

УДК 37.034(091) (073)

Н.П.Дічек

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ І ОBOB'ЯЗОК ЯК ПPOBІДНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ РАДЯНСЬКОЇ ДОБИ

Проблема формування в молоді почуття відповідальності і обов'язку як засадничих рис особистості аналізується на матеріалі педагогічної спадщини В.Сухомлинського і А.Макаренка. Доводиться актуальність їхніх настанов щодо розвитку суспільної відповідальності особистості в сучасних умовах.

The article is an attempt to analyse the pedagogical problem of forming the responsibility and duty, which was represented in A.Makarenko's and V.Sukhomlimky's heritages. The topicality of educator's views are demonstrated.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід до виховання, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, соціальна зрілість, педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, А.С.Макаренка.

Сучасне реформування виховної галузі передбачає широке впровадження гуманістичних і демократичних принципів розвитку підростаючого покоління. Такі принципи складають основу особистісно орієнтованого підходу до виховання маленької людини, який покликаний забезпечити пріоритетність вибору нею свободи і соціальної відповідальності як своїх життєвих орієнтирів. Відзначаючи наявність дедалі загрозливішої моральної деградації суспільства", відомий український психолог І.Бех наголошує на необхідності залучення до розробки теорії особистісно орієнтованого виховання не лише надбань західної гуманістичної психології, але й здобутків, напрацьованих експериментальною психологією і педагогікою розвитку [1, 6]. Додамо ЩО в цьому контексті слід звернутися і до вітчизняної педагогічної спадщини, об'єктивний критичний аналіз якої сприятиме створенню сучасної виховної тактики. Останніми роками в українській педагогіці домінує тенденція залучення ідей та досвіду західних учених до обґрунтування процесу переорієнтації освітньо-виховної стратегії. Паралельно з цією тенденцією прогресує й інша – нехтування вітчизняними здобутками, особливо радянського періоду. Теоретико-практична спадщина наших співвітчизників А.Макаренка і В.Сухомлинського є невичерпним джерелом педагогічної мудрості, їхнє трактування процесу виховання й освіти не лише як передачі морально-інтелектуальних знань людства дітям, але як багатогранної сфери людських взаємин, як діяльного набуття соціального досвіду стало аксіоматичним, хоча часом замість об'єктивного аналізу їхніх ідей звучить критика, вмотивована головним чином відданістю педагогів комуністичним ідеалам. Однак результати порівняльно-педагогічних досліджень [3] свідчать, що спадщина В.Сухомлинського і А.Макаренка для зарубіжних науковців є усталено авторитетною і використовується у теоретико-практичних розробках, пов'язаних з поліпшенням соціалізації

молоді, з реалізацією холистичного виховання особистості. Завданням статті є аналіз обґрунтування вітчизняними педагогами необхідності формування у дітей таких моральних пріоритетів, якими є соціальна відповідальність і обов'язок. На нашу думку, сформованість цих етико-педагогічних понять є своєрідним показником соціальної зрілості молодої людини, а тому в сучасну епоху набуває аксіологічного значення і актуальності.

Наприкінці ХХ ст. провідні суспільні діячі світу, звертаючись до етичних проблем виховання молоді, акцентували увагу на важливості прищеплення їй почуття відповідальності і суспільного обов'язку. Наприклад, австро-американський психолог В.Франкл, встановлюючи систему загальних цінностей людського буття, виокремлює три її універсальні, константні, базові складові – духовність, свобода і відповідальність. Остання розглядається ним насамперед як зобов'язаність людини реалізувати унікальний смисл власного життя, а інстанцією, перед якою людина несе за це відповідальність, постає совість [11, 126]. Висуваючи на перший план особистісний смисл відповідальності, учений, однак, не ігнорує її необхідності її орієнтації на суспільство та його благо.

Соціально орієнтованою етичною категорією відповідальності постає у творах А.Макаренка. Йому належить уведення до психолого-педагогічного контексту поняття відповідальної залежності, яке характеризує певний вид міжособових взаємин і є головним чинником розвитку колективу або групи.

Як зазначав російський професор Ф.Фрадкін [10, 3], А.Макаренко вперше в педагогіці обґрунтував уявлення про опосередковані, через норми і цінності колективу, впливи на особу. Антон Семенович стверджував, що саме норми і цінності колективу, у якому живе дитина, та її відповідальне ставлення до цих колективних цінностей характеризує і саму особистість:

“Наш вихованець ... готується до певної системи залежностей. Страшною помилкою є думка, що, звільнившись від системи залежностей буржуазного суспільства, тобто від експлуатації і нерівномірного розподілу життєвих благ, вихованець взагалі вільний від будь-якої низки залежностей. У радянському суспільстві існує інша низка залежностей, це залежність членів суспільства, які існують не в простому натовпі, а в організованому житті і прагнуть певної мети. І в цій нашій організованості є процеси і явища, які визначають і моральність нашої радянської людини, і її поведінку” [5, 193].

А.Макаренко чітко розділяв колективістський зміст життя людини і виховання у колективі як форму виховної роботи. Його педагогічною метою була особистість, але не як усамітнена істота, а як суспільна, бо належність до колективу створювала їй можливості реалізації своїх здібностей, сповнювала її впевненістю у майбутньому. Колектив у творчості виховного діяча є і полем соціалізації особистості, і полем її самореалізації, а колективізм розглядається ним як моральна цінність.

У трактуванні педагога колектив є інструментальною цінністю, в його межах на правах підпорядкованих засобів досягнення цільових цінностей виступають синонімічні для Антона Семеновича поняття відповідальності і

дисципліни. Їх можна зарахувати до складових етики міжособистісних і групових відносин. З іншого боку, відповідальність як соціальна цінність може бути детермінована і як термінальна. У виховній теорії А.Макаренка соціальна відповідальність тлумачиться як аспект соціалістичної моралі, який має забезпечити задоволення і прогрес особистісних і суспільно-колективних інтересів. З цього випливає розуміння автором взаємовідносин між колективом і особистістю, його впевненість у досягненні поступової гармонії між ними в умовах соціалізму.

А.Макаренко проголошував суспільну відповідальність, що спирається на взаємність індивіда та колективу, основою комуністичної моралі. Вочевидь постає зв'язок його поглядів з думками психолога-екзистенціаліста В.Франкла у визначенні відповідальності як термінальної цінності, хоча її змістове навантаження відрізняється в авторів обраною суспільною чи особистісною орієнтацією поняття.

На думку А.Макаренка, відповідальність має кілька важливих аспектів і тому може належати до моральних цінностей, коли йдеться про виховання патріотизму, про почуття відповідальності за сучасне і майбутнє держави, про відданість обраній соціально-політичній ідеї тощо. Він писав, що саме соціальний світ формує в людині переважну більшість цінностей і потреб. Цим логічно зумовлена його ідея керівної, але не диктаторської ролі колективу (суспільного угруповання), який опосередковує засвоєння особистістю етичних норм і цінностей, і насамперед багатоаспектного почуття відповідальності. Логіка взаємозалежності колективу й особистості у процесі виховання окреслена А.Макаренком так: "Захищаючи кожного члена колективу, загальна вимога водночас від кожного члена очікує посиленої участі у спільній т. колективній боротьбі і тим самим виховує в ньому волю, гарт, гордість" [4, 142]. Знімаючи напругу в питанні відносин особи і колективу проголошенням етичної цінності колективізму, що веде до взаємозбагачення людини і суспільства, А.Макаренко домагався єдності виконання суспільного обов'язку і досягнення особистого щастя.

Новизну і своєрідність тлумачення колективного виховання вніс у радянську педагогіку В.Сухомлинський, який прагнув встановлення пріоритетної цінності особистісного вектора виховання дитини. У його працях більш поширеним є звертання до етичної категорії обов'язку, тісно пов'язана з відповідальністю, совістю, самосвідомістю як детальними характеристиками діяльності людини. Якщо А.Макаренко розглядав відповідальність як більш загальне, видове поняття, а обов'язок як родове, то у В.Сухомлинського обов'язок постає універсальним більш етично значущим поняттям. Воно було покладено павлівським педагогом в основу розробленої ним теорії виховання громадянина: "Чим більше людських доль входить у МОЄ життя..., тим більше я переконуюся, що серцевиною людини, її стовповим коренем, від якого ке залежить і все починається, є *обов'язок*, усвідомлення і переживання донською особою свого обов'язку перед Вітчизною, перед пам'яттю і моральними цінностями народу, перед іншою людиною – її долею, радощами, щастям, життям, народженням і смертю" [6, 475]. Поняття обов'язку тлумачиться Василем Олександровичем

як “моральна серцевина етичних принципів і норм поведінки, а людина високого обов’язку проголошується метою виховання.

Намагаючись осмислити закономірності становлення почуття – обов’язку в дитячій душі, В.Сухомлинський з власного педагогічного досвіду вивів ряд, так би мовити, супутніх якостей, рис характеру, нормування яких сприяє розвитку цього почуття. Це, насамперед, почуття вдячності і благородства, які стають особистими переконаннями істини лише в процесі їх багаторазового вираження і повторення. А початок цих почуттів закладається у ставленні дітей до батьків або тих хто виконує їхні функції. Педагог був переконаний, що гармонія між хочу” і “повинен” може скластися лише через вираження і утвердження людини у високому людському обов’язку, “бо, не вміючи відчувати залежності свого щастя від праці інших людей, вона *не здатна* переживати почуття вдячності — а це є джерелом, яке наповнює почуття обов’язку” [6, с. 478].

В.Сухомлинський пов’язує *вираження себе* і утвердження особистої гідності в обов’язку з існуванням певних людських стосунків. Він психологічно тонко підмітив і сформулював положення про те, що істини, які відіграють дуже важливу роль у вихованні, стають “переконаннями, точкою зору, позицією людини лише тоді, коли вона, осягаючи факти розумом, переживає ідеї серцем, душею” [6, с. 479]. У цій думці, як і в багатьох інших, висловлених педагогом, відображений притаманний його виховній філософії кордоцентризм, тобто визнання пріоритетності порухів серця і душі у процесі творення людської особистості.

Аналізуючи виховні ситуації у діяльності свого шкільного колективу, педагог прагнув створювати для учнів відносини взаємної відповідальності й обов’язку, домагався, щоб діти виражали власні моральні якості, а у процесі вираження пізнавали себе і вправлялися у самовихованні. Виховна практика дала йому підстави стверджувати надзвичайну важливість розвитку емоційно-вольової сфери дитини. Тому В.Сухомлинський наголошував, що справжнє виховання починається там, де “є єдність виховання і самовиховання”, а це стає можливим за умови, коли людина чимось дорожить: спочатку людиною, своїми стосунками з нею, потім – ідеєю, істиною [6, 480]. Наведена думка є однією з багатьох, які свідчать про гуманістичні доміанти Сухомлинського-педагога, для якого вихованець був суб’єктом виховання, а міжособові відносини – знаряддям формування особистості.

Висуваючи на перший план світ особистості, педагог, однак, не впадав у крайнощі вільного виховання. Він не відокремлював інтереси людини від інтересів суспільства, бо й сам гостро відчував приналежність до свого народу, до Батьківщини. Тому в логічному зв’язку з особистісно орієнтованим вектором виховання педагог розглядав і суспільно орієнтований, який він пов’язував зі становленням громадянина. Він вважав надзвичайно важливим виховним завданням уведення дитини якнайраніше у *великий світ суспільного життя*, але не спостерігачем, а активним учасником, який відчуває і переживає своє прилучення до суспільної діяльності, вважає долю Батьківщини глибоко особистою справою.

Трансформувати теоретичні виховні положення у практику, ствердити поняття про обов'язок і відповідальність у людській душі можна, на думку В.Сухомлинського, через працю. Її матеріальний результат несе людям добро, а виконавця вправляє у напруженні зусиль. Він вивів важливу закономірність виховання: "...лише тоді, коли людина на власному досвіді збагнула, що таке обов'язок і відповідальність, вона може виробити в собі переконання, погляди, свою тверду позицію, трудове життя колективу – це тисячі ниток обов'язку і відповідальності, ЩО йдуть від людини до людини. Труд робить ці нитки міцними й нерозривними" [8, 527]. Таким чином, характеризуючи обов'язок як багатство душі" людської особи, як "серцевину громадянської доблесті", педагог стверджував своє переконання, що без почуття обов'язку немає сумління і благородних людських принципів, а духовне життя неможливе без трудового.

У розробленій Василем Олександровичем теорії громадянського виховання особистості в колективі засадничими є дві умови: формування у вихованця почуття особистої честі, гідності, гордості, усвідомлення величі людини-творця у гармонійному поєднанні з розвитком у нього почуття обов'язку, відповідальності за свою працю, поведінку, вчинки, відповідальності за долю суспільства, за благо людей, з якими особистість вступає в складні відносини в процесі праці духовного життя [8]. У переплетенні зазначених умов, сформульованих автором, яскраво репрезентована педагогічна самобутність його позиції, що не узгоджувалась з умовами моноідеологічного суспільства, де сповідувався принцип домінування колективних норм життя.

Думки педагога про необхідність звернення вихователів до внутрішнього світу дитини, яке б відзначалося обережним, відповідальним доторканням до сфери розуму і почуттів, оскільки "неповторність кожної дитини потребує індивідуальних і щирих ставлень саме до неї", були у 60-ті роки минулого століття передчасними, незатребуваними радянським суспільством. Але ідеї В.Сухомлинського, пройняті вірою у неминучість запровадження особистісно орієнтованої стратегії виховання, збудили освітянську думку, сприяли поширенню гуманістичних тенденцій у вітчизняному вихованні. Суто виховний зміст спадщини педагога, звільнений від політико-ритуальних фраз, є зразком універсальної виховної концепції, яка не втрачає актуальності, бо спирається на гуманістичні загальнолюдські цінності.

Поняття відповідальності та обов'язку існують у взаємозалежності зі свободою особистості, яка, за визначенням ученого-педагога С.Гессена, "є не лише факт нашого життя, а й обов'язок, що постає перед нами, завдання, розв'язати яке повністю неможливо, але до чого слід наближатися" [2, с.70]. Розмірковуючи над проблемою трансформації відповідальної дисципліни у дресирування, а необмеженої свободи – у сваволю, він ще у 1923 р. писав, що вільні дії відрізняються від довільних вчинків притаманним їм законом, своєрідною спонукою, дисципліною. Якщо ж відкинути цей внутрішній закон, який інакше тлумачиться ним як "голос совісті", то залишиться викривлений образ свободи — сваволя. Учений, якого важко звинуватити у

прокомуністичних настроях, проголошував, що єдино доцільним шляхом розвитку моральної сфери людини є “ускладнення і розвиток зобов’язань”, тобто того, що у творах В.Сухомлинського називається “повинність” (від російського слова “долженствование”). У підсумку своїх міркувань про співвідносність свободи і дисципліни С.Гессен зазначає: завданням морального виховання є розвиток в людині свободи та її індивідуальності, а цього можна досягти, лише висуваючи перед особистістю надособистісні цілі, у творчому прагненні до яких зростає її сила [2, с.84]. Суголосність думок гуманіста-демократа С.Гессена і гуманіста-комуніста В.Сухомлинського є свідченням того, що універсальні суспільні закономірності не залежать від партійності педагога, а є виявом унісону поглядів, позначених талантом передбачення.

На завершення, як далекоглядну пораду, як попередження історичної забудькуватості наведемо думку великого вітчизняного педагога К.Ушинського з приводу важливості засвоєння і використання педагогічного досвіду та ідей: “В основі виховання має бути *досвід*, а саме *історичний досвід*, бо лише він може стримати вихователя від тих однобічностей, від яких стільки разів визволяли виховання не теорії свідомості, а *практичний розум людства*” [9, с.246].

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. — Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод, видання. — К.: Либідь, 2003.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-пресс, 1995.
3. Дічек Н.П. А.Макаренко і світ: аналіз англomовних студій. — К.: Наук.світ, 2005.
4. Макаренко А.С. Педагоги пожимают плечами // Пед. соч.: В 8ми т. — Т.1. — М.: Педагогика, 1983. — С.136—144.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Пед. соч.: В 8-ми т. — Т.4. — М.: Педагогика, 1983. — С.123—203.
6. Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку // Вибрані твори: У 5-ти т. — Т.5. — К.: Рад. школа, 1977. — С.472—489.
7. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: У 5-ти т. — Т.1. — К.: Рад. школа, 1977. — С.403—641.
8. Сухомлинський В.О. Школа живе ленінськими ідеями // Вибрані твори: У 5-ти т. — Т.5. — К.: Рад. школа, 1977. — С.517—529.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
10. Фрадкин Ф.А. Вклад А.С.Макаренко в теорию советской педагогики // А.С.Макаренко и современность: тезисы докладов. — Владимир, 1988. — С. 1—5.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.