri-Rosenblit S., *Konsekwencje i wyzwania stojące przed poszerzeniem dostępu do szkół wyższych*, w: *Wolność, równość, Uniwersytet*, red. C. Kościelniak, J. Makowski, Warszawa 2011, s. 20-124
10. Kaufmann P., *Gemüt und Gefühl als Komplement der Vernunft. Eine Auseinandersetzung mit der Tradition und der phänomenologischen Ethik, besonders Max Scheler*, Frankfurt nad Menem, Berno, Nowy York, Paryż 1992
11. Kierkegaard S., *Choroba na śmierć*, przeł. J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1982
12. Pascal B., *Myśli*, przeł. T. Boy-Żeleński, Kraków 2004
13. Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle 1921
14. Scheler M., *Materialne apriori w etyce*, przeł. A. Węgrzecki, “Znak” 1967 (162), s. 1512-1542
15. Scheler M., *Resentyment a moralność*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1977
16. Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, w: *Wobec wartości*, D. von Hildebrand, J. A. Kłoczowski OP, J. Paściak OP, Poznań 1982
17. Tischner J., *Fenomenologia świadomości egotycznej*, w: *Studia z filozofii świadomości*, oprac. A. Węgrzecki, Kraków 2006
18. Tischner J., *Hierarchia wartości*, “W drodze” 1977 (3), s. 46-53
19. Tischner J., *Impresje aksjologiczne*, w: *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2000, s. 148-166
20. Tischner J., *Wartości etyczne i ich poznanie*, “Znak” 1972 (215), s. 630-646.

⁴² Por. Tenże, *Materialne apriori w etyce*, dz. cyt., s. 1522-1523 i 1528-1529 i J. Tischner, *Hierarchia wartości*, dz. cyt., s. 47.

SHAPING OF PARENTAL ATTITUDES AS THE FOUNDATION BUILDING AND FUNCTIONING OF THE CIVIL SOCIETY

A teenage person has experienced several years of parental upbringing activities and participated in everything that his (her) family went through. The younger the children the less aware they are of the notion of family, but emotions are always present. When a person becomes older, the observation of the family situation and the accompanying feelings get more and more conscious. Young people start to be interested in male- female relations, so they become more critical of their parents as they observe them on a daily basis. It seems that on the basis of their perceiving their parents as a heterosexual couples and observing them, the young people come to the following conclusions: if my parents get on so well, so it would be nice to create a similar family relationship in the future. However, there may be an adverse situation: if my family is to look that bad in the future I'd rather not have one. Thus, the conclusion is that a young person's family experience influences his (her) perception of marital and parental roles, anticipating those roles in the future and their social attitudes, as well⁴³. All these conditions are important for the functioning in a society. Properly shaped parental and social attitudes make the process of creating the structures of a civil society much easier.

The educational function of a family, understood as a contribution to a child's development, is mainly connected with handing down values including parental attitudes⁴⁴. Through them parents influence and prepare their child to the future roles of a parent, husband, wife and other social roles. That is done in two ways: one as a conscious education activity, and the other as an unintended and subconscious one⁴⁵.

The source of getting parental attitudes by a child is its family environment⁴⁶. According to aforementioned authors, the children by observing their parents' behaviour create their own future values of the parental and social roles. Moreover, the strong emotional bond between the child and the parents starts the mechanism of the child's eagerness of identification process, in which the child wants to realise in its future family and social life the values that its parents taught it⁴⁷. Mothers and fathers, through their parental attitudes, influence the child's personality features, its self-esteem bravery or shyness, its intellect, way of thinking achievements, future plans, and social adaptation and for accepting autonomous or subordinate social roles. All those are fundamental in shaping the civil society⁴⁸.

The idea of civil society based on parental attitudes is the basic principle of functioning in all spheres, but on the ethical one, in particular. It is the foundation of the development of particular forms of society. The notion "civil society" has a multiple meaning and constitutes a multilevel platform for its usage. Sometimes, it is perceived as an anti-state activity of the people when they are called to act because the state constitutes a threat.

The definition of a civil society goes as follows: (...) *all non-state institutions, organisations and civil associations that work in public sphere. They are fairly autonomic structures created voluntarily at grass-roots level*⁴⁹. However, even such a broad definition doesn't show the full multidimensional approach in the research on the civil society which may be treated as a social sphere filled with unforced affiliating of its members with a net of mutual relations⁵⁰, or as a special kind of

⁴³Y. Woźniakowa, *Doświadczenia rodzinne dorastających a percepcja i antycypacja ról małżeńskich*, "Psychologia Wychowawcza", Warszawa 1994, nr 3, s. 235.

⁴⁴B. Kulczycka, *Spełnianie funkcji wychowawczej w rodzinach niepełnych*, "Roczniki Nauk Społecznych KUL", Lublin 1989, nr 2, s. 49-53.

⁴⁵M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1979, s.156.

⁴⁶Ibidem.

⁴⁷J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1986, s. 45; M.Ziemska, *Rodzina a osobowość...*, op. cit. s. 170.

⁴⁸B. Kita, M. Sitarczyk, *Postawy rodzicielskie a kryzys w wartościowaniu u młodzieży w wieku dorastania*, "Psychologia Wychowawcza", Warszawa 1994, nr 4, s. 330-332.

⁴⁹E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 119.

⁵⁰Ch. Mouffe [red.], *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*, London-New York 1992, s. 132.

socialsphere⁵¹. Civil society, however, is always defined as the subject of the public life, autonomous of the state⁵², which cannot control it. A very important aspect in the definition of a civil society is the possibility of choice in social, political, economic and personal life with the emphasis on the role of free market in the process of its creation⁵³. The importance of economy and free market can also be seen in the definition of E. Górski for whom the civil society is: *strictly connected with economy, private property and free market*⁵⁴.

Edmund Wnuk- Lipiński presents the broadest definition of a civil society, he described it as: *a group or system of self-organising subgroups, which are relatively independent of public authorities and private productive and reproductive entities, such as a household, that are capable of taking a collective action in self-defence or to promote themselves, that do not intend to replace the state and private institutions, nor do they want to take over the responsibility for governing the whole public sphere and that they agree to act according to the "civil" principles requiring mutual respect*⁵⁵. Taking the above definitions into account, B. Szlachta proposes the following one: *Self organising social groups and institutions arising independent of the state and which aim at restoring an autonomous public sphere in a communist state*⁵⁶.

- The patterns of social behaviours, the, so called, civil virtues, are as follows:
- The willingness to think and act in the interest of other people or an institution;
- The patterns of behaviours concerning the acting for the common good, which prove caring for the community;
- Socializing the citizens, i.e. the ability to solidarity, overcoming egocentrism and the ability and willingness to cooperate. The ability of an individual to self restrict is perceived as the basic dimension of the "civilizing" a man- acquiring civil features;
- Related categories, e. g. the principle of support-present in the Catholic social studies and the principle of common good⁵⁷.

One would want to say that, the discussed above, patterns of behaviour and the civil virtues constitute something that one might call- the ethos of the civil society. Adding to the consideration a liberal point of view, which is included in the classical concept of the civil society, the ethos can be broadened with the concept of propagating the particularistic interests. Individuals or groups driven by particularistic interests realise the whole community good⁵⁸.

The ethical dimension is the last feature of the civil society. In the Greek and Roman tradition it was the most significant indicator of citizenship, in which civic subjectivity was the most important. It means that a citizen in order to be a rightful member and a creator of a community must be free and have a feeling of dignity, which in Polish may be associated with suitability. Civic- means able to deal with public matters and to observe the public order. Such civic virtues as sense of responsibility and reliability are associated with the latter. The common good achieved in particularistic interests points to the ethical goal of the civil society. The subjectivity of individuals and groups to one another and to the state, the non-pathological relations and, adding to this ethos, civil virtues prove that the notion "the civil society" has an ethical dimension in civic relations. The principle of social fairness works in favour of retaining the sphere of spontaneous interaction and prevents acute conflicts created by depriving

⁵¹A. Colás, *International Civil Society*, Polity Press, Cambridge 2002, s. 43.

⁵²A. Siciński, *Spoleczeństwo obywatelskie jako przedmiot badań w Polsce*, w: *Socjologia polityki w Polsce*, pod red. O. Sochacki, Gdańsk 1991, s. 39-48.

⁵³A. Siciński, *Spoleczeństwo obywatelskie jako...*, op. cit., s. 42.

⁵⁴V. Pérez-Díaz, *Powrót społeczeństwa obywatelskiego w Hiszpanii*, Kraków 1996, s. 54.

⁵⁵E. Górski, *Rozważania o społeczeństwie obywatelskim i inne studia z historii idei*, Warszawa 2003, s. 8.

⁵⁶E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia...*, op. cit., s. 120

⁵⁷P. Gliński, *Polscy zieloni...*, op. cit., s. 393; J. Kurczewska, *Lokalne społeczeństwo obywatelskie lat dziewięćdziesiątych. Próba diagnozy*, w: *Rozumienie zmian społecznych*, red. E. Hałas, Lublin 2001, s. 112-113.

⁵⁸B. Szlachta [red.], *Słownik społeczny*, Kraków 2004, s. 1286; W. Misztal, *Demokracja lokalna w Polsce*, "Rocznik Lubuski", Lubin 2003, t. XXIX, cz. 1, s. 29; zob. J. Kane, *Democracy and Civil Society*, cyt. za: P. Ogrodziński, *Pięć tekstów o społeczeństwie obywatelskim*, Warszawa 1991, s. 67; P. Gliński, *Polscy zieloni (Ruch społeczny w okresie przemian)*, Warszawa 1996, s. 34.

certain groups of their privileges. Reproduction of the civil society requires the realization of a certain minimum of social fairness⁵⁹.

The aim of this paper is to present the influence of the education process on the shaping of civic attitudes of young people coming from full or single-parent families. The analysis of the conclusions of the study will be presented as follows: first, the author will present the characteristics of the male youth coming from broken families, then full families, followed by youngsters brought up by single parents, and finally of those coming from reconstructed families. Later, an analysis of female youth will be presented in similar order.

1. Parental attitudes preferred by male youth

The conclusions from the conducted research are as follows: male youth coming from broken families have similar characteristics to the expected parental attitudes. As far as the mother's attitude of broken families goes, the attitude of protection dominates; in full families neither scale dominates. In the desired paternal attitudes in broken families, the results are within average limits and in full families an attitude of acceptance dominates.

The results of the research show that the most desired maternal attitude is protection. Such a high score may mean that in the future this attitude might be excessive. It is very likely that young people from broken family may expect their mothers to compensate their fathers' neglect. Too excessive protection, however, may have adverse consequences and can be pathological for the family relations. As far as paternal attitude goes, the protective attitude is the least desired.

When comparing the results of male youth from broken families, one may notice that men from this group choose the attitude of excessive protection as their model. Such an attitude is usually attributed to a mother. It shows that when father leaves the family the son is the person on whom the whole attention focuses. The importance of the difference of sex needs to be notified.

It can be noticed that the model of a father is more positive –“normal”. There is a desire in this group of young men to be good fathers in the future. It may mean that children feel co-responsible for their parents' divorce. They look for some excuse. This may be realised by overprotection of one's own child, e.g. by constant (pathological) thinking about the child.

Male youth from broken families, when talking about being an ideal father emphasise the necessity of the presence of the real father in the family. At the same time, though, they expect mothers to protect their children. Fear of another “loss” is so strong that they prefer to put the child under stronger control “just in case”. They want to protect their children from life problems. Such excessive protection may lead to a situation where children are always treated as little and helpless in spite of their growing independence.

Contrary to male youth from broken families who emphasise the attitude of excessive protection when they want to be ideal fathers, young men from full families adopt the ideal of acceptance. Youth from full families emphasise acceptance as their ideal. It may mean that they appreciate the need of emotional closeness and personal contact with their child. They want to be the person who will honestly help their child to solve its problems. In their model of an ideal father they want to implement the attitudes they experienced at home; they are open to the child and accept it.

The observed youth from broken families can be divided into two groups: those that were raised by lonely mothers and those brought up in the reconstructed families (mothers remarried). It seems that there are differences between in the desired maternal and paternal attitudes. The most desired mother's attitude among male youth raised by lonely mothers is acceptance and autonomy. The child's autonomy is also the most desired father's attitude.

The results achieved by male youth raised by lonely mothers, in a scale of maternal and paternal attitudes, show that they prefer the attitude of acceptance and emotional contact with their future child. On the other hand, there is a great need for an independence of the child. The attitude of autonomy is

⁵⁹W. Misztal, *Demokracja lokalna w Polsce...*, op. cit., s. 32; W. Misztal, *Demokracja lokalna w Polsce...*, op. cit., s. 29; J. Kane, *Democracy and Civil Society...*, op. cit., s. 67; P. Gliński, *Polscy zieloni...*, op. cit., s. 19; A. Siciński, *Spoleczeństwo obywatelskie jako...*, op. cit., s. 34; A. Wyka, *Instytucje społeczne – struktury poziome*, w: *Ekorozwój*, Kraków 2002, s. 56; *Homo eligens. Spoleczeństwo świadomego wyboru. Księga jubileuszowa ku czci Andrzeja Sicińskiego*, red. D. Gawin, Warszawa 1999, s. 115.

chosen as ideal in both maternal and paternal attitudes. Maybe it means that the future fathers will expect self-dependence from their children. The child has, thus some sphere of privacy. The need for such an attitude may be a result of the fact that their mothers were overprotective and they needed more autonomy.

The fact, that male youth raised by lonely mothers emphasize such attitudes as: acceptance, autonomy and being demanding, may prove forming a positive model of a mother. This ideal of acceptance may enable their future children to behave spontaneously. They (the subjects of the study) see the need of change and new experience. The male youth from this group reject conventionality in upbringing and emphasize individuality. They stress "flexibility" in perceiving the child's needs. The young men also point out the child's need for privacy and the right to have secrets. They see, however, the "imperfection" of the child in fulfilling its duties.

On the scale of paternal attitudes, similarly to the maternal attitudes- the attitudes of acceptance and autonomy dominate. The young people that were brought up without a father realise how important this is in the whole upbringing process. They underline the necessity for some freedom outside of home but with reasonable limits, adequate to the child's age. The situation is different with male youth coming from reconstructed families. Their ideal attitudes are protection and demanding. On the scale of paternal attitudes- the attitude of acceptance takes the first place.

The results achieved by male youth coming from reconstructed families show that they emphasize the negative aspects of maternal attitudes: the overprotective attitude and demanding. On the scale of paternal attitudes they choose the attitude of acceptance as dominant. The attitude of acceptance and demanding have the highest score on the scale of maternal attitudes. The youth would want their mother adopt the overprotective attitude, so in a sense to make the child dependent on her. On the other hand, however, they notice that such an attitude may lead to absolute obedience without any right to protest.

The choice of such attitudes may result from the fact that the child after the divorce stayed only with the mother. During that time the overprotective attitude may have been created. When the mother remarried the child was "moved" from the prime importance and the attitude of demanding started to dominate, which threatened the child's status. The fear of the latter may appear in the future when his own child will "take away" his wife from him, or he may be reluctant to have his own children at all.

By adopting the overprotective and demanding attitudes, the young men believe that it is their mother's absolute duty to be concerned about their future and don't believe that they can function without her support. They don't realise that exaggerated involvement into a child's life may lead to conflicts and emotional tensions.

Paying too much attention to the demanding model may lead to exaggerated expectations of the parents of the child being perfect without taking into account the child's limitations. To illustrate this, we present the above attitude as follows: father- "master", child-"servant". The relation "master"- "servant" may lead to conflicts. The attitude of acceptance, on the scale of parental attitudes, points to some form of acceptance and emotional closeness.

Most probably the above ideal was created after the mother remarried. It seems to be the reaction to the loss of the privileged position in the family for the sake of his stepfather. In such a situation any demand is treated as an attack on the child's autonomy. Thus, adopting such ideals comes as no surprise.

Summing up, male youth coming from broken families adopt the overprotective attitude, male youth from full families- the attitude of acceptance, the men raised by lonely mothers prefer the attitude of acceptance, autonomy, proper protection and fair demands, whereas male youth coming from reconstructed families choose the attitude of acceptance, overprotection and over demanding.

2. Parental attitudes preferred by female youth

In the subsequent paragraphs I am going to present the desired parental attitudes, both maternal and paternal, of female youth coming from broken and full families, families where she is raised by lonely mothers and when she is from reconstructed families.

Neither of the suggested parental attitudes, both maternal and paternal seems to be most desired by female youth coming from broken families. We may say that girls in their adolescence become rather "indifferent". This means that they are more thoughtful and daydream. Their ideal as future mothers

seems rather stable and realistic and it is the mother that hands down the attitudes. It proves that their image of a father reflects the mother's attitude. The ideal of parental attitudes of female youth coming from broken families is created on the basis of the patterns handed down by a mother.

The female youth coming from full families emphasise the importance of the attitude of acceptance and autonomy both from their mothers and fathers. From the scale of attitudes they choose autonomy. The girls want their mothers to be "flexible", i.e. they want them to understand their developmental needs. As far as the paternal attitudes go, girls also emphasise the importance of the attitude of acceptance and autonomy.

Girls from that group want to realise those attitudes towards their own children. They want to give their future children some freedom of acting. What is interesting in this group is that they also give their parents the right to their own parental life- some parental privacy.

There is some difference between the ideals of both groups. The girls from broken families base their ideals on mediocrity of parental attitudes, they want to try everything "in moderation", whereas girls from full families prefer the ideal of a mother based on the attitude of acceptance and autonomy.

Girls raised by lonely mothers, i.e. coming from families where there is no father, emphasize the maternal attitude of autonomy and demanding and the paternal attitude of protection and demanding. The results may mean that they do not want to make too many demands to their future children and they don't want their fathers to be too demanding and protective.

One may notice that in both maternal and paternal attitudes the little desired is the demanding attitude. With the attitude of autonomy, the girls declare to respect their future child's point of view, its hobbies and interests. The low score of demanding may mean that they want to have a "healthy" approach to their future child; they want to appreciate the achievement of their own child and not constantly compare it to others. They also don't want to impose the "infallible" distinction between good and evil.

Low score of the attitude of protection proves the insufficiency of only one person in the process of education. Girls raised by lonely mothers expect this attitude, especially from their fathers. The lack of a father in their life leads to idealisation. They think that father might let them spend holidays with friends, would wait patiently for their late return from a party, wouldn't "pathologically" control them, etc.

The female youth coming from reconstructed families advocate the attitude of excessive demand and some "deficit" of the attitude of autonomy on the scale of maternal attitudes. On the scale of paternal attitudes all attitudes are of average intensity. In this group the ideal of future mother is based on: excessive demand and lack of autonomy. They probably want to be "cold" mothers demanding unconditional obedience. This may be because they want to abreact to the situation when somebody (stepfather) invaded their life; mother became more concentrated on stepfather.

On the scale of paternal attitudes, there is almost no difference between different forms of relations with children. Such a situation may indicate that girls coming from reconstructed families accept their "new" father as the one who gives them the model of male behaviour and reactions. They also behave less aggressively towards their mothers. The model of a future mother takes a form of criticism and discontent with the child. They want to make decisions for the child, treat it as some sort of "property". They don't want their children to have any secrets and they point out that as mothers of "their own" children they have the right to choose their own methods based on blind obedience. The child must do as the parents wish; it is to be a kind of a "showpiece" of their mother.

Summing up, the ideal attitude of female youth from full families and brought up by lonely mothers is that of autonomy. Demanding is valued by girls coming from reconstructed families. The least desired are: acceptance by girls from full families (a very surprising and unexpected result), autonomy by girls coming from reconstructed families and excessive demanding by girls brought up by lonely mothers.

On the scale of paternal attitudes, the most desired are acceptance and autonomy by girls from full families; and the least desired are too little protection and too many demands by girls brought up by lonely mothers.

The study showed that the family experience of adolescents influence their perception and anticipation of parental and marital roles, i.e. social roles. The perception of parental roles is determined,

both positive (full families) and negative (broken families), by the family environment of the adolescent children. The ideal of parental attitudes is similar for adolescents coming from full and broken families (both groups value the attitude of acceptance and autonomy). The ideal of adolescents from full families consists of: acceptance, autonomy, excessive protection and excessive demanding. The first two are positive and the other two have the adjective "excessive". That shows the, so called "conflict of choice", which is not observed at youngsters from full families. The situation shows a disintegration of full families, which is the result of the present socio-political situation.

The studied youth from broken families didn't accept their life situation. They dreamt to live in a normal family. The boys who were raised without a father become "less male", they adopt female features or want to be "super dads". The lack of a father has also negative influence on girls- they have problems in developing their femininity.

The youth raised by lonely mothers need special attention. Their ideal of parental attitudes is based on acceptance, autonomy and proper demands. It might suggest that they want to avoid life that they have experienced in their future life. They young people were very positive; they often used phrases like: "it should be...". This is a mechanism of emotional separation⁶⁰. K. Horney uses the phrase: a "tyranny of obligation"⁶¹. So, the positive attitude to family life and the images of it contradict the feeling of "failure" in their own life (parents' divorce).

If we relate the above to the social life, it has to be pointed out that the structure of contemporary life, inevitably, leads to wrong social attitudes and what follows the inability to build the civil society in the personal dimension.

УДК 371.135:141.144(438)
ББК 74.200.23

Ryszard Kozłowski

POTENCJAŁ PEDAGOGICZNY FENOMENOLOGII PERSONALNEJ EDYTY STEIN (ŚW. TERESY BENEDYKTY OD KRZYŻA)

Filozoficzna, pedagogiczna oraz teologiczna twórczość Edyty Stein wpisuje się w określone etapy jej intelektualnego i duchowego rozwoju, w każdym z nich obejmując bogaty ładunek egzystencjalnych i ważnych dla człowieka treści⁶². Na pierwszy okres poszukiwań Stein – okres filozoficzny (fenomenologiczny) – składają się dogłębne opisy struktury bytu osoby ludzkiej, w tym jej specyficznej zdolności jaką jest wczucie (*Einführung*). Szerszy kontekst tego etapu życia wyznacza czas studiów we Wrocławiu, a zwłaszcza w Getyndze, gdzie odkryła ducha prawdziwej filozofii i całościowego podejścia do człowieka. Drugi okres życia i twórczości – okres metafizyczny – wypełniony jest poszukiwaniem Prawdy, która z czasem (po konwersji) okazała się być samym Bogiem. Niespodziewany splot wydarzeń, spotkań, lektur i przemyśleń ułożył się tak, że w ostateczności przyjmuje ona chrzest w Kościele katolickim i wstępuje do klasztoru karmelitańskiego. Wcześniej jednak, na wiele lat przed wstąpieniem do klasztoru, Edyta Stein oddana jest pracy i twórczości pedagogicznej i wychowawczej. Wygłasza referaty na tematy społeczne, spośród których wyróżniają się te o tematyce kobiecej. W trzecim okresie życia – teologicznym – nadal podejmuje prace pisarskie, tym razem z filozofii i teologii, przez co kreśli szerokie konteksty dla całej swojej wcześniejszej twórczości.

Dzięki spojrzeniu na całą twórczość Edyty Stein otrzymujemy pełniejszy obraz jej myślenia pedagogicznego – obraz, na który składają się szczegółowe analizy z zakresu pedagogiki praktycznej, z uwzględnieniem jej filozoficznych i teologicznych źródeł. W związku z tym pedagogika Edyty Stein pretenduje do miana pedagogiki holistycznej przy silnym zaakcentowaniu jej wymiarów aksjologicznych. Pedagogika bez tych właśnie kontekstów, byłaby kolejną propozycją pedagogiki redukcjonistycznej, tj. redukującej byt ludzki do kilku jego wymiarów, przy pomijaniu wymiaru duchowego i religijnego.

⁶⁰M. Radochoński M, *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Rzeszów 1984, s. 76.

⁶¹K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka. Trudna droga do samorealizacji*, Warszawa 1980, s. 154.

⁶²Por. R. Kozłowski, *Wewnętrzny nauczyciel człowieka. Eseje z teologii egzystencjalnej*, Warszawa 2008, s. 13-44.

Implikacje pedagogiczne teorii wczucia

Pytanie o człowieka, o jego naturę i istotę, o strukturę bytu osobowego, a przede wszystkim o duchowość towarzyszyło Stein od pierwszych lat jej studiów. Studia filozoficzne i psychologiczne rozpoczęła na Uniwersytecie Wrocławskim. Tu największe wrażenie zrobił na niej William Stern, który był filozofującym psychologiem – filozofię kochał, a psychologię musiał wykładać. Jego główne dzieło to *Person und Sache*⁶³. Psychologia Sterna, choć rzeczywiście wciągnęła bardzo Stein, to zainspirowała ją jednak na krótko, gdyż szybko się zorientowała, że uprawiana jest ona bez określonej metody i w istocie jest psychologią “bez duszy” (duszą psychologii miała stać się potem filozofia). W tym intelektualnym klimacie, pełnym napięć i nieporozumień, Stein stawia pytanie: “kim jest człowiek” – pytanie, z którym nie rozstanie się już do końca swojego życia.

Ponieważ podczas studiów we Wrocławiu dogłębnej odpowiedzi na tak postawione pytanie uzyskać nie mogła, czytając dzieło Edmunda Husserla *Logische Untersuchungen*⁶⁴ odkryła, że “Mistrz” przewyżcza psychologizm i otwiera tym samym nowe pole dla badań filozoficznych. Aby poznać samego Husserla i jego twórczość przenosi się na studia do Getyngi, jej “umiłowanej Getyngi” – jak później to opíše w swojej książce autobiograficznej pt. *Dzieje pewnej rodziny żydowskiej*⁶⁵. Owocne spotkania z Mistrzem Husserlem – tak go wówczas określano – oraz kontakty ze środowiskiem tamtejszych fenomenologów (A. Reinach, M. Scheler⁶⁶, H. Conrad-Martius, R. Ingarden i inni.), zainspirowały ją do zajęcia się tematyką wczucia, które później rozwinie w rozprawie doktorskiej *O zagadnieniu wczucia*⁶⁷. W tym samym czasie odkrywa prawdę o wierze religijnej, która powoli zacznie mieć istotny wpływ na kształt jej myślenia i życia.

Rozpatrywane przez Stein zagadnienie wczucia stało się jednym z ważniejszych elementów teoretycznej podstawy dla nauki o wychowaniu człowieka. Jako metoda poznania drugiego człowieka, wczucie akcentuje moment wychwytywania (uchwytywnia) tego, co istotne jest w człowieku – jego przeżyć. “Wczucie ma charakter doświadczenia i jest bezpośrednim i naocznym poznaniem życia psychicznego innej osoby, a poprzez to – jest stopniowym uchwytywaniem jej wewnętrznej tajemnicy. Chcąc poznać drugą osobę, należy dać poprowadzić się niejako przez nią samą, przez wspólne zanurzenie się w tym, co da się <<razem>> przeżyć. Tego rodzaju odslony dokonują się nie na zasadzie wierności metodom poznawczym i psychologicznym, ale na zasadzie miłości i wzajemnego obdarowania się. Wykluczenie miłości jako interpersonalnej więzi pomiędzy chcącymi się poznać osobami czyni wczucie martwym i nieskutecznym”⁶⁸.

Teoria wczucia Edyty Stein koncentruje się na ukazaniu jedności cielesnej, psychicznej i duchowej bytu ludzkiego, ale przede wszystkim zwraca uwagę na konieczność duchowego i holistycznego rozumienia człowieka, takiego też interpretowania jego zachowań, zamiarów i pragnień. Tylko wówczas stanowić będzie dobry fundament i punkt wyjścia dla nauk humanistycznych i pedagogicznych, których pierwszym przedmiotem jest człowiek. W *O zagadnieniu wczucia* pisze: “Muszą istnieć jakiś przedmiotowy fundament nauk humanistycznych, pewna ontologia ducha odpowiadająca ontologii przyrody. Tak jak rzeczy w przyrodzie posiadają odpowiednią strukturę podlegającą prawom istotnościowym (...), tak też istnieje pewna istotowa struktura ducha oraz idealne typy i jako ich empiryczne realizacje pojawiają się osobistości historyczne. Jeżeli wczucie jest świadomością doświadcządzającą, w której dochodzi do prezentowania cudzych osób, jest ono zarazem przekładowym podłożem dla uzyskania idealnych typów”⁶⁹. Na tym etapie twórczości nie wskazuje na idealne typy człowieka, natomiast powraca do tego zagadnienia w drugim okresie swojej twórczości, kiedy przyglądając się powołaniu kobiety i zawodom kobiecym, prezentuje kilka takich możliwości.

⁶³ W. Stern, *Person und Sache. System des kritischen Personalismus*, t. I-III, Leipzig 1923.

⁶⁴ E. Husserl, *Logische Untersuchungen*, t. II/I, tłum. J. Sidorek, Warszawa 2000.

⁶⁵ E. Stein, *Dzieje pewnej rodziny żydowskiej. Pisma*, t. I, tłum. I. Adamska, Poznań 2005.

⁶⁶ Por. J. Gara, *Człowiek i wychowanie: implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schelera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Radom 2007.

⁶⁷ Por. E. Stein, E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, tłum. D. Gierulanka, J. F. Gierula, Kraków 1988

⁶⁸ R. Kozłowski, *Męstwo jako sposób spełniania się osoby*, Słupsk 2011, s. 193; Tenże, *Wczucie jako kategoria metafizyczna i mistyczna według Edyty Stein*, [w:] J. Baniak (red.), *Mistyka jako stan świadomości i typ doświadczenia religijnego*, “Filozofia religii” 2009, t. 5, s. 77-92.

⁶⁹ E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, dz. cyt., s. 126.

Powracając do tematu wczucia warto wyeksplikować kilka jego pedagogicznych implikacji. Oto kilka z nich:

1/ Teoria wczucia jest próbą ujęcia siebie i drugiego człowieka w dialogu. Nie chodzi w tym momencie o rozwijanie pedagogiki dialogicznej, lecz o dowartościowanie samej idei dialogiczności w pedagogice, i to na każdym możliwym odcinku jej formowania. Dziś trzeba przyznać, że pedagogika indywidualistyczna może być ciekawą propozycją, ale nosi ona wyraźne rysy “zamknięcia” się człowieka nawet wobec siebie. Idea dialogu, wzmocniona przez rozwijaną po wojnie filozofię dialogu (. F. Ebner⁷⁰, F. Rosenzweig⁷¹, M. Buber⁷², E. Lévinas⁷³, J. Tischner⁷⁴ i inni), najwyraźniej akcentuje konieczność indywidualnego bycia człowieka w relacji do Ty drugiego człowieka, w tym, a może przede wszystkim, do Ty Boga. Pytanie, jakie postawiła sobie filozofia dialogu, dotyczyło nie wprost człowieka, ale Boga: “gdzie był Bóg w Auschwitz”? Obecnie można odpowiedzieć, że Bóg był, ale zabrakło człowieka, który zaświadczałby o Bogu żywym. Bez dialogu z Bogiem człowiek gubi siebie i drugiego. Z tego źródła może i powinna czerpać pedagogika, zaś wczucie, o którym tu mowa, naprowadza nas z całą mocą na ten właśnie sposób myślenia o człowieku i świecie.

2/ Teoria wczucia zwraca uwagę na integralne poznawanie samego siebie i drugiego człowieka. Integralność dotyczy nie tylko jego najbliższego świata, w którym żyje, rozwija się i dojrzewa, ale powinna dotyczyć najbliższego świata osób. Jak wspomniano, wczucie jest jednym z czynników integrujących wewnętrzny świat człowieka, jego cielesność, duchowość i psychiczność, lecz to jest dopiero punkt wyjścia zamyślenia Stein. Wychodząc z tych założeń, i z takich właśnie doświadczeń, *tacy* właśnie zwracamy się ku drugiemu człowiekowi, by poznać go i egzystencjalnie uchwycić go w możliwie wszystkich rozpoznanych aspektach jego bytu. Chodzi tu o to, by nie ulegać redukcjonistycznej epistemologii, która widzi człowieka przez pryzmat tylko cielesności czy tylko duchowości, albo samych tylko pragnień i potrzeb. Propozycja Stein zdaje się być jasna i oczywista: uchwycić osobę jako osobę, w całym jej bycie, we wszelkich aspektach istnienia. Jest to podejście na wskroś personalistyczne. Co więcej, uprawiana przez Stein filozofia, a konkretniej mówiąc fenomenologia personalistyczna, przygotowuje pedagogice czytelną metodologię (personalną), w której chodzi o *człowieka jako o osobę*. Za fenomenologicznym opisem ludzkiego bytu, to *kim jest i co się nim dzieje*, podąża refleksja personalistyczna, która w omawianym przypadku przybiera postać hermeneutyki personalistycznej.

3/ Teoria wczucia rozwiązuje do pewnego stopnia już dawno postawiony problem antropologii filozoficznej, tj. relacji między *concretum* a *uniwersale*, ogólną prawdą o istocie człowieka a jego osobową indywidualnością. Wczucie bierze pod uwagę ogólną konstytucję człowieka jako osoby, by odnieść ją do jego indywidualności. W wyczerpujący sposób omawia Stein to zagadnienie w studium pt. *Ontyczna struktura osoby i jej problematyka teoriopoznawcza*⁷⁵. Wyróżnia w nim trzy poziomy bytu ludzkiego: poziom natury, wolności i łaski; wzajemnie się one przenikają i dopełniają tak, że bezpodstawne jest mówienie o wymiarze naturalnym człowieka bez odniesienia go do wymiaru łaski, zaś wolność pozostanie pustą deklaracją, gdy wyizoluje się ją z natury i łaski. Ścisłe i rozwinięte analizy Stein nie wchodzą bezpośrednio w poszczególne konstrukty pedagogiki, niemniej szkicują dla niej metafizyczne i teoriopoznawcze tło, bez którego człowiek sam w sobie nie byłby w pełni zrozumiały. Czy współczesna pedagogika może być zamknięta na sferę ludzkiego ducha, na to, co określa się mianem wolności – wolności w duchu? Podążając za myślą Stein trzeba wyraźnie stwierdzić, że nie jest to możliwe, a jeśli jest stosowane, do znaczenie zubaża samą pedagogikę.

⁷⁰ Por. F. Ebner, *Schriften*, red. F. Seyr, t. I: *Fragmente, Aufsätze, Aphorismen. Zu einer Pneumatologie des Wortes*, München 1963.

⁷¹ Por. F. Rosenzweig, *Gwiazda Zbawienia*, tłum. T. Gadacz, Kraków 1998.

⁷² Por. M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Warszawa 1993; Tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.

⁷³ Por. E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza myśl*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1994; Tenże, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 1994.

⁷⁴ Por. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998; Tenże, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*, Kraków 1975; Tenże, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

⁷⁵ E. Stein, *Ontyczna struktura osoby i jej problematyka teoriopoznawcza*, w: E. Stein, *Twierdza duchowa*, tłum. I. Adamska, Poznań 2006, s. 37-51.

4/ Ponieważ teoria wczucia jest w istocie swą poznanie siebie i drugiego człowieka przez "pryzmat" wartości, zatem jej kolejną inspiracją dla pedagogiki jest aksjologia. Wzucie jest otwarciem człowieka na wartości, ale nie tylko na wartości ogólne, lecz na wartość, którą jest człowiek jako osoba (jej godność). Spośród wielu wartości osobowych największą jest miłość, i to właśnie ona – zdaniem Stein – jest podstawą procesu wczuwania się w swoje stany i w stany psychiczne drugiego człowieka. Miłość jest pewnego rodzaju "milczącym założeniem" bycia wobec siebie i wobec drugiego, założeniem wzajemnej życzliwości, i dopiero wówczas możliwe jest poznawanie drugiego. Tak rozwijana aksjologia personalistyczna nie tyle przypomina pedagogice o wartości, jaką jest miłość, lecz u jej fundamentów kładzie tę wartość najwyższą. Człowiek bowiem "istnieje wartościowo", istnieje "na sposób wartości", "według wartości" (Tischner)⁷⁶, z tego zaś nastawienia rodzi się określona koncepcja pedagogiczna, która stoi na stanowisku, że każda istota ludzka "jest wrażliwa na wartości i wartościowość przedmiotów, a ludzkie motywacje i dążenia przepojone są różnorodnie pojmowanymi wartościami"⁷⁷.

Filozoficzno-teologiczny wymiar pedagogiki personalnej E. Stein

W roku 1932 Stein otrzymuje propozycję objęcia wykładów w Niemieckim Instytucie Pedagogiki Naukowej w Monasterze, na Akademii Pedagogicznej. Tu będzie wykładała antropologię. Jej słuchaczami są młode nauczycielki, którym ma ukazywać podstawy wychowania chrześcijańskiego. Teraz następuje konfrontacja teoretycznych umiejętności Stein, istotowych analiz bytu ludzkiego, z codziennym doświadczeniem młodych kobiet. Głównym tematem dociekań Stein staje się osoba ludzka, problematyka wolności i indywidualności człowieka, związku natury z kulturą, poznawanie Boga. Twórczość pedagogiczna Stein zwraca się nie tylko do ustaleń filozoficznych, ale także do objawienia chrześcijańskiego, do teologii katolickiej. "Kiedy pedagogika – pisze Stein – zrezygnuje z czerpania z Objawienia, wtedy ryzykuje stracenie z oczu tego, co istotne, co możemy wiedzieć o człowieku, jego celu i drodze do jego celu, wtedy odcina się w sposób zasadniczy od tego, aby swój przedmiot (wychowanie człowieka) określić w sposób wystarczający. Dopiero wtedy, kiedy zostanie stwierdzone, co zawiera objawiona prawda o człowieku i jego wychowaniu, należy sprawdzić, co z tego jest dostępne w naturalnym poznaniu, a co nie. Dla naturalnego poznania należy znaleźć naturalne uzasadnienie, i kiedy je znaleziono, wtedy (w obszarze pedagogiki) konieczne jest poznanie nadprzyrodzone. Co naturalne uzasadnienie wyklucza, należy wbudować w jego miejscu w całość pedagogiki. Przez to pedagogika nie staje się teologią, ale wchodzi z teologią w stosunek istotny i niepodważalny"⁷⁸. W takiej perspektywie prowadzi Stein swój namysł nad kwestią kobiecą, która w tamtych latach odgrywała bardzo znaczącą rolę formacyjną, ale przede wszystkim kulturową.

W proponowanym przez Stein modelu wychowania pierwszorzędną rangę posiadać zaczyna Bóg, jako "wychowawca człowieka", dzięki czemu w nieco inny sposób niż dotychczas rozwijać się może relacja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem: obaj stają przed Bogiem-wychowawcą, obu więc należy się szacunek i zaufanie, obaj wzajemnie wobec siebie zaświadczenia o Bogu-wychowawcy.

Jeśli do tej pory analizy Stein zorganizowane były wokół antropologii filozoficznej, to powoli będzie widać wyraźnie, jak coraz większego znaczenia nabierają prowadzone przez nią badania w zakresie antropologii teologicznej. Co więcej, obie antropologie wzajemnie się uzupełniają, przez co przekazują pedagogice możliwie pełny obraz człowieka. W *Przedmowie* do swojej książki pt. *Czym jest człowiek? Antropologia teologiczna* prezentuje ów związek filozofii z teologią oraz pedagogiką. "W książce tej chcemy wyeksponować obraz człowieka, jaki zawiera nasza nauka wiary zgodnie ze współczesnym uzusem naukowym, zamierzony cel nazwalibyśmy antropologią dogmatyczną. Tak rozumiane zadanie nasunęło mi się w związku z moimi próbami ugruntowania pedagogiki. Nikt nie zaprzeczy, że wszelką nauką o wychowaniu i wszelką pracą wychowawczą kieruje i determinuje jakaś idea człowieka. Co bynajmniej nie oznacza, że idea ta jest objaśniona, teoretycznie opracowana. Jeśli pedagogika aspiruje do naukowości, to jednym z jej najistotniejszych zadań będzie refleksja nad tą

⁷⁶ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.

⁷⁷ B. Żurkowski, *Wychowanie do wyboru wartości*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 145.

⁷⁸ Por. R. Kozłowski, *Koncepcja filozofii chrześcijańskiej w świetle fenomenologii personalnej Edyty Stein*, [w:] A. Pietras, D. Żuromski, M. Furman (red.), *Spory o (bez)założeniowość filozofii*, Słupsk 2011, s. 261-275.

przewodnią ideą”⁷⁹. Steinowskie próby odpowiedzenia na pytanie “kim jest człowiek” podejmują takie zagadnienia, jak: natura ludzka a natura człowieka (indywidualnego), stworzenie pierwszego człowieka, upadła natura, Bóg-człowiek, odkupienie i stan odkupienia. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że wyliczone wątki zawierają obszerny potencjał dla samej refleksji o człowieku i jego powołaniu tu na ziemi, ale też stanowią mogą niedowartościowywaną dziś inspirację dla nauk o człowieku, w tym pedagogiki. Można odnieść wrażenie, że pedagogika współczesna lęka się refleksji o nachyleniu religijnym czy teologicznym, tymczasem sięgając do twórczości Stein szybko przekonamy się, iż obie te dziedziny w sposób naturalny spotykają się w człowieku.

Jeśli dzisiejsza pedagogika chciałaby zaczerpnąć z filozoficzno-teologicznej twórczości Stein, by ubogacić swoją refleksję pedagogiczną, to powinna korzystać z przywołanej już książki *Czym jest człowiek?*, a także do *Bytu skończonego a wiecznego*⁸⁰, w świetle których można by było zrekonstruować taki obraz człowieka, w tym “obraz idealny”, który stałby się oryginalnym modelem dla pedagogiki, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej.

Stosowane przez Stein terminy: nauczanie, kierowanie, kształcenie, formacja pobieżnie tylko oddają pedagogiczny zamysł Stein, który w rzeczywistości jest zamysłem systemowym. W przypadku Edyty Stein mamy bowiem do czynienia z całą wizją pedagogiki, kształcenia pedagogicznego, formacji pedagogicznej. Każdy z przywołanych tu terminów posiada ściśle określone znaczenie i rozwijany jest przez autorkę *Bytu skończonego* w wielu miejscach i na różny sposób. Można jednak sądzić, że dla jej myśli pedagogicznej najważniejszym, tj. najbardziej pojemnym treściowo i znaczeniowo terminem jest “kształcenie”⁸¹. Kształcenie dotyczy “ludzkiej osobowości pod działaniem różnych obcych sił (...). Materiał, który się kształtuje, to najpierw cielesno-psychiczne podłoże, jakie człowiek przynosi z sobą na świat, a także budulec pobierany nieustannie z zewnątrz i przyswajany przez organizm. Ciało bierze go ze świata, dusza ze środowiska naturalnego, ze świata osób i dóbr, służących jej za pokarm”⁸².

Na cały proces kształcenia człowieka składają się takie czynniki jak naturalne predyspozycje człowieka, samodzielne działanie i wewnętrzna zgoda podmiotu na poddawanie się wpływom kształcenia. Kształcenie w istocie swiej dotyczy ludzkiego wnętrza. “Jak nasienie – pisze Stein – zawiera wewnętrzną formę, niewidzialną moc do wydania z siebie jodły czy buku, podobnie w człowieku tkwi forma wewnętrzna, nadająca rozwojowi określony kierunek: to on ślepym wysiłkiem wyznacza postać celu, czyli osiągnięcie dojrzałości, w pełni rozwiniętej osobowości o całkiem określonym, indywidualnym charakterze (*Eigenart*)”⁸³. Na tym etapie rozwój osobowości nie może ono jednak przekroczyć swoich naturalnych granic.

Udział czynników zewnętrznych (wydarzeń i osób) to kolejny istotny element procesu wychowawczego i samowychowawczego w personalistycznej wizji Stein. “Ze świadomymi wpływami z zewnątrz łączą się mimowolne oddziaływania otoczenia. Tylko to, co przenika z zewnętrznego świata do wnętrza duszy, przyjęte nie tylko zmysłami i rozumem, lecz <<sercem i uczuciem>>, co się z nią rzeczywiście zraza, to właśnie jest prawdziwym *budulcem*. Wformowując się w duszę, przestaje on być jedynie materiałem; działa samoczynnie, kształtuje i tworzy, pomaga osiągnąć duszy wyznaczoną postać”⁸⁴. Przyjmowanie jednak “materiału” z zewnątrz musi być przyjmowaniem świadomym.

⁷⁹ E. Stein, *Czym jest człowiek? Antropologia teologiczna*, tłum. G. Sowiński, Kraków 2012, s. 45. Książka ta została naszkicowana w pierwszych miesiącach 1933 roku. Ze znalezionych notatek dowiadujemy się o planowanych dla niej tytułach. Miały to być: *Antropologia teologiczna*, *Antropologia katolickiej nauki wiary*, *Obraz człowieka według katolickiej nauki wiary*.

⁸⁰ E. Stein, E. Stein, *Byt skończony a byt wieczny*, tłum. I. Adamska, Poznań 1995.

⁸¹ Zob. A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków 2007, s. 178. W *Zur Idee der Bildung* najpierw analizie poddaje słowo *Bildung*, którego polski przekład “kształcenie” nie oddaje precyzyjnie. W procesie kształcenia, “materiał przyjmuje kształt, który czyni z niego podobiznę, wizerunek prawozoru”. *Edith Stein Werke*, t. 12: *Ganzheitliches Leben – Schriften zur religiösen Bildung*, Freiburg 1990 s. 37; por. *Edith Stein Gesamtausgabe*, t. 16: *Bildung und Entfaltung der Individualität*, Freiburg-Basel-Wien 2001, s. 35-49.

⁸² E. Stein, *Kobieta i jej zadanie według natury i łaski*, tłum. I. Adamska, Pelplin 1999, s. 107. “Przez słowo kształcenie – pisze Stein nieco dalej – rozumiemy kształtowanie istoty zdolnej do rozwoju; może się ono odbywać przez mimowolny proces wewnętrzny lub przez świadomą pracę nad samym sobą i kształcenie przez innych; sprawą zasadniczą jest wiedzieć, co to za proces i co się ma kształtować. W planowej pracy kształtowania, główny wymóg praktyczny dotyczy znajomości materiału, nad którym ma się pracować”. Tamże, s. 155.

⁸³ Tamże, s. 109.

⁸⁴ Tamże, s. 108.

Kobieta i kobiecość jako przedmiot refleksji pedagogicznej E. Stein

Kwestia kobieca poruszana przez Edytę Stein zawiera wiele interesujących momentów, które mogą stać się nie tylko przyczynkiem do pogłębionej refleksji nad samą działalnością Stein w środowiskach kobiecych, ale stanowią zbiór wielu interesujących inspiracji co do samej natury kobiety. Omawiając ten obszar zainteresowań Stein pragnę skoncentrować się głównie na wątkach antropologicznych, gdyż one mogą mieć pewien wkład we współczesną pedagogikę – ukazują bowiem interesujący sposób podejścia do człowieka, do duszy kobiecej. Po raz kolejny spotkamy się tu z wielowymiarowym i wielopoziomowym podejściem Stein do człowieka – kobiety i mężczyzny. Przy okazji warto wspomnieć, że sama pedagogika nie może stracić z oczu fenomenu płciowej tożsamości człowieka. W przypadku Stein myśl została poprowadzona w ten sposób, że dało to wielu kobietom, zwłaszcza jej wychowankom i uczennicom, wiele bodźców do samorozwoju. W zbiorze pt. *Kobieta. Jej zadanie według natury i łaski* znajdujemy wiele uwag, które mogą rzucić sporo światła na problem płciowości, z którym boryka się współczesna kultura.

Przyjęta przez Stein perspektywa badawcza jest stanowcza i konsekwentnie rozwijana: “nikt nie może uczynić z siebie czegoś, czym nie jest z natury”⁸⁵. Pierwszym przeznaczeniem natury kobiecej jest bycie małżonką i matką, co oznacza rozwijanie z mężczyzną twórczych relacji ustanawianych na zasadzie wzajemnego posłuszeństwa i wolności. “Dusza kobieca umie przeto poddać się głowie (mężowi), jest gotowa go posłuchać, ale jednocześnie być dla mężczyzny mocnym oparciem (...)”⁸⁶.

Jednym z bardziej interesujących i filozoficznie płodnych wątków twórczości Stein jest syntetyczny opis *duszy kobiecej*. Wyróżniając wiele specyficznych cech tej duszy prezentuje tym samym jej idealny obraz, który każda kobieta może odzwierciedlać w swoim życiu. Oczywiście nie jest tak, że cały wysiłek pedagogiczny Stein był skoncentrowany na kształceniu duszy kobiecej, ale trzeba podkreślić, że ta wizja duszy stanowi właśnie wzór bycia kobietą. Zanim padnie stosowne określenie duszy kobiecej, należy jeszcze wspomnieć, że jest to refleksja fenomenologiczna, za którą pójdzie objaśnienie (hermeneutyka), co dla Stein ma znaczenie takie, iż jest to takie ujęcie duszy, jakie człowiek (kobieta) dostaje w fenomenologicznym oglądzie. Nie jest to więc ani projekcja Stein ani też efekt przeprowadzonego wnioskowania systemowego czy ideologicznego. Mówiąc językiem fenomenologii: chodzi tu o *eidos* kobiecej duszy. Czym zatem ze swej istoty jest dusza kobieca? “Dusza kobieca – pisze Stein – winna być *szeroka* i otwarta na wszystko, co ludzkie; musi być *spokojna*, aby nie wygasić gwałtownym podmuchem najmniejszego nawet płomyka; musi być ciepła, by delikatne kielki nie ucierpiały od zimna; musi być jasna, aby w ciemnych kąciach czy fałdkach nie zagnieździły się jakieś szkodniki; musi być w sobie *zwarta*, aby to, co się wciska z zewnątrz nie uszkodziło życia wewnątrz; musi być *wolna od siebie samej*, aby w sobie uczynić miejsce dla innego życia; w końcu musi być *panią siebie* i swego ciała, aby całą osobowością odpowiedzieć na każde wezwanie”⁸⁷.

1/ Dusza kobieca powinna być *szeroka i otwarta*, by przyjąć drugiego człowieka takim, jakim on jest. Początkowa otwartość na drugiego, może jednak przekształcić się w zwykłą ciekawość i chęć panowania nad nim. Wówczas dusza staje się duszą bezpłodną i, zamiast nosić życie drugiego w sobie, tłumi je i unicestwia jego rozwój – drugiego chce mieć jedynie dla siebie. Dusza kobieca “wtedy zdobywa, gdy wychodzi *szukać* i zagubione przynieść do domu: ów ukryty *skarb* i jawny czy skryty *ciężar* złożony w każdej duszy ludzkiej, mogący nie tylko wzbogacić ją samą, ale też innych, którzy się na niego duchowo otworzą. Należy przeto ze świętym przyjęciem stawać przed duszami ludzkimi, wiedząc, że są one królestwem Boga i że wolno się do nich zbliżać jedynie wtedy, gdy się jest posłanym. Posłany odnajdzie, czego szuka, a poszukiwany pozwoli się odnaleźć i uratować”⁸⁸.

2/ Dusza kobieca powinna być *wolna od siebie samej i zwarta w sobie samej*. Dusza skoncentrowana na własnym *ego* ogranicza horyzonty poznania i rozumienia drugiego człowieka, a w zasadzie “nie widzi” innego, bądź widzi go jedynie przez pryzmat “ja”. Rozumiemy rzecz lepiej, jeśli

⁸⁵ Tamże, s. 108.

⁸⁶ Tamże, s. 110.

⁸⁷ Tamże. Omówienie duszy kobiecej znajduje swoje rozwinięcie w innym tekście Stein (rękopisach). W nich prezentuje sposób, w jaki można by było przedstawione cechy zdobyć. Opróżnienie siebie (*kenoza*) i wewnętrzne wyciszenie stanowią istotę prezentowanej metody. Zob. tamże, s. 122 nn.

⁸⁸ Tamże, s. 111.

przywołamy w tym miejscu teorię wczucia Stein. Geniusz wczucia polega właśnie na tym, że rozbija zbudowany na strukturze “ja” wewnętrzny świat człowieka i czyni go otwartym na innych. *Z wolnością od siebie wiąże się zwartość w sobie*. Podkreślić przy tym należy, że zwartość nie jest fundowana przez ego, jak sugeruje stosunkowo często współczesna kultura tak bardzo zatroskana właśnie o nie – wewnętrzną zwartość tworzy człowiek w sobie przez odnoszenie się do swojej duchowej głębi, czyli przez otwarcie, nie przez zamknięcie. W istocie chodzi o to, by dusza kobieca była panią siebie, by “posiadała siebie”, a tylko taka może siebie dać innym – dać w przyjmowaniu ich i dać w dawaniu im siebie.

3/ Mężna kobieta – to ideał pedagogicznej wizji duszy kobiecej. W ideale tym streszczają się wyżej wyróżnione naturalne rysy duszy kobiecej, które w trakcie rozwoju osobowego mają być rozpoznawane i urzeczywistniane. Kobieta musi swoją duszę przeżyć sama, musi ją poczuć tak, jak ona jest jej dana – w aktach poznania, w codziennym doświadczeniu, w pogłębionej refleksji. Duszy nie wystarczy *mieć*, duszą trzeba *żyć*. Współczesna pedagogika nie może o tym zapominać. W związku z tym właśnie prezentuje Stein tzw. topiczne cele kształcenia. Nawiązując do prawzorów biblijnych proponuje następujące typy: *mater-virgo* (matka-dziewica), *sponsa Christi* (oblubienica Chrystusa), *mulier fortis* (kobieta mężna), *ancilla Domini* (służebnica Pana)⁸⁹.

Koncentracja Stein na fenomenie duszy kobiecej nie wyłączała z jej badań istoty duszy męskiej. W wielu miejscach znajdujemy szereg drobnych wskazówek, za pomocą których możliwa jest rekonstrukcja filozoficznego obrazu męskiej duszy. Nie wdając się w tym miejscu w szczegółowe analizy na ten temat, zaprezentuję jedynie wyniki moich osobistych badań w tym zakresie. W tekście pt. *“Niewidzialni rodziciele”. Istota duszy męskiej w świetle refleksji filozoficzno-teologicznej Edyty Stein*⁹⁰ doszedłem do następujących wniosków: “Dusza męska powinna być:

- nosicielem swej własnej istoty (ojcostwa), by według niej kształtować swoje życie, działania i plany;
- gotowa na przeobrażenia, zmianę i przemianę własnej istoty, by pozostawać wciąż otwartą na wszystko to, co przynosi jej życie;
- samodzielna w swym istnieniu, by całą mocą urzeczywistniać istotowy wymiar swego bytu, czyli to, kim jest w jego duchowej głębi;
- samooddająca się, by w zaparciu się własnych projektów życiowych skoncentrowanych wokół jej osobowego Ja, współprzeżywać projekty innych osób;
- twórcza, by w odruchu wspaniałomyślności być dla innych nie tylko osobą, lecz osobą miłości;
- odważna, by w oparciu o wewnętrzną moc przekształcać stany negatywne i destruktywne, w pozytywne i konstruktywne;
- radosna, aby w zagrażających jej doświadczeniach nudy, zniechęcenia i zbędności, konsekwentnie zwracać się ku Prawdzie i Dobru, by “trzymać się” bytu, a nie jego iluzji, wyobrażeń i fantazji”⁹¹.

W jaki sposób współczesny mężczyzna zapytuje dziś o swoją męską tożsamość? W jaki sposób odkrywa w sobie obraz ojca, obraz nierzadko zatracony w dzieciństwie, zniszczony w młodości czy wymazany z pamięci, kiedy sam osiągnął wiek męski? Męskiej duszy nie stworzy wplątanie się w internetową sieć nasyconą brawurą, zabawa budząca agresywne emocje, czy fikcyjny świat, w który wciągany jest młody człowiek ze strony środków masowego przekazu. Platon, gdy pisał młodzieńczy dialog pt. *Laches* poświęcony męstwu i wychowaniu do męstwa, wiedział, że nie siła mięśni i nie spryt czyni młodzieńca odważnym, ale czyni go takim bliskość ojca. Syn nosi ojca i ojcostwo w sobie. Twórczość E. Stein pozwala tę prawdę uchwycić i nieco rozjaśnić, ale także zestawia fenomen duszy męskiej z duszą kobiecą. O ile więc dusza kobieca jest zwierciadłem dla mężczyzny, o tyle odsyła go do wewnętrznego ojcostwa, budzi w nim troskę o własne życie i życie swoich bliskich, budzi w nim to, kim on sam jest.

Podsumowanie

Antropologia personalistyczna jaką możemy rozwijać odwołując się do filozoficznych ustaleń Edyty Stein staje się istotnym źródłem dla pedagogiki i praktycznego wychowania. Istotnym

⁸⁹ Szerzej na ten temat piszę w: R. Kozłowski, *Męstwo jako sposób spełniania się człowieka*, dz. cyt., s. 209-210; R. Kozłowski, *Radość filozofa. Edyty Stein drogi radości*, “Ethos”, 24(2011) nr 1-2(93-94), s. 69-85.

⁹⁰ R. Kozłowski, “Niewidzialni rodziciele”. *Istota duszy męskiej w świetle refleksji filozoficzno-teologicznej Edyty Stein*, w: J. Machnac, M. Małek, K. Serafin (red.), *Wokół myśli Edyty Stein, św. Teresy Benedykty od Krzyża. Szkice filozoficzne*, Kraków 2012, s. 121-130.

⁹¹ Tamże

przesłaniem Stein jest określona wizja człowieka (idea człowieka), człowieczeństwo, dzięki czemu poznajemy nie tylko to, *kim jest*, ale *kim być może*, lub kim – jak wierzymy – *mógłby być*⁹². Personalistycznie zorientowana pedagogika z uwagą odczytuje poszczególne dane antropologii i projektuje dalej – w związku z nią – swoje tezy i hipotezy.

Pierwszym i zasadniczym przesłaniem Stein jest przyjęcie określonej postawy poznawczej; w tym wypadku wyznacza ją metoda fenomenologiczno-hermeneutyczna zorientowana na człowieka i rzeczywistość, w której żyje. Dzięki takiemu właśnie nastawieniu chcemy “patrzeć” na człowieka i “widzieć go” w jego źródłowości, czyli widzieć go takim, jakim widzieć się daje. Dopiero tak “uchwycony” poznawczo i przeżyciowo (we wczuciu) człowiek staje się przedmiotem jak i podmiotem całego procesu kształceniowego. On zaś ogarnia cały jego byt, jego cielesność, duchowość i psychikę. Jeśli pedagogika nie ma bezpośredniego wglądu w poszczególne doświadczenia człowieka (duchowe, psychiczne, cielesne), to przynajmniej powinna mieć na nie wgląd. Chodzi o to, by uchronić proces pedagogiczny od jakiegokolwiek redukcjonowania człowieka do “rzeczy”.

Następnie postawa fenomenologiczno-hermeneutyczna dopełniona zostaje ogólniejszym kontekstem personalistycznym w prowadzonych badaniach i procesach w zakresie pedagogiki⁹³. Na etapie badań prowadzonych przez Stein to, co dziś nazywamy personalizmem, wówczas było jedynie jego zapoczątkowaniem. I choć sam personalizm nie zrodził się w środowisku fenomenologicznym, w którym pracowała Stein, to jednak dziś o te związki trzeba zadbać. Personalizm bowiem, przynajmniej ten jego rodzaj, który reprezentowany jest przez autora niniejszych słów, jest próbą systemowego ujmowania fenomenu człowieka⁹⁴. Nie jest to jednak system zamknięty przypominający “okna”, przez które chce się widzieć człowieka, ale system jako zespół możliwie otwartych na siebie kontekstów myślowych rozwijanych przez nauki humanistyczne. Współczesność lęka się myślenia systemowego, niemniej trzeba do niego powracać, by ujmować rzeczywistość ludzką w możliwie najszerzej perspektywie badawczej. Poza tym personalizm jako system może być pewną odpowiedzią na propozycje innych nurtów filozoficznych: egzystencjalizmu, filozofii dialogu, czy filozofii dramatu, a także – i to jest o wiele bardziej istotne – może być oryginalnym konkurentem dla coraz bardziej rozwijających się kierunków, które zapominając o samym człowieku, forsują swoje indywidualistyczne i nierzadko nieetyczne interesy. Pedagogika personalistyczna preferowana przez Edytę Stein jest wołaniem o powrót do “źródeł” – do czystej nauki o człowieku, do samego człowieka.

УДК 371 “312”

ББК 74.200.25

Jolanta Maciąg

SIGNIFICANCE OF THE CULTURE AND HISTORICAL TRADITION IN THE MODERN EARLY SCHOOL EDUCATION

One of the essential educational challenges nowadays is teaching cultural sensitivity in a direct contact with otherness in the context of specific socio-historical conditions. Education becomes a method of implementing culture and developing within younger children subjective identity or the social one in the “Me and Others” type of relation. It is particularly important in the case of a child in the early-school phase and their education based upon genuine demonstration of emotions. Perhaps this is the reason why M. Montessori argued that in this phase it is important to emphasise the process of upbringing for peace which, as a result, might lead to achieving macro-social purposes in the dimension of international collaboration and cooperation. Teacher ought to assume a role of an interpreter of things which are new, intriguing and – frequently – awe-inspiring. He should also develop and strengthen an interest in history and culture, inspire sensitivity, develop openness to new experiences and knowledge while simultaneously paying attention to make the cognitive-educational process correspond developmental capabilities of a child in the early-school period.

Key words: *culture, historical education, historical tradition, early school education.*

⁹² Por. M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 47.

⁹³ Por. A. Połtawski, *Personalizm fenomenologiczny: Edith Stein i Karol Wojtyła*, “Kwartalnik Filozoficzny” 23(1995), z. 1, s. 39.

⁹⁴ Por. Cz. S. Bartnik, *Osoba i personalizm*, Lublin 2012, s. 52-72; Tenże, *Personalizm*, Lublin 1995; R. Kozłowski, K. Wieczorek, T. Kobierczyki, *Myśleć i wierzyć. Czesław Stanisław Bartnik*, Słupsk 2013.

Culture, understood as a way of being and a product of society's activity, is currently becoming a particular challenge for all those who are characterised by spontaneous sensitivity and critical reflection allowing for not only observing in it an evolving process but also constructive actions for desired changes. The development of culture transpires through the forming of life-giving social fabric, i.e. through aspects that shape and enrich social life; it has a community-like dimension and as a material and spiritual heritage it can be passed over to next generations. This is why culture might be associated with internal experiences and individual feelings, in other words – in a manner of creating one's humanity. A human being remaining in isolation – exclusively in biodynamic conditions – is unable to reach cultural heritage on their own⁹⁵. An individual – by participating in culture – acquires both declarative (descriptive) knowledge of it and a procedural one (system of rules, instructions and strategies) – simultaneously learning the constitutive regulations. Due to this fact, he or she creates an internal representation of the cultural world – which changes along with the development of intellectual and material heritage of humanity⁹⁶.

Culture in the educational perspective ought to have a normative, postulative and designing character – otherwise it loses its educational meaning. Both in culture and pedagogy the fundamental goal is to ennoble a human being, bring him to perfection. The basic problem is included in questions: how to shape a cultural human being for him to be able to meet current challenges and in relation to modern culture. If we are to assume that a child/pupil is a transcendent entity, then he or she should be perfected in all the possible dimensions of their humanity which, in turn, leads to improving the quality of school environment's functioning⁹⁷.

The concept of *school culture* is a complex one as it encompasses multi-faceted dimensions of communication: sociability level (friendly or reserved), labour division, tolerance towards innovative ideas (open or limited), methods of problem-solving (direct or indirect) as well as emotional support⁹⁸. Educational institutions differ in numerous areas of functioning as each of them has its own specific culture created by values and experiences respective individuals introduced to it, methods of action of their employees, their mutual contacts and accomplishments they leave behind. In reference to those assumptions, I share the opinion of A. A. Kotusiewicz that "the most meaningful and worthwhile in a teacher's educational culture is his autoreflexion, non-dogmatic thinking connected with a peculiar type of sensitivity to needs, fears and expectations of educational subject"⁹⁹. It is particularly important in times when reality constantly changes its quality; thinking, ethics and responsibility also acquire new contexts and meanings as well as require innovative ways of development. For a long period of time Polish school as well as teachers who represent it functioned – according to D. Klus-Stańska – in the conditions of a high unambiguity of culture - both the general social as well as the school one. The author believes that the modern culture is undergoing a deep transformation, losing its homogeneousness and acquiring traits of multidimensionality and pluralism. The school needs to recognize new conditions, understand its place in them and develop in the context of new tendencies. New methods of action ought to be developed which would allow students to obtain qualifications enabling them to competently function in the new reality¹⁰⁰.

It appears obligatory to combine in the teaching profession non-directive attitude with identity deepening, inspiring the effort of self-education, showing life alternatives and their consequences while

⁹⁵ M. Filipiak, *Socjologia kultury (Sociology of culture)*, Lublin 2003, p. 28-29.

⁹⁶ J. Koziński, *Transgresja i kultura (Transgression and culture)*, Warszawa 2002, p. 20-27.

⁹⁷ A.J. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego (Essays on the theory of creative education)*, Kraków 2013, p. 243.

⁹⁸ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się (Interpersonal relations. Process of communication)*, Poznań 2006, p. 460.

⁹⁹ A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego (On the necessity of autoreflexion in the educational practice of an academic teacher)*, In: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną (Academic teacher reflecting upon his own educational practice)*, ed. by A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, p. 23.

¹⁰⁰ D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka (Teacher in the context of losing unambiguity of culture. Meeting the challenge or avoiding it)*, In: *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów (Socio-cultural contexts of educating teachers and educators)*, ed. by H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003, p. 47.

focusing on humanistic values, presenting specific role models along with a personal example of the educator as well as discovering and developing peculiar traits of an individual and enriching the cultural awareness¹⁰¹. Among the main educational problems in the modern world one can enumerate: the issue of education as a path to personal and social maturity (an ability to maintain active distance towards senses created by media culture) and the concept of identity, i.e. – searching for balance between the requirements of one's own individual development and obligations towards specific communities.

In view of the current transformations both in the area of education and culture there appears a concept of cultural education determined by two categories of its usefulness: objective one – emphasising the role of education in the process of deepening integration and social identity (in the global dimension); subjective – focusing on the role of education in an individual's preparation for participating in culture and achieving life skills, deepening the sense of this life's meaning and value¹⁰². Hence, one of the possible ways of moderating the process of cultural decentralization is "the relation of compromise between tradition and modernity (postmodernity) and creation of a new cultural quality which is impossible to divide into "the better or worse parts". It might be achieved through simultaneous selection of values from the area of traditional culture and those accepted by this generation¹⁰³.

The perspective of cultural education of younger children

Educating and upbringing younger children is one of the most essential educational tasks of every society as it determines the creation of personality traits and conditions of inspiring developmental potential of the young generation. The tendency to spread the area of cultural education is apparent in organised educational debates concerning this issue. Apart from the conventional acquiring of knowledge on culture and participation in culture, popularizing cultural heritage and achievements of modern culture, esthetic and artistic education – there are new currents connected with educating on how to participate in the processes of culture popularization, critical use of mass media, functioning in the context of multiculturalism and the area of educating for moral and civic values.

Z. Melosik and T. Szkudlarek are right in pointing out that education constitutes a proposition of entering the world of numerous realities. It develops a habit of "jumping between the worlds". Other cultures do not have to be perceived as a threat, but rather as "new expanses" offering an opportunity to enrich one's old forms of reality perception. Education may constitute a form of "leading a man out of the limits of familiarized experience" – in other words, it is "a journey beyond the boundaries of particular experience"¹⁰⁴.

The essence of the cultural education is experiencing the cultural values which transpires in culture, through culture and for culture. Developing cultural qualifications allowing to understand oneself, own's own collective and community takes place, among the others, through: 1) creating cultural needs and teaching the ways to satisfy them, 2) systematic development of the ability of subjective and constructive participation in culture¹⁰⁵.

Prospects of cultural education appear to be promising – presented in the new Curricular guidelines for early-school education¹⁰⁶ through the prism of values accepted currently and historically. In accordance with the formal record, we need to introduce varied activities and initiate children's

¹⁰¹ D. Kubinowski, Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury (Constitutive traits of the scientific system of the pedagogy of culture), In: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka* (Modern culture and man's education), Lublin 2006, p. 31.

¹⁰² I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji* (Humanistic objectives of education), Warszawa 2000, p. 125-133.

¹⁰³ After W. Dróżka, *Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy* (Dilemmas of modern education and a new face of the teacher and form-master), In: *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów* (Socio-cultural contexts of educating teachers and pedagogues), op. cit., p. 101-102.

¹⁰⁴ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń* (Culture, identity and education: fluctuation of senses), Kraków 1998, p. 37.

¹⁰⁵ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?* (Cultural education of children – a forgotten area of education?) W: *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy* (Education of a small child. Theoretical references, tendencies and problems), ed. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, vol I, Cieszyn-Kraków 2010, p. 85.

¹⁰⁶ Regulation of the Minister of National Education of 23 December 2008 roku on Curricular guidelines for pre-school education and general education in respective school types (Dziennik Ustaw of 15 January 2009 roku, no 4, item 17)

experiences that prepare for their contact with visual arts, music, children literature and theatre. Despite the fact that this area is not referred to as cultural education, but education through art, esthetic education – the teachers who are aware of the significance of this area are able to prepare their individual programs suited to conditions of specific territorial and social environment. Hence – as it is emphasised in subject literature – there exists a necessity of a proper preparation of teaching staff for their implementation of content from the scope of cultural education in accordance with standards of early-school education¹⁰⁷.

Historical teaching at the level of early-school education

According to H. Kwiatkowska, educational phenomena need to be perceived in "a wide social, cultural and civilizational context": "It might be assumed that a required by new reality educational order (see: early-school education) shall be (...) generated out of the state of tension created on the verge of three states of the world, i.e. its past (heritage, science, culture and universal civilization), its present, attempting an active re-evaluation of numerous cognitive and cultural areas – as well as its future which might be associated with alternative visions of the humanistic world"¹⁰⁸.

In an early stage of education it is possible to start developing children's interests in the future which is conditioned by specific phases of historical thinking:

1) Mythical phase – until the eight year of life; it consists in combining fiction (in fable, fairy tale etc.) with reality and perceiving the world through couples – for instance, brave – cowardly;

2) Somatical phase – from 8 to 13; it consists in realization on the part of a child of the possibility of something's existence in reality¹⁰⁹.

Historical issues analysed in early classes are usually introduced as a way of complementing geographical, social or Polish course-related contents as their transmission is frequently conducted through the use of tales, legends, fables and stories. They constitute an available material preparing children for the understanding of the concept of *time*. Multiculturalism featured in texts is not a fashionable idea – argues B. Dymara – "it is, however, a genuine necessity to document the common past, borderland topographic and cultural reality, customs, dreams and language of people inhabiting this area. Learning about the elements of fixed culture of everyday life by children (...), may help to get closer to what is one's own as well as allow to notice what is valuable (...)"¹¹⁰. By presenting the life of people in the past, important events, showing objects they used or indicating evolution and progress which has transpired since then – we may enhance the development in children of historical concepts. Taking into consideration the specifics of education at the stage of the first educational phase J. Garbula-Orzechowska defines the following objectives of teaching the elements of history:

- introducing to children the atmosphere of their motherland's past;
- developing children's personal attitude towards all issues related to progressive tradition of national culture and civilization;
- helping children to realize the process of passing of some forms (for instance, working tools, architecture, means of transport, etc) and appearance of new ones – in other words: systematic development;
- developing within students historical imagination and shaping elementary historical concepts needed to interpret studied historical facts¹¹¹.

A child in the early-school stage begins their adventure of creating one's own subject identity from a slow process of leaving their family environment. He or she also starts receiving more external (socio-

¹⁰⁷ K. Olbrycht, Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji? (Cultural education of children – a forgotten area of education?), op. cit., p. 92.

¹⁰⁸ H. Kwiatkowska, Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki (Teachers' education. Contexts – categories – practices), Warszawa 1997, p. 117.

¹⁰⁹ Za J. Garbula-Orzechowska, Edukacja historyczna w klasach początkowych (Historical education in beginning classes), Toruń 2002, p. 35.

¹¹⁰ B. Dymara, Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza (A child and childhood in the pedagogy and literature of the borderland), In: Wspólnota dziedzictwa kulturowego (Community of cultural heritage), ed. by B. Dymara, J. Karaffa, W. Korzeniowska, S.Cz. Michałowski, A. Murzyn, H. Šimíčková, Kraków 2004, p. 95.

¹¹¹ J. Garbula-Orzechowska, Edukacja historyczna w klasach początkowych (Historical education in beginning classes), op. cit., p. 26.

cultural) messages; hence it is so important for the teacher to notice the right moment of children's shaping interest in historical time. In the modern early-school education there is an increasing tendency to educate a child open to the world – “a little European” who is conscious of his or her own roots – able to preserve the national identity in the future. Providing the children with proper knowledge and skills of adapting to social functioning in the integrating Europe should enhance their affirmation of patriotic values¹¹².

Customs passed on from generation to generation, religious, national or family traditions allow society to endure, to develop culture and art. There is a close interrelation between culture and tradition. Tradition is seen as a cultural phenomenon and a process. When speaking of tradition, we mean, among other things, popularisation of culture. It is noteworthy that national tradition is the basis of historical continuity of a nation, as well as the fact that it, to a large extent, determines its further fortunes¹¹³.

The past “(...) attracts child's fancy and imagination with its otherness and extraordinariness. National fairy tales abound in manifestations of the love of country, sacrifice for another human being, heroism and condemnation of bad deeds, which exerts a considerable impact on the formation of patriotic attitudes”¹¹⁴. Patriotic education is valid in all times and cultures, despite the promoted ideal of “world citizen”, who is often deprived of his or her own homeland and historical traditions. It is the civic-mindedness and an attitude towards one's country that make (often emotional) patriotism real and definitive. Homeland, understood horizontally and socioculturally, constitutes a set of components such as land, nation, history and culture, national values, traditions and customs. From vertical point of view, homeland denotes the depth of internal experiences and subjective sensations, as well as the transcendental hope of freedom¹¹⁵.

In the course of socio-historical education, younger classes are presented with visual symbols expressing national unity, that is the national emblem as the symbol of the country, national colours, city crests, banners and the national hymn. Younger school-age children are provided with basic information on local and regional history, material culture, formed mental representations and historical concepts, as well as the ability to link the present with the historical time and recognise spatial-temporal links between them. According to J. Garbula-Orzechowska, the development of historical interests may be based on different themes connected with teaching historical subject-matter in early school education, that is: ludic, anthropological, regional, artistic, ideological and culturological¹¹⁶.

Developing the sense of connection with one's immediate place of residence – “little Homeland” – is an important element in the education of contemporary man. Regional education initiates the process of education dialogue¹¹⁷, which can be understood as all the mutual influence between individuals and social groups, which leads to formation of a unique subject and social identity. The most significant aim of regional education is, therefore, evoking respect for one's own cultural heritage, system of values, language, customs. The spectrum of the knowledge, which should be interdisciplinary in character, ought to include the following elements:

1) microecology, that is the knowledge of the local natural environment and possibilities of eco-development;

2) microgeography, that is the knowledge of the local topography

3) regional history, that is the knowledge of local events, outstanding individuals, social structures;

4) sociological knowledge of the local community, cultural and civilizational transformations of the region

5) knowledge of the dialect and its variations, local literary output;

6) knowledge of material culture and the local art and craft output¹¹⁸.

¹¹² Zob. T. Lewowicki, J. Suchodolska (ed.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*, Katowice-Cieszyn-Warszawa-Kraków 2011 (Children in the process of developing cultural attitudes. A guide in the paths of regional, multi- and inter-cultural education. Materials for pre-school and primary school teachers), p. 16-17.

¹¹³ B. Dymara, W. Korzeniowska, F. Ziemiński, *Dziecko w świecie tradycji*, Kraków 2002, p. 78.

¹¹⁴ G. Kufit, *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych u uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, p. 21.

¹¹⁵ A.J. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, op. cit., p. 227.

¹¹⁶ J. Garbula-Orzechowska, *Edukacja historyczna w klasach początkowych*, op. cit., p. 12-13.

¹¹⁷ Cf.: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, p. 219.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 220.

In socio-historical, regional and cultural education, a significant role is played by the awareness of one's own specificity, processes of change and transformation. A teacher who reinforces the child's sense of identity is obliged to develop open and tolerant attitudes, which will contribute to the creation of cultural pluralism. It becomes significant to reconcile attitudes of regionalism and universalism, as well as assist the process of adaptation to a new culture, new environment, language or means of communication, without rejecting socially accepted values. It will allow, according to J. Nikitorowicz, to develop the ability to recognise and name one's own experiences, managing one's emotions and maintain interpersonal contacts¹¹⁹.

The contemporary civilisation is undergoing reification, becoming reality in which children situate themselves and begin systematic modelling of their own identity as a set of conscious auto-characteristics (self-definitions). A child contributes to an interaction by adding a personal-biographical dimension, which results from observable and empirical every-day social and educational situations. As a result of social participation and assimilation of particular values and norms functioning in a given local environment, a child becomes its operational member and an individuality.

However...

As Z. Bauman wrote, probably as a warning and a premise for reflection:

"We miss community because we miss security, a quality crucial to a happy life, but one which the world we inhabit is ever less able to offer and ever more reluctant to promise. But community remains stubbornly missing, eludes our grasp or keeps falling apart, because the way in which this world prompts us to go about fulfilling our dreams of a secure life does not bring us closer to their fulfillment; instead of being mitigated, our insecurity grows as we go, and so we go on dreaming, trying and failing"¹²⁰.

1. Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się (Interplay: The process of interpersonal communication)*, translated by G. Skoczylas, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.

2. Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie (Community: Seeking Safety in an Insecure World)*, translated by J. Margański, Wyd. Literackie, Kraków 2008.

3. Dróżka W., *Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy (Dilemmas of modern education and a new face of the teacher and form-master)*, In: *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów (Socio-cultural contexts of educating teachers and pedagogues)*, ed. by H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003.

4. Dymara B., *Dziecko i dziecięcość w pedagogice i literaturze pogranicza (A child and childhood in the pedagogy and literature of the borderland)*, In: *Wspólnota dziedzictwa kulturowego (Community of cultural heritage)*, ed. by B. Dymara, J. Karaffa, W. Korzeniowska, S.Cz. Michałowski, A. Murzyn, H. Šimíčková, Impuls, Kraków 2004.

5. Dymara B., Korzeniowska W., Ziemiński F., *Dziecko w świecie tradycji (A child in the world of tradition)*, Impuls, Kraków 2002.

6. Filipiak M., *Socjologia kultury (Sociology of culture)*, UMCS, Lublin 2003.

7. Garbula-Orzechowska J., *Edukacja historyczna w klasach początkowych (Historical education in the beginning classes)*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2002.

8. Klus-Stańska D., *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka (Teacher in the context of losing unambiguity of culture. Meeting the challenge or avoiding it)*, In: *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów (Socio-cultural contexts of educating teachers and educators)*, ed. by H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003.

9. Kotusiewicz A.A., *O konieczności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego, (On the necessity of autoreflection in the educational practice of an academic teacher)*, In: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną (Academic teacher reflecting upon his own educational practice)*, ed. by A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2008.

10. Kozielecki J., *Transgresja i kultura (Transgression and culture)*, Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2002.

11. Kubinowski D., *Cechy konstytutywne naukowego systemu pedagogiki kultury (Constitutive traits of the scientific system of the pedagogy of culture)*, In: *Kultura współczesna a wychowanie człowieka (Modern culture and man's education)*, ed. by D. Kubinowski, UMCS, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2006.

12. Kufit G., *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych u uczniów klas początkowych (Developing historical concepts and notions in students of beginning classes)*, WSiP, Warszawa 1990.

¹¹⁹ These are the features mentioned by Daniel Golemand as constituents of emotional intelligence; cf. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, op. cit., p. 222.

¹²⁰ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, trans. J. Margański, Kraków 2008, p. 198.

13. Lewowicki T., Suchodolska J. (ed.), Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, (Children in the process of developing cultural attitudes. A guide in the paths of regional, multi- and inter-cultural education. Materials for pre-school and primary school teachers) Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji US, WSP ZNP, Impuls, Katowice-Cieszyn-Warszawa-Kraków 2011.

14. Melosik Z., Szkudlarek T., Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń, (Culture, identity and education: fluctuation of senses) Impuls, Kraków 1998.

15. Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa (Regional and intercultural education), Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

16. Sowiński A.J., Szkice do teorii wychowania kreatywnego (Essays on the theory of creative education), Impuls, Kraków 2013.

17. Wojnar I., Humanistyczne intencje edukacji (Humanistic objectives of education), Wyd. Akademickie "Żak", Warszawa 2000.

УДК 371.83(438):792

Małgorzata Puchowska

ББК 74.200.54

DZIEDZICTWO KULTUROWE TEATRU SZKOLNEGO W CHYROWIE

Chyrów, dziś małe przygraniczne miasteczko, okres swojej świetności zapoczątkowany w drugiej połowie XIX wieku zawdzięcza zlokalizowanej tu szkole, Zakładowi Naukowo-Wychowawczemu Ojców Jezuitów¹²¹. Budowę konwiktów, którego ruiny wciąż górują nad okolicą, rozpoczęto w 1883 roku¹²². Jego monumentalne rozmiary i neorenesansowa elewacja¹²³ nieodparcie nasuwały architektoniczne porównanie z wiedeńskim Theresianum¹²⁴. Istotnie, placówka uznawana była za spadkobiercę bogatej tradycji kolegiów Towarzystwa, ale nawet pomijając kultywowany w niej model kształcenia, dla poszukujących nowych kierunków współczesnej oświaty może być wskazówką, jak budynek szkoły z internatem uczynić przyjaznym uczniom, jak zapewnić im zrównoważone warunki do pracy i odpoczynku. Warto podkreślić, że chyrowskie założenie urbanistyczne otrzymało złoty medal na wystawie przyrodniczo-lekarskiej we Lwowie w 1907 roku, a jury, uzasadniając wyróżnienie, podkreślało nie tylko doskonałość architektoniczną i piękno rozplanowania, ale głównie funkcjonalność¹²⁵.

Zakład jezuicki funkcjonował przez 53 lata. W tym czasie w murach szkoły kształciło się ponad 6000 chłopców¹²⁶, a obsługa tego edukacyjnego giganta dawała społeczności lokalnej szansę rozwoju. Był wzorem szkoły elitarnej programowo kształcącym przyszłych katolickich liderów życia społecznego, politycznego i gospodarczego¹²⁷. Uchodził za jedną z najlepiej wyposażonych szkół

¹²¹ O Chyrowie i nadziejach na jego szybki rozkwit wspomina R. Meus, pisząc "(...) Położenie Chyrowa jest bardzo korzystne dla rozwoju przemysłu i handlu. Jest on węzłem kolejowym, z którego rozchodzą się trzy szlaki kolejowe: na wschód, zachód i południe. Przez połączenie kolei Galicyjsko-Węgierskiej z koleją Transwersalną ożywił się i znacznie spotęgował ruch tak towarowy, jak i osobowy. (...) W bliskich miejscowościach utworzono parę kopalń nafty i założono kilka destylarni. Poczyniono starania i spodziewanym jest przeniesienie sądu powiatowego ze Starej Soli do Chyrowa." Zob. R. Meus, *Ruch budowlany w Chyrowie i okolicy w roku 1884 i 1885*, "Czasopismo Techniczne" 1886, nr 4, s. 42. Zob. też: F. Sulimierski, *Chyrów*, [w:] *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, pod red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, W. Walewskiego, t. 1, Warszawa 1880, s. 669.

¹²² J. Sas, *Początki chyrowskiego kolegium*, "Nasze Wiadomości", t. 2, (1906-1909), s. 231-232.

¹²³ Główny budynek miał 25 metrów wysokości, 772 metry w obwodzie, a łączna długość jego korytarzy wynosiła 1980 metrów. J. Sas, *Konwikt chyrowski w latach 1886- 1911*, [w:] *XVIII Sprawozdanie Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem za rok szkolny 1911* [dalej: ...*Sprawozdanie...*], Przemysł 1911, s. 27-28; T. Bzowski, *Konwikt chyrowski*, Chyrów 1935, s. 33.

¹²⁴ A. Gluzińska w pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. J. Purchli pisze: "Sądząc z ilustracji zamieszczonej w *Encyklopedii jezuickiej* (...) porównywalnym zakładem było kolegium w Bejrucie. Pomimo tak odległej lokalizacji może być ono – podobnie jak szkoła w Chyrowie – traktowane jako spadkobierca Akademii w Połocku, albowiem powstało z inicjatywy Maksymiliana Ryłły, który w roku 1820 wraz ze swoimi współbraćmi zmuszony został do opuszczenia Rosji." Zob.: A. Gluzińska, *Zakład oo. Jezuitów pod wezwaniem św. Józefa w Bąkowicach pod Chyrowem oraz twórcy jego architektury*, Kraków 1998, mps Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezuickiego w Krakowie [dalej: APPP] 5999, s. 96.

¹²⁵ J. Sas, *Odnaczenie Zakładu w Chyrowie*, "Nasze Wiadomości", t. 2, (1906-1909)417-418.

¹²⁶ Ludwik Grzebień liczbę uczniów ustala na 6170. Zob. L. Grzebień, *Wprowadzenie*, [do:] *Chyrowiaczy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886-1939*, oprac. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000, s. 5.

¹²⁷ A. Paygert, *Po pięćdziesięciu latach*, [w:] *Chyrowiaczy*, pod red. L. Grzebienia, Biblioteczka Przemyska. Seria historyczna, t. VIII (IX), Kraków 1990, s. 72.

średnich na kontynencie, a wysoki poziom kształcenia i warunki socjalne, odpowiadające ostentacji konsumpcyjnej rodzin oddających tu swych synów, przyniosły mu sławę „polskiego Eton”¹²⁸.

Jedną z najświetniejszych kart w dziejach placówki chyrowskiej stanowił teatr. Dowodzą tego gromadzone przez cały okres działalności konwikt programu i afisze sceniczne. W roku 1933 kolekcja liczyła już „trzy grube albumy, zawierające programy wszystkich konwiktowych przedstawień”. Programy zostały zebrane przez jednego z wybitniejszych kierowników sceny, Piotra Turbaka. Jego dzieło kontynuowano. W 1936 roku kolekcja liczyła 682 pozycje i, prawdopodobnie, przyrastała aż do chwili zamknięcia chyrowskiej placówki. Mimo że znajdujący się obecnie w krakowskim archiwum zbiór nie jest kompletny, pozwala na stosunkowo dokładne ustalenie repertuaru sceny szkolnej, nazwisk wykonawców, dat i okazji wystawienniczych, a także wielu szczegółów inscenizacyjnych i informacji o odbiorcach przedstawień¹²⁹.

Chyrowskie programy, szkolne sprawozdania, kroniki uczniowskie oraz wspomnieniowe w charakterze jezuickie wydawnictwa jubileuszowe¹³⁰ przynoszą informacje o 513 widowiskach teatralnych, często wielosegmentowych, podczas których publiczność obejrzała 758 inscenizacji utworów dramatycznych. Jakkolwiek liczba ta wydaje się imponująca, nie ona powinna robić największe wrażenie na badaczach historii scen szkolnych. Prawdziwe bogactwo sceny uczniowskiej w Chyrowie kryje się dogłębnym zrozumieniem przez tamtejszych pedagogów potęgi i edukacyjnego sensu narzędzia, jakim jest teatr. Pod tym względem Chyrów wyprzedził swoją epokę.

Pozycję uczniowskiej sceny w zakładzie ojców jezuitów określała stała troska władz placówki o warunki, w jakich młodzież zdobywała aktorskie doświadczenia. Konwiktorzy mieli do swej dyspozycji pełnowymiarową, niemalże profesjonalną salę popisową¹³¹. Ponadto pomieszczenia na niezwykle bogato zaopatrzoną garderobę (51,4 m²), którą wypełniały kostiumy i rekwizyty będące dziełem samych uczniów¹³², i szatnię teatralną (47,3 m²). W roku 1936 scena zajmowała 114,8 m², a widownia 419,6 m² i mogła pomieścić 700 osób¹³³. Były zatem większe od tych, które posiadało kolegium jezuickie w podwiedeńskim Kalksburgu¹³⁴. O wadze, jaką jezuici chyrowscy przywiązywali do swojej sali teatralnej świadczy fakt, że pomieszczenie to było jedynym w konwikcie, które już w 1903 roku

¹²⁸ L. Bykowski, *Stan naukowych gabinetów i pracowni w naszych szkołach średnich*, „Muzeum”, R. 25 (1910), t. II, s. 38-40; S. Janelli, *Stan szkół średnich prywatnych w kraju*, „Muzeum” R. 29 (1913), t. II, s. 5; A. Nowaczyński, *Dzień w Chyrowie*, „Mały Dziennik”, 18 X 1936.

¹²⁹ Programy teatru chyrowskiego pomieszczone są w Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie [dalej: APPP] pod sygnaturami: 909 b, k.289; 1172-III, nr 1-195; 2026, nr 167-175; 2113, nr 161-365; 2624, nr 3-141; 2274, nr 109-131. Zob. też: „Przegląd Chyrowski”, z. 168 (1934); W. Chmura, *O chyrowskim teatrze szkolnym i muzyce*, [w:] *Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwikt i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886-1936*, Kraków 1936, s. 115. Programy chyrowskie z lat 1887-1939 stanowią niezwykle cenny materiał do badań historycznoliterackich i historycznoteatralnych. Całkowicie mieszczą się też w definicji sformułowanej przez Jana Okonia w stosunku do jezuickich programów teatralnych z wieku XVII. Każdy program jest „dokumentem (pisanym lub drukowanym), rejestrującym jednostkowe widowisko teatralne, zawierającym dane co do miejsca, czasu i okoliczności wystawienia, jego wykonawców, przedmiotu i środków, przekazywanym odbiorcom w celu nawiązania z nimi kontaktu przelotnego (w ramach występu) ewentualnie bardziej trwałego (po zakończeniu występu), dla przekazania im pewnych treści rzeczowych albo też ideowych i dla ewentualnego wywołania odpowiedniej postawy życiowej.” J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Studia Staropolskie, t. 26, Wrocław 1970, s. 70. O wadze programów teatralnych, jako źródła badań zob. też: W. Korotaj, *Wstęp*, [do:] *Dramat staropolski od początków do powstania Sceny Narodowej. Bibliografia*, t. 2: *Programy drukiem wydane do r. 1765*, cz. 1: *Programy teatru jezuickiego*. Oprac. zespół pod kierunkiem W. Korotaja, Wrocław 1965, s. VII-XXXIII. O podstawie rozróżnienia druków teatralnych, ich tradycyjnej budowie, a także o rodzajach informacji zawartych w afiszach zob. Z. Raszewski, *Warszawski afisz dzienny. Teatr Narodowy i jego kontynuacje (1765-1915)*, „Pamiętnik Teatralny” 1987, z. 4, s. 492-542.

¹³⁰ *Pamiętnik Chyrowski*, Kraków 1903; *Pamiętnik dwudziestopięciolecia chyrowskiego konwikt 1886-1911*, Chyrów 1911; *Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwikt i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886-1936*, Kraków 1936.

¹³¹ Sala teatralna miała 40 metrów długości, 15, 7 metra szerokości i 5,7 metra wysokości. J. Krysa, *Krótkie zebranie ważniejszych szczegółów dotyczących rozwoju Gimnazjum prywatnego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem od chwili założenia w r. 1883 aż do początku roku szkolnego 1893/4*, [w:] *I Sprawozdanie...*, 1894; *Pamiętnik Chyrowski*, Kraków 1903, s.41.

¹³² *XXXVIII Sprawozdanie Dyrekcji Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Bąkowicach pod Chyrowem za rok szkolny 1931/32*, Chyrów brw.

¹³³ „Z Chyrowa”, z. 63 (1909); *XLII Sprawozdanie... 1935/36*, s. 54.

¹³⁴ *Das Kalksburger Schultheater*, [w:] *100 Jahre Kollegium Kalksburg. Festschrift 1956*, Wien 1956, s. 41.

zyskało stałe oświetlenie elektryczne¹³⁵, a w latach trzydziestych centralne ogrzewanie, stając się najbardziej reprezentacyjnym w całym obiekcie¹³⁶.

Badaczka dziejów teatru szkolnego zdumiewa wystrój i wyposażenie teatru chyrowskiego. Z zachowanych źródeł wiemy, że po obu stronach sceny widniały medaliony z podobiznami Fryderyka Chopina i Aleksandra Fredry – patronów popisów muzycznych teatralnych¹³⁷. Podziw budzi też informacja o kurtynie. W roku 1893 “nowa, podnoszona do góry (...) przedstawiała geniusze poezji i muzyki przelatujące nad ziemią”. Pięć lat później wymieniono ją na bardziej “wytwornie i barwnie malowaną”. Przed II wojną scenę zasłaniały dwie kurtyny: główna - żelazna oraz rozsuwana na boki aksamitna, ciemnowiśniowa¹³⁸.

Teatr chyrowski wyposażony też był w liczne urządzenia umożliwiające uzyskanie iluzji scenicznej. Wykorzystywano maszynieri służącą zmianie dekoracji, zapadnię, opornicę elektryczną sterującą różnokolorowymi światłami rozmieszczonymi na rampie oraz profesjonalne reflektory obsługiwane za pośrednictwem specjalnej kabiny¹³⁹.

Warto podkreślić, że przywołany tu przykład jezuickiej placówki szkolnej w Chyrowie nie był w dwudziestoleciu międzywojennym żadnym ewenementem. Pamiętniki i wspomnienia uczniów, których edukacja przebiegała w czasach II Rzeczypospolitej, zawierają zarówno przekaz o życiu teatralnym w murach szkół, jak i relacje świadczące o wielkim społecznym autorytecie teatru, o prestiżu, jakim się cieszył¹⁴⁰. Jakkolwiek żaden z krajowych programów szkolnych nie określał odrębnymi przepisami miejsca teatru szkolnego w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w latach trzydziestych rozpoczęła się na łamach prasy pedagogicznej szeroka i gorąca dyskusja nauczycieli oraz teoretyków i praktyków uczniowskiego teatru, a jej echa przeniknęły także do wydawnictw poszczególnych kuratoriów. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sprzyjając organizacji kolejnych dobrze wyposażonych scen. W “Dziennikach Urzędowych” kuratoriów zamieszczało wybory sztuk i inscenizacji. Przy kuratoriach powstawały też specjalne Komisje Teatralne, zajmujące się uczniowskim teatrem¹⁴¹.

Dziś doposażenie dawnego teatru uczniowskiego boleśnie zderza się z możliwościami, głównie finansowymi, polskiej szkoły, a jak dowodzi praktyk i teoretyk współczesnego teatru szkolnego Andrzej Fręś, “za nijakość wychowawczych i artystycznych rezultatów działań teatralnych największą winę ponosi sam system oświatowy”¹⁴². W naszych placówkach brak elementarnych warunków organizacyjnych, lokalowych i wyposażenia do pracy z grupą teatralną, do których zaliczyć trzeba:

1. osobne, odpowiednio duże, niebędące klasą lekcyjną pomieszczenie, w którym można zastosować skuteczne zaciemnienie,
2. organizację planów lekcyjnych umożliwiającą wszystkim zainteresowanym uczniom udział w zajęciach koła teatralnego,
3. możliwość wykorzystywania choćby podstawowego sprzętu audio oraz doposażenie sali w aparaturę oświetlającą¹⁴³.

¹³⁵ Światło elektryczne po raz pierwszy rozbliżyło na sali popisowej podczas uroczystości z okazji imienin rektora. “Z Chyrowa”, z. 39 (1903).

¹³⁶ “Przegląd Chyrowski”, z. 145 (1929); J. Sas, *Konwikt chyrowski w latach 1894-1922*, s. 26; *XXIX Sprawozdanie...1922/23*, s. 9-10.

¹³⁷ “Kwartalnik Chyrowski”, z. 84 (1914); K. Lewicki, *Chyrowskie popioły*, Wrocław 1989, s. 35.

¹³⁸ “Z Chyrowa”, z. 1 (1893), 19 (1898); K. Lewicki, *Chyrowskie...*, s. 35.

¹³⁹ *XL i XLI, Sprawozdanie... 1933/34 i 1934/35; XLIII Sprawozdanie...1936/37*. J. Garlicki, *Świat mojej pamięci*, s. 64. Fakt ten potwierdził też Jerzy Pietrzykowski w rozmowie z autorką (Warszawa 22 VI 2000). Zapadnię miał też teatr gimnazjum jezuickiego w Wilnie a scena teatru w Kalksburgu, zaprojektowana przez mistrza scenicznego teatru ludowego, posiadała dwa trapy z napędem maszynowym. R. Sędzin, *Teatr szkolny*, [w:] *Gimnazjum Ojców Jezuitów w Wilnie w latach 1922-1940 (monografia)*, Bydgoszcz 2000 s. 166-167; *Das Kalksburger...*, s. 41.

¹⁴⁰ Zob. H. J. Jakubowski, *Amatorski ruch teatralny. Zarys historii do roku 1939*, Warszawa 1975, s. 97-118; M. Komza, *Żywe obrazy. Między sceną, obrazem i książką*, Wrocław 1995, *passim*.

¹⁴¹ I. Michalska, G. Michalski, *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1994, s. 105-107.

¹⁴² A. Fręś, *Teatr młodzieżowy. Warsztat – spektakl – scenariusze*, Rzeszów 2005, s. 24.

¹⁴³ *Ibidem*, s. 24-25. Warto jednak podkreślić, że braki finansowe mogą stać się wielkim atutem scen służących twórczym poszukiwaniom i eksperymentom, Zwracana to uwagę Krzysztof Stróżański, *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*, Wrocław 2001. Zdecydowanie jednak minimalizm artystyczny powinien wynikać z wyboru a nie przymusu.

Niestety, zdecydowana większość szkół w Polsce nie może zapewnić nawet takiego minimum. Wydaje się zrozumiałe, że wobec braku środków finansowych, czy też, mówiąc bez ogródek, nędzy sfery oświatowej, nieustannie poszukuje się obszarów mogących przynieść oszczędności. Fakt, że w tej sytuacji teatr szkolny przegrywa, wynika jednak z postrzegania przez wielu jego potrzeb jako swoistego luksusu i ekstrawagancji. Współczesnym władzom szkolnym brakuje bowiem wyraźnie zarówno świadomości, jak potężnym narzędziem edukacyjnym jest teatr, jak i wiedzy o celach, które może wypełniać.

Chyrowscy nauczyciele animujący pracę szkolnej sceny wykorzystywali wielowiekowe doświadczenia zakonnych współbraci, którzy już w regułach *Ratio studiorum* z 1599 roku uznali teatr za integralny składnik swego systemu edukacyjnego¹⁴⁴. Odtąd każda placówka Towarzystwa Jezusowego organizowała spektakle, a każdy jej uczeń wielokrotnie uczestniczył w pracach teatru i jako aktor, i jako widz, nabierając jednocześnie przekonania o walorach uczestnictwa w kulturze wysokiej. W nowszych badaniach historyków słusznie rezygnuje się z ocen wymowy ideologicznej dramatów jezuickich czy artystycznej strony przedstawień. Podkreśla się, że prawdziwymi celami tego teatru było łagodzenie surowej atmosfery panującej w placówkach, umożliwiające zachowanie równowagi psychicznej, ułatwianie poznania i zrozumienia świata oraz budowanie własnej tożsamości. Scena wyzwalała siły twórcze, a tym samym potęgowała wrażliwość, rozwijała naturalne, indywidualne zamiłowania i talenty wychowanków. Dążenie do perfekcji artystycznego wyrazu przedstawień, choć wpisane w ciąg przygotowań, stanowiło cel odległy i, z punktu widzenia założeń wychowawczych i kształcących, nie był on najważniejszy¹⁴⁵. Szkoła jezuicka, ale też placówki innych zakonów nauczających, przygotowywała do pełnienia cenionych przez ówczesne elity ról społecznych – posłów, senatorów, sędziów, urzędników administracji centralnej i lokalnej. Ćwiczony i korygowany na szkolnej scenie wygląd, ubiór, postawa mówcy, jego właściwa sylwetka, sposób poruszania się, gestykulacja, nawet trzymanie głowy i spojrzenie, podobnie jak walory głosowe, współtworzyły pełnię oratorskiej siły oddziaływania, budowały kompetencje komunikacyjne wychowanków¹⁴⁶.

Chyrowscy pedagodzy mieli tego pełną świadomość. Dobrze wiedzieli, że doświadczenia zdobywane w szkolnym teatrze są dla ich podopiecznych doskonałym treningiem komunikacji interpersonalnej. Pozwalają sprawdzić skuteczność używanych form wyrazu, tak przydatną w nadawaniu, odbieraniu i interpretowaniu społecznie ważnych znaków werbalnych i niewerbalnych¹⁴⁷. Nauczyciele ci rozumieli, że wielokrotne występy na scenicznych deskach, ale też zajmowanie miejsca na widowni, sprzyjają większej naturalności w kontaktach międzyludzkich, przyczyniają się do bardziej świadomego budowanie własnych ról¹⁴⁸ w życiu społecznym, które w „przeważającej części upływa na grach”¹⁴⁹.

Jezuicy opiekunowie teatru, zachęcając konwiktorów do zmierzenia się z wymagającymi spektatorami - zaproszonymi gośćmi i całą szkolną społecznością, oczekiwali od nich naturalności,

¹⁴⁴ Narodzin jezuickiego teatru nie poprzedziły przepisy zakonne. Jezuicki teatr szkolny został powołany do wspierania procesu edukacyjnego a jednocześnie szerzenia i umacniania prawd wiary oraz pogłębiania przeżyć religijnych. Zgodnie z *Ratio studiorum*, udział w spektaklach wspomagał cel humanistycznych studiów: *Latin eloquence*. Zob.: Reguły rektora, p. 13, [w:] *Ratio atque Institutio Studiorum SJ, czyli Ustawa Szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bienkowski, s. 45; J. Poplatek, *Studia z dziejów jezuickiego teatru szkolnego w Polsce*, Wrocław 1957, s. 17.

¹⁴⁵ Por. B. Judkowiak, *Wzgardzony wielogłos. Kultura teatralna czasów saskich i jej tradycje*, Poznań 2007, s. 165.

¹⁴⁶ Skuteczność tego przygotowania potwierdzają chociażby badania Bernarda Krakowskiego nad retoryką Sejmu Czteroletniego. B. Krakowski, *Oratorstwo polityczne na forum Sejmu Czteroletniego. Rekonesans*, Gdańsk 1968; Ł. Kurdybacha, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1967, s. 361.

¹⁴⁷ Na sprawność tej komunikacji społecznej ma wpływ nie tylko sam proces przekazywania danych, ale też wspólnota wiedzy, postaw i zachowań. A. Kłosowska, *Spoleczne ramy kultury: monografia socjologiczna*, Warszawa 1972, s. 60-64. W procesie przyswajania standardów zachowań Georg Mead podkreśla szczególne znaczenie dziecięcego naśladownictwa i zabaw w odgrywanie ról. Autor rozróżnia jednak odgrywanie ról (*role play*) od gry (*game*), w której trzeba przewidywać potencjalne reakcje współuczestników. G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, przekł. I. Wolińska, Warszawa 1975, s. 212-247.

¹⁴⁸ Zob.: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, wstęp i oprac. J. Szacki, Warszawa 2000; E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, przekł. P. Izdebski, Warszawa 1987, s. 63-181; E. Burns, *O konwencjach w teatrze i w życiu społecznym*, przekł. H. Holzhausen, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 3, s. 291-323; F. Znaniecki, *Pojęcie roli społecznej*, przekł. J. Szacki, [w:] *Antropologia widowisk, zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. A. Chałupnik i in, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 732-740.

¹⁴⁹ E. Berne, *W co grają ludzie?...*, s. 47. Zob. też: E. Burns, *O konwencjach w teatrze...*, s. 291-323; F. Znaniecki, *Pojęcie roli społecznej...*, s. 732-740.

bowiem role teatralne postrzegali jako rodzaj edukacyjnej zabawy, ułatwiającej w przyszłości absolwentom swobodne odegranie swych życiowych ról w najróżniejszych sytuacjach, to znaczy zachowanie się, celowe i odpowiednie do sytuacji. Z tego powodu w Chyrowie nie wyręczano adeptów sztuki aktorskiej w ich pracy nad kreowaną postacią. Mimo że w tym czasie poradniki dla teatrów amatorskich przekonywały, że “Dla uzyskania (...) na scenie wyrazistości niezbędną jest pewna przesada, afektacja, trochę patosu (...)”, a aktor “musi używać barw jaskrawszych od rzeczywistości”¹⁵⁰, w budowaniu ról uczniom jezuickim pozostawiano wiele swobody, wierząc, że “zdolny amator, osobiwie młody i szlachetny a przygotowany dobrze, wlewa w sztukę całą swą duszę, szczerością uczucia porywa i podbija całkiem widza.”¹⁵¹

Mądrzy chyrowscy pedagodzy preferowali sposób pracy z uczniem na scenie polegający na przeżywaniu roli, utożsamieniu się odtwórcy z postacią, oddaniu na scenie prawdy psychologicznej bez afektacji, fałszywego patosu i sztucznej deklamacji, Zrezygnowali z systemu gwiazd, inspirując się zapewne zdobyczami André Antoine’a i MChAT-u Konstantego Stanisławskiego, podjętymi przez teatr krakowski i lwowski za czasów dyrekcji Tadeusza Pawlikowskiego. Starali się nie narzucać własnej koncepcji lecz wyrobić w młodych wykonawcach zdolność całkowitej koncentracji i budowania roli w toku żmudnej, laboratoryjnej pracy, poprzez intuicję i przeżycie roli. Z naturalistycznym stylem gry: długimi chwilami milczenia, odwracaniem się plecami do widowni, powściągliwością i prawdą w wyrażaniu emocji, korespondował maksymalny autentyzm dekoracji i kostiumów¹⁵².

Takie rozumienie szkolnej edukacji teatralnej wyprzedzało o kilkadziesiąt lat zalecenia wielkich reformatorów polskiego teatru uczniowskiego – Lucjusza Komarnickiego, Zdzisława Kwiecińskiego, Jędrzeja Cierniaka czy Stanisława Papée, którzy proponowali wykorzystanie instynktu dramatycznego dzieci¹⁵³ i teatr pomyślany jako laboratorium¹⁵⁴, a nie koncentrującą się na osiągnięciu coraz lepszych efektów scenicznych kopię teatru profesjonalnego¹⁵⁵. Efekty tego podejścia odnajdujemy w licznych chyrowskich źródłach, pokazujących, że wśród uczniów myśl o organizacji przedstawień rodziła się często samorzutnie. Kronikarz w roku 1901 notował: “W poniedziałek, gdy się koledzy rozjechali, było nam jakoś nieswojo; z początku nawet trudno było się bawić; bośmy nie przyzwyczajeni widzieć na wielkich salach po 10 lub 12 kolegów. Ta okoliczność, że na ślizgawkę nie było najmniejszej nadziei, pobudziła kolegów z II dywizji, że zawiązali stowarzyszenie *Humor* i zaraz zasiedli za stołem broszurek i zaczęli wybierać i tłumaczyć komedyjki”¹⁵⁶. Podobne trupy artystyczne czy stowarzyszenia rodziły się w Chyrowie niemal co roku. Pod czujnym okiem pedagogów, ale i za ich aprobatą w 1902 roku stowarzyszenie teatralne *Filut* 15 kwietnia zorganizowało “na ogólne żądanie P. T. Publiczności” wieczorek, składający się z trzech dowcipnych monologów¹⁵⁷. Niestety, nie znamy autorstwa tych

¹⁵⁰ Z. Niedźwiecki, *Wskazówki niezbędne dla urządzających teatr amatorski*, Kraków 1904, s. 51-52. Podobne wskazania dla amatorów zawierał też podręcznik Anastazego Trapszy, zawodowego artysty dramatycznego. A. Trapszo, *Podręcznik sztuki dramatycznej dla artystów i amatorów*, Kraków 1899.

¹⁵¹ A. Piątkiewicz, *Czy teatr potrzebny w naszych stowarzyszeniach?*, “Przewodnik Społeczny”, R. 1: 1919/20, s. 136. Przedruk artykułu ukazał się w skróceniu w szkolnej gazecie. Zob. *Czy teatr potrzebny?*, “Przegląd Chyrowski”, z. 127 (1925).

¹⁵² Wiele szczegółów dotyczących stylu gry aktorskiej dostarczają relacje absolwentów gimnazjum wileńskiego. R. Sędzin, *Teatr szkolny*, s. 161-173.

¹⁵³ Wykorzystanie instynktu dramatycznego dzieci, czyli zdolności “sugestywnego, czytelnego i zrozumiałego oddziaływania na widzów przy pomocy skomplikowanych, subtelnych symbolów własnego ruchliwego ciała” legła u podstaw koncepcji teatru samorodnego Zdzisława Kwiecińskiego. Zob. J. Kochanowicz, *Wstęp do nauki teatrze*, Warszawa 1929, s. 54, gdzie autor posługuje się terminem “instynkt teatralny”. Por: Z. Kwieciński, *Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1933, s. 10.

¹⁵⁴ Teatr szkolny pomyślany jako laboratorium to propozycja Lucjusza Komarnickiego przeciwstawna naśladownictwu teatru profesjonalnego a opisana w: L. Komarnicki, *Teatr szkolny. Ogólne założenia. Z praktyki teatru szkolnego. Teoria teatru szkolnego. Z 12 ilustracjami i nutami*, Warszawa-Kraków-Lublin-Paryż-Poznań-Wilno-Zakopane 1926.

¹⁵⁵ Zob. też: S. Szuman, *Zaświadczenie*, [w:] H. Jurkowski, *Teatr Dzieci Zagłębia 1945-1974*, Będzin 1976, s. 7.

¹⁵⁶ “Z Chyrowa”, z. 10 (1895), 34 (1902). Towarzystwo *Humor* wystawiło: 26 XII komedyjkę w 1 akcie *Jedyny surdut* oraz pantomimy, w następnych dniach jednoaktową krotoczwilkę *Gramatyka, czyli wybory do rady powiatowej* oraz monodram *Berek zapieczętowany*, 29 XII komedyjkę *Błażek opętany*, zaś 31 XII dało swe “czwarte i ostatnie, pożegnalne świąteczne przedstawienie” odgrywając fraszkę sceniczną *Pan Onufry Zrzęda* i komedyjkę *Figiel studencki*. *Humor* zakończył swój popis żywym obrazem. *Programy przedstawień teatralnych odegranych przez młodzież...*, rkps APPP 1172-III, nr 23, 24, 25, 51.

¹⁵⁷ *Programy przedstawień teatralnych odegranych przez młodzież...*, rkps APPP 1172-III, nr 36.

scenek, ale inne źródła wskazują, że mogły wyjść spod pióra któregoś z uczniów. W 1936 roku uczniowie wystawili *Dumy i dumki półwiecza chyrowskiego* w 5 aktach (11 wizjach) z prologiem. Scenariusz tego wielkiego widowiska plenerowego o prawdziwie imponującej oprawie napisany został przez dwóch absolwentów, prawnika Antoniego Kozłowskiego i administratora teatrów lwowskich oraz lekarza, Stanisława Mokrzyckiego¹⁵⁸.

Odpowiedzialni za działalność teatru szkolnego nauczyciele w Chyrowie wielokrotnie odstępowali nie tylko od inicjowania działań scenicznych poprzez wskazywanie okazji wystawienniczych, czy zapewnienie stosownego repertuaru. Ograniczali się do nadzorowania wielu funkcji scenicznych. Uczniowie zawsze mogli liczyć na ich porady, pracując jako dekoratorzy, malarze, wykonawcy kostiumów a nawet zbroi. Chłopcy zajmowali się również charakterystyką, oświetleniem, efektami pirotechnicznymi, obsługą urządzeń scenicznych. Czasami także reżyserowali spektakle. W roku 1904 uczeń klasy ósmej Edward Szayer reżyserował komedię Karola Laufsa *Dom wariatów*¹⁵⁹. W latach trzydziestych kilka przedstawień reżyserował i jednocześnie grał w nich główne role Zdanowski¹⁶⁰. Za fakt o szczególnym znaczeniu uznać można wystawienie w roku 1921 komedijki *Książę Siedmiogrodu*. Napisali ją dwaj maturzyści: Jerzy Gerżabek, późniejszy literat związany z poznańskim teatrzykiem literackim *Różowa Kukielka* oraz Jerzy Ścibor Rylski, ojciec znanego pisarza i reżysera filmowego. Chłopcom umożliwiono też samodzielną reżyserię¹⁶¹. Samorzutne przedsięwzięcia sceniczne konwiktów cechował większy zapał niż umiejętności, ale też nie powodzenie sceniczne było w nich najważniejsze. Zainteresowanie teatrem wśród chyrowskiej młodzieży i jej potrzeba twórczej rozrywki najlepiej dowodzą sukcesu jezuickich profesorów i wychowawców.

Przywołane tu przykłady pracy scenicznej prowadzą badacza ku ogniwu najważniejszemu w procesie edukacji poprzez teatr – nauczycielowi¹⁶². Niestety, wydaje się, że obecnie właśnie to ogniwo, nie zawsze z własnej winy, zawodzi najbardziej. Przywoływany już Andrzej Fręś, wiele miejsca poświęca naszkicowaniu współczesnego modelu nauczyciela-instruktora teatralnego, oczekując od niego osobistego zainteresowania sztuką teatru, popartego odpowiednią wiedzą merytoryczną i metodyczną. Świadom jest jednak, że pracą sceniczną z młodzieżą najczęściej zajmują się osoby zupełnie do tego nieprzygotowane i o bardzo ubogiej „diecie kulturowej”¹⁶³. Dla takich pedagogów przykład Chyrowa jawi się jako niedościgły wzór.

W ciągu 53 lat funkcjonowania konwiktury chyrowskiej opiekę nad teatrem sprawowało wiele osób o różnych zainteresowaniach i różnym stopniu przygotowania merytorycznego. Władze konwiktury tylko nielicznym powierzyły zadanie prowadzenia sceny na dłużej niż rok. Warto zaznaczyć, że żadna z tych osób nie przejęła tych obowiązków przypadkowo. Wszyscy prefekci teatru zetknęli się wcześniej ze sceną jezuicką¹⁶⁴. Studia filozoficzne i teologiczne dawały im podstawy teoretyczne sztuki dramatycznej, a kolegia zakonne prowadziły własne teatry. Przyszli opiekunowie teatru chyrowskiego

¹⁵⁸ W archiwum krakowskim zachowały się kilka egzemplarzy wydrukowanego z tej okazji programu, m. in.: *Programy przedstawień teatralnych odegranych przez młodzież...*, rkps APPP 1172-III, nr 295 i rkps APPP 2056, s. 167; *Program przedstawienia jubileuszowego na 50-lecie Konwiktury Chyrowskiej i 25-lecie Związku Byłych Chyrowiaków w dniu 20 września 1936*, rkps APPP 5002, k. 388. Scenariusz widowiska zob.: *Dumy i dumki półwiecza chyrowskiego z prologiem w układzie Ant. Kozłowskiego i Stanisława Mokrzyckiego na jubileusz 50-lecia Konwiktury Chyrowskiej i 25-leciem Związku Byłych Chyrowiaków*, rkps APPP 7696. Przebieg uroczystości zob.: „Przegląd Chyrowski”, z. 182 (1936).

¹⁵⁹ Rkps APPP 1172-III nr 55; „Z Chyrowa”, z. 43 (1904).

¹⁶⁰ *Ibidem*. Niestety, nie jesteśmy pewni imienia tego ucznia. Chodzi prawdopodobnie o Andrzeja. W *XLIV Sprawozdaniu...1937/38* czytamy, że uczeń Andrzej Zdanowski pracował w teatrze jako zastępca kierownika.

¹⁶¹ Rkps APPP 1172-III nr 262; „Kwartalnik Chyrowski”, z. 107 (1921). Zob. też: *Gerżabek Jerzy Roman*, [w:] *Chyrowiaczy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886-1939*, oprac. L. Grzebiń, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000, s. 151; *Rylski Scibor Jerzy*, *ibidem*, s. 478.

¹⁶² Badacze współczesnej edukacji teatralnej zdecydowanie podkreślają kluczową rolę nauczyciela. Zob. m.in.: D. Jankowski, *Edukacja kulturalna w czasach „rewolucji” podmiotów*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999; W. Renikowa, *Wychowanie teatralne*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, (red.) I. Wojnar, W. Pielasińska, Warszawa 1990; M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.

¹⁶³ Zob. A. Nałaskowski, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 91-97.

¹⁶⁴ Nazwiska wielu przyszłych kierowników teatru konwiktowego w Chyrowie znajdujemy na zachowanych drukach teatralnych z Tarnopola i Starej Wsi. *Programy muzyczne i teatralne w konwikturze tarnopolskiej z lat 1859-1901*, Rkps APPP, 1391, s. 436-446.

już w czasie formacji zakonnej ujawnili swe talenty i zainteresowania. Prawdopodobnie, wyznaczając kolejnych kierowników teatru, władze zakonne brały te fakty pod uwagę¹⁶⁵.

Studia nad sztuką dramatyczną, już w czasie sprawowania funkcji opiekuna konwiktowej sceny, podjęli jedynie Aleksander Piątkiewicz i Piotr Turbak¹⁶⁶. Obaj kształcili się poza granicami kraju u takich mistrzów sceny, jak Max Reinhardt. Piątkiewicz teatrem w Chyrowie kierował w sumie przez 23 lata, a na konwiktowej scenie wystawiono 35 jego utworów: dzieł oryginalnych i przeróbek¹⁶⁷. Równie zasłużony dla sceny był Turbak. Pracował w teatrze szkolnym z przerwami przez 13 lat. Także on mógł się poszczycić sporym dorobkiem dramaturgicznym. Jego autorstwa był *Orestes*, dramat historyczny w czterech odsłonach wystawiony w Chyrowie 11 V 1929 roku, baśń dramatyczna *Złoty kwiat* (4 VI 1933), *Triumf Krzyża* (3 XI 1929) oraz jasełka *Pójdźmy do Betlejem*. Większość tych utworów ukazała się drukiem¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Alfred Wróblewski wydał *Szopkę. Obrazek sceniczny w czterech odsłonach... dla użytku Towarzystwa św. Stanisława Kostki*, Lwów 1908. Zob. L. Grzebień, *Wróblewski Alfred*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich 1918-1981*, pod red. L. Grzebienia, t. 7, Warszawa 1983, s. 451-453. O Władysławie Czenczu historyk zakonu napisał: "muzą swą uświetniał obchody uroczyste, opiewał chwałę świętych, wyszydzał i karciał socjalistów". S. Załęski, *Jezuici w Posce*, t. V, cz. 2, Kraków 1906, s. 1205-1206. Czencz wydał: *Pasterze betleemscy. Obrazek dramatyczny*, Tarnopol 1872 — są tam koledy oo. Hołubowicza i Gieraszińskiego, *Joachim, arcykapłan w Bethulii — wiersz na jubileusz biskupstwa Leona XIII*, Kraków 1893, *Na jubileusz kapłaństwa J. E. Kardynała Ledóchowskiego*, Kraków 1895. W rękopisie pozostał *Alfred Wielki. Dramat w 4 aktach wierszem białym przerobiony z francuskiego oryginału o Henryka Tricarda z osobnym prologiem przez. W. Czencza T. J., Baron na Chyrowie, czyli Sen Rabina. Humoreska na tle stosunków społecznych w Galicji w r. 1891*— Rkps APPP 1217- II. Zob. też: S. Bednarski, *Czencz Władysław*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 4, Kraków 1938, s. 329-330; L. Grzebień, *Czencz Władysław*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, t. 3, Lublin 1979, s. 832; L. Grzebień, *Czencz Władysław*, [w:] *Słownik biograficzny katolicyzmu społecznego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1991, s. 95. Wiele utworów poetyckich Wojtonia drukowało piśmko uczniów chyrowskich. Jego utwory recytowano w czasie chyrowskich akademii, np. wiersz *Bożemu Dzieciątku* [w:] "Przegląd Chyrowski", z. 128 (1925), wiersz *Nowym sodalisom* - 8 grudnia 1928 roku. Być może to właśnie Wojton był autorem dialogu scenicznego *Skarga w słowie i w czynie*, ukrytym pod inicjałem "X.W.". "Kwartalnik Chyrowski", z. 76 (1912). Zob. też: *Władysław Wojton*, [w:] T. Bzowski, K. Drzymała, *Wspomnienia naszych zmarłych 1820-1982*, Kraków 1982, t. 3, s. 126-127. Władysław Chmura w roku 1922 wystawił wraz z wileńskimi konwiktorami własny utwór sceniczny w dwu odsłonach *Święty Kazimierz*. Spektakl odbył się w Wilnie na zakończenie trzydniowych uroczystości jubileuszowych kanonizacji tego świętego, a w sprawozdaniu obchodów czytamy, że tekst utworu ogłoszono drukiem w okolicznościowej broszurze. "Kwartalnik Chyrowski", z. 113 (1922). Zob. też: T. Bzowski, K. Drzymała, *Wspomnienia...*, t. 1, s. 162-163.

¹⁶⁶ "Przegląd Chyrowski", z. 149 (1930), z. 162 (1932); J. Warnecki, *Najdłuższy mój monolog*, Warszawa 1971, s. 25; L. Grzebień, *Turbak Piotr*, [w:] *Słownik polskich teologów katolickich*, pod red. L. Grzebienia, t. 7, Warszawa 1983, s. 331-333; *Turbak Piotr* [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564-1995*, oprac. L. Grzebień przy współpracy zespołu, Kraków 1996, s. 703.

¹⁶⁷ Były to: *Czarowny skrzypek* (19 II 1901), *Pułascy konfederaci barscy* (10 II 1902), *Radziwiłł jedzie* (11 II 1902), *Ostatni Dziadunio* (25 V 1902), *Cudowny rabin w Sadogórze* (6 XII 1902), *A bramy piekielne Go nie przemogą* (19 IV 1903), *Polowanie* (16 II 1904), *Pod Płowcami* (23 IV 1904), *Śpiewak Maryi* (8 XII 1904), *Czarodziejska laska* (IV 1905), *Czarowny skrzypek* (12 V 1905), *Straż czasów* (31 XII 1905), *Czarnoksiężnik* (27 II 1906), *Lirnik Najświętszej Pani* (8 XII 1906), *Aktor bez zajęcia* (12 II 1907), *Alpuhara* (8 V 1907), *Straż* (2 III 1908), *Bohater Tyrolu* (1 XII 1908), *Zaklęty gród* (22 II 1909), *Pieśniarz Rycerski* (2 V 1911), *Maciek czarodziej* (grudzień 1911), *W grobie proroka* (30 IX 1912), *Konrad Wallenrod* (3 II 1913), *Adalbertus abo Wojciech, Prusów apostoł* (22 IV 1913), *Anioł Pański* (8 XII 1913), *Pan Pegaziński* (2 II 1917), *Drwal lekarzem* (18 XI 1917), *Doktor Fryc* (12 II 1918), *Obrońcy Olsztyna* (19 III 1922), *Giermek* (20 IV 1918), *Do wyższych ja rzeczy stworzony* (13 XI 1922), *Szkola* (1 II 1917), *Nasza Jasnogórska Pani* (8 XII 1922), *Trafił Marek na Marka* (21 XII 1927), *Jasnogórska Królowa* (8 XII 1930). Wiele z nich odgrywano parokrotnie. Powyższe dane ustalono na podstawie programów teatralnych, analizy porównawczej zachowanych tekstów, recenzji zamieszczonych w piśmie konwiktów, sprawozdań szkolnych i konwiktowych wydawnictw jubileuszowych. Z uwagi na lukę w materiale źródłowym autorka nie traktuje powyższego zestawienia jako ostateczne. Wiadomo, na przykład, że komedyjka *Czarowny skrzypek* zdobyła popularność wśród konwiktów już przed pierwszą potwierdzoną inscenizacją w roku 1905, a monolog *Szkola* pojawił się na scenie konwiktowej przed rokiem 1917. Brak jednak jakichkolwiek sugestii, co do wcześniejszych dat. Trudno również dzisiaj rozstrzygnąć wątpliwość, czy komedyjek *Czarowny grójek*, *Czarowny skrzypek* i *Maciek czarodziej* nie różni wyłącznie tytuł. Zebrane dane pozwalają jednak zweryfikować informacje, które podaje jeden z następców o Piątkiewicza na stanowisku kierownika teatru chyrowskiego. Zob.: W. Chmura, *O chyrowskim teatrze szkolnym i muzyce*, s.116-117. Z uwagi na liczne dostrzeżone błędy opracowanie to wydaje się mało wiarygodne. Zob. też: *Śp. O. Aleksander P.* "Kwartalnik Chyrowski", z.103 (1920); F. Kwiatkowski, *Śp. Aleksander P. T.J.* "Nasze Wiadomości", t. 7 (1923-1925), s. 448-453; Z. Zieliński, *Piątkiewicz Aleksander*, [w:] *Polski Słownik Bibliograficzny*, t. 25, Wrocław 1980, s. 831-832; *Piątkiewicz Aleksander* [w:] *Encyklopedia wiedzy o jezuitach...*, s.503.

¹⁶⁸ Spośród utworów dramatycznych Turbaka drukiem ukazały się: *Pójdźmy do Betlejem. Jasełka w 5 odsłonach* (Kraków 1928, 1947) — wydanie z roku 1928 zawierało też nuty koled, opracowanych muzycznie przez J. Navratila; drugie wydanie pozbawione muzyki, z poważnymi zmianami w tekście, *Triumf Krzyża. Dramat religijny w 6 odsłonach* (Chyrow 1930, Kraków 1934), *Życiństwo prawdy. Dramat religijny w 6 odsłonach* (Kraków 1932), *Złoty kwiat. Baśń dramatyczna w 4 odsłonach* (Kraków [1936]), *Agnes miła* (Kraków 1948).

Takie sceniczne zamiłowania i doświadczenia nie są, niestety, normą wśród obecnie prowadzących szkolne zespoły teatralne. Zazwyczaj funkcja ta zostaje odgórnie powierzana nauczycielowi polonście, w złudnym przekonaniu, że dobrze poradzi sobie z tym zadaniem. Nikt nie zadaje sobie trudu, by sprawdzić, czy idzie z tym w parze odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne¹⁶⁹. Tymczasem, żaden z kierunków kształcących przyszłych nauczycieli nie ma w swoim programie sztuki teatralnej jako odrębnego przedmiotu wykładowego ani metodyki pracy scenicznej¹⁷⁰.

Brak odpowiedniego przygotowania kadr pedagogicznych i brak autentycznego zainteresowania jakością działań teatralnych ze strony władz oświatowych to dwie główne przyczyny, dla których Chyrowi długo jeszcze pozostanie niedościgłym wzorem. Zbierane latami doświadczenia zdają się być niezwykle cennym potencjałem. Choć nieznanie szerzej pedagogom, stanowią prawdziwe dziedzictwo kulturowe oświaty, żyją w dokonaniach chyrowskich absolwentów, z których wielu twórczo zapisało się na kartach kultury europejskiej.

Służbę muzom teatru w dorosłym życiu wybrali: Krzysztof Borzędowski – muzyk, kierował teatrem młodzieżowym, dla którego komponował utwory religijne, historyczne, misteria, operetki i wodewile¹⁷¹, Stanisław Czapelski - debiutujący jako aktor w roku 1909, później także reżyser i dyrektor teatru, uczeń Romana Żelazowskiego, współzałożyciel Teatru Polskiego w Gdyni, po II wojnie światowej jeden z założycieli teatru w Szczecinie¹⁷², Mieczysław Dembowski – aktor i reżyser we Wrocławiu i Bielsku Białej¹⁷³, Edward Domański – aktor i reżyser, występujący w Towarzystwie Artystycznym, a później w Towarzystwie Dramatycznym w Warszawie, potem także w Łodzi i w Lublinie; sekretarz Franciszka Lehara, inscenizował operetki w Wiedniu, a w roku 1925 został reżyserem operetki w Zjednoczonych Teatrach Pomorskich¹⁷⁴, Andrzej Giertler Klecborn – aktor¹⁷⁵, Stanisław Holeksa – długoletni pracownik i kierownik techniczny Teatru „Groteska”¹⁷⁶, Czesław Kaden – aktor i reżyser, występował w teatrach Krakowa, Bydgoszczy, Poznania i Warszawy, wyróżniał się w rolach komediowych¹⁷⁷, Marian Kielarski – śpiewak opery lwowskiej i artysta scen warszawskich, a w okresie II wojny światowej aktor Teatru Miasta Warszawy¹⁷⁸, Oktawian Kłodnicki – artysta dramatyczny pracujący głównie w Berlinie¹⁷⁹, Michał Koczyrkiewicz – aktor w teatrach we Lwowie, Płocku, Bydgoszczy, Poznaniu i Wilnie¹⁸⁰, Czesław Kozak – śpiewak, debiutował w 1933 roku na scenie Teatru im. Słowackiego w Krakowie, po II wojnie światowej pracował w Operze Śląskiej w Bytomiu, profesor Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”¹⁸¹, Jan Kozłowski (pseud. Janusz Warnecki) – aktor i reżyser, reżyserował w teatrach w Zakopanem, Tarnowie, Krakowie, Lwowie i Warszawie, profesor deklamacji w konserwatorium we Lwowie, wykładowca konspiracyjnego Państwowego Instytutu Sztuki Teatralnej w Warszawie, po II wojnie światowej kierownik artystyczny Teatru Starego w Krakowie, aktor i wykładowca Studium Aktorskiego, a od 1947 roku aktor scen warszawskich i

¹⁶⁹ W. Żardecki, *Animacja szkolnych i pozaszkolnych zespołów teatralnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5, s. 28-30.

¹⁷⁰ Z. Karłowska, *Wychowawcze wartości teatru szkolnego*, Poznań 1937, s. 38.

¹⁷¹ Borzędowski Krzysztof Franciszek Ksawery, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, 60; *Ks. Mieczysław Kuznowicz TJ i jego dzieło*, pod red. A. Migąły, Kraków 1980, s. 171, 184-185.

¹⁷² Czapelski Stanisław, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, pod red. Z. Wilskiego, Warszawa 1994, s. 131-132; Czapelski Stanisław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 94.

¹⁷³ Dembowski Mieczysław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 109.

¹⁷⁴ Domański Edward, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, pod red. Z. Raszewskiego, Warszawa 1973, s. 140; Domański Edward, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 117.

¹⁷⁵ Giertler Andrzej, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, s. 225-226; Giertler Klecborn Andrzej, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 152.

¹⁷⁶ Holeksa Stanisław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 189.

¹⁷⁷ S. Łoza, *Czy wiesz kto to jest?*, Warszawa 1938, s. 312; M. K. Maciejewska, *Kaden Czesław Jan*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 11, Kraków 1964-65, s. 397-398; *Kaden Czesław Jan*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 274; *Kaden Czesław Jan*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 218-219.

¹⁷⁸ Kielarski Marian, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 296; Kielarski Marian, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 230.

¹⁷⁹ Kłodnicki Oktawian [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 237.

¹⁸⁰ Koczyrkiewicz Michał, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 306; *Koczyrkiewicz Michał*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 242.

¹⁸¹ Kozak Czesław, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, s. 343-344; *Kozak Czesław*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 265.

profesor Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej w Warszawie¹⁸², Jan Kuryłło (Edward Kuryłło) - aktor, tancerz i choreograf¹⁸³, Raul Małachowski – aktor i baletmistrz¹⁸⁴, Bohdan Mączewski – śpiewak na scenie Teatru Wielkiego w Warszawie¹⁸⁵, Kazimierz Junosza-Stępowski – aktor teatralny i filmowy, grał w Poznaniu, Łodzi, Krakowie, a gościnnie we wszystkich większych miastach w Polsce, wystąpił w 60 rolach filmowych¹⁸⁶, Zdzisław Suknarowski – aktor scen polskich¹⁸⁷, Michał Tapkowski – popularny aktor amator, członek kółka dramatycznego przy Towarzystwie Przyjaciół muzyki w Tarnopolu¹⁸⁸, Teofil Trzciniński – aktor, muzyk, reżyser, występował w krakowskim “Zielonym baloniku”, od 1918 do 1932 roku dyrektor Teatru im. J. Słowackiego w Krakowie, później dyrektor Teatru Polskiego w Poznaniu, Teatru Nowego w Poznaniu, Teatru Letniego w Warszawie i Teatru we Wrocławiu, reżyserował gościnnie w Warszawie, Bydgoszczy, Toruniu, Wilnie, Poznaniu¹⁸⁹, Tadeusz Wołowski – aktor, śpiewak i reżyser, prawdopodobnie uczeń Maxa Reinhardta, występował głównie w operetkach¹⁹⁰, Henryk Zasadzki, pseudonim Modrzewski – aktor i reżyser, występował na scenach teatrów we Lwowie, Krakowie, Wilnie i Warszawie, po II wojnie światowej wykładowca na Wydziale Aktorskim Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej i Filmowej w Łodzi¹⁹¹, Włodzisław Ziemiński – aktor i reżyser, grał w Warszawie, między innymi w “Teatrze Polskim” i w “Komedii”, w Krakowie w Teatrze im. J. Słowackiego i w Teatrze “Bagatela”, a od 1946 roku zaangażował się do Teatrów Miejskich, później w Teatrze Powszechnym w Łodzi; w roku 1950 objął kierownictwo artystyczne teatru w Kaliszu; w latach 1953-1965 jeden z najwybitniejszych aktorów scen poznańskich¹⁹².

Prócz wymienionych z teatrem związali się: Bronisław Choynowski – pracownik administracji teatru w Cieszynie¹⁹³, Marian Dienstl – założyciel warszawskiego teatru kukielek¹⁹⁴, Stanisław Głowacki – muzyk, badacz teorii, estetyki i historii sztuki tanecznej, wykładowca historii tańca widowiskowego w Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej w Warszawie, po II wojnie światowej pracował przy reaktywowaniu polskiego życia baletowego¹⁹⁵, Stanisław Holeksa – długoletni pracownik i kierownik techniczny Teatru “Grotteska” w Krakowie¹⁹⁶, Henryk Iwanicki – pracował w

¹⁸² S. Łoza, *Czy wiesz kto to jest?*, s. 778; *Warnecki Janusz*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, s. 737-739; *Kozłowski Jan (Warnecki Janusz)*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 267-268.

¹⁸³ J. Pudełek, *Kuryłło Edward*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 16, Kraków 1971, s. 289; *Kuryłło (Kuryłło) Edward Józef Ostoja*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t. 1, s. 355; *Kuryłło Jan*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 290.

¹⁸⁴ M. Cieplewicz, *Małachowski Stanisław Oktawiusz*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 19, Kraków 1974, s. 423; *Małachowski Raul*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 339.

¹⁸⁵ *Mączewski Bogdan*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 430; *Mączewski Bohdan*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 352.

¹⁸⁶ S. Łoza, *Czy wiesz kto to jest?*, s. 700; *Junosza-Stępowski Józef Damian Kazimierz*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 270-271; *Stępowski-Junosza Kazimierz*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 528.

¹⁸⁷ *Suknarowski Zdzisław*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 539.

¹⁸⁸ *Tapkowski Michał*, [w:] C. Blicharski, *Słownik Biograficzny Tarnopolan 1809-1945*, t. 6: Sz-Ż, Biskupice 1978-1990, s. 1141; *Tapkowski Michał*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 565.

¹⁸⁹ T. Trzciniński, *O muzyce i teatrze*, Warszawa 1968; Z. i K. Braunowie, *Teofil Trzciniński*, Warszawa 1967; S. Hałabuda, *Teofil Trzciniński – twórca własnego życiorysu*, “Pamiętnik Teatralny”, z. 1; M. Wosiek, *Trzciniński Teofil*, [w:] *Wielkopolski słownik biograficzny*, pod red. A. Gąsiorowskiego, J. Topolskiego, Warszawa-Poznań 1981, s. 774-775; *Trzciniński Teofil*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 756-757; *Trzciniński Teofil*, [w:] *Słownik pseudonimów pisarzy polskich XV w. – 1970 r.*, t. 4: A-Z Nazwiska, pod red. E. Jankowskiego, Warszawa 1996, s. 715; *Trzciniński Teofil*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 576-577.

¹⁹⁰ *Wołowski Tadeusz Tomasz*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 809-810; *Wołowski Tadeusz*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 616.

¹⁹¹ *Modrzewski Henryk*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 453; J. Warnecki, *Najdłuższy mój monolog*, s. 25; *Zasadzki (Zasacki) Henryk*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 630.

¹⁹² *Ziemiński Włodzisław*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, s. 810-811; E. Szczawińska, *Ziemiński Włodzisław*, [w:] *Wielkopolski słownik biograficzny*, s. 874-875; *Ziemiński Włodzisław (Władysław)*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 640.

¹⁹³ *Choynowski (Chojnowski) Bronisław*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 82.

¹⁹⁴ S. Łoza, s. 141; I. Trybowski, *Dienstl-Dąbrowa (właśc. Dienstl) Marian*, [w:] *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających. Malarze. Rzeźbiarze. Graficy*, pod red. J. Maurin-Białostockiej, t. 2: D-G, Wrocław 1975, s. 50; *Dienstl-Dąbrowa Marian*, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t.1, s. 129; *Dienstl-Dąbrowa Marian*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s.112.

¹⁹⁵ S. Łoza, *Czy wiesz...*, s. 209; I. Turska, *Głowacki Stanisław*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 8, Kraków 1959-1960, s. 127; *Głowacki Stanisław*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 155-156.

¹⁹⁶ *Holeksa Stanisław*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 189.

żołnierskim teatrze w szkole podchorążych we Włodzimierzu¹⁹⁷, Antoni Kozłowski – brat Janusza Warneckiego, administrator teatrów lwowskich¹⁹⁸, Adam Kropiński – dyrektor “Fredreum”¹⁹⁹, Henryk Krzymuski – prezes i reżyser Teatru Polskiego w Adelajdzie²⁰⁰, Ludwik Marassé – prowadził w Detroit wielki zakład kurtyn, scenerii i rekwizytów teatralnych²⁰¹, Zygmunt Musierowicz – magazynier Teatru Wielkiego w Warszawie²⁰², Stanisław Porębański Sas – dekorator wnętrz teatralnych²⁰³, Konstanty Sołtan Pereświat – prowadził teatr i organizował występy muzyczne w Kraśniku²⁰⁴, Marian Stupnicki – reżyser amator, jeden z głównych działaczy przemyskiego “Fredreum”²⁰⁵, Jan Styfi – reżyser “Fredreum”²⁰⁶, Juliusz Styfi – prezes i naczelny dyrektor “Fredreum”²⁰⁷, Marcin Wencel – przez prawie 40 lat scenograf w Teatrze Polski we Wrocławiu²⁰⁸, Karol Włodzimirski – w okresie międzywojennym dyrygent orkiestry w paryskiej “Olimpii”²⁰⁹.

Wychowankami Chyrowa byli też literaci – twórcy i translatorzy tekstów dramatycznych: Alfred Brodnicki²¹⁰, Jerzy Gerżabek – debiutujący jeszcze w Chyrowie, napisaną wspólnie z Jerzym Ścibor-Rylskim komedią *Książę Siedmiogrodu*, czynny w poznańskim teatryku literackim “Różowa Kukielka” oraz w Klubie Szyderców “Pod Kaktusem”²¹¹, Zdzisław Hierowski – tłumacz sztuk czeskich i słowackich²¹², Zygmunt Krzyżanowski²¹³, Jerzy Mikke²¹⁴, Tymoteusz Prokulski²¹⁵, Konrad Rakowski – współtwórca i wykonawca kabaretu “Zielony Balonik”, za dyrekcji Ludwika Solkiego kierownik literacki krakowskiego Teatru Miejskiego, od 1911 roku prowadził zajęcia z dramatu w szkole dramatycznej Kazimierza Gabryelskiego²¹⁶, Jerzy Tępa – twórca między innymi skandalizującej *Fräulein Doktor*²¹⁷ oraz Mieczysław Terlecki²¹⁸.

W chyrowskim gimnazjum jezuitów naukę pobierali też przyszli krytycy teatralni: Włodzimierz Jampolski – recenzował stale wystawienia dramatu polskiego na scenie lwowskiej²¹⁹, Tadeusz

¹⁹⁷ Iwanicki Henryk, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 198.

¹⁹⁸ Kozłowski Antoni Feliks, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 267.

¹⁹⁹ Z. Felczyński, “Fredreum” i inne teatru przemyskie w latach 1696-1960, Kraków 1966, s. 317; Kropiński Adam, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 275.

²⁰⁰ A. i Z. Judyccy, *Polonia. Słownik biograficzny*, Warszawa 2000, s. 163; Krzymuski Adam, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 279.

²⁰¹ Marassé Ludwik, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 340.

²⁰² Musierowicz Zygmunt, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 377.

²⁰³ T. Porębański, *Wspomnienia nafiara*, Warszawa 1978; Porębański Sas Stanisław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 435.

²⁰⁴ Sołtan Pereświat Konstanty, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 515.

²⁰⁵ Z. Felczyński, “Fredreum” i inne teatru..., s. 324; Stupnicki Marian, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 537.

²⁰⁶ Z. Felczyński, “Fredreum” i inne teatru..., s. 331; Styfi Jan, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 537.

²⁰⁷ Z. Felczyński, “Fredreum” i inne teatru..., s. 324; Styfi Juliusz, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 537.

²⁰⁸ Wencel (Wenzel) Marcin, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 594-595.

²⁰⁹ Włodzimirski Karol, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 609.

²¹⁰ Brodnicki Alfred, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 64.

²¹¹ S. Łoza, *Czy wiesz...*, s. 201; T. Markowski, *Gerżabek Jerzy Roman*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 7, Kraków 1948-1958, s. 409-410; Gerżabek Jerzy, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 181; Gerżabek Jerzy Roman, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 151.

²¹² M. Fazan, *Hierowski Zdzisław*, [w:] *Słownik badaczy literatury polskiej*, pod red. J. Starnawskiego, t. 2, Łódź 1998, s. 162-166; Hierowski Zdzisław, [w:] *Słownik współczesnych pisarzy polskich*, pod red. E. Korzeniewskiej, t. 1: *A-I*, Warszawa 1963, s. 671-674; E. Głębińska, *Hierowski Zdzisław*, [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik bibliograficzny*, oprac. zespół pod red. J. Czachowskiej, A. Szałgan, t. 3: *G-J*, Warszawa 1994, s. 251-254; Hierowski Zdzisław, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1900-1980*, t. 2, s. 252; Hierowski Zdzisław, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 227; Hierowski Zdzisław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 186.

²¹³ W. Kasack, *Leksykon literatury rosyjskiej XX wieku*, Wrocław 1996, s. 314-315; Krzyżanowski Zygmunt, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 281.

²¹⁴ Mikke Jerzy, [w:] *Kto jest kim w Polsce 1984. Informator biograficzny*, Warszawa 1984, s. 620; Mikke Jerzy, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 360.

²¹⁵ Prokulski Tymoteusz, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 558; Prokulski Tymoteusz, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 440.

²¹⁶ Rakowski Konrad, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 575; Rakowski Konrad, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765-1965*, t. 1, s. 581; R. Skręt, *Rakowski Konrad*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 30, Kraków 1987, s. 524-525; Rakowski Konrad, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 451-452.

²¹⁷ S. Łoza, *Czy wiesz...*, s. 749; Tępa Jerzy, [w:] *Słownik współczesnych pisarzy polskich*, t. 3: *R-Ż*, s. 343-344; Tępa Jerzy, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 568.

²¹⁸ Terlecki Mieczysław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 568.

²¹⁹ J. Starnawski, *Jampolski Włodzimierz*, *Słownik badaczy literatury polskiej*, t. 2, s. 173-174; Jampolski Włodzimierz, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 247; Jampolski Włodzimierz, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 203.

Kremer²²⁰, Bolesław Surówka²²¹, Tadeusz Szantroch – w latach 1909 - 1938 opublikował kilkadziesiąt artykułów, recenzji teatralnych i z zakresu plastyki w czasopismach krakowskich²²².

Najważniejszym jednak dorobkiem chyrowskiego teatru szkolnego zdaje się być głęboko zakorzenione w każdym z absolwentów przekonanie o wartości uczestnictwa w kulturze wysokiej. Jezuicki zakład naukowy, funkcjonując na uboczu wielkich metropolii, przyciągnął do siebie młodzież, dał jej doskonałe wykształcenie, wychował światowców, którym młodzieńczych doświadczeń scenicznych bardzo pomagały w pełnieniu szeregu funkcji publicznych, wymagających dobrej prezentacji i dobrej wymowy. Zwracał już na to uwagę badacz dawnych scen szkolnych Jan Okoń²²³. Na podobne relacje między edukacją teatralną a karierą polityczną zdają się wskazywać losy absolwentów Chyrowa, co może być interesującym postulatem badawczym.

УДК 141.144:371:316.32

Izabela Stelmasiak

ББК 74.200

STRESZCZENIE (NIE)MOŻLIWOŚCI PERSONALIZMU W EDUKACJI GLOBALNEGO ŚWIATA

Problematyka edukacji w warunkach globalnego świata i dla globalnego społeczeństwa jest stałym tematem debaty i refleksji pedagogów. Sądzę, że pedagogika personalistyczna jest atrakcyjną i sprawczą dla rozwoju wychowanka i jego udziału w otoczeniu społecznym. Artykuł jest podjęciem osobistej refleksji pedagoga zainteresowanego pedagogiką i pedagogią personalistyczną. Przedstawiam możliwości i niemożliwości personalizmu w obecnej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

Słowa kluczowe: personalizm, osoba, wartości, aksjologia.

Multiculturalism, interculturalism and transculturalism remain an inherent element of today's world. The reality of the "global village" is determined by social mobility, expansion of human rights (interpreted as an essential component of democratization processes), political and socio-cultural pluralism as well as the access to knowledge and information technologies.

The above-mentioned factors, understandably, have a crucial impact on humanities and social sciences. Pedagogy, faced with system transformation and subsequent radical socio-cultural changes, had to come to a moment of deep reflection regarding its own meaning and identity.

In the 90's of the last century there appeared two prominent viewpoints. The proponents of universalism argued the importance of global upbringing while the opposing group emphasised the importance of developing cultural (regional) identity. As a result, instead of teaching sensitivity in relation to Otherness, new generations were trained to "survive", usually focused mostly on building individual successes. Pupils' dilemmas concerning the meaning of life, investment into their own personality were presented as neutral situations ruled by qualifications and free will. As a result, the generation representing the attitude of "you're not having fun, you're not really living" (to quote prof. Kwieciński) is an apparent element of the "global village" community.

The debate concerning a new method of practising pedagogy has not stopped. According to Lech Witkowski "the pedagogy in Poland is on the turn – it faces a danger of collapse resulting from numerous displays of irresponsibility regarding its own legacy and far too rapid and superficial striving for institutional successes, lacking due reflection concerning its own position in the expanse of academic humanism and a huge scale of transformation in social practice and cultural awareness which not always head in the direction which provides hope for democracy, civic reflection and cultural rooting in the world of values, symbols, complexities of experiences and (...) truths". This knowledge is essential for causative functioning in a community-like environments while simultaneously preserving their own

²²⁰ Kremer Tadeusz, [w:] *Słownik pseudonimów...*, t. 4, s. 345; Kremer Tadeusz, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 273.

²²¹ C. Kwieciński, *Bolesław Surówka*, Katowice 1985; *Bolesław Surówka*, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 541-542.

²²² S. Łoza, *Czy wiesz...*, s. 741; M. Walczak, *Straty osobowe polskiego środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej 1939-1945*, Warszawa 1984, s. 114; Szantroch (Schantroch) Tadeusz Mieczysław, [w:] *Chyrowiacy. Słownik...*, s. 545-546.

²²³ J. Okoń, *Dramat i teatr...*, s. 297-300.

identity. Aleksander Nalaskowski argues that humanities abandon "intellectual character" which signifies that pedagogy "does not want to or is unable to generate ideas", and those ideas are naturally "the driving force of changes." Each social change requires intellectual support and infrastructure.

Consequently, there exists a pressing demand for an "offer" of a coherent, pedagogical idea which would provide the needed support for a Man functioning in the reality of a varied, unstable postmodern world. The fundamental objective for the citizens of the global village is responsibility, "existence with the Other", (...), learning everything from everybody".

In the context of the above issues a question arises: what kind of pedagogy might help a man in learning truth about himself, society (along with his rights and obligations), the world (with the awareness of his own place), as well as assuming social roles and making the right choices in out of all the truths and values available to him?

I believe that the optimal offer can be provided by personalistic pedagogy. Personalism is present in the area of all the currents and trends of pedagogy which emphasise autonomy and dignity of a human being; the basis of its reflection is the ontological and axiological concept of the man as a Person. The objective of this reflection, however, is not an attempt to establish any taxonomy or classification of the above-mentioned currents or trends.

Currently, on the basis of pedagogy, personalism is perceived as:

- theory which proclaims autonomous value and affirmation of a person,
- program which supports the development of a human being which treats economic and technical values as subordinated to personal and spiritual ones.

The above-mentioned type of division might suggest that personalism can relate both to a person and pedagogy (personalistic one). For both categories it is important to know constitutive traits of a given person which imply their uniqueness. The list of the traits is as follows:

- autonomy and its awareness,
- self-knowledge, awareness (a man lives in a conscious way also regarding his own identity and is able to surpass his own limitations),
- subjectivity,
- authenticity (the attitude of *I am myself – without imitating anyone*),
- commitment (interest and empathy regarding the Other),
- autodetermination, self-constitution (*I am the person I create out of myself*),
- capacity for self-development.

The above suggests that personal existence is the highest, authentic way to function in the world. Personalistic perspective of an individual (in man's teaching and educating process) has the following premises:

- man is a free and unique creature, hence – an educator respects and expresses affirmation for every person – as a fundamental value,
- subjectivity of a person (age, gender, race, denomination ...) is unquestionable, an educator never treats a person as an object, tool or a means to achieve a purpose; he or she cannot reduce a person to a chosen sphere of life (for instance, senses, physiology, productivity),
- natural (innate) law is the basis of legal subjectivity, human dignity; an educator assumes that laws are not given by authority or society but are attributes of conscious, free, independent and responsible human nature,
- dominance of person's spiritual life in contrast to other spheres of life and communities, spirituality understood as a challenge towards the constant effort of self-perfection and trying to become more like the Creator,
- social bonds have a dialogue-like and community dimension, "I" is created in the relation to "You", society is not a sum of individuals but a community of free and responsible persons.

On the basis of the above-mentioned traits – a question arises regarding the (im)possibility of application of personalism in the modern education...

Another important question is whether educational institutions are prepared to include personalistic pedagogy as a component of their educational offer. According to prof. Śliwerski, school (public and

non-public) can be personalistic if it is individual in character i.e. it assumes a philosophically and spiritually specific pedagogy relating to the ideology and program premises of educational process which are focused on beliefs of a given person. Examples can be found in the form of schools fashioned upon Montessori or Steiner's philosophy – or humanist ones like the one of Jan Bosko in Chieri.

In opposite cases – which is apparent in educational environment – schools are prone to imitate the institutional, impersonal patterns of citizens fashioned upon the ones from the former system. It is a positive sign that more and more educators notice the fact of their pupils becoming depersonalized – mere standard “products” of systemic education. Reformative efforts of certain educators (humanistically/personalistically thinking ones) are not restrained merely to wishful thinking and criticism aimed at standard educational practices. One effect of their interest in the benefits of alternative education are individual/thematic classes (personalistic by nature) which – confronted with lack of acceptance by leading organs – are frequently forced into non-public schools (individual – and thus personalistic).

According to prof. Śliwierski, pedagogical personalism ought to be included among pedagogical currents which clearly promote man's freedom. Granting and accepting such freedom in all educational subjects results from considering the risky nature of education – and its effects as possible but not obvious. Educational practice requires constant effort and care for a child and with a child. Subjective – personalistic – attitude regarding a pupil and educational activity subverts the authoritarian model of the pupil-teacher relation. The patriarchal model – barely alluded to here – needs to be classified as an impossible and absent concept in the presented pedagogical current, just as manipulation of educational content and instrumental philosophy behind educational facilities.

One should not classify as personalistic education a situation in which there is no real application of values (in relation to a person). Educational process is a “directed development” at the time of which the educated person learns about himself and makes effort in this scope – in other words: becomes his own teacher. The encouraged educational value of personalism and the central standpoint of educational action is the question regarding the man and pupil's values and existence. In accordance with the principles behind personalism, human existence is two-dimensional in nature. The first dimension is constituted by values *in se* – ontological value presupposes that the man is a person, has a dignity and value by nature. The value *per se* suggests that a person has their own objective – perfection of their existence, i.e. heading towards Good, Truth and Beauty. Personalistic education is one directed at the freedom to choose the good.

The task of educators in this dimension is to organise situations enabling recognizing values and creating their hierarchy. It requires personal maturity of an educator, parent, guardian who represents the attitude of caring about the well-being of a given person – in specific situations, face to face. Such relations are characterised by: goodwill (caring for the good of one's interlocutor – sometimes despite his expectations), specific knowledge (knowing the person, preventing passiveness or negligence), being available and open (building genuine relations, dialogue, accessibility, optimism and hope)-necessarily marked by sense of humour from both parties.

Personalism marks its presence and ideas also in the social dimension. In this context one needs to refer it to the concept of the common good – which should be understood here as the good of a Person who has rights by nature – and not given to him by external authorities. The essence of society is its service to the Person, and not itself. Any interference in the life of citizens – autonomous persons – can only be acceptable in the case of providing (essential) help. Society cannot constitute – or accept – any form of constraint (political, ideological, emotional, moral, etc.). Hence, any form of enslavement – also regarding educational or social institutions – is forbidden. Civic right constitute a point of reference in relation to creation of rules of social interaction based upon human dignity and optimal conditions of its development. This is why the foundation of social order is human freedom – which in no way can be treated in an instrumental fashion – as a means to an end.

Society, according to the ideals of personalistic pedagogy, is representing interiorised values and traits commonly expected even in the face of relativism of the modern world.

All of the above-mentioned ideals and possibilities of personalism in the educational process of Person – and, indirectly – also of the citizens of the global community are coherent with the educational report of UNESCO by Jacques Delors. The title of this report is very telling: “Learning: the Treasure

Within” and, owing to the date of its publishing (1996), it is treated as a leading idea for a person entering the 21st century. The report suggests the paradigm of the life-long learning. The *paidea* acquired during one’s lifetime should be based upon four foundations:

- learning for the sake of living in a community – understood as developing skills of understanding the Other (his history, socio-cultural traditions, making the effort to conduct dialogue with him).
- Learning to know – is treating knowledge/general education as the basis of ethical and moral qualifications (outside of knowledge), developing the attitude of permanent education – in other words: learning for the whole life.
- Learning to act – preparation for the job market, professional mobility and teamwork.
- Learning to be – assuming the attitude of self-development for the whole life-time; if we want active participation – and not marginalisation – that also signifies counter-acting wasting talents of persons, communicational skills.

As it results from the aforementioned points – human knowledge is a capital enabling the discovery of identity and dignity of oneself and of Other members of a community. The goal is to shape mentality, a new way of thinking about “continuity of learning, which develops along with one’s biography and includes in its process the whole society”.

Taking the above into consideration, a special role is assigned to educators (teachers, guardians, but also parents). The most important tasks (in accordance with the postulated pedagogy) include organising situations (or using spontaneous occasions), in which students would be confronted with values. Naming, hierarchizing values in formal and informal situations forms the moral, intellectual and emotional sphere (and as a result also the social one). A teacher-personalist himself along with his personal maturity and permanent self-development in the field are the most significant tools in his work. The student identifies the authenticity of these measures in ethical and moral competence of the teacher in a relationship based on partnership, participation, assistance, responsibility and, above all, freedom. Personalism requires from an educator personal determination, courage in carrying out education which leads to student’s rejection of hedonism, thoughtlessness and inertia.

In the light of the above reflection, personalistic education and pedagogy present an offer or the effect of work of wise, kind educators who do not avoid responsibility. Unfortunately, for most educators applying the personalistic pedagogy is impossible, mostly due to lack of understanding of its idea and postulates. One of the frequent reasons for apprehension about personalism is a fear of verbosity, slogans or even ideologisation of education. This misapprehension may be caused by the chaos of the hierarchy of values, which is present in the social space of the postmodern world (especially in post-socialist countries), as well as by the bankruptcy of the language culture of the educators themselves.

The impossibility of its application might result from the fear on the part of educators of “spiritual” character of personalistic philosophy. “Spirituality” is associated with religiousness and – indirectly – with the loss of freedom. Such opinions demonstrate a superficial level of knowledge on religion – which leads to associating spiritual values with the religious ones. The difficulty of introducing personalism into educational practice might also be caused by student behaviour (for instance, resulting from the stage of development). Hence the methods and forms of approaching axiological range of issues should be particularly well considered in the context of work with an adolescent or adult student – also taking into consideration credibility of the educator himself.

Negligence which – most frequently – leads to an axiological hole in the education does not tolerate any vacuum. This expanse is most rapidly filled by the offer of popular culture with its simplified visions of the man and the world. According to Zbyszko Melosik, negligence on the part of educators in the context of the expansive and aggressive offer of the pop culture can be fatal for the educational process. “Popular culture and its heroes constitute a source of meaning in everyday life and community for the young generation. (...) Pedagogy ought to accept this form of culture as an area of its meaningful activity. Ignoring it is synonymous to ignoring the youth by pedagogy - and must result in the youth ignoring the pedagogy in return”. I am not trying to draw an apocalyptic vision of the future; my intention is to provoke educators whose personalistic dilemmas need to (and rightly so) take into consideration the socio-cultural reality of the global world. A personalist even in this expanse would be

able to find examples of dilemmas regarding personal development and hierarchy of values in song lyrics, computer games or feature movies.

All in all, a clear concept of a student as a Person, self-awareness (of the educator) as a Person along with a brave axiological form of education is an objective for courageous educators, with a genuine care for their pupils. In an indirect way they make an impact on the global community. Personalistic pedagogy does not tolerate limits. Its effects are brave, self-aware Persons, willing to discover the world, act in an appropriate way, create good, be respectful to Otherness, offer affirmation to everyone: this is the kind of person needed everywhere. Obviously, diverse socio-cultural and historical conditions mean different choices, decisions and actions. Nonetheless, the type of pedagogy presented above is not merely a vision of individual existence of a person, but that of societies, culture, art and praxeology.

I am deeply convinced that this is the appropriate and beneficial way to positively stimulate the spirit of a Person – a citizen of the global village of the 21st century.

1. Adamski F. /ed/, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wyd. Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993,
2. Adamski F. /red/, *Wychowanie osobowe*, Wyd. Petrus, Kraków 2011,
3. Bartnik S. Cz., *Personalizm*, wyd. KUL, Lublin 2008,
4. Baumann Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wyd. Narodowy Instytut Audiowizualny, Warszawa 2011,
5. Delorse J. /ed/, *Edukacja XXI wieku. Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Paryż 1996,
6. Komisja Europejska, *Biała Księga uczenia się i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. UE 1995,
7. Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1995,
8. Nalaskowski A., *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Impuls, Kraków 2009,
9. Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [in:] Kwieciński Z., Śliwierski B. /ed/, *Pedagogika*, t.1, PWN, Warszawa 2003,
10. Olbrycht K., *Dylematy współczesnego wychowania w świetle refleksji personalistycznej*, [in:] Adamski F. /ed/, *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999,
11. Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002,
12. Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, T.1, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003,
13. Starnawski W., *Podstawy moralności i wychowania*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2011,
14. Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, Impuls, Kraków 2013.

УДК 371.132
ББК 74.58

Krzysztof Juszcak

DOSKONALENIE NAUCZYCIELA WARUNKIEM EFEKTYWNEGO DZIAŁANIA WYCHOWAWCZEGO

Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela... Nauczyciele będą mogli realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą w stanie utrzymać, a nawet zwiększać swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszania ich wyników.

Aktualny etap rozwoju społeczeństwa polskiego charakteryzuje się jakościowo nowym poziomem wszystkich sfer życia. Tendencje te dotknęły także sfery edukacji, która ulega obecnie wielu zmianom, orientując się tak na ogólnoswiatowe osiągnięcia, jak i na narodowe tradycje. Socjokulturowa sytuacja w Polsce charakteryzuje się narastaniem procesów innowacyjnych, w tym względnie w sferze kształcenia, przejawem czego jest nastawienie, ukierunkowanie na człowieka jako jednostkę aktywną, stymulowanie jego indywidualności i samodzielności, gotowości do samorozwoju i samodoskonalenia.

Szczególnego znaczenia problem ten nabiera gdy rozpatrujemy system kształcenia jako całość, ma on także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, którzy będą w sposób specjalny wpływać na formułowanie światopoglądu dorastającego pokolenia.

W społeczeństwach tradycyjnych znaczna część wychowania dokonywała się w sposób naturalny, współcześnie zadania wychowania wiążą się z koniecznością przygotowania do funkcjonowania w

rzeczywistości, która naznaczona jest zmiennością. Powoduje to, że problemy kształcenia i wychowania są coraz bardziej skomplikowane, a ich rozwiązanie nastęrcza wiele trudności. Wynika stąd obowiązek osób profesjonalnie zajmujących się działalnością pedagogiczną do gruntownego przygotowania do pracy z dziećmi i młodzieżą. Tylko nauczyciele o bogatej osobowości, wszechstronnie wykształceni są w stanie z realizować z powodzeniem zadania współczesnej szkoły, odpowiednio rozwijać zdolności wychowanków, pozytywnie oddziaływać wychowawczo.

Od nauczyciela w coraz mniejszym stopniu oczekuje się, że będzie on “przekaznikiem” wiedzy, a w coraz większym, że stanie się animatorem rozbudzającym myślenie wychowanka, czyli nauczycielem, który uczy, jak się uczyć i jak żyć. Nie może więc jedynie skupiać się na rozwijaniu umiejętności intelektualnych i umysłowych zdolności uczniów, ale rozwijać w nich zdolność autorefleksji, wyobraźni, twórczości, komunikacji interpersonalnej.

Analiza badań pracy nauczycielskiej przedstawiona w literaturze w wielu aspektach pozwala opracować katalog obowiązków o szczególnym znaczeniu. Są nimi [3, s. 184-185]:

- wspomaganie rozwoju ucznia jako jednostki niepowtarzalnej,
- wspomaganie ucznia w “dorastaniu” do uczestnictwa w kulturze i cywilizacji,
- wspomaganie ucznia w jego aktywności poznawczej i moralno-społecznej,
- zapewnienie uczniowi poczucia bezpieczeństwa jako warunku swobodnej pracy nad sobą,
- tworzenie warunków zaangażowania się ucznia w życie społeczne,
- pomaganie uczniowi w samookreśleniu i budowaniu poczucia tożsamości,
- tworzenie warunków rozwijania przez ucznia poczucia własnej wartości oraz uczenia racjonalnej oceny innych ludzi,
- motywowanie ucznia do samodoskonalenia, ustawicznej pracy nad sobą,
- tworzenie uczniowi warunków radzenia sobie ze stresem oraz wzmocnienia odporności psychicznej,
- tworzenie uczniowi warunków do wyboru swojego zachowania przy pełnym uświadomieniu konsekwencji danego wyboru.

Konieczność sprostania tym zadaniom zwraca uwagę na to, że rola zawodowa nauczyciela rozszerza się, a zdobycie przez niego kwalifikacji zawodowych nie oznacza wcale przygotowania, które wystarczy na cały okres kariery zawodowej. Jak pisze Robert Kwaśnica [4, s. 294-296], o pełnym przygotowaniu zawodowym można mówić w przypadku tych zawodów, które wymagają wykonywania zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym posiadania kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu pozostaje w sprzeczności z istotą tej profesji. Kompetencje, których ona wymaga są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające, stale wymagające zmiany. Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów przesądających o swoistości zawodu nauczyciela:

1. mimo wielu elementów stałych i wytwarzanych przez nie pozorów stabilności sytuacji, w których działa nauczyciel są niepowtarzalne, niestereotypowe, otwarte. Wynika to faktu, że w każdym przypadku nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi – uczniami. Uczeń zaś jest całością indywidualną, nie można więc z góry przewidzieć przed jakim zadaniem postawi nauczyciela. W ślad za tym nie można zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej.

2. praca nauczyciela, mimo że jej efektem są zmiany dokonujące się w osobowości wychowanka, nie jest jednak działaniem technicznym, lecz działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu. Oznacza to, że skoro nauczyciel komunikuje się z uczniami i wywiera na nich wpływ nie tylko za pośrednictwem świadomie stosowanych środków, ale przez swój sposób bycia, to przygotowanie do zawodu należy rozumieć całościowo (chodzi tu nie tylko o rozwijanie konkretnych umiejętności zawodowych, ale o rozwój prowadzący ku byciu osobą) i procesualnie (rozwój jednostki jest procesem, stawianiem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca).

Powody te, oraz konieczność uwzględnienia w wychowaniu szybkiego rozwoju współczesnej nauki, techniki i cywilizacji, sprawiają, że modyfikowanie swych postaw, aspiracji, wartości stosownie do zmian zachodzących w otoczeniu, systematyczne i ciągle aktualizowanie, rozszerzanie

oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem, ogólnie doskonalenie, jest niezbędne dla właściwego działania pedagogicznego.

Pomyślny przebieg doskonalenia uwarunkowany jest zdolnością oraz gotowością nauczyciela do ustawicznego podwyższania poziomu kompetencji zawodowych. Jest to proces, "który z jednej strony podporządkowany jest pewnym wspólnym zasadom, które obowiązują wszystkich nauczycieli, a także niejako w sposób naturalny wynikają z procesu pracy nauczyciela i warunków, w jakich praca ta jest realizowana, z drugiej zaś zależy od świadomości, zaangażowania i motywacji samego nauczyciela" [6, s. 55].

Zwyczajowo wyróżnia się pięć funkcji doskonalenia zawodowego nauczycieli [5, s. 114-115]:

1. funkcja adaptacyjna – dotyczy głównie nabywania umiejętności pedagogicznych przez nauczycieli i poszukiwania rozwiązań aktualnych trudności, z którymi styka się on w swej pracy,

2. funkcja podnoszenia kwalifikacji – uzupełnienie oraz wyrównanie wiedzy, umiejętności, kwalifikacji do nowych wymagań;

3. funkcja rozszerzająca – umożliwia nauczycielowi uzyskanie kompetencji w zakresie nauczania innego przedmiotu;

4. funkcja specjalizacyjna – ułatwia nauczycielowi uzyskanie dodatkowych kwalifikacji (np. w preorientacji zawodowej, technologii oświatowej, nauczaniu dzieci upośledzonych lub kierowaniu placówką oświatową),

5. funkcja innowacyjna – jest łącznikiem między teorią pedagogiczną a praktyką oświatową; między projektowanymi reformami szkolnymi a ich wykonaniem. W dobie wprowadzania w życie permanentnych reform oświatowych umiejętności akceptowania, promowania i realizowania takich zmian są sprawą fundamentalną.

Wyróżnione funkcje, choć nie jedyne, jakie może spełniać doskonalenie zawodowe nauczycieli, są niewątpliwie przejawem rozwijania różnych umiejętności, sposobem do dochodzenia do profesjonalizmu. Pełne ich zastosowanie wiąże się z przyspieszonym rozwojem cywilizacji naukowej i technicznej, przemianami społeczno-ekonomicznymi oraz kulturowymi. Czynniki te, implikując nowe wymagania wobec nauczyciela, wpływają na zmienność jego kwalifikacji, która z kolei wywołuje potrzebę realizacji rozmaitych form doskonalenia.

Najczęściej doskonalenie nauczycieli odbywa się w trzech kategoriach: jako samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli oraz realizowane poza szkołą doskonalenie instytucjonalne.

Instytucjonalne formy doskonalenia utożsamia się najczęściej z funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, szkolenia. Efektem niektórych z przywołanych form, obok renowacji i modyfikacji różnych obszarów kompetencji nauczyciela, są dodatkowe kwalifikacje i uprawnienia.

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN) to zaplanowany proces zmierzający do podwyższenia wiedzy i umiejętności nauczycieli w powiązaniu z rozwojem szkoły. Cel główny WDN realizowany jest poprzez trzy kierunki:

1. udoskonalenia pracy szkoły, podniesienia poziomu nauczania i kwalifikacji nauczycieli,

2. dążenia do poprawy relacji międzyludzkich i rozwoju współpracy między nauczycielami nie tylko w obrębie szkoły, ale również z pracownikami z innych szkół i instytucji oświatowych,

3. wprowadzenia zmian i ulepszeń pracy szkoły.

Dopełnieniem przedstawionych form doskonalenia zawodowego nauczyciela jest samokształcenie.

Samokształcenie, to samodzielny proces oświatowy o autonomicznych celach, organizacji i metodach. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym. Zadanie to może się rozwijać i dynamizować, zaś jego rezultaty mogą doprowadzić do zmian w osobowości człowieka [7].

Samokształcenie obejmuje szeroki zakres działań; realizować bowiem może zarówno cele ogólne systemu oświaty, jak i konkretne, stawiające zadania oraz wytyczające działania samokształceniowe zgodnie z potrzebami osób podejmujących proces samokształceniowy. Coraz częściej w ich kompetencje wchodzi treści typu zawodowego i wówczas w samokształceniu realizowane są cele kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Szczegółowe cele samokształcenia można przedstawić następująco [8, s.159-160]:

– stałe dążenie do rozwijania, doskonalenia i wzbogacania osobowości człowieka w kierunku uznanych powszechnie wartości, do których należy rozwijanie uczuć i postaw patriotycznych, dumy narodowej, znajomości roli i miejsca swego narodu i kraju w historii i dobie współczesnej oraz kształtowanie w sobie cech postawy internacjonalistycznej w dziejach współczesnego świata,

– należyte przygotowanie do zawodu, wykonywania pracy i obowiązków zawodowych, jak też stałe podnoszenie swych kwalifikacji, rozwijanie osobowościowych cech przydatnych w wykonywanym zawodzie, poznanie jego specyfiki i nowych zadań,

– aktywny udział w dorobku kultury narodowej, w poznawaniu jej dziedzictwa, tradycji i osiągnięć, w kształtowaniu jej aktywnego oblicza, jej cech i wartości,

– kierowanie rozwojem własnej indywidualności, przygotowanie się do samokształcenia, stawianie przed sobą ambitnych celów oświatowych i stopniowe ich realizowanie.

Z powyższych rozważań wynika, iż samokształcenie jest procesem docierającym do wszystkich sfer osobowości pracującego nad sobą nauczyciela, jest działaniem pobudzającym wyobraźnię. Dlatego też, istotne jest aby było ono aktywnością obejmującą wszystkich nauczycieli; z obowiązku samodzielnego doskonalenia się nikt nie może czuć się zwolniony. Każdy musi zdawać sobie sprawę z tego, że podstawą bycia dobrym i skutecznym nauczycielem jest świadoma praca nad sobą.

Samokształcenie powinno dotyczyć czterech dziedzin związanych ściśle z pracą i stylem życia nauczycieli [9, s. 376]:

1. zagadnień przedmiotowych związanych z wybraną specjalizacją nauczyciela;

2. teoretycznych problemów pedagogicznych, metodycznych, psychologicznych i socjologicznych połączonych z poznaniem niezbędnego zakresu historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej;

3. własnej praktyki pedagogicznej z jej systematycznym doskonaleniem i widocznym wykorzystaniem poznanych wcześniej propozycji pedagogicznych czy obserwowanych rozwiązań;

4. problemów ideowo – politycznych, społecznych i kulturalnych.

Rozwijanie samokształcenia w ukazanych dziedzinach nie jest zadaniem łatwym, umożliwia jednakże rozwój różnych sfer zainteresowań oraz tworzy pewną całość życia, zarówno zawodowego, jak i społeczno – kulturowego, pozwala też na skuteczne radzenie sobie w sytuacjach wychowawczych, nie zawsze zgodnych z oczekiwaniami nauczyciela. I chociaż ściśle ustalenie stopnia zależności między doskonaleniem a podniesieniem jakości pracy nauczyciela w społeczności szkolnej, wobec szeregu różnych zmiennych mogących mieć wpływ na jakość jego oddziaływań jest niemożliwe, to stwierdzić należy, że proces doskonalenia jest jednym z warunków sprzyjających osiągnięciu dobrych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.

Wiele wskazuje na to, że nauczyciele są coraz bardziej świadomi wagi swego doskonalenia i że usiłują uczynić je bardziej skutecznym. Dlatego też inwestowanie w kształcenie i doskonalenie tej grupy pracowników winno stać się jednym z priorytetów w polityce oświatowej każdego kraju. Konieczne jest “ułatwienie nauczycielowi adaptacji do zmian wynikających z rozwoju politycznego, społeczno-gospodarczego oraz kulturalnego, stawiających nowe wymagania wobec zawodu nauczycielskiego, przejawiające się w konieczności dostosowania postaw nauczycieli do nowej sytuacji lub też ich roli w reformach systemu oświatowego” [5, s.112].

Uzyskiwanie orientacji w wielości znaczeń, potrzeba ogarniania wielu wątków naraz, wyodrębniania i scalania koherentnych elementów świata globalnego rodzi zapotrzebowanie na nauczyciela mądrego, odpowiedzialnego, refleksyjnego, poszukującego, zauważającego prymat osoby ludzkiej nad kategoriami materialnymi oraz zmaterializowanymi. Zatem nauczyciel winien być, z jednej strony, nośnikiem i realizatorem zadań formułowanych przez instytucje konieczne, powołane przez społeczeństwo w celu utrzymania ciągłości własnego istnienia, z drugiej zaś, jednostką niezależną, podejmującą indywidualną aktywność, aby tworzyć i realizować własną formułę edukacyjną [2, s. 206].

Jak twierdzi Elżbieta Gawęł Luty zasadniczym celem działalności nauczyciela winno być przygotowanie młodych ludzi do “istnienia”, czyli do funkcjonowania w zastanej rzeczywistości społecznej przy jednoczesnej umiejętności jej kreowania, do dokonywania właściwych wyborów wśród różnorodnych, często sprzecznych ze sobą ofert oraz pobudzanie aktywności własnej wychowanków w zakresie zdobywania wiedzy i umiejętności jej przetwarzania.

Zadania te są trudne i odpowiedzialne. Ich realizacja możliwa jest tylko wtedy, gdy [2, s. 206-208]:

- uczeń będzie postrzegany jako jednostka wolna, z pełnią przysługujących jej praw (m. in.: prawa do wolności, autonomii, poszanowania godności, wyrażania własnych poglądów, czyli praw wynikających z samej istoty człowieczeństwa), których przestrzeganie usankcjonowane jest stosownymi aktami prawnymi;

- ulegnie przetransponowaniu traktowanie ucznia z pozycji odbiorcy, konsumenta przekazywanych wzorów i promowanych układów wartości na rzecz ich współtwórcy, bowiem tylko taka postawa staje się gwarantem zdobycia kompetencji orientowania się w wielości znaczeń, odnajdowania własnej, właściwej sobie drogi w labiryncie różnorodności ofert;

- nastąpi zmiana świadomości nauczycieli w zakresie wypełniania funkcji dydaktycznej. Nauczyciel nie może już być jedynym nośnikiem wiedzy i kreatorem obowiązujących zasad moralnych, wyłącznym przekaznikiem szeroko pojmowanej kultury. Jego rola ma przede wszystkim polegać na wspieraniu uczącego się w poszukiwaniu własnej drogi, przy czym istotne jest, aby udział nauczyciela w osiąganiu kompetencji przez ucznia był stopniowo redukowany;

- ulegną zmianie relacje interpersonalne w klasie szkolnej;

- zostanie podniesiony autorytet nauczyciela i szkoły poprzez zwiększenie nakładów finansowych na oświatę, albowiem, jak stwierdzono w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku – Edukacja. Jest w niej ukryty skarb “edukacja nie jest wyłącznie wydatkiem społecznym, lecz również inwestycją gospodarczą i polityczną, przynoszącą zyski w dłuższym okresie”;

- gdy szkoła stanowiąca podstawową instytucję edukacyjną będzie promowała takie sytuacje, w których będą niwelowane sprzeczności pomiędzy kulturą ukształtowaną historycznie, a kulturą tworzoną, pomiędzy tym, co jest uwarunkowane indywidualnie i społecznie, pomiędzy uniwersalnością a indywidualnością, pomiędzy tym co narodowe, a tym co międzykulturowe.

Konkludując należy stwierdzić, że dziś, jak nigdy przedtem, staje się oczywiste, że wyposażenie młodych ludzi w kompetencje umożliwiające sprawne funkcjonowanie w teraźniejszości i przyszłości zależy od jakości kadry nauczycielskiej. Rodzi się zatem zapotrzebowanie na nauczyciela refleksyjnego, który sam będzie potrafił dostrzec prymat osoby ludzkiej – ucznia, jego suwerenność i potrzebę “bycia sobą”, co z kolei stanie się czynnikiem wyznaczającym kierunek działalności pedagogicznej. Powodzenie edukacyjne nie wydaje się więc być prostą funkcją posiadania określonych kompetencji. Jawi się natomiast jako funkcja uwolnienia w wychowaniu nastawienia, w którym on na miarę własnych potrzeb i doświadczeń potraktuje nauczyciela jako osobę ważną w swoim życiu [1, s. 82]. Dlatego coraz częściej szansy dla edukacji nauczycielskiej upatruje się w ciągłym samodoskonaleniu, będącym nie tylko jedną z najważniejszych form rozwoju i wzbogacania własnej osobowości, ale koncepcją pozwalającą nadążać za rytmem zmian i wymagań współczesności.

1. Gawel-Luty E., Suchocka A.A, Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji, (w:) Sałata E. (red.), Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli, Radom-Warszawa 2005

2. Gawel Luty E., Nauczyciel kompetentny wobec niekompetencji współczesności, (w:) Zacharuk T. (red.), Paradygmaty współczesnej pedagogiki, Siedlce 2009

3. Kozioł E., Przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do doskonalenia się w zawodzie jako podstawowy warunek efektywnego działania wychowawczego, (w:) Ferenz K., Kozioł E., Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Zielona Góra 2002

4. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, (w:) Kwieciński Z., Śliwerski B., Pedagogika, Warszawa 2004

5. Pachociński R., Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej, Warszawa 1994

6. Plewka Cz., Permanentny rozwój zawodowy warunkiem nauczycielskiego profesjonalizmu, (w:) Plewka Cz. (red.), Ku dobrej szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia, Radom 2009

7. Półturzycki J., Samokształcenie jako strategia edukacyjna w szkole wyższej, (w:) Jaskot K. W. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin 2006

8. Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 2000

9. Półturzycki J., Doskonalenie zawodowe nauczycieli akademickich, (w:) Jaskot K. W. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin 2006.

JA – SELF. FRAGMENT FILOZOFII PSYCHOLOGII

Zainteresowanie wewnętrzną strukturą bytu ludzkiego oraz poszukiwanie tego, co stanowi o jego istocie i jest zabezpieczeniem jego istnienia w czasie było przedmiotem refleksji antropologicznej już od zarania filozofii. W ramach tej refleksji powstało bardzo wiele różnych koncepcji bytu ludzkiego oraz jego wewnętrznej złożoności. W wielu z tych koncepcji używa się terminu “ja”. Tego rodzaju refleksja przenikała także stopniowo z filozofii do psychologii.

W toku rozwoju psychologii zaczęto w pewnym momencie mówić o odkrywaniu prawdziwego ja, realnego ja, co z kolei miało służyć integracji tegoż ja. Z drugiej strony takie zjawiska kliniczne jak osobowość wieloraka, patologiczny narcyzm, czy różnego rodzaju zaburzenia dysocjacyjne zaczęły odnosić do problematyki ja. Dyskusje, które narosły wokół tych zagadnień są bardzo intensywne, ale jednocześnie dość chaotyczne i trudne do systematyzacji. Pojęcie ja było i jest także przedmiotem badań w innych dziedzinach niż psychologia – w filozofii, socjologii i in. Poza tym w literaturze występuje wiele pokrewnych terminów “ja” terminów jak “umysł”, “dusza”, “ego”, itp.

Teoria *ja* okazała się potrzebna do wyjaśnienia niektórych zjawisk psychicznych. Przyjmując na przykład istnienie osobowości wielokrotnej, przyjmujemy jednocześnie istnienie ludzi posiadających wiele, odrębnych *ja*, z których każde planuje, podejmuje decyzje a w konsekwencji także działa. Z drugiej strony różne *ja* nie mogą być utożsamiane z ciałem jednostki dotkniętej zaburzeniem, ponieważ jest wiele *ja*, ale jedno ciało. Niekiedy próbuje się wskazywać na istnienie jakiegoś głębszego *ja*, które byłoby zasadą jedności takiej osobowości.

Proponując różne teorie *ja*, psycholodzy mają zazwyczaj na myśli odmienne rzeczywistości. Wszystkie one prowadzą jednakże do pytań natury metafizycznej: czy człowiek jest podmiotem, umysłem, mózgiem, czy czymś innym? Na czym opiera się tożsamość ja? Kim jestem? Co jest mną prawdziwym? Jaka jest istota mnie? Czy jakaś część mnie może istnieć bez związania z materią? Są to niezwykle nośne pytania.

Z punktu widzenia filozofii problematyka *ja* wiąże się z rozumieniem osoby ludzkiej. Współcześnie wielu badaczy odrzuciło koncepcję osoby ludzkiej z jej określoną i jasno zdefiniowaną naturą. Osoba jawi się raczej jako wypadkowa oddziaływań społeczno-kulturowych bez ściśle określonego centrum podmiotowego, pozostając poddana ciągłej zmienności i modyfikacjom. W taki sposób ujmuje się osobę ludzką w podejściu narracyjnym, kulturowym, feministycznym, pragmatycznym i w innych.

Ja jest przez niektórych ujmowane nie jako substancjalny podmiot, lecz jako szczególny sposób, w jaki człowiek ujawnia się i działa w świecie. Od strony doświadczenia podmiotowego wyraża się to poprzez poczucie sensu oraz fenomenalne doświadczenie bycia obecnym w świecie jako unikalna jednostka. Człowiek poprzez doświadczenie *ja* rozciąga się na wymiar fizyczny, biologiczny, socjo-kulturowy oraz psychologiczny. Do tego zjawiska psychiczne mimo swej subiektywności nie są pozbawione realności, która uwydatnia się przede wszystkim za pośrednictwem wpływu decyzji człowieka na siebie, innych ludzi oraz na świat.

W niniejszym opracowaniu chcemy zilustrować na wybranych przykładach tę różnorodność rozumienia *ja* w psychologii, wskazać na jej filozoficzne zaplecze oraz przedyskutować możliwe drogi lepszego ujmowania problematyki *ja* w przyszłości.

1. Filozoficzna geneza rozumienia *ja*

Wielu filozofów zgodziłoby się z tym, że do poznania *ja* mamy dostęp za pomocą introspekcji. Nie jest to jednak bezpośredni dostęp do poznawania *ja*. Dostępne są nam jedynie różne formy wyrażania, ujawniania się *ja* w świecie empirycznym. Wiele z tych form aktywności umysłowej jest uważane obecnie za nieredukowalne do zdarzeń fizycznych, choć dualiści w czystej Kartezjańskiej postaci pozostają raczej w mniejszości.

W polskim języku filozoficznym nie występuje właściwie termin *self*, choć mamy jego znaczeniowy odpowiednik. Zamiast terminu *self* w polskim słowniku filozoficznym pojawia się słowo *jaźń* (B. Trentowski), które odpowiada zasadniczo pojęciu duszy. W badaniach interdyscyplinarnych

najlepiej byłoby posługiwać się terminem *ja*, który jest używany zarówno w filozofii, jak i w psychologii, i któremu odpowiada w obu dyscyplinach prawie to samo pojęcie, oznaczające stały podmiot przeżyć psychicznych, będący zarazem zasadą tożsamości człowieka.

Filozoficzne analizy wnętrza bytu ludzkiego nie są szczególną nowością. Na początku historii filozofii Platon wskazywał na istnienie trzech rodzajów duszy w człowieku, a Arystoteles opisał poszczególne jej władze. Niemniej jednak trzeba przyznać, iż dopiero czasy nowożytne podniosły w całej pełni badanie *ja*, tj. bytu ludzkiego w jego wewnętrznym bogactwie strukturalnym.

Na początku słowo “ja” (gr. i łac. *ego*) miało wskazywać na czasoprzestrzenne miejsce wypowiadającego się podmiotu. Już Platon położył fundamenty pod substancjalne rozumienie duszy-jaźni jako samodzielnie bytującego duchowego podmiotu. Ujęcie to zostało przejęte przez myśl chrześcijańską (np. Augustyn), a odnowione w nowożytności przez Kartezjusza.

Właściwe podstawy pod współczesne rozumienie *ja* dzięki swej teorii tożsamości położył już nowożytny filozof John Locke. Według Danzigerera aż do dzieł Jamesa teoria Locke’a stanowiła najważniejszy punkt odniesienia w tym względzie w krajach języka angielskiego. Niektórzy wskazują w tym kontekście również na poglądy poprzednika Locke’a, Tomasza Hobbesa, który sprowadzał osobę ludzką do elementów czy też mechanizmów materialnych i fizjologicznych. Nie będzie dalekie od prawdy stwierdzenie, iż teorie Hobbesa stały się protoplastą teorii funkcjonalistycznych w psychologii.

Oponentami substancjalnego ujęcia *ja* byli empirycy brytyjscy, a w szczególności David Hume, który wprost zakwestionował substancjalność *ja*, sprowadzając je do zwyczaju językowego i nazwał niepotrzebną i sprzeczną w sobie konstrukcją pojęciową. Realne istnienie posiadały dla niego tylko poszczególne wrażenia, a podmiot (*ja*) powstawał pozornie na bazie ich asocjacji.

Drogę empiryków brytyjskich obrał też I. Kant, stwierdzając, że istnienie duszy pozostaje raczej postulatem niż możliwym do udowodnienia twierdzeniem metafizycznym. Odróżniał przy tym trzy rodzaje *ja*: fenomenalne, transcendentalne i noumenalne, przy czym tego ostatniego nigdy właściwie dokładnie nie scharakteryzował. W aspekcie formalnym, podobnie do Hume’a, Kant widział w *ja* zasadę jednoczenia wrażeń, natomiast w aspekcie materialnym po prostu zbiór niepołączonych wrażeń. *Ja* jako fenomen było dla Kanta zjawiskową sumą wszystkich wrażeń i doświadczeń wewnętrznych człowieka, natomiast *ja* transcendentalne rzeczą samą w sobie, właściwym podmiotem myśli. Kant twierdził, iż nie posiadamy bezpośredniego poznawczego dostępu do tego *ja* transcendentalnego. Znamy za to znaczenie słowa *ja*.

Kant odróżniał ponadto *ja* od *ego*. *Ja* było dla niego podmiotem poznającym, który pozostaje w kontakcie ze zjawiskami, a nie z rzeczami samymi w sobie. *Ego* było w tym ujęciu *ja* transcendentalnym, należącym rzeczy samych w sobie, o którego istnieniu możemy logicznie wnioskować, ale którego nie jesteśmy w stanie bezpośrednio poznać. *Ego* byłoby zatem w ujęciu Kanta abstrakcyjną zasadą jedności świadomości. Kant dyskutował przy tym z ujęciem D. Hume’a, który podważał istnienie podmiotu świadomości, sprowadzając je do wiązki percepcji.

Dla G. W. Leibniza *ja* było monadą, najlepszą zasadą jedności oraz tożsamości człowieka. *Ja* to dla niego wewnętrznie odczuwana jedność podmiotu poznającego, a jednocześnie forma nadająca człowiekowi jedność. Gdy człowiek myśli o sobie, to ujmuje siebie jako substancję, coś prostego i złożonego zarazem, materialnego i niematerialnego.

Nawiązując do ujęcia Kanta, E. Husserl wyróżnił następujące struktury *ja* człowieka: *ja empiryczne* oraz *ja idealne, czyste*. *Ja empiryczne* stanowiło jego zdaniem część postrzegania świata konkretnej osoby. “*Ja* wydaje się być obecne stale, nawet koniecznie [...] przynależy ono do każdego nadchodzącego i przepływającego przeżycia, jego “spojrzenie” przechodzi “poprzez” każde aktowe *cogito* na to, co stanowi przedmiot [...]. Każda *cogitatio* może się zmieniać, przychodzić [...] w przeciwieństwie do tego, *czyste Ja* wydaje się być zasadniczo koniecznym i jako coś, co jest absolutnie identyczne przy wszelkiej rzeczywistości i nowej zmianie, w żadnym sensie nie może samo uchodzić za efektywną część lub moment przeżyć”.

Problem wewnętrznego rozwarstwienia *ja* przedstawił też ciekawie H. Bergson. Wyróżnił on *ja powierzchowne* oraz *ja głębokie* stwierdzając, iż nie wszystkie przeżycia są w stanie wyrazić *ja głębokie*, wystarczy za to do tego jedno doświadczenie o niepowtarzalnym charakterze. *Ja głębokie* nie jest nam dane bezpośrednio. Jego odkrycie wymaga sporego wysiłku intelektualnego. *Ja powierzchowne* jest

właściwie cieniem *ja głębokiego*, które zaledwie odbija się w przestrzeni życia. *Ja powierzchowne* spełnia wymagania życia społecznego, podczas gdy *ja głębokie* rodzi się w procesie wewnętrznego procesu.

K. Jaspers twierdził, iż istnieją co najmniej dwa *ja* w człowieku. Pierwsze z tych *ja* może być przedmiotem badania psychologicznego, ponieważ jest biologicznie i historycznie uwarunkowane. Jest to *ja empiryczne* odpowiadające światu i jego wymaganiom, którego zachowanie może być do pewnego stopnia przewidywalne. *Ja autentyczne*, nazywane czasem *ja transcendentnym*, pozostaje natomiast poza zasięgiem naukowej psychologii i nie może być ujęte empirycznie. Jest ono źródłem sensu życia, umożliwiając podejmowanie znaczących życiowo decyzji oraz zachowanie wewnętrznej wolności wobec trudnych sytuacji egzystencjalnych.

Pierwszym doświadczeniem człowieka siebie-podmiotu jest to wszystko, co może ująć jako swe własne działanie, czyli własne akty. Poznając naturę tych działań, możemy dojść do poznania *ja* jako podmiotu. Innymi słowy, posługując się terminologią rogeriańską powiemy, iż akty *moje* ujawniają przede wszystkim *mnie* fenomenalnego, a dopiero wtórnie samo *ja*.

Podstawą *ja* rozumianego jako świadome doświadczenie podmiotu, jest *ja*, rozumiane jako osobowa podmiotowość. Świadomość odkrywa istnienie *ja* i stara się z nim utożsamić, ale jest ona tylko odzwierciedlonym *ja*, czyli *ja*, które można rozumieć jako sumę aktów samowiedzy, prowadzących do samoświadomości. Osobowa podmiotowość (osobowy akt istnienia) pozostaje różna od świadomości, stanowiąc jednocześnie jej podstawę i będąc w niej odzwierciedlaną w postaci doświadczenia *ja*. Samoświadomość, świadomość *ja* jest efektem zobiekttywizowania własnej samowiedzy, uczynienia z *ja* przedmiotu poznania. Trzeba jednak zaznaczyć, że to podmiot (*ja*) jest źródłem aktywności poznawczej, a świadomość tylko ekranem, na którym wyświetlane są efekty tego poznania.

John Searle twierdzi, że nie potrzebujemy w ogóle mówić o *ja*, a jeśli to czynimy z przyczyn formalnych, to należy je rozumieć jako zasadę organizacji pracy ośrodkowego układu nerwowego.

Z filozoficznego punktu widzenia z teorią *ja* są związane następujące problemy: zagadnienie natury subiektywnych doświadczeń pierwszoosobowych, świadomość zwrotna, czyli samoświadomość, moje doświadczenie własnego istnienia w określonym środowisku; posiadanie teorii siebie, rozumienie siebie (obraz siebie); poczucie tożsamości, ciągłości istnienia w czasie; oraz nieprzekazywalna wiedza na temat siebie, czyli doświadczenie siebie niejako od środka.

2. Self w psychologii

Prawdopodobnie jedną z najbardziej znaczących propozycji w zakresie rozumienia *ja* człowieka był rozdział "Cousciousness of self" w *Principles of Psychology* Wiliama Jamesa. Po nim, poza psychologami humanistycznymi (np. Rogers), problematyka *ja* nie była szeroko eksplorowana. Współcześnie dopiero od niedawna prowadzi się w psychologii poważne prace teoretyczne nad zagadnieniem *ja* człowieka (Danziger, Gergen, Markus i Nurius, McAdams, Hermans i in.). Choć termin *self* jest najbardziej eksponowany w psychologii osobowości, to jest *implicite* zawarty także w psychologii zdrowia, psychologii społecznej, psychologii klinicznej i innych.

William James, opierając się na myśli Kanta, odróżnił *ja* od *ego* w taki sposób, że mówił raz o "ja jako poznającym" (*self-as-knower*), a raz o "ja jako poznawanym" (*self-as-known*). Były to dla niego dwa sposoby doświadczania *ja*. Teorie Jamesa stanowiły zapewne przyczynek do późniejszego rozróżnienia na *ja* oraz obraz siebie. Trzeba przy tym zaznaczyć, że termin "ego" po przejściu go przez psychoanalizę zmienił swoje pierwotne znaczenie nadane mu przez Kanta.

W. Wundt *self (selbst)* określał jako świadomość łączności naszych doświadczeń. Z. Freud wydawał się utożsamiać *self* i *ego*, odróżniał je natomiast P. M. Symonds. *Ego* to dla niego myślący, postrzegający oraz działający podmiot, zaś *self* to "świadomość tej wzrastającej zdolności do kontroli otoczenia (...)".

Freud położył co prawda podwaliny po współczesne rozumienia *ja*, jednak sam zasadniczo nie używał tego terminu, a jeśli już, to niekonsekwentnie. Czasem odnosił się w ten sposób do całego człowieka (włącznie z jego ciałem) a czasem tylko do wybranej części umysłu. Teoria *ja* wydaje się zawdzięczać więcej szkole relacji z obiektem, szczególnie pracom Hansa Kohuta poświęconym osobowości narcystycznej. Z kolei Otto Kernberg rozwinął teorię kształtowania się *ja* na bazie nieświadomego doświadczania przez dziecko wczesnych obiektów. *Ja* wyłania się według niego najpierw z *ego* oraz *id*, aby stać się w końcu częścią *ego*. W tradycji psychoanalitycznej trudno odróżnić

ja od ego, czy od osobowości jako takiej. Czasem ja to po prostu osobowość, czy nawet cały aparat psychiczny: id, ego oraz superego. Mimo to niektórzy psychoanalicy wyodrębniają różne ja: realne, nuklearne, bipolarne, podzielone, itd. Podsumowując w psychoanalizie możemy spotkać następujące rozumienia ja: (1) osoba, (2) ego, (3) aparat psychiczny, (4) osobowość, (5) jądro osobowości, (6) zespół reprezentacji ja, (7) podmiot wewnętrzny.

C. G. Jung definiował *ja* następująco: "Mówiąc "ja", mam na myśli kompleks wyobrażeń, który, jak sądzę, stanowi centrum pola świadomości i który znamionuje duży stopień ciągłości i tożsamości z samym sobą". Według Junga to Jaźń jest podmiotem całej psyche, w tym również jej części nieświadomej. Jaźń obejmuje zatem *ja*, ale przede wszystkim nieświadomość zbiorową. Z kolei *ego* określał jako świadomą część *self*. Pograżone w nieświadomości *self* było niejako substratem (*das a priori Vorhandene*) dla budowy *ego*, które ewoluuje z *self*.

W psychologii humanistycznej na szczególne wyróżnienie zasługuje teoria Carla Rogersa, który, szczególnie w późniejszych pismach, zajmował się wnętrzem ludzkiego *ja*, rozwijając teorię *ja* realnego i idealnego. Jednakże Rogers nie był konsekwentny w swoim ujmowaniu *ja*. Czasem *ja* oznaczało dla niego po prostu osobę ludzką, a innym razem był to termin techniczny: rozumienie siebie, obraz siebie. W końcu definiował *ja* jako świadomość bycia i odnosił ją do istnienia jakiegoś wewnętrznego podmiotu, do którego docieramy zdejmując zewnętrzne maski.

B. F. Skinner i inni behawioryści odrzucali istnienie wewnętrznego podmiotu, na który wskazywało wiele teorii *ja*. Dzięki takiemu założeniu nie trzeba było odpowiadać na pytania natury metafizycznej, o których wspomnieliśmy wcześniej. A. Bandura próbował jednak wyjaśniać rolę *ja*, choć wyłącznie na drodze empirycznej. Behawioryści woleli mówić o organizmie, czy o osobie raczej niż o *ja*, aby nie sugerować istnienia niematerialnego podmiotu.

Po pracach Jamesa można mówić o zniknięciu pojęcia *ja*. Miało ono miejsce szczególnie w czasie dominacji behawioryzmu. Pojęcie *ja* pojawia się ponownie w terapii skoncentrowanej na kliencie, czy szerzej w psychologii stosowanej oraz humanistycznej (Allport, Rogers, Maslow). Miało to związek z osłabieniem się tradycji pozytywistycznej w psychologii. W następnych latach pojęcie *ja* zostało w dużej mierze przekształcone i zoperacjonalizowane jako poczucie własnej wartości (*self-esteem*) oraz jako obraz siebie (*self-concept*). Trzeba jednak przyznać, że wśród badaczy wciąż nie ma zgody, co do znaczenia tych terminów. Poza tym niektórzy używają zamiennie terminów *ja* oraz *obraz siebie* (*self, self-concept*).

Jedną z pierwszych prób teoretycznego ujęcia problematyki *ja* w kontekście klinicznym były prace Victora Raimy'ego. Rozwijał on pojęcie *ja* oparte na teorii Kurta Lewina oraz psychologii Gestalt. Określał on obraz siebie jako wyuczony system percepcyjny, który funkcjonuje jako odrębny przedmiot w polu percepcyjnym. Niektórzy psycholodzy wyraźnie odróżniają *self* od *ego*. *Self* ma oznaczać w takim ujęciu subiektywne przeżycie odniesienia pewnych treści poznawczych, czy emocjonalnych do siebie jako podmiotu, czyli samozwrotną relację osoby przeżywającej. *Self* nie jest w konsekwencji obiektem, przedmiotem, lecz podmiotem naznaczonym szczególnie poprzez relację zwrotności "do siebie". Termin *self* nie posiada jednoznacznego odpowiednika w języku polskim, podczas gdy *ego*, do pewnego stopnia daje się zastąpić przez *ja*.

Biorąc pod uwagę powyższe teorie, można by zaryzykować stwierdzenie, iż *self* to odbite w akcie autorefleksji *ego*, rozumiane jako obiekt poznania siebie samego. W filozofii klasycznej mówi się, iż pierwszym takim aktem samopoznania, autorefleksji, jest poznanie, a może raczej odkrycie istnienia, własnego *ja*, co zawierałoby zarówno *ego*, jak i *self*. Wyraża się ono w zdaniu "ja jestem". Jest to spontaniczne odkrycie aktu istnienia, własnej egzystencji. Dopiero w następnym etapie, kolejnym akcie poznawczym może dojść do okrycia tego, kim jestem, czyli wydobywania istniejącej treści. Wtedy człowiek staje się przedmiotem poznania dla samego siebie, przedmiotem tzw. autozwrotnego aktu poznania. Tego rodzaju akty samopoznania nie są aktami bezpośrednimi, lecz pośrednimi. Pośrednikiem w poznaniu siebie jest wszystko to, co jest *moje*, używając określenia W. Jamesa, a więc przede wszystkim moje działania wraz z ich naturą, charakterystyką.

Ja może stanowić konstelację poszczególnych percepcji oraz pamięci jednostki, na które składają się wzrokowy obraz własnego ciała, słuchowe brzmienie własnego imienia, kinestetyczne doświadczenie położenia i ruchów ciała włącznie z tonem mięśniowym, pamięć wydarzeń życiowych, itd.

H. Hermans, przedstawiciel psychologii narracyjnej, charakteryzuje osobowość jako system *self*: „*Self* pojmujemy jako dynamiczną wielość względnie autonomicznych pozycji *ja* w wyobrażonej przestrzeni. Najkrócej pojęcie to można przedstawić następująco. *Ja* ma możliwość poruszania się – jak w przestrzeni – od jednej pozycji do innej, stosownie do zmian sytuacji i czasu. *Ja* nieustannie przemieszcza się pomiędzy różnymi, a nawet przeciwstawnymi pozycjami. *Ja* – posługując się wyobraźnią – ma zdolność obdarzania każdej pozycji głosem, dzięki czemu może dochodzić między nimi do relacji dialogu. Poszczególne głosy funkcjonują na podobieństwo bohaterów jakiejś historii, między którymi rozgrywają się określone interakcje. Skoro jakaś postać pojawia się na scenie określonej historii, podejmuje swe własne życie, co pociąga za sobą konieczność określonej narracji. Każda postać ma do opowiedzenia pewną historię na temat doświadczeń widzianych ze swej własnej pozycji. Jako różne głosy, postaci te wymieniają informacje na temat posiadanych przez nie koncepcji siebie oraz świata, a skutkiem tego jest złożone, narracyjnie ustrukturalizowane *self*”.

3. Badania nad nieciągłością *ja* w psychologii

Właściwy początek procesowi teoretycznej decentralizacji *self* dał już W. James. Rozróżnił on pomiędzy *ja* a *mnie*. *Ja* to ktoś poznający, kto zapewnia ciągłość i wyraża się w poczuciu tożsamości. Zapewnia też poczucie jedności oraz odrębności. *Mnie* jest fazą przejściową między *ja* a *moje*. *Ja* rozciąga się na swe własne otoczenie: rzeczy materialne, relacje z innymi *ja*. Do *ja* należą także dobra duchowe. James – w przeciwieństwie do Kartezjusza – włączył ciało-organizm w system *ja*. *Ja* nieustannie przepracowuje doświadczenie *mnie*.

Koncepcję Jamesa rozwinął T. Sarbin w ten sposób, że *ja* stało się dla niego autorem narracji, a *mnie* jej aktorem. *Ja* może, jego zdaniem, odtwarzać swą historię, a także tworzyć projekcje możliwej przyszłości, przy czym narracja spełnia także rolę spoiwa całej historii *ja*.

James ukuł termin *ja potencjalne*, E. T. Higgins wyróżnił *ja aktualne*, *ja idealne* i *ja powinnościowe*. H. Markus mówił o *ja możliwym*, pożądanym i niepożądanym, podobnie K. Horney wskazywała na rolę *ja idealnego* w osobowości. Również w koncepcji C. Rogersa pojawia się rozróżnienie na *ja realne* oraz *ja idealne*. Dla Rogersa *ja* jest najpierw częścią pola fenomenologicznego jednostki. Dopiero potem powstaje obraz *ja (self-concept)* – to znaczy samego *ja*, jego własności oraz relacji. Obraz ten jest dostępny świadomości tylko potencjalnie. Jest on poza tym zmienny, a więc jest procesem, choć w poszczególnych momentach czasowych stanowi pewną całość.

D. McAdams podjął próbę uzgodnienia terminologii psychoanalitycznej z terminologią psychologii narracyjnej. *Self* określił jako połączenie wielu *imago*, tworzących idealny obraz siebie i występujący w historii życia dorosłych ludzi – jako bohatera opowiadania w terminologii narracyjnej.

Po McAdamsie J. Rowan podzielił osobowość na subosobowości. Subosobowość to dla niego semitrwałe i semiautonomiczne obszary osobowości, które mogą działać samodzielnie tak, jak aktorzy na scenie. Dla Rowana *ja* stanowi połączenie różnych subosobowości. Do tego samego wątku nawiązali również M. Cooper oraz H. Cruthers, a także A. R. Mahrer. Zastosowali oni teorię subosobowości w pracy psychoterapeutycznej. Praca ta ich zdaniem miała polegać na próbie połączenia oraz uzgodnienia działania poszczególnych subosobowości.

G. Gregg wprowadził termin *tożsamość-w-różnicy* dla lepszego opisu poszerzonego *self*, do którego włączone są bardziej odległe pozycje, przez co *self* staje się bardziej zdecentralizowane. Istnieje wiele pozycji *self*, a nie tylko jedna centralna – *self* jest bowiem wielogłosowe. Każda pozycja *self* posiada własną narrację, własne centrum obserwacji. Poszczególne pozycje nie są jednak równoważne. Najczęściej jest tak, że z jedną z pozycji jednostka identyfikuje się najbardziej. Wyraża się to w zwrotach typu: „To nie byłem ja”, „To jestem prawdziwy ja”.

Ja okazuje się zatem zdolne do przemieszczania się pomiędzy poszczególnymi pozycjami. Wspomniany już Hermans opisuje to zjawisko następująco: “[...] dialogowa koncepcja *self* pozwala na poszerzenie granic *self* w taki sposób, że pozycje w zwykłych okolicznościach wykluczane z niego przyjmowane są z powrotem jako część poszerzonego wielogłosowego *self*. *Ja* aktywnie przemieszcza się pomiędzy różnymi pozycjami, przeciwstawnymi, a nawet konfliktowymi, co skutkuje poszerzeniem *self* – w większym lub mniejszym stopniu”. Hermans dodaje, iż relacja *self* do swych części przypomina relację kompozytora do swego dzieła. Bywa on inspirowany przez innych kompozytorów, czy wykonawców. Hermans nazywa to innymi *głosami*. Jeden głos, jego zdaniem,

może jednakże przez dość długi czas zdominować scenę *self*. Ważna jest nie tylko sama sekwencja sytuacji, ale także pozycja *ja*, czyli poszczególnych aktorów. Wiele sytuacji jest nieprzewidywalnych, ale i takie są wciągane do narracji.

Z punktu widzenia praktyki klinicznej dla zrozumienia funkcjonowania systemu *ja* ciekawe jest zjawisko rozwarstwienia *ja* w schizofrenii. Doświadczeniem osób chorych na schizofrenię jest poczucie braku kontaktu z własnym *ja*. Oderwanie się *ja* od ciała (derealizacja, depersonalizacja) daje poczucie bezpieczeństwa. Jednostka zaczyna funkcjonować w systemie dwóch *ja*. *Ja* prawdziwe zostaje głęboko ukryte i nie jest właściwie ujawniane na zewnątrz, natomiast człowiek funkcjonuje na poziomie *ja* fałszywego, co prowadzi do poczucia bezsensowności życia a w dalszej konsekwencji do poczucia zamarcia *ja*, ponieważ całe życie ogrywa się jakby “na niby”. Aby stan ten zrekompensować na poziomie *ja* prawdziwego człowiek pozostaje wierny pewnym wyższym ideałom, aby być prawdziwym przynajmniej wobec siebie. Wysiłki te owocują jednak następnym podziałem *ja*. *Ja* prawdziwe z jednej strony zajmuje się fantazjowaniem o własnej wielkości, a z drugiej pozostaje biernym obserwatorem świata zewnętrznego, który właściwie frustruje rozwijające się fantazje na temat własnej wielkości. *Ja* fałszywe pozostaje odpowiedzialne za kontakty ze światem zewnętrznym. Czyni to jednak poddańczo, naśladowując lub spełniając oczekiwania ważnych osób. Prawdziwe *ja* nienawidzi fałszywego i jest mu poddane dopóki nie zyska wystarczającej energii, aby mu się przeciwstawić. Wówczas następuje zwykle początek psychozy.

Podsumowanie

Słowo *ja* (*self*) w latach 1901-2001 pojawiało się w tytule artykułów psychologicznych prawie 50 tysięcy razy, z czego prawie połowa po roku 1990. Tak wielka liczba publikacji na temat *ja* mogłaby sugerować, iż psychologowie doszli do porozumienia, co do tego, czym w swej istocie jest *ja* człowieka, tj. do spójnej definicji *self*. Wniosek taki byłby jednakże bardzo daleki od prawdy.

Pojęcie *ja* występuje częściej w rozważaniach teoretycznych niż w badaniach empirycznych. Jeśli już podejmuje się badania empiryczne dotyczą one raczej poczucia własnej wartości oraz obrazu siebie. Ten ostatni jest konceptualizowany właściwie jako samoocena. Badania empiryczne ogniskują się zatem wokół relacji zwrotnej podmiotu badanego, co jest określane na przykład jako system percepcji *ja* (Markus i Nurius).

Takie ujęcie *ja* stało się konstruktem naukowym (teoretycznym), a w konsekwencji podstawą do konstruowania różnych testów mierzących poczucie własnej wartości, samoocenę, czy też poziom samoakceptacji. Odnosząc się do wcześniejszych ujęć Jamesa, można powiedzieć, że współczesne badania ograniczyły się do badania tylko jednego wymiaru *ja*: *self-as-known*. *Ja* rozumiane jako poznający podmiot wydaje się wymykać badaniom empirycznym, za to efekty jego działania jak percepcje, czy oceny stanowią ważny punkt odniesienia dla psychologii różnic indywidualnych. Choć rozumienie *ja* wywodzi się ze środowiska terapii humanistycznych i egzystencjalnych, to zostało ono przejęte przez psychologów eksperymentalnych. Niestety procesowi temu towarzyszyła także utrata holistycznego spojrzenia na osobę ludzką. W wyniku tego procesu *ja* zostało przedefiniowane na bardziej behawioralny obraz siebie. Ujęcie idiograficzne (kliniczne) ustąpiło miejsca ujęciu nomotetycznemu. *Ja* przestało być poznającym podmiotem, a stało się systemem auto-percepcji. Oczywiście zabieg taki zasadniczo ułatwił prowadzenie badań opartych na statystyce.

Okazało się jednak, że nawet zredukowanie *ja* do obrazu siebie nie rozwiązało wszystkich trudności. Stosowanie do badań pytań otwartych (metody projekcyjne), gdzie pyta się ludzi, co o sobie myślą, okazuje się bardzo trudne do standaryzacji i interpretacji. Trudno też budować na tej podstawie modele *ja* empiryczne. Psycholodzy skupiają się zatem w swych badaniach przede wszystkim na ocenie siebie, na którą można wpływać poprzez różne zmienne oraz rejestrować poprzez zmiany behawioralne. Poczucie własnej wartości może stać się dobrym predykatorem funkcjonowania społecznego człowieka, radzenia sobie w szkole, itd. Jest jednak pewien problem. Użycie metod statystycznych daje nam raczej wiedzę o charakterystyce grupy (próbki) niż o indywidualnym przypadku. Poczucie własnej wartości jako konstrukt teoretyczny jest współtworzone przez stosowane do jego badania metody statystyczne.

Problematyka *ja* rozwija się też we współczesnej psychologii osobowości uprawianą głównie w Ameryce Północnej. Oznacza to podporządkowanie badań nad *ja* metodologii badań nad różnicami indywidualnymi. Doprowadziło to do uczynienia z obrazu siebie jednej z cech osobowości obok na przykład ekstrawersji, otwartości na doświadczenia i in. Pojęcie *ja* przeszło w ten sposób długą drogę

od podmiotu psychoterapii do zmiennej osobowości. Filozofia oraz wczesna psychologia posługiwała się jeszcze takimi terminami jak podmiot, intencjonalność i świadomość (Leibniz, Kant, Husserl, Freud, James). Pozwalało to na ujęcie *ja* jako podmiotu moralności. Współczesne badania *ja* na polu psychologii osobowości nie zajmują się już tymi aspektami osoby ludzkiej. Nie są to dla niej zagadnienia empiryczne. Trudno jednak utrzymywać, że obraz siebie i poczucie własnej wartości są cechami osobowości skoro cechy osobowości nie są produktem myślenia, ani systemem percepcji. Są raczej efektem samo-zwrotności świadomości.

Początkowo samoakceptacja była odniesiona do *ja* jako podmiotu moralnego. Wraz z rozwojem psychologii poznawczej oraz modeli przetwarzania danych pojęcie intencjonalności straciło na znaczeniu na rzecz hierarchii przetwarzania informacji. *Ja* zostało zredukowane w ten sposób do jednego wymiaru – produktu procesu przetwarzania informacji (obraz siebie, system możliwych *ja*).

Takie postawienie sprawy przywołuje na nowo odwieczne pytania o byt ludzki. Czy poczucie własnej wartości zawiera wymiar moralny? Oceniamy przecież swoje działanie jako dobre albo złe, kompetentne, wolne. itd. W ujęciach poznawczych wymiar moralny jest przysłonięty poprzez stosowanie języka komputerowego. Potrzeba by przywrócenia problematyki znaczenia, osądu moralnego, intencji, itd. Może lepiej mówić o moralnym prowadzeniu się człowieka niż o przetwarzaniu informacji. Tak czy inaczej trudno pozbyć się wymiaru moralnego w mówieniu o *ja* człowieka. Bez tego wymiaru nie można mówić o tożsamości osoby oraz o znaczeniu egzystencji (Heidegger, Taylor).

Poczucie własnej wartości powinno być wyprowadzane zarówno z działania indywidualnego, jak i z całego kontekstu społecznego. Pełne rozumienie wartości człowieka musi być odniesione do moralności, wymiaru społecznego oraz historycznego. Ostatecznie chodzi przecież o sens życia, egzystencji, cierpienia, bycia-w-świecie; o to, co dobre, a co złe.

1. Ausubel, D. P., *Ego development*, (w:) *Theories and Problems of Child Development*, Grune & Stratton, New York, 1959.
2. Beck, C. E., *Philosophical Foundations of Guidance*, Prentice-Hall, New York 1963.
3. Bennett, M., Dennett, D., Hacker, P., Searle, J., *Neuroscience and Philosophy. Brain, Mind, and Language*, Columbia University Press, New York 2007.
4. Bergson, H., *Ewolucja twórcza*, tłum. F. Znaniecki, Gebethner & Wolff, Warszawa 1913.
5. Cooper, M., Cruthers, H., *Facilitating the expression of subpersonalities: A review and analysis of techniques*, "Journal of Clinical Psychology" 1999, Vol. 36, s. 562-570.
6. Erwin, E., *Philosophy & Psychotherapy*, Sage Publications, London 1997.
7. Fahrenberg, J., *Die Wissenschaftskonzeption der Psychologie bei Kant und Wundt*, "e-Journal Philosophie der Psychologie" 2008, Nr 10, <http://www.jp.philo.at/texte/FahrenbergJ2.pdf>, (30.05.2011).
8. Greer, S., *Self Esteem and the Demoralized Self: A Genealogy of Self Research and Measurement*, [w:] D.B. Hill, M.J. Kral (eds.), *About Psychology. Essays at the Crossroads of History, Theory, and Philosophy*, State University of New York Press, Albany 2003, s. 93-94.
9. Greer, S., *Self-Esteem and the Demoralized Self: A Genealogy of Self Research and Measurement*, [w:] D.B. Hill, M.J. Kral (eds.), *About Psychology. Essays at the Crossroads of History, Theory, and Philosophy*, State University of New York Press, Albany 2003, s. 89-108.
10. Gregg, G., *Self-representation: Life narrative studies in identity and ideology*, Greenwood, New York 1991.
11. Grzebiak, L., *Psychoterapia (I)*, Enteleia, Warszawa 2005.
12. Harciarek, M., *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły*, KOS, Katowice 2008.
13. Hermans, H., Kempen, H., Van Loon, R., *The dialogical self: Beyond individualism and rationalism*, "American Psychologist" 1992, Vol. 47, No. 1, s. 22-33.
14. Hermans, H., Hermans-Jansen, E., *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, tłum. P. K. Oleś, Warszawa 2000.
15. Higgins, E., *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, "Psychological Review" 1987, Vol. 94, No. 3, s. 319-340.
16. Horney, K., *Nerwica a rozwój człowieka: trudna droga do samorealizacji*, tłum. Z. Doroszowa, PWN, Warszawa 1978.
17. Husserl, H., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1974
18. James, W., *The principles of psychology*, Holt, New York 1890.
19. Jastrzębski, A., *Huberta Hermansa koncepcja self. Próba analizy filozoficznej*, "Studia Philosophie Christianae" 2008, nr 44(I), s. 164-175.
20. Jung, C., *Typy psychologiczne*, tłum. R. Reszke, Wrota, Warszawa 1997
21. Kobierzycki, T., *"Ja" i jaźń jako podmiot i przedmiot w filozofii nowożytnej*, [w:] H. Romanowska-Łakomy (red.), *Esencja człowieczeństwa*, Eneteia, Warszawa 2010.

22. Lovlie, L., *Postmodernism and subjectivity*, [w:] S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, Sage, Thousand Oaks 1992, s. 119-134.
23. Mahrer, A. R., *The doorway into the inner deeper world is the instant of peak feeling in the scene of strong feeling*, [w:] J. Rowan, M. Cooper (eds.), *The plural self. Multiplicity in everyday life*, Sage Publications, London 1999, s. 213-237.
24. Markus, H., Nurius, P., *Possible selves*, "American Psychologist" 1986, Vol. 41, No. 9, s. 954-969.
25. Martin, J., Sugarman, J., *A Theory of Personhood for Psychology*, [w:] D.B. Hill, M.J. Kral (eds.), *About Psychology. Essays at the Crossroads of History, Theory, and Philosophy*, State University of New York Press, Albany 2003, s. 73-87.
26. McAdams, D., *Power, Intimacy and The Life Story: Psychological Inquiries into Identity*, Guilford Press, New York 1985.
27. *Psychoterapia, Praktyka*, L. Grzesiuk (red), Enteleia, Warszawa 2006.
28. Raimy, V. C., *Self-reference in counseling interviews*, "Journal of Counseling Psychology" 1948, No. 12, s. 153-163.
29. Rogers, C., *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*, Houghton Mifflin, Boston 1951.
30. Rowan, J., *Subpersonalities: The people inside us*, Routledge, London 1990.
31. Sarbin, T., *The narrative as a root metaphor for psychology*, [w:] idem (ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Praeger Publishers, New York 1986, s. 3-21.
32. Symonds, P. M., *The ego and the self*, New York: Appleton-Century-Crofts Inc 1951.
33. *The Collected Works of C. G. Jung*, H. Read, M. Frodham, G. Adler, W. McGuire (eds.), Bollingen Foundation and Random House, New York 1953-1979.

УДК 343.224.10:371
ББК 74.9

Sebastian Artur Zdończyk

FAMILY VIOLENCE – THE CHILD AS A VICTIM OF VIOLENCE

The family constitutes a life environment for almost everybody. It is an allhuman institution present in every epoch and culture. It is an integral part of every society; it constitutes its smallest and most basic entity. It is a natural environment for children and teenagers, thus having a socialising effect on them through the creation of favourable or unfavourable conditions for their development. Information about violence reach us every day. The media inform us about more and more brutal acts of violence against another human being, resulting in the brutalisation of everyday life. An alarming fact is that this phenomenon escalates in the family and harms people that are closest to one another. Most dramas that affect children go on behind the closed doors of a family home, which should be the safest place for everybody. The phenomenon of family violence is treated by others as "a private matter" of each family. Such an attitude results in social insensitivity and allows hurting the weaker and most vulnerable – the children. Due to pain, fear and humiliation the children - victims of violence, feel there is a need for its firm counteraction. First and foremost, the mentality which allows treating family violence as "a private matter" should be changed. Adults should understand that using violence is wrong and cannot be accepted, forgiven or ommitted.

Information on violence reach us every day. The media inform us about more and more brutal acts of violence against another human being, resulting in the brutalisation of everyday life. An alarming fact is that this phenomenon escalates in the family and harms people that are closest to one another. Most dramas that affect children go on behind the closed doors of a family home, which should be the safest place for everybody. It is exactly within their own four walls that children experience pain, fear, violence and humiliation. It is erroneous to believe that violence is only present in pathological families. It is also present in those families that are regarded as "normal", healthy by the society. In such cases violence is a means of education as a result of thoughts such as "I was beaten as a child and I became a decent person". Family violence is usually also treated by the society as "a private matter" of each family. Such an attitude results in social insensitivity and allows hurting the weaker and most vulnerable – the children.

The family is a life environment for almost everybody. It is an allhuman institution present in every epoch and culture. Its universal and omnipresent tasks are: fulfilling sexual needs and basic needs in life and giving birth and raising children. There is no other group or institution that is able to

carry out all of these four tasks (functions) simultaneously. A family is a group of people bound by ties based on marriage, kinship, adoption or other type of close relation. It is its integral part; it constitutes its smallest and most basic element. It is the most important social group²²⁴, which constitutes the basic life environment and education for the young generation. It's the natural environment for children and teenagers, thus having a socialising effect by creating conditions favourable or unfavourable for their growth. No matter how it functions, whether it is a healthy and morally valuable family, or if it shows clear signs of pathology – in either case, it shapes their personality, social attitude and is a factor in the creation of their future. The educational impact of family cannot be replaced by any other environment due to the special ties that people are bound with in a family²²⁵. Children who suffer from violence in the family present a multitude of dysfunctional behaviours which is of crucial importance for the recognition of the particular case because many forms of maltreatment by parents do not leave any physical or easily visible signs but wreak havoc on the child's psyche. Research on children who are victims of violence and negligence show the brutality and complexity of this phenomenon and its consequences, especially with regard to the youngest. Conflicts between members of family lead to a situation in which a child starts to seek acceptance and understanding outside their home²²⁶. The life and peace of the children do not depend on the style of education assumed by their parents because the most important thing is what lies in the hearts and mind – how much love and wisdom we have. What seems of particular importance in being a parent is mutual work with setting boundaries which are necessary both for physical and social safety and a proper functioning of the family.²²⁷

Violence is defined in various ways in literature. It is a phenomenon which is common in our society, in our daily life. No social group is devoid of it. According to R. Gelles and M.A. Straus the difficulties with defining this phenomenon arise from the fact that it is neither a clinical notion, nor a scientific one. It is actually only a political notion so its understanding will be changing together with the social situation.²²⁸ According to the sociological dictionary it is defined as: “one of the main, apart from threat, form of coercion which includes the use of physical force by an individual or a group, often against the current law, in order to force a person or group to a particular activity or to impede an activity or to make the person cease their activity; also unlawful imposing of power”.²²⁹ I. Pospiszyl defines violence as “all sorts of non-accidental acts that threaten the freedom of the individuals with the result of physical or mental damage that surpasses the rules of social relations”.²³⁰ It should be assumed that the notion of violence incorporates all types of maltreatment directed towards those family members who cannot defend themselves effectively²³¹. The act on counteracting family violence from 29 July 2005 defines violence as a “one-off or repetitive intentional activity or negligence that infringes the rights or violates the personal well-being and goods described in 1, particularly if it includes a risk for the life or health, threatens their dignity, personal inviolability, freedom, also sexual freedom, results in physical or mental health disorders, but also afflict suffering and harm in people that are victims of violence²³². Usually definitions of violence include three criteria: type of behaviour, intentions and consequences of violence²³³. Violence is most often visible on four levels: physical, mental, sexual abuse, negligence. Physical violence, understood as non-accidental injuries sustained as a result of violence whose inflicter is a close relative, incorporates all injuries that are not caused by accident²³⁴.

²²⁴ Z. Tyszką, Rodzina. [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykała, Warszawa 1997

²²⁵ H. Izdebska, Rodzina i jej funkcja wychowawcza, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykała, Warszawa 1997

²²⁶ P. Hudget, Rodzinne uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu u dzieci, [w:] Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i praktyka, red. B. Urban, Kraków 2001

²²⁷ W. Eichelberger, Jak wychowywać szczęśliwe dzieci, Warszawa 2002

²²⁸ I. Pospiszyl, Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994

²²⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny, wyd. II poprawione, Toruń 1988

²³⁰ I. Pospiszyl, Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994

²³¹ Z. Brańska, Przemoc w rodzinie polskiej u progu XXI wieku, [w:] Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, red. A.W. Janke, Toruń 2004

²³² Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z dnia 20 września 2005 r.)

²³³ J. Mazur, Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość, Warszawa 2002

²³⁴ J. Mazur, Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość, Warszawa 2002

Physical violence includes many forms of behaviour that can be in the active or the passive form. The active form incorporates all types of beating: spanking, hitting, kicking, inflicting cut and lacerated wounds, strangling, burning, attempting and committing murder. The passive form is present in the form of speaking and walking prohibitions and bans on physiological needs, grounding, depriving of sleep and food and the access to basic sanitary equipment²³⁵. Mental violence is intentional destruction or impediment of the child's development by means of insult, emotional rejection and excessive demands that cannot be met due to the child's developmental possibilities²³⁶. Sexual abuse inflicts many long-term individual and social damages²³⁷. According to the World Health Organisation (WHO) abusing a child sexually means including the child in the sexual activity, which it cannot fully understand and consciously agree to, which it is emotionally not ready for and cannot consent to it lawfully and which does not abide by legal norms and traditions of the society²³⁸. Every sexually abused individual is so in the age of strict protection. If a sexually mature person, either through conscious action or through neglecting their social obligation or the obligation that results from their specific responsibility for the child, allows for the child to take part in any kind of sexual activity, whose goal is to sexually satisfy the adult²³⁹. Currently the most often encountered notion in English language literature is "child sexual abuse", which according to World Health Organization means using the child to achieve sexual satisfaction by the older person or adult.²⁴⁰

The extent of the damage sexual abuse inflicts on the child is well depicted by Susan Forward, an expert in this field: "among the many types of hurting a person sexually, child abuse seems a true work of the devil".²⁴¹ Negligence understood as failing to provide or impeding the process of satisfying the needs of the dependent individual, is a phenomenon that incorporates a whole scale of behaviours. There are many typologies of negligence. One of the most used ones is based on the criterion of behaviour's effect. It usually includes: physical negligence and emotional or mental negligence. This typology can also include such forms of negligence as: education, material, pedagogical also impediment of physical development without an organic basis²⁴². Violence can be: instrumental (a means of doing something else), with no other agenda (seeking pleasure in abusing others), group or individual. In general descriptions there are usually four research areas with regard to violence: biological, psychiatric, psychological and sociological²⁴³. In the Polish legal system the sexual offender, while abusing their victim, commits an offence and is subject to the penal code. The Polish Penal Code is vague about sexual crimes. The crime has been punishable by law for many years now. The intention of the legislator is to defend the health and safety of the members of family but also proper functioning of the family as a social institution²⁴⁴.

The notion that was used to describe the situation of the child which had suffered from sexual abuse was "battered child syndrome". This notion has been used since the first conference under the same title organised in 1961 by C. H. Kempe - the leader of the American Pediatrival Academy. "Battered child syndrome" meant the clinical state of the child who had sustained serious physical injuries which were the cause of a permanent health condition or death. It changed a lot through the ages. Some time later the notion "maltreated child" began to be used and incorporate physical violence as well as sexual and emotional abuse of children. Currently the notion "child abuse" is used in literature and means: hurting, maltreating, abusing the child, all of which can include violence. Currently violence

²³⁵ I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994

²³⁶ M. Szymańczak, *Pojęcie "krzywdzenia dzieci"*, [w:] *Dziecko krzywdzone. Próba opisu zjawiska*, red. E. Czyż, J. Szymańczak, Warszawa 1995

²³⁷ G. Jarząbek-Bielecka, *Seksuologia a etyka seksualna i problem przemocy seksualnej wobec dzieci*, Poznań 2009

²³⁸ V. Skrzypulec (red.), *Wstęp do seksuologii*, Katowice 2005

²³⁹ E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Katowice 1998

²⁴⁰ Z. Lew-Starowicz, *Seksuologia sądowa*, Warszawa 2009

²⁴¹ K. Pospiszyl, *Przestępstwa seksualne*, Warszawa 2008

²⁴² Z. Brańka, *Przemoc w rodzinie polskiej u progu XXI wieku*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A.W. Janke, Toruń 2004

²⁴³ J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002

²⁴⁴ M. Jarosz, *Problemy alkoholowe w rodzinie*, [w:] *Alkohol oraz związane z nim problemy społeczne i zdrowotne*, red. I. Wald, Warszawa 1986

towards children is understood as intentional or unintentional activity of an adult, institution, society or country whose effect is detrimental to the health, physical or psychosocial development²⁴⁵.

The contemporary model of a small family is according to the sociologists, culturally conditioned source of family violence towards children. Such families are usually made up of two parents and a child who is isolated from the environment, feels lonely and has many problems. Such a situation is conducive to an escalation of tension, whereas the lack of third parties in the family's home relaxes the parents' restraints which otherwise block aggressive behaviour²⁴⁶.

Due to pain, fear and humiliation that the children feel – victims of violence, counteraction is necessary. First and foremost, the mentality that allows family violence to be “a private matter” of the family should be changed. Adults should understand that using violence is wrong and cannot be accepted, forgiven or forgotten. We should all say a definite NO to violence: the government, NGOs, family support institutions, the church, the schools. We should all remember that violence creates violence in a vicious circle that binds new and new generations²⁴⁷.

1. Brańka Z., Przemoc w rodzinie polskiej u progu XXI wieku, [w:] Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, red. A.W. Janke, Toruń 2004
2. Brągiel J., Zagadnienia przemocy wobec dziecka w rodzinie, [w:] Pedagogika rodziny red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2006
3. Brągiel J. Zrozumieć dziecko skrzywdzone, Opole 1996
4. Eichelberger W., Jak wychowywać szczęśliwe dzieci, Warszawa 2002
5. Hudget P., Rodzinne uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu u dzieci, [w:] Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i praktyka, red. B. Urban, Kraków 2001
6. Izdebska H., Rodzina i jej funkcja wychowawcza, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1997
7. Jarosz E., Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych, Katowice 1998
8. Jarosz M., Problemy alkoholowe w rodzinie, [w:] Alkohol oraz związane z nim problemy społeczne i zdrowotne, red. I. Wald, Warszawa 1986
9. Jarząbek-Bielecka G., Seksuologia a etyka seksualna i problem przemocy seksualnej wobec dzieci, Poznań 2009
10. Malinowski J.A., Pętla przemocy, “Wychowanie na co dzień” 1996, nr 9.
11. Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość, Warszawa 2002
12. Olechnicki K., Załęcki P., Słownik socjologiczny, wyd. II poprawione, Toruń 1988
13. Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie, Warszawa 1994
14. Pospiszyl K., Przestępstwa seksualne, Warszawa 2008
15. Skrzypulec V. (red.), Wstęp do seksuologii, Katowice 2005
16. Szymańczak M., Pojęcie “krzywdzenia dzieci”, [w:] Dziecko krzywdzone. Próba opisu zjawiska, red. E. Czyż, J. Szymańczak, Warszawa 1995
17. Tyszka Z., Rodzina. [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1997
18. Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. from 20 September 2005).

²⁴⁵ J. Brągiel, Zagadnienia przemocy wobec dziecka w rodzinie, [w:] Pedagogika rodziny red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 2006

²⁴⁶ J. Brągiel. Zrozumieć dziecko skrzywdzone, Opole 1996

²⁴⁷ J.A. Malinowski, Pętla przemocy, “Wychowanie na co dzień” 1996, nr 9.

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|----|
| <i>Галина Білавич.</i> Видавнича діяльність “Просвіти” як засіб підвищення господарської культури дорослих у Галичині (1868 - 1939 рр.) | 3 |
| <i>Олександра Лисенко.</i> Актуалізація етнопсихологічних засад літератури (на прикладі малого поетичного жанру – сонета) | 9 |
| <i>Вікторія Стинська.</i> Вплив закладів “Каплі Молока” на становлення здоров’язберігаючого напряму соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні на початку ХХ століття | 17 |

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|---|----|
| <i>Світлана Барило.</i> Професійні компетенції музичного керівника і вихователя | 23 |
| <i>Галина Борин.</i> Прикладні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками | 27 |
| <i>Лариса Зданевич.</i> Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми в медіапросторі | 31 |
| <i>Наталія Кирста.</i> Програмне забезпечення практичної підготовки студентів дошкільного профілю | 35 |
| <i>Мирослав Кушнірук.</i> Культура трудової діяльності в контексті розвитку і становлення професійної технічної освіти | 39 |
| <i>Мар’яна Лах.</i> Синтез традиційного та інноваційного підходів до підготовки вчителів сучасної початкової школи України: аналіз теоретичних засад | 42 |
| <i>Тамара Марчій-Дмитраш.</i> Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: психолінгвістичний аспект | 46 |
| <i>Ірина Михайлюк.</i> Теоретичні основи професійної педагогічної діяльності викладачів ВТНЗ | 49 |
| <i>Марія Оліяр.</i> Формування гуманних рис майбутніх учителів початкових класів у процесі засвоєння ними комунікативних стратегій | 53 |
| <i>Світлана Різничок.</i> Особливості підготовки науково-педагогічних кадрів (досвід фармацевтичного факультету Львівського державного медичного інституту в 1944-1991 рр.) | 60 |
| <i>Надія Яшин.</i> Сутнісні характеристики толерантності | 67 |

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

| | |
|--|----|
| <i>Світлана Боярчук.</i> Народне декоративно-ужиткове мистецтво в системі виховання художньої культури студентів..... | 72 |
| <i>Марія Геник.</i> Спільна діяльність учителя початкових класів і родини в морально-духовному вихованні учнів молодшого шкільного віку | 76 |
| <i>Тетяна Куц.</i> Позитивний інформаційний простір дитини раннього віку як необхідна умова її успішної соціалізації в сучасному світі..... | 80 |
| <i>Надія Лазарович.</i> Розвивальне середовище як складова педагогічного процесу в дошкільних закладах освіти у роботі з обдарованими дітьми | 83 |

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

| | |
|---|-----|
| <i>Катерина Балаєва.</i> Комплексне вивчення освітніх послуг сучасних ДНЗ | 90 |
| <i>Оксана Боднар.</i> Модель управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону | 95 |
| <i>Неллі Лисенко.</i> Сучасна освіта як ретранслятор етнокультурної спадщини..... | 100 |
| <i>Катерина Лисенко-Гелемб'юк.</i> Виміри етнопсихологічної змістової українського національного характеру в етновиховному просторі сучасного загальноосвітнього закладу..... | 103 |
| <i>Людмила Мацук.</i> Новітні технології формування мовленнєвого розвитку дітей раннього віку | 108 |
| <i>Надія Труш.</i> Організація навчально-ігрового середовища на уроках фізичної культури з дітьми молодшого шкільного віку..... | 112 |
| <i>Світлана Чупахіна.</i> Формування елементарних математичних знань дітей на засадах наступності ДНЗ та початкової школи | 115 |
| <i>Моніка Адамчик.</i> Сучасна людина та її ціннісна байдужість. Концепція ресентименту Макса Шелера - причина до роздумів над проблемами шкільництва..... | 120 |
| <i>Збігнєв Верра.</i> Формування батьківських відносин як основа побудови і функціонування громадянського суспільства..... | 130 |
| <i>Ришард Козловскі.</i> Педагогічний потенціал персоналістичної феноменології Едити Стейн (св. Терези Бенедикти)..... | 135 |
| <i>Йоланта Мацьонг.</i> Значення культурної й історичної традиції в сучасній ранній освітянській школі | 142 |
| <i>Малгожата Пуховска.</i> Культурна спадщина шкільного театру в Хирові..... | 148 |
| <i>Ізабелла Стельмасяк.</i> (Не) Можливість персоналізму в освіті глобального світу..... | 158 |
| <i>Кишиштоф Юцак.</i> “Удосконалення вчителя” шляхом ефективної виховної діяльності..... | 162 |
| <i>Анджей Ястжембскі.</i> Я-селф. Філософії-психологічний фрагмент | 167 |
| <i>Себастьян Артур Здоньчик.</i> “Насильство в сім'ї - дитина як жертва насильства” | 174 |

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

| | |
|--|----|
| <i>Galina Bilavych.</i> Publishing “Prosvita” as a means of improving the economic culture of adults in Galicia (1868-1939 years)..... | 3 |
| <i>Olexandra Lysenko.</i> Update of ethno-psychological foundations of literature (as an example of small poetic genre – Sonet) | 9 |
| <i>Victoriya Stynska.</i> The role of establishments ‘Drops of milk’ in the forming of health saving approach in the social and pedagogical support of maternity and childhood in Ukraine at the beginning of the 20 th century | 17 |

HIGHER SCHOOL

| | |
|---|----|
| <i>Svitlana Barylo.</i> Professional jurisdictions of musical leader and educator..... | 23 |
| <i>Galyna Boryn.</i> The applied aspects of professional training of future teachers to work with parents | 27 |
| <i>Larysa Zdanevych.</i> The future teachers’ training to the work with deadapted children in media space..... | 31 |
| <i>Natalia Kyrsta.</i> The programmatic providing of student's practical training of Preschool profile | 35 |
| <i>Myroslav Kushniruk.</i> Culture of labor in the formation and development of technical vocational education | 39 |
| <i>Maryana Lakh.</i> The synthesis of traditional and innovative approaches to training teachers of the Ukrainian modern primary school: analysis of theoretical principles..... | 42 |
| <i>Tamara Marchii-Dmytrash.</i> The training of future foreign language teacher of primary school: psycholinguistical aspect | 46 |
| <i>Iryna Mykhailiyk.</i> Theoretical basics of teaching staff professional educational activity at the higher technical educational establishments | 49 |
| <i>Mariia Oliiar.</i> The forming of future primary school teachers’ humane features in the process of their mastering the communicative strategies..... | 53 |
| <i>Svitlana Riznychok.</i> Features of preparation of the scientific and teaching staff at the pharmaceutical department of the Lviv state medical institute during 1944-1991 | 60 |
| <i>Nadiia Yashyn.</i> Determination of essence descriptions of tolerance | 67 |

THE THEORY OF UPBRINGING

| | |
|--|----|
| <i>Svitlana Boiarchuk.</i> Folk applied art in the system of upbringing of artistic culture of the students..... | 72 |
| <i>Mariia Genyk.</i> Cooperative activity of a primary school teacher and family in terms of spiritually-moral upbringing of junior school children..... | 76 |
| <i>Tetiana Kushch.</i> Positive information space of the child in early childhood as the necessary condition of her successful socialization in the modern world..... | 80 |
| <i>Nadiia Lazarovuch.</i> Developing environment as constituent of pedagogical process in preschool establishments of education in-process with the gifted children..... | 83 |

THE THEORY OF EDUCATION

| | |
|---|-----|
| <i>Kateryna Balaieva.</i> Complex study of educational services which are given in modern PEI..... | 90 |
| <i>Oxana Bodnar.</i> The model of management the analytical-expert activity in the field of general middle education of a region..... | 95 |
| <i>Nelli Lysenko.</i> Modern education as a repeater of ethnocultural heritage..... | 100 |
| <i>Kateryna Lysenko-Helembiuk.</i> The dimensions of Ukrainian ethnopsychological content of a national character in ethnoeducational space of modern secondary institutions..... | 103 |
| <i>Liudmyla Matsuk.</i> The early age children's speech development forming after the technologies of Glen Doman and Mukola Zaitsev..... | 108 |
| <i>Nadiia Trush.</i> The peculiarities of organization the educational-playing environment on lessons of physical education with children of junior school age..... | 112 |
| <i>Svitlana Chypakhina.</i> The forming of elementary mathematical knowledge of children on the basis of preschool and primary school..... | 115 |
| <i>Monika Adamchik.</i> Modern person (man) and his value(s) indifference. Resentment concept of Max Scheller – cause to reflect on the problems of schooling..... | 120 |
| <i>Zbigniew Werra.</i> Shaping of parental attitudes as the foundation building and functioning of the civil society..... | 130 |
| <i>Richard Kozlovski.</i> Pedagogical potential of personalistic phenomenology of Edita Stein (St. Tereza Benedict)..... | 135 |
| <i>Jolanta Maciag.</i> Significance of the culture and historical tradition in the modern early school education..... | 142 |
| <i>Malgozhata Pychovska.</i> Cultural heritage of school theatre in Khurov..... | 148 |
| <i>Izabela Stelmasiak.</i> (Im) Possibility of personalism in education of the global world..... | 158 |
| <i>Kshyshtof Yushchak.</i> “The improving of a teacher” through effective educational activity..... | 162 |
| <i>Andjey Iastschembskiy.</i> I-self. Philosophical and psychological fragment..... | 167 |
| <i>Sebastian Artur Zdończyk.</i> Family violence – the child as a victim of violence..... | 174 |

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника

ПЕДАГОГІКА
Випуск XLV

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XLV Issue

Published since 1995

Publishers address: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 07.05.2013 р. Підп. до друку 17.05.2013 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 16,93. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК №2718 від 12.12.2006 р.