

УДК 373.5

ЮРІЙ СТЕЖКО

Київський національний університет імені Т.Шевченка

ГРИГОРІЙ СТЕЖКО

Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка

ДО ПИТАННЯ ВИБОРУ СТАНДАРТУ ОСВІТИ

Здійснюється порівняльний аналіз двох моделей шкільної освіти та виховання на філософсько-методологічному рівні. Обґрунтовується перспективність творчого розвитку педагогічних ідей В.Сухомлинського.

Ключові слова: методологія, виховання, колективізм, індивідуалізм.

Нові реалії суспільного буття відбилися широким спектром проблем на освіті. Зміна соціальних стандартів життя обумовили потребу переосмислення самої філософії освіти, приведення її у відповідність до ліберальної ідеології суспільного розвитку. Педагогічна наука опинилася на роздоріжжі вибору: яка модель виховання має історичну перспективу чи адаптувати до національних умов західну доктрину, чи вдаватися до глибокого переосмислення педагогічних ідей В.Сухомлинського, так само, як у свій час він переосмислив педагогіку виховання А.Макаренка. Полишити освітній процес на самоплин є вкрай небезпечним.

На сьогодні філософським, психолого-педагогічним супроводом реформування шкільної освіти та виховання опікуються такі видатні вчені як, В. Андрущенко, І. Бех, В. Буряк, М. Войцехівський, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, О. Савченко, П. Саух, О. Сухомлинська та інші.

На тлі демократизації освіти лунають заклики звернутися до напрацювань провідних західних педагогів, – як правило, йдеться про педагогічну спадщину Дж Дьюї, обґрунтовуючи такий вибір близькістю поглядів В. Сухомлинського та Дж. Дьюї в баченні шкільного виховання. Наприклад, М. Скрипник, проводячи паралель між їх творчістю як педагогів-новаторів, вбачає велику схожість “в їхньому ставленні до офіційної педагогічної науки” [5, с. 73], відзначає спільність їх поглядів “на розвиток дитини як унікальної, неповторної, самоцінної особистості...” [5, с. 75]. Зрештою, “можна з упевненістю констатувати, – пише він, – що і Дьюї, і Сухомлинський думали і рухалися в одному напрямі, розв’язуючи проблему розвитку мислення дитини” [там само].

Не виникає жодних сумнівів, що і В. Сухомлинський, і Дж. Дьюї прагнули до прогресивного оновлення освіти, тож не дивує, що в їх теоріях бачиться багато спільного. Провідне місце в теоріях обох мислителів посідає виховне навчання, соціалізація особистості; обидва мислителі виступали проти формалізму у визначенні та застосуванні методів виховання; обидва приділяли значну увагу моральному вихованню, дбали про розвиток мислення, допитливості, формування потреби у знаннях; однаковою мірою визнавали значимість педагогічної майстерності вчителя; обидва увійшли у історію педагогіки як реформатори, як творці наукової системи виховання з опорою на

демократизацію. Утім, гадаємо, є потреба з позицій аналізу з наступним синтезом дослідити концептуальність спільного та відмінного в їх творчості, що і постане метою нашого статейного дослідження.

Для порівняльного аналізу педагогічних теорій В. Сухомлинського та Дж. Дьюї, гадаємо, є потреба звернутися до коренів їх теорій, які сягають в філософську позицію кожного, яка є визначальною і щодо їх ідеологічних переконань.

По-перше, філософський світогляд Дж. Дьюї – це прагматизм, точніше, той його напрям, який самим мислителем визначений як інструменталізм. Світогляд В. Сухомлинського скоріше за все підпадає під визначення філософії гуманізму. Тож цілком зрозумілим є і те, що Дж. Дьюї, як представник американської нації, є апологетом буржуазного лібералізму, що виправдовує оцінку його прагматизму як “філософії американського суспільства” (В. Кремень), в той час як В. Сухомлинський, на наш погляд, більше позиціонується як прихильник соціального лібералізму, наближеного до європейської соціал-демократії.

По-друге, аналіз творчості В. Сухомлинського дає нам підстави для висновку про визнання ним взаємозумовленості біологічного та соціального в людині за домінування соціального таким чином, що соціальність інтегрує в себе біологічну компоненту. Методологія ж Дж. Дьюї ґрунтується на натуралістичному розумінні людської сутності, він вбачає в перебігу виховання прояв успадкованого біологічного в природі людини. Висхідною установкою теорії виховання Дж. Дьюї є положення, що “справжнє виховання не є чимось покладеним ззовні, а є зростанням, розвитком властивостей та здібностей, з якими кожна людина з’являється на світ” [3, с. 6], чому переконливо опонує педагогічна модель виховання В. Сухомлинського, в якій віддається перевага, соціальності, утверджується, що “з першого подиху свого життя вона (людина – авт.) – істота суспільна” [7, с. 448] “Особистість відбувається духовно, а не біологічно” [1, с. 129], – слова М. Бердяєва, які, як на нас, не залишають сумнівів щодо концептуалізації людської сутності.

По-третє, ключовим моментом в соціалізації, за В. Сухомлинським, є залучення дитини в процесі її самовизначення до суспільних цінностей, а відтак і домінуючою стороною процесу соціалізації постає суспільна солідарність, колективізм. Наразі В. Сухомлинський вбачає потребу в тому, щоб “уже в учнів початкових класів формувалися й утверджувалися основи моральності людини-колективіста” [7, с. 264]. “Колектив впливає на особистість, ... коли старший передає молодшому свої ідейні переконання, знання, трудовий досвід, творчі вміння” [7, с. 165], завдяки чому досягається наступність, безперервність у вихованні поколінь. Водночас ми бачимо у В. Сухомлинського і особистісно-зорієнтований підхід. “Душа кожної дитини – це неповторний світ думок, почуттів, переживань” [8, с. 193]. “Від того, – пише він, – як кожен індивідуум ... включається в суспільство, залежить формування, з одного боку, здатності колективу впливати на особистість і, з другого, – здатності особистості піддаватися впливові інших людей” [7, с. 448]. Тож на тлі формування якостей колективіста він обстоює індивідуальний спосіб, в який відбувається включення індивіда у суспільні стосунки.

Дж. Дьюї не зраджує ідеї прагматизму про формування індивідуалістично зорієнтованої особистості на натуралістичній основі. В традиціях багатьох західних філософських вчень в колективізмі він вбачає загрозу для особистості, перетворення її на об’єкт впливу ірраціональних сил колективу. Однак погодьмося з М. Бердяєвим, що “індивідуалізм завжди вбиває особистість і індивідуальність” [1, с. 129]. У своєму логічному розвитку проголошений педагогікою прагматизму індивідуалізм веде до визнання вищими моральними якостями лише усвідомлення власної свободи вибору, не обмеженої суспільними нормами, того, що збагачує індивідуальний досвід – інструмент досягнення мети. Соціалізація Дж. Дьюї бачиться як конформізм, пристосування найліпшим чином до умов задля досягнення певної практичної мети з позицій негативізму щодо суспільної моралі.

По-четверте, щодо близькості позицій у баченні ролі “урокив мислення” В. Сухомлинським та “рефлексивного мислення” Дж. Дьюї в моральному становленні особистості. Немає сумнівів в тому, що виховання індивідуалістичних якостей на засадах моральності, не обтяженої суспільними нормами, продиктоване прагматизмом, як це бачить Дж. Дьюї, спричиняє нехтування суспільною думкою, робить особистість несприйнятливою до суспільного схвалення чи осуду, що лише віддаляє особу від колективу. За Дж. Дьюї, категорії добра і зла не мають загального змісту, в кожному випадку вони набувають різного ситуативного значення в залежності від практичної користі. Індивідуаліст за суттю не схильний обмежувати себе загальнолюдськими цінностями, обтяжувати моральною відповідальністю. З позиції апологета беконівського емпіризму Дж. Дьюї формує концепцію “прогресивної освіти”, в якій освячується домінування досвіду, спрямованість на практичність. “Розвиток і постійна реконструкція досвіду” – ключова настанова теорії шкільної освіти Дж. Дьюї. “Кожен досвід є рушійною силою. Про його цінність можна судити на основі того, до чого він приводить” [4, с. 36]. Але ж на ґрунті індивідуалізму “звичайний досвід” обстоє корисливі інтереси. Наразі “рефлексивність мислення”, про яке дбає Дж. Дьюї, не детермінована імперативністю суспільної моралі, неминуче обертається на беззастережне виправданням власної позиції. Отже існує загроза скочування індивідуалізму в свою крайню форму – приватизм, девіз якого – “шукай в житті самого кращого” – є майже на рівні примітивних інстинктів.

В. Сухомлинський же утверджує виховний процес як “вміння створити в колективі такі відносини, коли кожний... розуміє і відчуває, що таке можна, не можна і треба” [7, с. 164] – позиція, спрямована на розв’язання конфліктних ситуацій. Моральна саморефлексія стосовно імперативності суспільної необхідності набуває сенсу самовиховання лише у разі її опредметнення, самопрезентації особистості у моральному вчинку стосовно оточення. “Під впливом колективного захоплення бажання підлітка виявити, показати себе гармонійно зливається з моральним ідеалом нашого суспільства” [7, с. 464]. Тобто на відміну від моральної рефлексії в душі Дж. Дьюї система морального виховання В. Сухомлинського мислиться не як ізолюваний, автономний духовний процес, а як взаємодія з колективом у сфері суспільної практики. В. Сухомлинського, який наставляв: “Прагніть, щоб знання учня були не кінцевою метою, а засобом, щоб вони не перетворювалися в нерухомий, мертвий багаж, а жили в розумовій праці школяра, в духовному житті колективу, у взаєминах між школярами, у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами...” [6, с. 452], а не з позицій практичної значимості знань на засадах індивідуалізму, корисливості в сенсі Дж. Дьюї. Тож “уроки мислення” В. Сухомлинського покликані навчити дитину якомога повніше розв’язувати суперечності, обираючи відповідний індивідуальний спосіб суспільного буття. Міжособистісні компроміси сприяють збагаченню особистісної рефлексії колективною творчістю. Не індивідуалізм ступенем незалежності від впливу оточення, а колективізм рівнем гармонії свободи та суспільної необхідності є мірилом повноти свободи особистості, креативності мислення.

Самовиховання, не обумовлене колективною солідарністю, втрачає зміст особистісної цінності, позаяк людина прирікає себе на постійний конфлікт з оточенням, а моральність особистості в силу власної діалектики перетворюється на свою протилежність – суспільну пасивність, а то й девіантну поведінку.

Назагал дороговказом у виборі моделі виховання видаються слова В. Сухомлинського: “Моральна свобода – велике людське багатство... Але це багатство стає благом, якщо людина усвідомить себе як частинку колективу, суспільства, народу, розуміє спільні для всіх людей інтереси й потреби, підкоряється власному почуттю обов’язку і на основі особистого розсуду, особистого бажання, особистої волі робить так, як вважає за потрібне колектив, суспільство, народ” [6, с. 266]. Узгодженість волі із суспільною необхідністю відмежовує екзистенційність свободи особистості за філософією В. Сухомлинського від волюнтаризму Дж. Дьюї.

Звісно не варто оцінювати педагогіку Дж. Дьюї лише з позицій її ставлення до соціальності. Педагогічна спадщина Дж. Дьюї несе в собі потенціал лібералізації

суспільства на зразок американської демократії початку ХХ століття. Тож закономірно, що вона зорієнтована на індивідуалізм, котрий найбільш сприятливо забезпечував би виживання в умовах західної демократії, конкуренції. “Ми схильні дивитися на школу з індивідуалістичної точки зору... І це правильно.. Будь-який інший ідеал для наших шкіл був би вузьким, неприйнятним і він руйнував би наш демократичний лад” [2, с.7].

Однак заради об'єктивності варто відзначити, що він не відкидає цілковито соціальну обумовленість поведінки, він змушений визнати соціальний характер моралі, маючи, правда, на увазі лише суще, але не належне. Окрім того, в демократії, апологетом якої є Дж.Дьюї, нам імпонує його застереження щодо розшарування системи шкіл на елітарні та масові. Наші сьогоденні реалії підтверджують його твердження, що такий поділ лише загострить соціальні суперечності.

Висновки. На підставі навіть короткого аналізу можна констатувати, що педагогічні теорії обох мислителів світового рівня є настільки багатограними, що висвітлити їх в обмеженому обсязі статті не видається за можливе. Утім, з усією очевидністю проглядається потреба переосмислення філософії освіти, приведення її у відповідність новим реаліям суспільного буття. Переосмислення нами бачиться не як огульне заперечення всього раніше напрацьованого як вітчизняною, так і світовою педагогічною наукою, а як творче нарощування всього прогресивного, культуровідповідного демократичним перетворенням. Витримати міру інноваційного та традиційного вкрай складно, але необхідно, позаяк не меншу загрозу, ніж догматизм несе в собі еkleктичне поєднання в новій парадигмі освіти суперечливих теорій, що спричинить лише дискредитацію самої ідеї реформування. Дж. Дьюї мав рацію, кажучи, що “людство любить мислити мовою крайніх протилежностей. Воно схильне формувати свої переконання методом двох крайностей, не допускаючи можливих проміжних варіантів” [4, с. 20]. Тож важливо не впасти в крайнощі, адже діалектика виховного процесу така, що кожна із протилежностей набуває своєї значимості лише у співвідношенні із іншою.

І наостанок. Залишаючи місце для полеміки, все ж маємо поставити під сумнів своєчасність та доцільність запозичення чужого, маючи невичерпне багатство ідей педагогіки виховання В.Сухомлинського, в яких, як на нас, відрефлексований увесь досвід поколінь, ментальність нації, уся виплекана нею духовність. Наразі перспектива є за поглибленим вивчення педагогічних здобутків вітчизняних педагогів. На зміну спорадичним дослідженням має прийти системність, на зміну риторичі – ефективна діяльність.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. О назначении человека / Н. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Гос.издат, 1924. – 127с.
3. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – М.: Гос.издат, 1922. – 179 с.
4. Дьюи Дж. Досвід і освіта / Дж. Дьюї. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
5. Скрипник М. Уроки мислення Джона Дьюї і Василя Сухомлинського / М. Скрипник // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С.71-77.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.2. – К.: “Рад.школа”, 1976. – 670 с.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.1. – К.: “Рад.школа”, 1976. – 654 с.
8. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ти т. Т.5. – К.: “Рад.школа”, 1977. – 639 с.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2013

Стежко Ю.

Киевский национальный университет имени Т. Шевченко, Украина

Стежко Г.

Кировоградский государственный педагогический университет имени В. Винниченко, Украина

К ВОПРОСУ ВЫБОРА СТАНДАРТА ОБРАЗОВАНИЯ

Осуществляется сравнительный анализ двух моделей школьного образования и воспитания на философско-методологическом уровне. Обосновывается перспективность творческого развития педагогических идей В.Сухомлинского.

Ключевые слова: методология, воспитание, коллективизм, индивидуализм.

Stezhko Yu.

Kyiv National Taras Shevchenko University, Ukraine

Stezhko G.

Kirovograd State Pedagogical universitet name V. Vynnychenko, Ukraine

ON SELECT THE STANDARD OF EDUCATION

The comparative analysis of two models of schooling and education on philosophical and methodological level is done. Perspectives of development of creative teaching ideas by V. Suhomlynsky is grounded.

Keywords: *methodology, education, collectivism, individualism.*