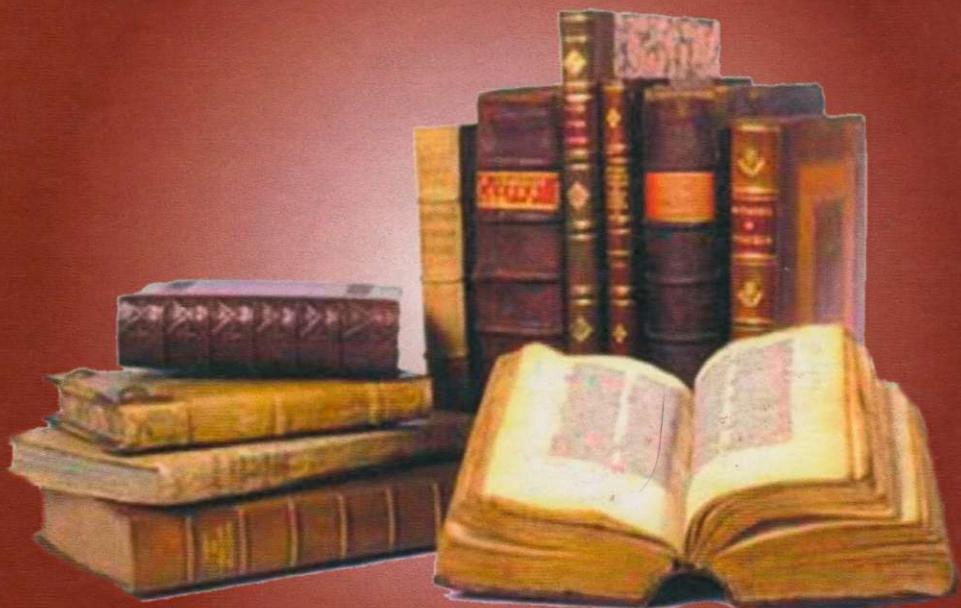


Т.Ф. Алєксеєнко, Р.В. Малиношевський

**ФОРМУВАННЯ ЦЛІСНОГО
ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДШИНІ
В. СУХОМЛИНСЬКОГО**

МОНОГРАФІЯ



Т.Ф. Алексєенко, Р.В. Малиношевський

ЗМІСТ

ФОРМУВАННЯ ЦЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДШИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

монографія

2012

Рецензенти:

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор
Чернуха Н.М., доктор педагогічних наук, професор

Алєкseenko Т.Ф., Малиношевський Р.В. Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : монографія / Т. Ф. Алєкseenko, Р. В. Малиношевський. – Хмельницький: Поліграфіст – 2, 2012, 296с.

У монографії сформульовано поняття “цілісне виховне середовище”, розкрито передумови його формування у наукових ідеях, проаналізовано спадщину В. Сухомлинського у контексті формування цілісного виховного середовища дитини як соціально-педагогічного конструкту, визначено і обґрунтовано його соціально-педагогічні засади, здійснено їх філософсько-педагогічне осмислення з позицій досягнень сучасної науки.

Матеріали та висновки монографії можуть бути використані як теоретико-методологічна основа прикладних досліджень з соціальної педагогіки, у практичній роботі педагогічних працівників, соціальних педагогів, діяльність яких спрямована на інтеграцію та оптимізацію виховного впливу різних соціальних інститутів на дитину, підвищення виховного потенціалу середовища.

ISBN 978-966-1502-48-1

також заслужують свої наукові імена: Б. Нуляров, І. Гата-
гурова, В. Коган, Р. Костянтинов, Ю. Марчуков,
Д. Маркович, А. Савченко, І. Соколова, М. Панченко, В. Деме-

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Розділ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА	12
1.1. Спадщина В. Сухомлинського як об'єкт наукових досліджень у контексті “цилісного виховного середовища дитини”	12
1.2. Цілісне виховне середовище дитини як соціально-педагогічна категорія і явище	31
1.3. Проблема цілісного виховного середовища у філософсько-педагогічних ідеях	64
Розділ II. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДШИНІ В.СУХОМЛІНСЬКОГО	108
2.1. Цілепокладання як смислоутворювальний зміст практики формування цілісного виховного середовища дитини	108
2.2. Принципи формування цілісного виховного середовища дитини	135
2.3. Соціально-педагогічні умови реалізації мети та принципів цілісного виховного середовища дитини	187
2.4. Досвід втілення ідей В. Сухомлинського щодо формування цілісного виховного середовища дитини у сучасній педагогічній практиці	230
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	254
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	261

ВСТУП

Створення цілісного виховного середовища дитини орієнтоване на зменшення або послаблення дії на неї стихійних та латентних впливів, а також узгодження виховних цілей різних соціальних інституцій, які безпосередньо чи опосередковано впливають на її розвиток. Така необхідність обумовлена також наявною різновекторністю соціальних впливів, які характерні для сучасних соціокультурних реалій, що дезорієнтують дитину в її моделях поведінки і соціальних очікуваннях, слугують фактором дегармонізації відносин людей і середовища. На усунення таких протиріч спрямовані положення Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Різні підходи до використання виховних можливостей соціального середовища осмислювалися філософами, психологами, соціологами, педагогами. Вплив соціального середовища на становлення людини був предметом філософської рефлексії Аристотеля, К. Гельвецея, П. Гольбаха, Дж. Дьюї, К. Маркса, П. Наторпа та ін.

Теоретичні засади розвитку педагогіки середовища відображені у працях Н. Йорданського, С. Каменєва, П. Наторпа, В. Шульгіна, С. Шацького. Можливі наслідки взаємодії людини і соціального середовища розкрили у своїх працях К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, І. Кон, С. Моложавий та ін. На можливостях використання виховного потенціалу соціального середовища, а також його основних детермінант

тах зосереджували свої наукові інтенції Б. Вульфов, Е. Галагузова, Л. Коган, Є. Костяшкін, А. Куракін, Ю. Мануйлов, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, Л. Новікова, М. Плоткін, В. Семенов, Н. Селіванова, В. Ясвін та ін. Пошуку шляхів інтеграції виховних сил середовища, оптимізації соціальних впливів на дитину в сучасних соціокультурних реаліях як пріоритетним завданням соціальної педагогіки присвячені праці Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Бочарової, І. Зверевої, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, Н. Чернухи та інших.

Необхідною складовою поліпшення соціально-педагогічної ситуації, розв'язання пріоритетних завдань соціальної педагогіки є осмислення кращого досвіду соціального виховання дитини за місцем її проживання у педагогічній теорії і практиці, його інтерпретація з позицій досягнень і потреб сучасної науки. Такою є спадщина В. О. Сухомлинського, в якій емпіричний досвід формування цілісного виховного середовища дитини розкривається в якості соціально-педагогічного конструкту, що потребує теоретичного аналізу, обґрунтування доцільності і визначення соціально-педагогічних умов створення подібних у сучасних умовах.

Соціально-педагогічна цінність і новизна спадщини В.О.Сухомлинського визначаються у контексті історичної епохи, внеску у розвиток педагогіки середовища, створення єдиної виховної системи за місцем проживання дитини, винахідництва і практичної реалізації механізмів інтеграції виховних сил, їх дієвості та згуртованості навколо школи як соціокультурного центру територіальної громади у с. Павлиш, активізації громади у розв'язанні задач соціального виховання підростаючих поколінь, гармонізації потреб педагогічної, батьківської, сільської громад і підростаючої особистості.

Виховна система педагога по своїй суті і змісту, формі і методам виховного впливу вийшла за межі однієї конкретної виховної інституції і її доцільно кваліфікувати як таку, що має соціально-педагогічний характер. В межах даної системи здійснювалась цілеспрямована та специфічна соціально-педагогічна робота як із кожною конкретною дитиною, її сім'єю, громадою, так і соціумом в цілому.

Педагогічні ідеї та знахідки В. Сухомлинського, розвиток ним гуманістичної педагогіки актуалізували проблему педагогічного використання виховних потенцій соціального середовища, зміну типу педагогічної реальності через привнесення в її структуру ціннісного виміру. Ціннісно-світоглядною установкою розбудови цілісного виховного середовища у спадщині В. Сухомлинського став антропологічний принцип. Сенс даного принципу полягав у тому, що дитина виступала в якості вихідної, базової цінності. На його основі забезпечувалася осягнення буття дитини у його цілісності, повноті та різноманітності її взаємозв'язків, потреб, можливостей, прагнень і очікувань, а також запитів та можливостей середовища на основі їх пізнання шляхом діалогічної взаємодії та добору методів і засобів виховання з урахуванням природи дитини. Відповідно, завдяки такому підходу увага В. Сухомлинським концентрувалась не лише на соціально-педагогічній інтерпретації сутнісних характеристик людини, але й на розумінні кожного етапу дитинства як самоцінного, унікального та рівноправного з кожним іншим етапом життя людини.

Усвідомлення самоцінності й унікальності дитинства, як і налагодження системних зв'язків школи з різними інституціями потребували якісних змін усталених міжособистіс-

них відносин між суб'єктами цілісного виховного середовища. Таку якісну зміну В. Сухомлинському вдалося здійснити завдяки опорі на принцип духовності, який повноправно можна вважати наскрізним, оскільки його сутність присутня і в інших принципах. Його зміст розкривався, насамперед, у ціннісному й гуманному ставленні до дитини, до людини будь-якого іншого віку і статусу, і позначався на характері соціальних зв'язків.

Спадщина В. Сухомлинського розглядалася у контексті різних наукових проблем: взаємодії людини і соціуму (В. Кремень), філософії дитинства (М. Антонець, А. Богуш, Т. Кочубей), виховної системи (Б. Кваша, М. Мухін, А. Розенберг), виховання особистості, її соціалізації (О. Білюк, О. Петренко), духовних домінант (І. Бех, Н. Дічек), гуманістичної педагогіки і виховання гуманістичних цінностей (М. Библюк, І. Зязюн, В. Киричок, Є. Родчанін), формування світогляду О.Невмержицький), осмислення механізму використання різних виховних середовищ (В. Костіна, О. Савченко, Є. Салтанов), батьківської педагогіки (Т. Алексєєнко, А. Попова, О. Сухомлинська), взаємодії сім'ї та школи (Л.Бондар), проблем колективу і особистості (Г. Калмиков), виховання школяра (О. Білюк, Г. Бучківська, О. Дзеверин), громадянського і патріотичного виховання (В.Кіндрат), самовиховання школярів (О. Дуда), природо відповідності (В.Кравцов), позакласної навчально-виховної діяльності (Т.Остапійовська), творчого використання у зарубіжжі (Л.Цзиху) та ін.

Аналітичний огляд стану дослідження спадщини В. Сухомлинського у контексті проблеми формування цілісного виховного середовища дитини дозволив виокремити ряд

концептуальних ідей та положень його педагогіки, розроблених дослідниками, актуальних для соціально-педагогічної інтерпретації. Зокрема, щодо явищ і процесів, які є детермінантами розвитку особистості та її виховання, частково розкривають механізм використання виховних потенцій соціального середовища, його соціально-педагогічний зміст: акцент на визнанні В. Сухомлинським двох джерел виховання дитини – об'єктивного та суб'єктивного (А. Алагулов, А. Бик, І. Буєва, В. Кіндрат, Л. Петрук, Д. Мазоха); наявності міжінституційної, міжвідомчої взаємодії у виховній системі В. Сухомлинського (Л. Бондар, В. Кваша, Т. Остапівська та ін.); процесу соціалізації особистості, його аналізу педагогом (О. Петренко); соціально-педагогічного характеру системи В. Сухомлинського (Є. Салтанов); педагогізації соціального середовища В. Сухомлинським (В. Караковський, В. Кваша, М. Мухін). Безпосередньо проблемі створеного на практиці В. Сухомлинським виховного середовища присвятили свої праці О. Костіна, І. Мельник, О. Савченко, М. Семенюк. Однак, попри методологічну цінність таких досліджень і наукову значущість отриманих результатів, ще спостерігається недостатність соціально-педагогічного аналізу спадщини В. Сухомлинського, оскільки середовище розглядалося лише на рівні дій його окремих елементів. Недостатньо висвітленими залишились як сутність цілісного виховного середовища дитини, так і соціально-педагогічні засади його розбудови.

Їх визначення та обґрунтування є метою цієї монографії.

На шляху реалізації такої мети було розв'язано наступні завдання:

1. Проаналізовано та узагальнено теоретичні положення щодо виховного середовища в історії наукової думки та педагогічній спадщині В. Сухомлинського як об'єкта наукових досліджень.
2. З'ясувано сутність поняття “цилісне виховне середовище дитини” як соціально-педагогічного конструкту, його структуру.
3. Визначено і розкрито соціально-педагогічні засади та особливості формування цілісного виховного середовища дитини у спадщині В. Сухомлинського.
4. Вивчено досвід використання соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища В. Сухомлинського у сучасній педагогічній теорії і практиці.

Розвиток теорії соціальної педагогіки спонукав розглядати виховне середовище не просто як первинну даність у вигляді однієї інституції (сім'я, школа і т.д.), а як функціонально-інтегровану систему. Це обумовило необхідність ввести категорію “цилісності” та сформулювати поняття “цилісне виховне середовище дитини”, яке розуміється як соціально-педагогічний конструкт, у якому на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов інтегровані виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища.

Для розв'язання поставлених завдань використано наступні методи дослідження: теоретичні- загальнонаукові та спеціальні методи пізнання; аналіз та узагальнення філософських, педагогічних, психологічних і соціологічних джерел дав змогу визначити поняттєво-категоріальний апарат дослідження.

дження; абстрагування та конкретизація – з метою з'ясування природи, сутності, змісту та структури ключового поняття дослідження; методи індукції та дедукції у дослідженні спадщини В. Сухомлинського дозволили виокремити соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища; інтерпретації – для їх філософсько-педагогічного осмислення; емпіричні: вивчення документів, наукових праць і результатів педагогічної діяльності; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду В.Сухомлинського та його послідовників з метою розкриття ролі В.Сухомлинського і особливостей формування цілісного виховного середовища дитини у його спадщині та у сучасній соціально-педагогічній практиці.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові положення теорії пізнання про взаємозв'язки та взаємозумовленість явищ і процесів об'єктивної дійсності у полікультурному просторі; системний підхід до порівняльного аналізу педагогічної теорії та практики у контексті їх розвитку; ідеї філософії освіти як інтегрованого наукового знання, що дає цілісне уявлення про сутність соціально-педагогічних явищ та соціальної філософії (Дж. Дьюї, Л. Бусєва, В. Кремень, А. Мислівченко та ін.); про взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх чинників становлення особистості (І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), соціально-педагогічна парадигма розбудови виховного середовища (В. Сухомлинський, С. Шацький, Т. Алексєєнко, В. Бочарова, Е. Галагузова, А. Мудрик, Н. Чернуха та ін.); організації партнерства у місцевій громаді (О. Безпалько, І. Зверєва); теорії і практики соціального виховання (Л. Мардахаев, О. Сухомлинська та ін.).

Джерельну базу становили загальні та дисертаційні фонди Національної бібліотеки імені В.І. Вернадського, фонд О. Сухомлинського Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В.Сухомлинського, а також архівні документи Центрального державного архіву вищих органів влади управління України (ЦДАВО України).

Матеріали дослідження та його висновки можуть бути користані: як теоретико-методологічна основа прикладних досліджень з соціальної педагогіки; у практичній роботі педагогічних працівників, соціальних педагогів, діяльність яких рівноважена на актуалізацію та оптимізацію виховного впливу з них соціальних інститутів на дитину, підвищення виховного потенціалу середовища; у змісті підготовки та перепідготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах системі післядипломної освіти.

Дослідження було виконане в лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України. Автори висловлюють щиру вдячність директору Інституту, дійому члену НАПНУ, доктору психологічних наук, професору І.Д. Беху та академіку-секретарю відділення філософії і педагогіки, доктору педагогічних наук, професору В. Сухомлинській за підтримку ідеї та наукового пошуку.

РОЗДІЛ I.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

1.1. Спадщина В. Сухомлинського як об'єкт наукових досліджень у контексті “цілісного виховного середовища дитини”

Посилення гуманістичних тенденцій у світовому освітньо-виховному просторі й усвідомлення їх значущості для наукової спільноти актуалізують аналітичне осмислення попереднього масиву педагогічного знання. Відповідно, і виховна система В. Сухомлинського стала об'єктом наукових інтенцій широких педагогічних кіл, що веде як до розширення меж пізнання, так і до невпинного кількісного зростання наукових досліджень педагогічної спадщини В. Сухомлинського.

Зокрема, в науково-педагогічному універсумі педагогічні знахідки та ідеї педагога-гуманіста стали об'єктом зосередження наукових інтенцій у дослідженнях Ю. Азарова, І. Беха, Л. Бондар, М. Богуславського, А. Богуш, Г. Волкова, Н. Дічек, І. Зязюна, В. Караковського, В. Киричок, Н. Кузина, М. Мухіної, В. Риндак, Е. Родчанина, О. Сухомлинської та інших. [23, 30, 32, 72, 150, 177]

Актуалізовані В. Сухомлинським проблеми та методи їх розв'язання виявилися важливими і актуальними не лише на вітчизняному педагогічному просторі, а й за своїми масштабами та глибиною набули планетарного значення. Це під-

вержується і працями вчених зарубіжжя, серед яких відомі А. Кокеріль, С. Тодоров, Л. Мілков, А. Петрика, Г. Веттштед, У. Грош, Е. Гунтер, Ю. Полцин, Р. Штайник, Бі-Шу-джі, Ван І-гао, Тан Чи-ци, М. Біблюк, Лі Цзихуа [26, 78, 143, 259, 273].

Показником затребуваності наукової спадщини вітчизняного педагога слугують різноаспектні дослідження, в яких усебічно і ґрунтовно аналізуються як педагогічна система В. Сухомлинського в цілому, так і її окремі елементи, зокрема: сутність деяких складових його педагогічної системи (М. Біблюк), проблема формування наукового світогляду (І. Слюсаренко), світоглядна спрямованість навчального процесу (О. Невмержицький), проблема взаємодії сім'ї та школи (Л. Бондар), батьківська педагогіка (Т. Алексєєнко, А. Попова), виховання шкільного колективу (Р. Позинкевич), проблема колективу і особистості (Г. Калмиков), самовиховання старшокласників (Н. Василенко) [3, 39, 50, 94, 154, 171, 174].

Однак, можна стверджувати, що ще й досі не було здійснено аналізу комплексного використання В. Сухомлинським виховних потенціалів соціального середовища та достатнього осмислення такого соціально-педагогічного конструкту як “цілісне виховне середовище”, котре на практиці створив педагог, виокремлення його в предмет наукового аналізу. Разом з тим, є всі підстави стверджувати, що наукові дослідження спадщини В. Сухомлинського містять ряд положень, думок, ідей та інтерпретацій тексту, які, безумовно, є цінними для подібного аналізу. З цих міркувань, на наш погляд, необхідно умовою для проведення подальшого герменевтичного занурення в педагогічну спадщину В. Сухомлинського виховне середовище дитини.

щину В. Сухомлинського є аналітичний огляд таких наукових праць.

На основі попередніх досліджень нами були окреслені магістральні напрями аналітичних розвідок спадщини В. Сухомлинського та розглянуто інтерпретацію його ідей у наукових працях. Пропонуємо зупинитись на цьому більш змістовно і з певним рівнем узагальнення.

На думку О. Сараєвої, початок розвитку сухомлиністики як самодостатнього історико-педагогічного напрямку пов'язаний з виходом п'ятитомного зібрання творів педагога та "...появою перших дисертацій, присвячених вивченю виховних аспектів педагогічної спадщини вченого" [190, с.120]. У такій площині важливе значення для розуміння виховної системи В. Сухомлинського має вступна стаття О. Дзеверіна до зібрання творів В. Сухомлинського. У ній автор, аналізуючи сутність, зміст і специфіку реалізації принципів виховання у педагогічній концепції українського педагога, акцентує увагу на притаманній даній виховній системі еволюційності. Виключно в руслі діалектичного матеріалізму і офіційного педагогічного світогляду автор прослідковує певну спадковість ідей від А. Макаренка до В. Сухомлинського "В.О.Сухомлинський був ідейним однодумцем та послідовником А.С. Макаренка" [69, с.42]. Ідеяна спільність, на погляд О. Дзеверіна, полягала в притаманні обом педагогам думці "...про необхідність такої системи виховання в колективі, яка дає можливість кожній окремій особі розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність" [69, с.38]. Попри безумовну важливість статті О. Дзеверіна, варто зазначити, що, не зважаючи на оригінальність міркувань, на спроби розкрити смислові патерни творчості В. Сухомлинського, все-

таки примат діалектичного матеріалізму та схоластичного тлумачення історико-педагогічного процесу не дозволили аналітичній інтерпретації дослідника вийти за межі педагогічних міфологем історичної епохи.

Контроверзою такого наукового світогляду ряду науковців є позиція таких дослідників, як І. Бех, І. Зязюн, Є. Родчанин, М. Мухін та ін.. Зокрема, І. Зязюн, Є. Родчанин [177], звернувши увагу на філософсько-педагогічні витоки світогляду В. Сухомлинського, акцентують на інтелектуально-духовній опозиції до деяких положень схоластичної радянської педагогічної теорії. Це, на їх думку, символічно відображене в аномальній для догматичної педагогічної думки тоталітарної епохи аксіологічній константі, що "Людина – це найвища цінність". Таким чином, якщо з Протагора бере відлік антропологічний переворот у світогляді давньогрецької окуймени, то В. Сухомлинський здійснив гуманістичний переворот у межах радянської педагогічної раціональності. Іншими словами, він "...в центр педагогічної системи ставить людину" [177, с.100]. Закономірно, що зміна типу педагогічної раціональності супроводжується зміною в теорії та методиці виховання через привнесення в їх структуру ціннісного виміру.

Зміна типу педагогічної раціональності закономірним чином відображається і на підході щодо розуміння особистості, а отже, і організації виховного процесу. Підтвердження цьому знаходимо у дисертаційному досліженні В. Кіндрата, де з'ясовуються та аналізуються зasadничі положення всієї виховної системи педагога, на основі чого виокремлюються ряд цінних положень. Зокрема, дослідник зазначає, що В. Сухомлинським на домінантну позицію ставиться антропологічна

спрямованість розвитку особистості, яка підпорядкована ідеї особистісного самовдосконалення. А оскільки для педагога дитина, в першу чергу, - особистість, яка діяльнісно виявляє свою родову сутність, то констатується, що ним було створено таку систему виховання, "...в центрі якої він поставив учня як суб'єкта виховання, спрямувавши виховний вплив на внутрішній світ" [102, с.33].

Розглядаючи сім'ю та школу як провідні інститути соціалізації, В.Кіндрат відмічає комунікативний характер самого процесу соціалізації і виокремлює у В. Сухомлинського суб'єктивне та об'єктивне джерело виховання. Він зазначає, що педагог вирізняє серед факторів, які формують умови успішного виховання не лише сім'ю, школу, вулицю, навколишнє середовище, але й цілеспрямовану організацію педагогічної діяльності.

Суттєво, що науковець виділяє у В. Сухомлинського три детермінанти розвитку особистості та її виховання, а саме:

- 1) Індивідуальність, тобто конституційну природу із спадковими задатками;
- 2) спеціально організований соціум;
- 3) власну активність людини [102].

Як розвиток попередньої думки можна вважати виділену І. Буевою із виховної системи В. Сухомлинського модель особистості, яка, на погляд авторки, складається із соціального та індивідуального компоненту. Суттєво, що дослідниця підкреслює інваріантність соціального компоненту та варіативність індивідуального. Ці компоненти І. Буєва пояснює наступним чином: соціальний компонент складає все те, що обов'язково має бути іманентним будь-якій особистості,

до яких вона відносить соціально-значущі якості та загальнолюдські моральні риси. Складовими індивідуального компоненту є неповторні властивості, задатки й таланти, тобто все те, що робить кожну окрему людину винятковою і сприяє її життєвому визначеню та наповнює її буття особистісно-значущим змістом [45, с.42]. З огляду на це і метою виховного процесу, згідно з теоретичними положеннями В. Сухомлинського, є формування гармонійної особистості та її самореалізація.

Сухомлиніст М. Мухін, аналізуючи педагогічну систему В. Сухомлинського, наголошує, що її підґрунтам був системний підхід у тлумаченні феномену особистості як соціально-педагогічного явища. У концептуальних положеннях теорії всебічно розвиненої особистості В. Сухомлинський виходив із "...уявлення про особистість як цілісне та системне утворення, складне та багаторганне" [149, с.104], яке базувалося на гуманістичній орієнтованості педагогічної раціональності і полягало в абсолютизації цінності людини поміж всіх інших. З огляду на це, системаутворюючим фактором всебічно розвиненої особистості у педагога постає моральність.

Також М. Мухін, розкриваючи системний характер виховного процесу, організованого В. Сухомлинським, підкреслює, що в ньому кожний компонент взаємоузгоджується та взаємопов'язаний з іншим та із конкретним виховним завданням. Принцип взаємозумовленості компонентів виховної системи був би абстрактною схемою, але, на думку дослідника, надбудовні механізми роблять його конкретною методологічною побудовою. Зокрема М. Мухін відмічає, що у В. Сухомлинського одним із таких надбудовних механізмів, а

отже засадою, є “...гармонія педагогічних впливів” [151, с.48]. Крізь призму творення особистості М. Мухін розглядає розбудовану В. Сухомлинським систему інтерсуб’ективних стосунків, міжінституційних зв’язків, а також специфіку функціонування окремих інституцій, зокрема школи. У зв’язку з цим акцентується увага на специфічному характері школи, яка як цілісний соціально-виховний інститут, має девальвувати негативні наслідки соціального буття індивіда.

Необхідно зазначити, що теза М. Мухіна стосовно того, що “...з одного боку В. Сухомлинський закликав педагогів виховувати дітей у дусі поваги до батьків, а з іншого – закликав створювати в школі атмосферу, здатну долати небажані впливи домашнього середовища” [150, с.150], О. Сараєвою, на наш погляд, необґрунтовано подається як дискусійна. Хоча якраз саме ця теза, на нашу думку, може бути досить точно верифікована шляхом безпосереднього звернення як до спадщини павліського педагога, так і до сучасної теорії виховання.

Характерно, що аксіологічна парадигма неодмінно призводить до постановки проблеми щодо індивідуальної свободи особистості, її співвіднесення із суспільним обов’язком, а отже, і до питання автономії моралі суб’екта і механізмів самого виховання на гуманістичних засадах. Зокрема, О. Сухомлинська, акцентуючи на гуманістичній орієнтованості педагогічної системи В. Сухомлинського щодо виховання дітей, підкреслює, що педагог розглядає проблему свободи волі і необхідності, обов’язку особистості перед суспільством і колективом виключно в руслі західноєвропейської гуманістичної традиції [209]. А питання щодо свободи волі необхідним чином породжує проблему формування ре-

гуляторів поведінки, зокрема моралі, яка нівелює суперечливість проблеми свавілля і суспільної необхідності.

Здійснюючи системний аналіз педагогічної праці В.Сухомлинського, В. Караковський виявляє в ній іманентну закономірність, а саме те, що на першому плані знаходиться моральне виховання, яке “...пронизувало всі інші види виховних впливів, породжуючи зв’язки взаємодії” [98, с.33]. Відповідно, і системоутворюючим чинником виховної системи В.Сухомлинського, за В. Караковським, виступає рівноправна діяльність з морального виховання. Суттєво, що рівноправними, постійно взаємодіючими компонентами такої системи визнається природне та соціальне середовище. Дослідник прямо підкреслює, що за В.Сухомлинським у результаті цілеспрямованого впливу відбувається характерний процес педагогізації середовища, таким чином відбувається його спрямування на формування всебічно розвиненої особистості [98].

Інший сухомлиніст А. Алагулов у своєму дисертаційному дослідженні, акцентуючи на винятковій увазі павліського педагога на процесі формування моральної свідомості, виокремлює в працях В. Сухомлинського два фактори формування моральнісної свідомості. Це “„стихійні впливи суспільних відносин, активна та цілеспрямована діяльність вихователя по закріпленню у свідомості вихованців певних поглядів, переконань, моральнісних звичок (норми суспільної свідомості стосовно моралі стають духовним надбанням особистості)“” [10, с.54]. Відповідно з’являється потреба в створенні й акумулюванні, звичайно ж, і трансляції моральних цінностей у виховному середовищі школяра, оскільки відсутність таких складових унеможливлює процес виховання.

Правомірність виокремлення А. Алагуловим двох видів виховного впливу на дитину може бути верифікована шляхом співставлення із аналогічними фактами, виявленими в ряді положень інших дисертаційних досліджень та наукової літератури з проблеми. Зокрема, в дисертаційному дослідженні Л. Петрук, монографії Д. Мазохи та ін., в яких невинно наголошується, що В. Сухомлинський визнавав два джерела виховання: "...перше – заздалегідь продумана робота з дітьми, друге – це складні явища життя, взаємовідносини дітей, їх вчинки. Саме в таких стосунках виявляються дійсні погляди, судження і моральні якості людини, які фокусуються дітьми незалежно від їх бажання" [56, с.14].

У ході дослідження проблеми виховання громадянськості старшокласників у педагогічній спадщині В. Сухомлинського А. Бик звертає увагу на виокремлення педагогом у структурі виховного процесу суперечностей двох видів: зовнішніх та внутрішніх (ендогенного та екзогенного характеру). Перший полягає у дихотомії моральних норм та індивідуальної поведінки суб'єктів соціальних, а, отже, і виховних відносин. Ендогенні, тобто внутрішні суперечності, виникають між потребами суб'єкта та способами їх реалізації. А оскільки людина виховується під сукупним впливом об'єктивного життя і моральних устоїв, А. Бик робить висновок, що В. Сухомлинський теоретично обґрунтував сутність формування особистості в шкільному віці, яка полягає в педагогічному керівництві характером особистісних взаємозв'язків і взаємодії в оточуючому та суспільному середовищі. Він також наголошує, що формування особистості В. Сухомлинським розумілося як таке, на котре діють різноманітні впливи, які, в свою чергу, будучи залежними від

конкретних умов, можуть бути або стимулюючими, або нівелюючими. Відповідно, їм притаманні як загальні, так і специфічні функції.

Отже, з аналізу роботи можна зробити такий висновок: А. Бик абсолютно впевнений, що "...виховний вплив представляє собою динамічну сукупність взаємовідносин особистості з оточуючим та суспільним середовищем" [49, с.61].

Характерно, що А. Бик намагається проаналізувати особливості вирішення В. Сухомлинським проблеми соціалізації дитини. І, попри досить полінтерпретативний характер такого аналізу, можна зазначити, що дослідник виокремив декілька суттєвих ідей, одна з яких полягає в диференціації педагогом двох факторів впливу на свідомість: об'єктивний (стихійний) вплив соціуму та цілеспрямована діяльність (з метою утвердження у свідомості певних поглядів та переконань). При цьому процес соціалізації постає як двоєдиний, у ході якого здійснюється не лише інтеріоризація дитиною суспільно-історичного досвіду, шляхів інтеграції в соціальне середовище та категоріальної структури, а й відбувається розбудова її індивідуального досвіду життєдіяльності. Автор констатує, що у виховній системі В. Сухомлинського індивідуальний суб'єкт постає як такий, котрому притаманний активний діяльнісний взаємозв'язок із соціальним середовищем. Завдяки чому він не лише адаптується до соціуму, за своєю соціальній досвід та нормативні регулятори поведінки, а й демонструє "...вироблення нових духовних цінностей, збагачення морального змісту життєдіяльності колективу" [49, с.102].

Потреба здійснення цілеспрямованого виховання (“відносно контролюваної соціалізації” за науковим апаратом А. Мудрика) обумовлює певне узгодження дій соціально-виховних інституцій – “...виховні взаємодії всіх соціальних інститутів формування особистості мусять здійснюватись не відокремлено, а у тісному взаємозв’язку, доповнюючи та забагачуючи одне одного” [49, с.108]. Сухомлиніст наголошує, що павліський педагог також вказував на необхідності забезпечення як узгодженості, так і наступності засобів, форм, методів і прийомів виховання дитини в сім’ї, школі, в референтних групах і за місцем проживання.

У зв’язку з цим важливою є позиція цілісності аналітичного дослідження виховної системи В. Сухомлинського, яку здійснив Б. Кваша. Дослідник також констатує факт конструювання унікальної та специфічної за своєю функціональністю виховної системи, центрованої виключно на особистість дитини та її потреби. Автор відмічає, що рефлексія сутності та принципів виховання помножені на емпіричний досвід, закономірно привели В. Сухомлинського до цілком логічного висновку про недопустимість механічної трансляції в світ дитини принципів, уявлень та закономірностей, притаманних світові дорослих, тобто міжособистісних відносин дорослих. Сфера інтерсуб’єктивних відносин виявляється складною та суперечливою, а дитина, як діяльнісний суб’єкт, будучи включеною в множину соціальних зв’язків, в першу чергу в сім’ї та колективі, підпадає під дію звичаїв та нормативні правила поведінкової регуляції, які водночас виступають і кatalізаторами, і обмежувачами її розвитку. Б. Кваша також робить висновок, що “...в цих середовищах – сім’ї, класному та суспільному колективах – дитина отримує уроки

громадянськості” [100, с.93]. Необхідність подолання соціальної ентропії вимагає включення дитини в систему соціальних зв’язків, а зв’язок із соціумом мусить ускладнюватися адекватно до темпоральних змін.

Розмістивши в центрі організаційно-педагогічної роботи особистість, В. Сухомлинський, як зазначає Б. Кваша, зосередив навколо індивідуального суб’єкта інституційні виховні впливи: школу (з її колективом), сім’ю (батько та мати), громадські організації та систему позакласної роботи.

І культ матері, введений В. Сухомлинським у виховний процес, є не спонтанною та не усвідомленою дією, а результатом його кропітких теоретичних роздумів “...про необхідність зв’язку поколінь, про передачу духовної культури” [165, с.157]. Така теза підтверджується у культурології, де на теоретичному рівні обґруntовується, що за посередництва матері відбувається трансляція культурних матриць, звичаїв, традицій, мови, а, отже, і світоглядних елементів, відповідно і національної ідентичності та самоідентичності (таке явище яскраво притаманне українській культурі).

Така роль сім’ї та матері спонукали педагога до розбудови батьківської школи, де особлива увага зосереджувалась на їхній педагогічній культурі. “У цій школі батьків та матерів навчали як виховувати у дитини складну духовну здатність відчувати, що вона живе серед людей, що, враховуючи інтереси інших, необхідно обмежувати свої бажання” [3, с.42].

Розглядаючи розвиток особистості з позиції статево-рольової соціалізації, О. Петренко відмічає еволюційний характер педагогічних поглядів В. Сухомлинського. Виокремлюючи еволюційні етапи, автор підкреслює, що “...з часом відчутніше виявлялось розуміння В. Сухомлинським вихо-

вання як процесу розгортання вроджених властивостей дитини у спеціально організованому соціумі” [166, с.61]. Наголошується на тому, що В. Сухомлинський одним із перших у вітчизняній педагогіці піднімає питання про соціалізацію особистості. Його зусилля були спрямовані від “...школи цілеспрямованої на консервацію середовища, до школи, яка працює творчого перетворення середовища, об'єднання виховних сил суспільства, створення сприятливого мікрокультурного середовища для вивільнення виховного потенціалу школи, опори на виховний потенціал сім'ї як важливий інститут соціалізації особистості” [166, с.64].

Закономірно, як зазначає О. Петренко, послідовне створення “педагогічного середовища” і спроба трансформації с. Павлиш у педагогічний простір (в межах якого будуть акумульовані виключно сприятливі виховні детермінанти) змусили В. Сухомлинського ретельно аналізувати як конституційні особливостіожної дитини, так і роль сім'ї у формуванні дитини. Це привело до розгляду сім'ї не просто крізь призму біологічних детермінант, а, в першу чергу, крізь призму детермінант соціологічних. Тобто, він розглядав сім'ю як соціальне середовище, котре формує особистість та її ставлення до реальності.

Досліджуючи проблему інституційно-виховної взаємодії сім'ї та школи у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, Л. Бондар акцентує увагу на тому, що йому вдалося забезпечити “...становлення особистості дитини під впливом безпосередніх та опосередкованих взаємодій школи, сім'ї, громадськості та оточуючого середовища” [39, с.61]. З її досліджень входить, що В. Сухомлинський усвідомлював, що відокремлено сім'я та школа не здатні здійснювати цілісне та

безперервне виховання в силу своєї соціально-педагогічної функціональної обмеженості. Для подолання такої обмеженості необхідна співпраця двох інституцій, яка буде ефективно реалізовуватися за наявності певних умов. Відповідно, Л. Бондар виокремлює у В. Сухомлинського ряд умов, які уможливлюють міжінституційну взаємодію:

- 1) спільне розуміння цілей та завдань виховання та спільна направленість щодо їх реалізації;
- 2) комплексний підхід до сімейно-шкільного виховного процесу;
- 3) органічний взаємозв'язок змісту виховання в школі та сім'ї;
- 4) систематичний контакт сім'ї та школи;
- 5) активна участь батьків у роботі школи;
- 6) координація проведеної роботи та взаємний контроль [39].

Як бачимо, цільова спільність та єдність завдань є однією з обов'язкових та домінуючих умов виховної взаємодії, котра, в свою чергу, помножена на активну як виховну, так і координуючу участь батьків у виховному процесі.

Розвиток положень про міжінституційну взаємодію знаходить своє вираження в дисертаційному дослідженні Т. Остапійовської. Для наукової позиції дослідниці характерний погляд на школу як складну навчально-виховну систему, що вступає у взаємовідносини з різноплановими соціальними інститутами, одним з яких є сім'я. Відповідно дослідниця відмічає, що у практиці педагогічної роботи В. Сухомлинського, з огляду на його положення про функціональну повноцінність шкільно-сімейного виховання, “...з метою забезпечення єдності впливів сім'ї та школи на дитину

проводилась педагогізація батьківської громадськості і вивчалась сім'я кожного учня” [161, с.98]. І в такому аспекті метою підвищення педагогічної культури, а отже, і розуміння духовного світу та каузальних зв’язків, слугував ідеал всебічно розвиненої гармонійної людини.

Російський науковець Є. Салтанов у своїй статті “Школоцентристська соціально-педагогічна система В. Сухомлинського” підкреслює, що В. Сухомлинський створив у с. Павлиш ефективну та унікальну за своєю специфікою соціально-педагогічну систему з методологічним центром – школою. І аргументовано доводить, що загально значимою, а отже, і системоутворюючою складовою виступає функціональна мета: “...всебічний та гармонійний розвиток особистості в єдиному педагогічно організованому життєвому просторі школяра (у процесі його соціалізації)” [189, с.21]. Автор вбачає певне запозичення В. Сухомлинським ідеї педагогізації оточуючого середовища із теоретико-емпіричного досвіду С. Шацького. Але, в свою чергу, зазначає, що такі ідеї здобули у В. Сухомлинського творчого розвитку, і “...павлишські педагоги створювали в районні школи єдиний педагогічний простір” [189, с.22].

Соціально-педагогічній системі В. Сухомлинського, на думку Є. Султанова, властиві наступні елементи:

- “життєвість” педагогічної роботи;
- теоретично-практична єдність;
- інституційна система взаємодія;
- педагогізація та естетизація навколошнього життя;
- єдність виховання та самовиховання;
- єдність управління і самоуправління;

- еволюційність та гармонізація виховного процесу;
- ідея гуманізму [189; 190].

Характерним визначається також те, що для такої соціально-педагогічної системи властивий принцип непереврвності, а також еволюційність та гармонізація педагогічного процесу, оскільки для В. Сухомлинського, на думку Є. Салтанова, притаманне позиціювання виховного процесу як системної єдності всіх його компонентів [189].

Питання взаємин між особистістю та колективом стали об’єктом наукового дослідження Г. Калмикова, для якого неабияке значення відіграє визнання В. Сухомлинським виховного потенціалу колективу. Крізь призму апостеріорного розуміння колективу як сприятливого соціального середовища, в рамках і на фоні якого відбувається становлення особистості, автор аналізує систему педагогічних ідей педагог-новатора. У своєму дисертаційному дослідженні Г. Калмиков зробив спробу розкрити філософські основи педагогічних поглядів педагога на проблему особистості та колективу. Науковець проаналізував та систематизував ключові ідеї та теоретико-емпіричний досвід В. Сухомлинського в розбудові механізму становлення гуманістичних відносин в структурі “особистість – колектив”. Як результат, дослідник аргументовано відмічає доцільність та правомірність постулату В. Сухомлинського “...про піднесення та утвердження людини як найвищої соціальної цінності” [95, с.90].

Здійснений науковий аналіз переконує, що у більшості дисертаційних досліджень, монографіях та наукових посібниках, в яких аналізується науково-педагогічний спадок В. Сухомлинського, питання щодо механізму формування і функціонування цілісного виховного середовища та шляхів

входження індивіда в соціальне середовище розглядається все ж таки достатньо звужено. Проте існує ряд статей, автори яких метою своїх наукових інтенцій обрали проблему виховного середовища у спадщині В. Сухомлинського. Зокрема, О. Савченко у статті “Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О. Сухомлинським” прямо наголошує, що “педагогічно-доцільна організація навчально-виховного середовища належить до центральних проблем у його педагогічній спадщині” [186, с.4]. I, рефлексуючи над доробком педагога, крізь призму проблем сучасної школи приходить до висновку, що в Павліській школі було сконструйовано діяльнісно-розвивальне та цілісне за педагогічним впливом науково-виховне середовище. Розвиваючи свою думку далі, автор констатує, що взагалі доцільно вести мову про “освітній простір: шкільне містечко, природне і соціальне довкілля” [186, с.5]. У структурі даного простору вона виокремлює загальношкільні середовища, мікросередовища певного віку і для певних педагогічних цілей. Підкреслює, що у педагогічній системі В. Сухомлинського, в цілісному вигляді, - це комплекс взаємозв’язку з таких середовищ, як: навчальне, соціальне, ігрове, господарське, технологічне, інформаційне [186]. Це співпадає і з нашим баченням такої системи.

В інформаційному загалі виділяється позиція В. Костіної, її аналіз створення соціокультурного освітнього середовища у спадчині В. Сухомлинського, який суттєво розширяє межі пізнання його виховної системи. На основі узагальнення емпірично-теоретичної діяльності В. Сухомлинського автор виділяє компоненти педагогічної системи, які, на її думку, є складовими моделями освітнього соціокультурного середовища, а саме:

- 1) предметно-методичний компонент;
- 2) психолого-корекційний компонент;
- 3) соціально-виховний компонент (реалізувався у діяльності батьківської школи, що вело до запобігання багатьох проблем, які можуть заважати розвитку дитини у процесі соціальної адаптації та соціального виховання, а також впливати на формування виховного макросередовища шляхом створення шкільно-родинних традицій);
- 4) антропологічний компонент [110].

У результаті міркувань науковець приходить до висновку, що компонентний аналіз дає підстави стверджувати про соціально-педагогічний характер моделі освітнього середовища Павліської школи, оскільки в його структуру залучаються, окрім суб’єктів педагогічного процесу, й інші агенти соціалізації.

Суттєвий момент, котрий підкреслюється дослідником, полягає в тому, що системоутворюючою ідеєю створення такого середовища є ідея “...гуманістичної спрямованості впливів у педагогічному процесі” [110, с.198].

В свою чергу, I. Мельник та М. Семенюк в контексті дослідження педагогічного доробку В. Сухомлинського і на основі багаторічного визначення поняття “середовище” стверджують, що педагогом було створено цільове середовище школи. І кваліфікують цільове середовище школи “...як цілісну систему цінностей та зразків позитивного впливу на досягнення поставленої мети, завдань, основне джерело розвитку особистості школяра, професійного розвитку педагога, педагогічної культури батьків та громадськості” [141, с.98]. Відповідно цільове середовище Павліської середньої школи

визначається, як унікальна модель самопізнання, духовного та розумового збагачення особистості і всіх суб'єктів виховного процесу з метою розкриття особистісного потенціалу та реалізації себе як людини.

Домінантою створеного В. Сухомлинським цільового середовища у с. Павлиш автори вбачають його толерантний характер, "...що передбачало гуманні та демократичні стосунки між учасниками навчально-виховного процесу, побудовані на взаємодії, гармонії, взаємоповазі, взаєморозумінні, співробітництві" [141, с.98].

Головними фігурантами у цій моделі виступають учень і вчитель у всій повноті їх інтерсуб'єктивної взаємодії, вихідною основою якої є любов і повага до дитини, тепле і чуйне ставлення до неї, розуміння її. Як і у всіх інших дослідженнях, у цій роботі звертається увага на позиціювання школи як головного компоненту цільового середовища с.Павлиш.

Здійснивши узагальнення наукових джерел і праць В. Сухомлинського, науковці конкретизують компоненти освітнього середовища Павліської школи, а саме: просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікативно-організаційний. Як результат аналізу, автори приходять до висновку, що "...домінантною ознакою створеного В. Сухомлинським цільового середовища була підпорядкованість і спрямованість впливу всіх його компонентів на формування особистості школяра" [141, с.101]. І перше, і друге визначення домінантності ознак не викликає заперечення, однак потребує більш чіткої позиції щодо їх пріоритетності.

Отже, підсумувавши, можна зазначити, що творчість В. Сухомлинського стала об'єктом, на який спрямувало свої

наукові інтенції широке педагогічне коло. Відповідно і педагогічна система розглядалася з різних точок зору, з різних методологічних та світоглядних позицій, крізь призму різноманітних проблематик.

Однак, проблема розбудови "цилісного виховного середовища" у межах виховної системи В. Сухомлинського розглядалася частково. В окремих наукових розвідках, зокрема в дисертаційних дослідженнях та монографіях, такий розгляд простежується у фрагментах на кшталт виокремлення двох джерел виховання або акцентуванні на виховній здатності соціального середовища; констатації виховної взаємодії школи і певної соціальної інституції, які, безумовно, цінні для розуміння спадщини В. Сухомлинського у контексті нашого дослідження. Проте, у зв'язку з тим, що проблема формування цілісного виховного середовища дитини у спадчині В. Сухомлинського не ставилась як предмет цілісного дослідження, то залишаються достатньо не розкритими соціально-педагогічні засади такого процесу. Перш ніж перейти до визначення і розкриття таких засад, зосередимося на понятійному апараті предмету нашого дослідження.

1.2 Цілісне виховне середовище дитини як соціально-педагогічна категорія і явище

Завдання формування компетентності особистості, ефективної інтеграції дитини в суспільство, набуття нею позитивного соціального досвіду, зменшення ризиків і деструктивних впливів у процесі її соціального становлення в сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства набивають

особливої актуальності. Це, в свою чергу, дає підстави вести мову про необхідність створення такого соціально-педагогічного механізму, завдяки якому здійснюється як соціальна інтеграція суб'єкта з неодмінною інтеріоризацією ним цінностей та нормативних регуляторів поведінки, так і мінімізація та нівеляція негативних впливів суспільства. Поряд з цим залишається нагальною проблема урахування темпоральних змін, в ході яких відбувається трансформація суспільних формаций, що неодмінно призводить до зміни типу системних зв'язків як між індивідуальними, так і соціальними суб'єктами. Відповідно це призводить і до певних видозмін характеру виховного процесу.

Така педагогічна складність акумульовано сформульована І. Коном в питаннях, представлених на роздум для інтелектуальної спільноти. Він, зокрема, розмірковував: "...яким чином люди, котрі навчилися (або не навчилися) успішно діяти в одному середовищі, можуть підготувати своїх дітей успішно жити та працювати в іншому середовищі?" [106, с.164].

З цього запитання зрозумілою є і складність перебудованого періоду розвитку суспільства та розбудови цілісного виховного середовища як специфічного типу соціального середовища, яке є максимально сприятливим для формування особистості. Однак, цілісне виховне середовище, як соціально-педагогічне явище та механізм впливу на суб'єкта, ще недостатньо досліджено в теорії педагогіки.

Відповідно виникає необхідність у його з'ясуванні як на поняттєвому, сутністному; так і на структурному рівнях. Це, в свою чергу, передбачає здійснення ряду логічних операцій із семіотико-семантично близькими поняттями, такими

як: "середовище", "соціальне середовище", "виховний простір". На основі такого аналізу зможемо з'ясувати і простежити системні зв'язки між цими поняттями, виокремити дефініції. На наш погляд, це є необхідною умовою для подолання поняттєвого-категоріального хаосу, який спостерігається в педагогічній літературі.

Відповідно, такий аналіз доцільно розпочати із загальновживаного та міждисциплінарного поняття "середовище". Тим паче, що на сьогодні звичними стали наступні розуміння сенсу поняття:

- 1) категорія "середовище" міцно увійшла в педагогічний та психологічний тезаурус;
- 2) акцентування його виховного впливу, котрий здійснюється на індивіда;
- 3) необхідності педагогічного використання виховних потенцій середовища.

Як показує теоретичний аналіз, у наукових публікаціях переважно вживається поняття "середовище", зміст та обсяг якого зрозумілий сам по собі, а не будь-яке інше його відповідне поняття (тобто дефініція). Таким чином, можна констатувати факт, що існує уявлення про остаточну функціонально-інструментальну визначеність та усталеність поняття "середовище", а отже, і множини його інтерпретацій, а також можливість його проекції в предметне поле педагогіки.

Водночас в педагогічній науці на сьогодні представлені варіанти термінологічного вираження поняття "середовище".

Так, зокрема, здійснюючи аналіз та конструювання виховних систем, Л. Новікова та Н. Селіванова у своїх наукових працях апелюють до наступного термінологічного фор-

мулювання: “Середовище – це те, серед чого знаходитьться дитина” [156; 192, с.61]. Досить близькою щодо позиції Н. Селіванової та Л. Новікової є інтерпретація визначення, яку висуває і якою послуговується О. Куракін. Щоправда тлумачення дається крізь призму проблеми учнівського колективу. Відповідно і сформульоване воно наступним чином: “Середовище – все те, що оточує колектив і з чим він вступає у взаємодію” [119, с.79]. На думку дослідника, це явища як природного середовища, так і явища речового світу, а також поняття та образи, з якими може зіткнутися колектив у процесі свого функціонування. У даному разі таке поняття подається як структурне поєднання природного середовища, речового середовища та ідейного середовища, а саме поєднання трьох його видів.

Представник середовищно-орієнтованого підходу в педагогіці Ю. Мануйлов у своїй науково-теоретичній практиці виходить з наступного варіанту термінологічного розуміння, яке і виносить на розгляд наукової спільноти: “...середовище – це все те, серед чого знаходитьться суб’єкт розвитку в оточуючому його світі” [136, с.102] (таке розуміння характерне для радянського та раннього пострадянського періоду його наукової діяльності). Проте, погляди автора закономірно еволюціонували, що неодмінним чином позначилося і на поняттевому рівні. Таким чином, нині дослідник пропонує дешо видозмінене визначення, а саме: “Середовище – це те, серед чого перебуває суб’єкт, через що формується спосіб життя, що осереднює особистість.” [137, с.62]. У цій же статті автор пояснює, що сенс поняття “осереднювати” ним розглядається в значенні типізувати певний об’єкт. У даному конкретному випадку об’єктом такого осереднення

(типізації) виступає особистість. Але таке осереднення веде і до уніфікації індивідуальних особливостей особистості.

У своїй дисертаційній роботі на здобуття кандидата педагогічних наук В. Бондаренко пропонує тлумачення поняття середовище як “...сукупність оточуючих людину умов, які впливають на саму людину” [37, с.45].

Отже, як ми бачимо, рядом науковців зафіксовано важливу сутнісну особливість, а саме, вплив на будь-що чи на будь-кого є конституючою ознакою середовища. Адже середовище як таке неодмінно передбачає деяло по відношенню до чого воно існує. Цю думку можна продовжити: умови, котрі оточують, але жодним чином не здійснюють впливу, хоча б на елементарному рівні, на індивіда, не можуть бути віднесеними до його середовища.

Однак, виникає правомірний картезіанський методологічний сумнів у доцільноті використання саме таких термінологічних тлумачень у педагогічній науці. Постає уточнююче питання: про яке середовище науковці ведуть мову? Навіть не заглиблюючись в глибини класичної логіки, вже на рівні здорового повсякденного глузду, який за У. Джемсом [66] вже може претендувати на часткову істинність, стає очевидною найпростіша та первинна диференціація середовища на два види: природне та соціальне. Якщо ж розпочати клопітку аналітичну роботу, то можна неодмінно виокремити із однієї, на перший погляд, єдиної структури середовища ряд видових понять: антропогенне, артерприродне, квазіприродне, природне, промислове, соціальне, соціально-психологічне, соціально-економічне середовища і так далі [139; 175; 278].

Інакше кажучи, стає очевидно, що поняття “середовище” є загальним поняттям, з якого беруть свій початок більш конкретні (у функціонально-інструментальному сенсі) поняття, які не можна безпосередньо імпліцитно чи експліцитно редукувати до своєї першооснови. Входить, що поняття “середовище” належить до такого рівня наукової абстракції, яку в силу розплівчастості та широти досить складно застосувати в її первинному вигляді.

Отже, такі дослідники, як Н. Селіванова, Л. Новікова, О. Куракін, Ю. Мануйлов, В. Бондаренко та інші, використовуючи термін “середовище” у своїх наукових дослідженнях, ставлять в основу своєї аналітичної та практичної роботи занадто загальне і широке поняття.

Так як межі даного поняття не є точно окресленими, то сумнівною є доцільність його функціонального використання в такому вигляді і в межах соціальної педагогіки. Наявна, суттєва методологічна проблема характерна не лише для Н. Селіванова, Л. Новикової, О. Куракіна, Ю. Мануйлова, В. Бондаренко, а й ряду інших дослідників, в наукових доробках яких простежується своєрідний парадокс. Власне, парадокс полягає в тому, що людина формально, будучи головною функціональною фігурою, розміщеною в центрі середовища, фактично виявляється пасивним об’єктом для впливу цього середовища. У такому разі особистість втрачає свої якості суб’єктності.

Будь-яка наука, а отже, і соціальна педагогіка, не може входити в своїй теоретико-методологічній та емпіричній діяльності з суперечливих, безмежно широких понять, які не містять конкретної сутності. Це, в свою чергу, змушує конкретизувати та обмежити базисне поняття “середовище”, що

обумовлює необхідність введення предикату, яким можна обмежити та уточнити це поняття.

Такими уточнюючими та конкретизуючими предикатами виступають предикати “природне” та “соціальне”. Саме вони фіксують розум на сутнісних відмінностях різних середовищ. “Соціальне” акцентує увагу на людиновимірності, існуванні особливих, вищих типів зв’язків, на системі міжособистісної взаємодії, і саме це виступає, як відмінність від первинного, природного середовища. Власне це має на увазі С. Литвиненко, коли констатує у статті “Проблеми середовища як предмет наукового аналізу”, що у сучасних наукових джерелах виокремлюється найбільш типова диференціація “середовища на природне та соціальне” [124, с.27]. Це дає підстави авторці стверджувати, що для наук, у яких об’єктом наукових інтенцій є міжособистісна взаємодія людини та їх соціологічний аналіз, характерне використання в науковому апараті поняття “середовище” виключно в сенсі « соціальне середовище».

Механічна трансляція фізико-математичного, біологічного варіantu тлумачення середовища в поняттєво-категоріальний апарат інших наук, зокрема і в соціальну педагогіку, попри видиму термінологічну строгість, є не доцільним в силу неспівпадання та нетотожності рівнів абстрагації, в результаті чого ускладнюється можливість теоретичного аналізу та осмислення явищ і закономірностей, які мають соціальний характер. У нашему дослідженні ми, вживаючи термін “середовище”, маємо на увазі виключно “соціальне середовище”. Хоча і можливі поняттєві визначення, які апріорно припускають предикат “соціальне”, а тому відбувається його упущення, винесення за дужки. Прикладом може слугу-

вати поняття, сформульоване І. Бехом, “середовище – спонтанний і організований вплив, якого зазнає індивід на різних етапах функціонування і розвитку” [23, с.659].

Отже, у нашому дослідженні “соціальне середовище” виступає як категоріальний фундамент, з якого виводяться наступні поняття. Закономірно, що для виокремлення із структури родового поняття видових, необхідно з’ясувати сутність першого.

Така спроба зроблена у кандидатській дисертації І. Василенко, яка визначає, що в педагогіці можливі два варіанти розуміння категорії “соціальне середовище”. Авторка виокремлює вживання даного поняття в широкому та вузькому сенсі. Зокрема, в широкому сенсі- макросередовище- охоплює суспільно-політичну сферу в цілому, промислові сили, сукупність суспільних відносин та інститутів, суспільну свідомість, культуру даного суспільства. Вузьке розуміння- мікросередовище – включає безпосереднє оточення людини – сім’ю, трудові, навчальні та інші колективи [51].

Науковець також акцентує увагу на розгляді такого поняття, крізь педагогічну призму.

У результаті варіативного розуміння сутності соціального середовища постають явища двох порядків:

- 1) широка соціальна дійсність, суспільство, держава в цілому;
- 2) середовище, котре впливає на формування та розвиток особистості. Соціальні фактори набувають важливого значення, їх вплив іноді виявляється набагато потужнішим, аніж цілеспрямовані впливи (тобто виховання).

На думку І. Василенко, соціальне середовище аж ніяк не є статичним конструктом, “воно видозмінюється в процесі діяльності людей, в зв’язку з чим змінюються і умови розвитку дітей” [51, с.40]. Характерно, що для нього властивий соціалізуючий вплив на індивіда, вплив на його розвиток через діяльність.

Дане тлумачення досить сильно перегукується і співпадає за деякими параметрами із визначенням, поданим у “Педагогічній енциклопедії” за редакцією І. Капріва. В цій енциклопедії вказується, що “поняття соціальне середовище в педагогіці вживается в двох значеннях: по-перше, як широка соціальна дійсність, суспільство, держава в цілому; по-друге, – це середовище, котре безпосередньо оточує дитину і так, чи інакше, впливає на її формування і розвиток” [162, с.122].

У такому сенсі більш вдалим та конкретнішим є визначення радянського науковця Л. Когана, котрий його розкриває наступним чином: “соціальне середовище – це порівняно стійка сукупність речових та особистісних елементів, з котрими безпосередньо взаємодіє соціальний суб’єкт, і які здійснюють вплив на його діяльність” [104, с.3]. Звичайно, що дана термінологічна інтерпретація аж ніяк не вичерпує собою всієї багатоманітної смислової реальності й оточуючої дійсності. Проте, тут автор вже, на відміну від Ю. Мануйлова, Н. Селіванової, Л. Новикової та ін., істотно обмежує масштаб поняття соціальним рівнем, а вживані категорію “взаємодія”, підкреслює характер взаємозв’язків із суб’єктом, а точніше- діяльнісну активність людини.

Радянський філософ Л. Буєва взагалі звертає увагу на досить важливі для соціальної педагогіки іманентні власти-

вості соціального середовища, які репрезентовані в її інтерпретації термінологічного формулювання, “соціальне середовище – це всі соціальні умови і ситуації, речі і особливості соціального оточення, сфера спілкування і умови місця та часу, вся матеріальна та духовна культура” [46, с.39]. У її розумінні “соціальне середовище” постає як друга природа, створена виключно людським розумом та діяльністю, яке, в свою чергу, також генерує та детермінує поведінку людини”. Авторка досить влучно підкреслила інтерактивний комунікативний характер даного явища. Однак, в даному визначенні цінним є акцентування як на антропологічній природі виникнення соціального середовища, так і на іманентному формувально-детермінуючому, соціалізуючому його впливі на суб’єкта.

Філософський словник за редакцією В. Шинкарука подає наступне формулювання: “Соціальне середовище – це сукупність суспільних матеріальних та духовних умов, які є основою існування, формування і діяльності людини, справляє вирішальний вплив на розвиток особи. Водночас, під впливом творчої активної діяльності людини соціальне середовище зазнає змін і перетворень, у процесі яких змінюються і сама людина” [247, с.620]. Як очевидно, в ньому констатується функціональна взаємообумовлююча єдність людини та середовища із характерним різнорівневим впливом одне на одного. Себто, акцентується увага на динамічному характері системної взаємодії: як людина, так і середовище вже не виступають статичними об’єктами. Вони постають як дві відкриті взаємодіючі синергетичні системи, а в кінцевому результаті такої взаємодії відбуваються системні трансформації. Середовище забезпечує сприятливі чи, навпаки, несприятливі

умови; створює наявність можливостей, які або реалізуються людиною, або не реалізуються, або творчо нею опрацьовуються.

Соціальне середовище як система є структурно неоднорідним. Умовно в ньому можна виокремити декілька соціологічних рівнів. “Виділення двох видів соціального середовища – завжди розрив нерозривних соціальних зв’язків соціального суб’єкта. Воно має значення, оскільки дозволяє більш повно й глибоко розкрити вплив тих чи інших соціальних зв’язків на соціального суб’єкта при тимчасовому відриві від інших зв’язків” [117, с.9]. Отже, соціальне середовище за Ю. Сичовим, В. Журавльовим, Е. Кузьміним, О. Чечуліним поділяється на два рівні: макросередовище та мікросередовище, де мікросередовище- це, насамперед, найближче оточення людини в даний конкретний момент. Тоді як під макросередовищем розуміється взагалі соціальна система, комплекс суспільних ідеалів, цінностей, традицій, досвід і знання попередніх поколінь, взагалі суспільство в цілому, врешті-решт суспільні відносини.

Необхідно зауважити, що дворівневий соціологічний поділ в оцінці середовища не є інваріантним. Свідченням такої варіативності є класифікація факторів соціалізації, яка запропонована соціальним педагогом А. Мудриком. Відповідно до неї виокремлюються макро-, мезо-, та мікрорівні. Суттєво, що згідно з такою класифікацією до мезофакторів належать явища досить специфічного порядку, тобто такі, які є пограничними, і вони одночасно є як макро-, так і мікрофакторами. Зокрема ЗМІ, Інтернет і т.д.

Однак, зрозуміло, що широкий соціум безпосередньо не може впливати на людину, яка, в свою чергу, внаслідок

своєї просторово-temporal'noї конституційної обмеженості не може одночасно інкорпоруватись у всю складну систему суспільних відносин.

Звідси логічно випливає, що вплив макросередовища на суб'єкта здійснюється не безпосередньо, а опосередковується мікросередовищем. Це явище досить чітко відмітив Є. Кузьмін, зазначивши, що "...мікро- та макросередовище утворюються на якіній граничі переходу від психології індивіда до суспільства і від суспільства до індивіда. Ця грань є не що інше як група, колектив, де протікає життя" [117, с.13]. Інакше кажучи, інтерiorизація індивідом ціннісних і нормативних регуляторів, соціального досвіду презентованих макросередовищем протікає нелінійно, а опосередковується референтними групами та власною суб'єктивністю. Цю тезу конкретизують та розширяють інші дослідники. Зокрема, Б. Алмазов зазначає, що комунікативна взаємодія індивіда з суспільством (макросередовищем) аж ніяк не означає комунікації з безмежною кількістю людей. На його думку, людина, як і раніше, лишається в тому мікросередовищі, де проходить її життя. Але сам спосіб організації середовища, який є типовим для даної конкретної держави, містить та транслює принципи, що виступають підґрунтам для права та моралі. Таким чином, суб'єкт в процесі своєї життєдіяльності в результаті комунікативної інтеракції, точніше, навіть в результаті діалогічної взаємодії із мікросередовищем, і за його посередництва поєднується із зовнішнім світом і, в свою чергу, підпадає під вплив з боку суспільства. "Відповідно цей процес протікає не прямо від суспільства до індивіда, а кожного разу через безпосереднє коло спілкування, через набутий індивідом досвід" [117, с.14].

Якщо звернути увагу на структуру мікросередовища, то простежується досить важливий для соціальної педагогіки факт, особливо в контексті середовищної проблематики. У процесі аналітичного дослідження мікросередовища, яке підмітив О. Чечулін, та наголосив, що в "структурному плані мікросередовища включає різного роду соціальні групи, як основний елемент, а також духовний, особистісний та предметно-речові елементи" [263, с.79]. Ці елементи здійснюють певний вплив на процес формування індивідуально-психологічних та соціально психологічних якостей індивіда. Значимість такої тези полягає в акцентуванні на головному елементі – соціальній групі. Адже індивід одночасно може бути і виступати членом різних соціальних груп, займати в них певні статуси, виконувати певні соціальні ролі, але і по-різному ставиться до виконання таких ролей, в чому проявляється і варіативність впливу на його свідомість різних соціальних груп, які належать до тих чи інших мікросередовищ. Okрім того, О. Чечулін виокремлює такий вид мікросередовища, як неофіційний, до якого відносить всі соціальні групи, котрі виникають стихійно на певній основі (спільність інтересів, національні, територіальні, гендерні спільноти і т.д.). Характерно, що людина може бути включеною також у такі певні колективи, але виховний вплив цих колективів на її свідомість і поведінку буде незначним. Проте норми та цінності неофіційної групи можуть стати правилами, принципами та регуляторами її індивідуальної поведінки.

Така позиція найбільше перегукується з чітко окресленим А. Мудриком фактом, що "...близьке середовище здійснює великий вплив як на сприйняття інформації, так і на засвоєння її підлітком. Ті групи, в котрі входить підліток,

сприймають, оцінюють всю циркулюючу інформацію з точки зору найбільш важливих для них норм та цінностей” [147, с.23]. Інформація, отримана у навчально-виховному процесі, від батьків, ЗМІ і т.д., сприймається та засвоюється дітьми не в “чистому вигляді”, а проходить крізь вироблений у них, у їхньому найближчому середовищі- ціннісно-нормативному фільтрі, і як наслідок, досить часто відповідно інтерпретується чи деформується, що, в свою чергу, призводить (у залежності від типу оточення) до формування у особистості дитини не суспільно-ціннісної, а асоціальної поведінки.

Для кожного мікросередовища, як зазначалося вище, властивий певний специфічний виховний потенціал із своєрідною темпоральністю та силою впливу. В залежності від типу впливу на людину середовище може бути організованим чи, навпаки, стихійним. “Організоване середовище – це ті соціальні інститути, на котрі в тій або іншій мірі покладені виховні функції по відношенню до підростаючого покоління. Це, перш за все, сім’я, виробничий колектив базового підприємства, заклади культури, різноманітні клуби, радіо та телевізійна сітка” [157, с.16]. Однак, будь-якому соціальному інституту, окрім явних функцій, властиві й латентні функції (на чому свого часу наголосив представник структурно-функціонального аналізу в соціології Р. Мертон [142]), тобто приховані. А це означає, що вони можуть мати як позитивний, так і асоціальний та деструктивний характер. Таким чином, навіть в педагогічно доцільному організованому соціальному інституті наявні приховані негативні фактори, повністю позбутися яких неможливо, що створює своєрідний педагогічний дисонанс, який виникає в результаті того, що первинні мікросередовища (сім’я, школа трудові та навчальні колекти-

ви) діють неузгоджено. Тобто, у своєму функціонуванні виходять з різної мети, зasad, принципів та методів виховання.

Актуалізація та використання виховних ресурсів соціального середовища у процесі формування особистості передбачає використання потенцій будь-якого мікросередовища шляхом виокремлення його домінантної функціональної властивості. Відповідно, для соціальної педагогіки набуває важливого значення така іманентна властивість, як здатність здійснювати кожним чуттєво даним мікросередовищем целе-спрямований та стихійний, безпосередній та опосередкований виховний вплив. Однак, мало зазначити, що мікросередовище має певні виховні потенції, необхідно здійснити інструментальну фіксацію даного аспекту на поняттєвому та структурно-функціональному рівні.

На сьогодні фіксація розуму на виховних властивостях соціуму і мікросередовищ у педагогіці здійснюється за допомогою близьких, але не рівнозначних понять – “виховний простір” та “виховне середовище”.

У розкритті сутності поняття “виховне середовище”, на наш погляд, доцільно звернути увагу на наявність в системі наукового знання такого синтаксично та семантично близького до нього поняття як “виховний простір”. Дане поняття відносно нове, введене в науковий обіг Л. Новікова, однак вже посіло чільне місце у педагогічному тезаурусі. Хоча необхідно підкреслити, що ставлення до нього досить неоднозначне в силу широкого діапазону інтерпретацій. Щоправда, апологети “педагогіки простору” [134; 192] наголошують, що дане поняття закономірно прийшло на зміну дискредитованому поняттю “середовище”. Очевидно, що необхідно

з'ясувати сутність даного поняття, щоб мати можливість виробити з цього питання і власну позицію.

У педагогічній літературі знаходимо досить суперечливе вживання наявної категорії. Для прикладу можна виділити декілька варіантів визначення “виховного простору”:

1. Це – педагогічно доцільно організоване середовище, котре оточує дитину або певну множину дітей.(Л. Новикова).
2. Це – частина середовища, в котрій панує певний педагогічно сформований образ життя (Ю. Мануйлов). За такого визначення взаємодія всіх суб’єктів процесу створення виховного простору детермінується моделлю образу життя школяра.
3. Це – динамічна сітка взаємопов’язаних педагогічних подій, котрі створюються зусиллями соціальних суб’єктів різного рівня та здатних виступати інтегрованою умовою особистісного розвитку людини (Д. Григор’єв). Соціальні суб’єкти Д. Григор’євим поділяються на два рівні – колективні та індивідуальні. До колективних належать: школа, театр, бібліотека, заклади додаткової освіти (такі заклади виступають як професійні гільдії, метою яких є виховання дітей). Індивідуальними суб’єктами, відповідно, виступають педагоги, батьки, діти і т.д., Механізмом створення виховного простору стає співбуття дітей та дорослих, де основним моментом є їхня спільна діяльність.
4. Виховний простір як форма існування педагогічної дійсності. Вид соціально-історичної дійсності як буття людей в його саморозвитку і у всьому розмаїтті його зв’язків. (Ю. Сокольников).

Отже, виховний простір як частина педагогічної реальності являє собою територію, де вдосконалюється процес виховання та його модифікації. Параметрами виховного простору за Ю. Сокольниковим, виступають: його освітній потенціал, сукупність показників його розвиненості, рівень керованості. Характеризується певними умовами – природними, соціально-економічними, національними, демографічними.

Однак, на наш погляд, спільною методологічною похибкою для перших трьох варіантів тлумачення поняття «виховний простір» є наявність такої логічної помилки як наявність кола у визначенні, яке присутнє не безпосередньо, а опосередковано. Тобто, дослідники у своїх наукових розвідках визначають поняття “простір” через поняття “середовище”, в свою чергу, поняття “середовище” також конкретизується за посередництва поняття “простір”. Іншими словами, вчені визначають поняття А через інше поняття В, хоча В, в свою чергу, не може бути визначенім без використання А. Наявна також перепона для розуму, яка полягає в ускладненні співвіднесення таких поглядів із двома теоретичними позиціями стосовно простору, а саме: субстанціональною та реалітивістською природою простору. Тобто, чи це самостійна сутність, яка існує наряду з матерією, чи це такий порядок відносин, котрий виникає між взаємодіючими об’єктами і за цією системою простір не існує? Взагалі, можна сказати, що такі визначення поняття “виховний простір” є досить загальними.

Відповідно нами вважається за доцільне використовувати в рамках соціальної педагогіки більш звичне та відно-

сно усталене поняття “виховне середовище”, що, в свою чергу, не знімає потреби здійснення поняттєвого аналізу.

У дисертаційному дослідженні “Виховне середовище дитячого санаторію як засіб адаптації дітей” В. Бондаренко тлумачить виховне середовище як “...сукупність матеріальних та просторово-часових факторів; соціальних компонентів; міжособистісних відношень, котрі взаємопов’язані, доповнюють, збагачують одне одного і впливають на кожного суб’єкта виховного середовища” [37, с.51]. Однак, послуговування таким розумінням неодмінно веде в прокрустове ложе методологічної пастки. Сумнів виникає в результаті синонімії та сутнісної схожості тлумачення даного поняття та поняття “соціальне середовище”. Авторка з ряду причин не розводить, не виявляє та операційно не прописує видові особливості понять, себто їх спільноті та відмінності.

Радянським науковцем В. Семеновим у процесі теоретичного дослідження було констатовано, що “виховне середовище – частина соціального середовища, яке створюється в суспільстві для соціалізації молодого покоління на всіх рівнях: матеріальному, організаційному, кадровому, змістовному” [195, с.12]. Виступаючи частиною соціального середовища, виховне середовище, закономірно, в свою чергу, вирізняється цілісним характером. Воно, на думку В. Семенова та В. Вульфова, є “сукупністю умов, котрі забезпечують реалізацію вітальних потреб, спрямованих на самоствердження, самовираження суб’єкта” [193, с.12]. Взагалі В. Семенов наголошує, що цілісність на рівні ідеальних потреб надто варіативна, а саме по собі “виховне середовище – історично зумовлене, змістовно класове та партійне” [195, с.12]. Якщо відкинути марксистсько-ленінський флер і кристалізувати раці-

ональне зерно, то очевидна корисність для подальшого використання варіанту трактування поняття В. Семеновим. Оскільки він вже демонструє характерологічну фундаментальну функцію соціального середовища як соціальне виховання дитини. Однак, забігаючи наперед, відмітимо сумнівність ідеї в сучасних умовах розвитку суспільства щодо провідної ролі партійних та адміністративних органів. Це характерно для виключно тоталітарних соціальних формаций.

Досить оригінальне тлумачення “виховного середовища” подає у своїй статті Л. Коган, котрий розуміє його як “...стійку сукупність речових та особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб’єкт в закладах та організаціях, що здійснюють навчання та виховання” [104, с.7]. Науковець намагається диференціювати поняття “виховне середовище” та “середовище виховання”. На його думку, “середовище виховання” фактично є будь-яким видом соціального середовища, значить властиве будь-якому мікросередовищу. А виховне середовище являє собою інтегральну характеристику виключно спеціалізованих закладів освіти та виховання. Проте така позиція – приклад свідомого звуження дієвих меж виховного середовища. Таке звужене акцентування є ігноруванням виховних потенціалів різних інших середовищ. У такому випадку поза увагою дослідника залишаються соціальні інститути, для яких виховання не є ключовою функцією. Зрештою, поза увагою залишаються не інституційні, стихійні та латентні впливи. Врешті-решт, така позиція дозволяє розглядати сім’ю виключно крізь призму її продуктивного призначення, а отже, нівелює визначальну роль сім’ї в соціальному вихованні та соціальному становленні дитини. Відповідно такий підхід суттєво деформує кар-

тину реальності і обмежує поле соціально-педагогічної діяльності, хоча в історії були неодноразові спроби констатувати трансляцію функцій сім'ї суспільству (Е. Дюркгейм, М. Йорданський, В. Шульгін та ін.).

Як "...сукупність оточуючих дитину обставин, соціально ціннісних, котрі впливають на її особистісний розвиток і, які сприяють її входженню в сучасну культуру" визначає виховне середовище Н. Щуркова [277]. Попри безумовну цінність для дослідження поняття "виховне середовище", недоліком термінологічного визначення Н. Щуркової, на нашу думку, є намагання звести складне інтегративне явище до звичайної сукупності обставин без уточнення: на яких рівнях діють виховні впливи; який характер діяльності суб'єкта виховання в такому середовищі (активний чи пасивний).

За наявності певного судження щодо основних понять, з метою кращого розуміння, можна графічно відобразити їх підрядні зв'язки.

Так як соціальне середовище є родовим поняттям, то в його узагальненій структурі можна вирізнати декілька типів (видових понять) на основі виокремлення їх змісту, сутнісних ознак та домінантних функцій, а саме: виховне, естетичне, культурне, інформаційне, моральнісне, освітнє, суспільно-політичне середовища.

На рис. 1.1 схематично зображено структуру соціального середовища та його складових компонентів у розрізі, у межах якої окремо виділено з-поміж інших типів середовищ, виховне середовище як якісну частину за його домінантною функцією. Такою домінантною функцією є виховання, і який, у свою чергу, підпорядковуються функції інших типів середовищ.

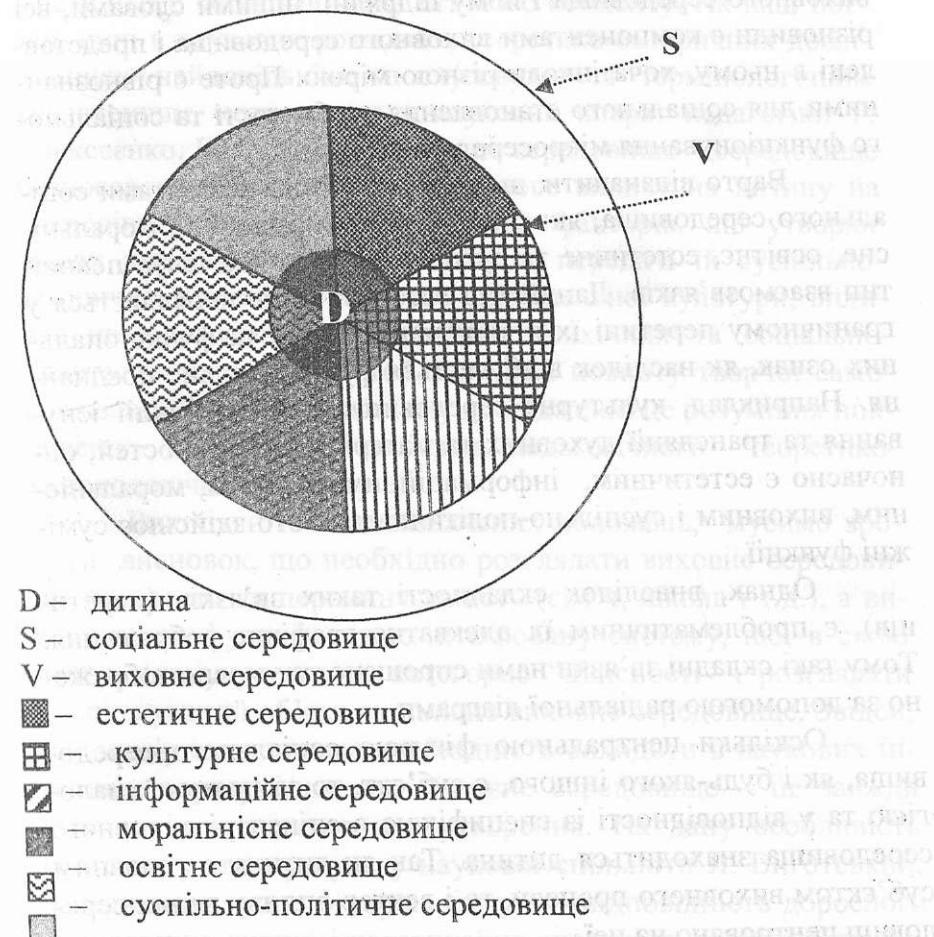


Рис 1.1. Загальна структура соціального середовища:
його різновиди в системі взаємозв'язків

Відповідно вони умовно входять в структурні межі виховного середовища і йому підрядні. Іншими словами, всі різновиди є компонентами виховного середовища і представлені в ньому, хоча інколи різною мірою. Проте є рівнозначними для соціального становлення особистості та соціально-функціонування мікрoserедовища.

Варто відзначити, що між такими компонентами соціального середовища, як: культурне, інформаційне, моральнісне, освітнє, естетичне та суспільно-політичне існує певний тип взаємозв'язків. Даний тип взаємозв'язків проявляється у граничному перетині їх поняттєвих обсягів та функціональних ознак, як наслідок відбувається функціональне поєднання. Наприклад, культурне середовище, окрім функції існування та трансляції духовних та матеріальних цінностей, одночасно є естетичним, інформаційним, освітнім, моральнісним, виховним і суспільно-політичним, тобто здійснює суміжні функції.

Однак, внаслідок складності таких зв'язків (перетинів), є проблематичним їх адекватне графічне зображення. Тому такі складні зв'язки нами спрощено та умовно зображені за допомогою радіальної діаграми.

Оскільки центральною фігурою соціального середовища, як і будь-якого іншого, є суб'єкт, то за прямою аналогією та у відповідності із специфікою в епіцентрі виховного середовища знаходиться дитина. Так як дитина є головним суб'єктом виховного процесу, то і вектор впливу даних середовищ центровано на неї.

Відповідно, визнаючи методологічне значення визначені В. Семенова, Л. Когана, Н. Щуркової для усвідомлення

сущності виховного середовища, загалом слід констатувати наявність у науковій літературі лише часткове висвітлення змісту цього соціально-педагогічного концепту. На наш погляд, нині в наукових розвідках, теоретико-емпіричних дослідженнях найдоцільніше послуговуватися термінологічним визначенням, котре ввела в науковий апарат педагогіки Т. Алексєєнко. На її думку, “виховне середовище – середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні, сукупність об’єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації” [1, с.95]. У нашому дослідженні це розуміння покладено в основу соціально-педагогічного теоретико-методологічного аналізу.

Виходячи із вищезазначених положень, мусимо зробити висновок, що необхідно розглядати виховне середовище не просто як первинну даність (сім'я, школа і т.д.), а виключно як функціонально-інтегровану систему, що, в свою чергу, спонукує ввести категорію “цілісності” і розглядати досліджуваний об’єкт як цілісне виховне середовище. Звідси, закономірно, випливає необхідність виходити в наукових інтенціях з розуміння, що виховне середовище – це завжди штучне і синтетичне новоутворення. На дану особливість свого часу звернув увагу наукової спільноти Л. Виготський, зауваживши, що, по-перше, існує невідповідність дорослого середовища дитині і надзвичайна складність та розмаїття його впливів на неї. І, по-друге, – необхідність відмови від стихійного начала у виховному процесі й протиставлення йому

доцільного спротиву та управління цим процесом, що “досягається через раціональну організацію середовища” [55, с.86].

Поняття “цілісність” в даному разі виступає, як певне відображення внутрішньої єдності об’єкта та його своєрідність, яка, в свою чергу, зумовлена іманентно властивими йому специфічними закономірностями функціонування та розвитку. Хоча, варто відзначити суттєвий момент, на якому наголосив І. Блауберг, що “...цілісність характеризується новими якостями й властивостями не властивими, для окремих елементів, але котрі виникають в результаті їх взаємодії в певній системі зв’язків” [28, с.17].

Таким чином, вживаючи поняття “цілісне виховне середовище” ми розуміємо його – як соціально-педагогічний конструкт, в якому на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов інтегровано виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища. Такий конструкт є дворівневим. У даному разі дворівневість інтерпретується як міжінституційна взаємодія на структурному рівні і функціонування системи ідеальних об’єктів на аксіологічному рівні. Тобто, у межах цілісного виховного середовища відбувається системна взаємодія структурних елементів, яка уможливлюється наявністю системоутворюючої мети, яка, в свою чергу, обумовлює існування певних цінностей, норм та інших регуляторів поведінки.

Наступним логічним кроком у дослідженні цілісного виховного середовища як соціально-педагогічного явища є з’ясування його структури шляхом виявлення основних складових компонентів.

У цьому контексті цікавим для нас є спосіб структуризації середовища, який застосовує Ю. Мануйлов. На його переконання, “...середовище складається із сукупності ніш та стихій, серед яких і у взаємодії з якими відбувається життя дитини” [137, с.62]. Відповідно такого тлумачення основними структурними елементами є ніша та стихія.

Ніша позиціонується як “...певний простір можливостей” [137, с.62]. Дослідник здійснює поділ ніш на природні, культурні, соціальні. Педагогічний зміст ніші, на його думку, полягає в тому, що будучи духовним та соціальним утворенням, вона задовольняє потреби дітей, забезпечує вираження суб’єктивних якостей. Вона надає можливість для розвитку дитини як індивідуальності. Нішою є, наприклад, музичний твір, дружня компанія, телепрограма, кімната квартири тощо.

Стихією, на думку Ю. Мануйлова, виступає зовнішньо неорганізована, неструктуринга сила, яка діє у вигляді руху інформаційного потоку. З такої позиції виходить, що внутрішньо організована, але хаотично діюча сила не є стихією. На думку дослідника, педагогічний зміст стихії полягає у владі над дитиною. Для стихії характерна потужна формуюча сила. Вона детермінує вибір дитиною можливості для саморозвитку. “Досвід вирішення проблеми номінації стихії привів до висновку про їх змістовне різноманіття, яке не підлягає класифікації” [137, с.63]. На погляд науковця, можливо, стихія є керованою. Але, у зв’язку з вищезгаданим виникає логічне питання про те, яким же чином можна використовувати стихії та ніші. Сумнів щодо можливості керування стихією логічно призводить до сумніву взагалі в можливості якоїсь педагогічної дії, можливості хоча б частково впливати на пе-

ребіг процесів у рамках соціуму. Більше того, науковець ігнорує постулат висунутий Л. Виготським про непримітивність “віддавання виховного процесу у владу життєвої стихії” [55, с.86]. Взагалі смислове подвоєння традиційного розуміння поняття “стихія” (яка традиційно розуміється як деяло спонтанне та неконтрольоване) веде лише до “захаращення” наукового апарату. І вже на такому логічному рівні суперечить формулу У. Оккама, що “Сутностей не слід примножувати без необхідності” [108, с.280]. Певний спротив викликає й поняття “ніші”, адже ніша може бути не тільки соціально позитивною, тобто містити певне високодуховне навантаження, а й бути асоціальною.

Радянський дослідник Є. Костяшкін, окреслюючи систему взаємодії структури школа – середовище, розкрив її на прикладі п’яти основних підсистем: суспільно-політичної, промислово-економічної, соціально-побутової, культурної, природничо-екологічної. Розглянемо їх в уявленні дослідника, отже:

1. *Суспільно-політична.* Включає в себе систему державних закладів, центральні та місцеві партійні комітети, інші суспільно-політичні організації, ідеологічну та політичну інформацію. До виховних факторів такого середовища Є. Костяшкін відносить політичні та суспільні взаємовідносини дорослого населення, котрі виступають для підростаючого покоління взірцем у суспільній активності, в патріотизмі, в здійсненні морально-політичного обов’язку.
2. *Промислово-економічна.* Оточуючі школу промислові та сільськогосподарські підприємства, система організацій праці робітників та службовців, матеріально-

ціннісні відношення та орієнтації є фактором формування уявлень про трудове життя, про взаємозв’язки людини в процесі трудової діяльності.

3. *Соціально-побутова.* Поділяється на сферу сімейного та суспільного буття, де людина постає як член сімейного колективу та як активний учасник суспільно-побутового життя за місцем проживання і у вільний час.
4. *Культурна.* Включає в себе клуби, технічні системи масової інформації, спортивну, художню, науково-популярну літературу – тобто всі фактори, котрі впливають на духовний розвиток людини. Уособлює основні тенденції етико-естетичного розвитку суспільства.
5. *Природничо-екологічна.* Okрім природи, до неї також належать антропогенні зміни та новоутворення [111].

Кожна з вищевказаних підсистем характеризується особливим змістом та формою, характером зв’язку зі школою, системою впливу на виховання. Фундаментом всіх активних зв’язків постає діяльність учнів у тій або іншій сфері. Звідси постає потреба в налагодженні активних форм включення дитини в життя середовища, здійснення цілеспрямованої педагогічної реалізації виховних ресурсів у межах школи. Досить схожу систему пропонує І. Василенко [50], проте її відмінність полягає у відсутності побутово-економічної підсистеми.

У книзі “Школа та середовище” Л. Новікова виділяє ряд мікросистем, які впливають на дитину. Такими за її визначенням є: сім’я, трудові колективи дорослих, вулиця, аудіовізуальне середовище, предметно-естетичне середовище, природне середовище [157]. Автор справедливо відзначає, що

створення виховного середовища передбачає та вимагає зменшення в ньому стихійного компоненту за рахунок організованих, вдосконалених та зведеніх в одну систему впливів. Однак, така практика абсолютно не означає початок ліквідації та тотальної педагогізації неорганізованого середовища. Ю. Мануйлов наполягає, що "...на сьогодні тотальна педагогізація середовища стала немислимою, інтеграція виховних сил – неможливою: полярні за рівнем життя сім'ї, різні за завданнями освітні заклади, суперечливі прагнення партій та громадських рухів. На уламках попередньої виховної системи можна створити небагато: об'єднати окремі острівки благополуччя дітей, поновити сенс їх життя з урахуванням часу, осучаснити дозвілля, відкрити нові горизонти для молоді [134, с.57]. На основі таких пессимістичних засновок, вченім робиться висновок про необхідність створення альтернативної педагогіки, тобто педагогіки виховного простору. Але ж формування виховного простору без інтеграції виховних сил неможливе. У цьому зв'язку доречно звернутися до іншої наукової позиції.

Здійснюючи теоретичне дослідження причин та наслідків психічної дезадаптації неповнолітніх, Б. Алмазов аналізує три виховні середовища, а саме: сім'ю, організований колектив навчального закладу та середовище неформального спілкування. "Кожне з них має свої внутрішні закономірності розвитку, відрізняється способами впливу на людину і вимагає специфічних форм пристосувальної поведінки. Сукупно всі вони існують у макросередовищі сучасного їм суспільства з притаманним йому способом життя й рівнем матеріальної та духовної культури" [11, с.25]. У таких середовищах, відповідно до можливостей держави, рівня культури суспільст-

ва, розподіляються виховні ресурси, які здійснюють забезпечення реалізації фізичного та духовного розвитку дитини.

Якщо ж домінантною метою виховної системи стається дитина (що є апріорною умовою), то очевидно, що весь виховний потенціал спрямовується на неї. За рахунок зведення в єдиний інформаційний потік виховних впливів на основі цільового взаємодоповнюючого поєднання мікросистем в один єдиний структурний ансамблі вдається реалізувати цілісність та забезпечити кумулятивний ефект. Така позиція необхідно диктує умову використовувати виокремлені Т. Алексенко елементи, а саме: виховне середовище сім'ї, державних закладів виховання, освітніх закладів, вулиці, інформаційне виховне середовище. Преференції в такому випадку не надається жодному типу мікросередовищу, всі вони виступають рівноправними, але зі специфічним безаналоговим типом впливу.

Для функціонування інтегративної соціально-педагогічної системи в межах єдиної структури, властива системоутворююча взаємодія між її елементами. То така взаємодія елементів відбувається у двох площинах: по-вертикальні та по-горизонтальні. Зв'язки по вертикальні обумовлюють необхідність ієрархічності та включеності інших соціальних інститутів у загальну систему, а горизонтальний рівень простежується на рівні зв'язків між сутнісно аналогічними об'єктами [195, с.15].

Відповідно можемо графічно відобразити елементи ЦВС та зв'язки між ними наступним чином.

На рис. 1.2 схематично зображене цілісне виховне середовище, котре може бути розбудоване у селі, селищі, мікрорайоні великого міста. У цій структурі було важливим

означити ті інституції, які можна об'єднати в єдине ціле, а не показати ієрархію різних інституцій.

Таким чином, як зображене на рис. 1.2. в центрі знаходиться дитина як головний суб'єкт виховного процесу. Відповідно, вплив цілісного виховного середовища і його структурних компонентів акумульовано спрямоване на неї.

Цілісне виховне середовище як система складається з певної сукупності структурних елементів, які перебувають у взаємозв'язку. Системоутворюючим чинником такої взаємодії постає спільна для всіх суб'єктів мета виховання. Мета розуміється як ідеальний образ особистості, який зумовлює зусилля суспільства, спрямовані на створення сприятливих умов для її формування (у відповідності з рівнем її розвитку та до її потреб) і трансляцію її позитивного соціального досвіду. Спільна мета обумовлює наявність певних спільніх принципів і завдань виховання, які, відображаючи закономірності процесу виховання та визначаючи напрямок виховного процесу, виступають єдиною системою вимог і розкривають шляхи досягнення виховної мети. Відповідно і забезпечують функціонування взаємозв'язків в межах структури.

До соціальних суб'єктів цілісного виховного середовища належать: ЗНЗ та ДНЗ (школи, дитсадки і т.д.). Особливу роль в даній групі компонентів відіграє школа. Оскільки школа постає як головний виховний інститут та методологічний і координуючий центр соціально-педагогічної роботи в мікрорайоні.

Сім'я – як найближче виховне оточення дитини, мікрорайону її соціального становлення.

Позашкільні заклади (палаці, центри, будинки, станції дитячої, юнацької творчості, клуби, спортивні й музичні

школи та ін.) – як заклади із виховною функцією спрямованою на розкриття творчих задатків та здібностей.

Заклади культури (громадські бібліотеки, музеї, театри, кінотеатри та ін.) – як інституції, які здійснюють трансляцію культурних та моральних цінностей.

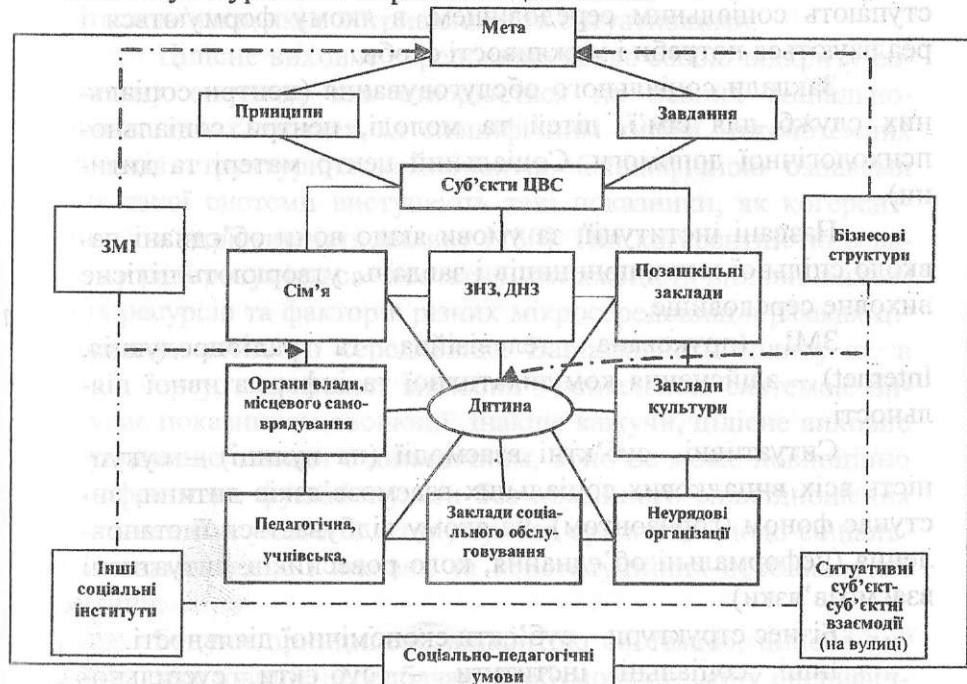


Рис. 1.2. Структура цілісного виховного середовища

Органи влади та місцевого самоврядування – як інституції, одним із завдань яких є створення необхідних умов для виховання та контролювання реалізації державної виховної стратегії.

Не урядові організації (благодійні фонди, товариства, громадські об'єднання, дитячі об'єднання) – як інституції, діяльність яких спрямована на реалізацію потреб дитини та на контроль за дотриманням її прав.

Педагогічна, учнівська, батьківська та ін. громади виступають соціальним середовищем, в якому формуються і реалізуються потреби і можливості особи.

Заклади соціального обслуговування (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, центри соціально-психологічної допомоги, Соціальний центр матері та дитини).

Названі інституції, за умови якщо вони об'єднані навколо спільної мети, принципів і завдань, утворюють цілісне виховне середовище.

ЗМІ (друкована, телевізійна та радіопродукція, Internet) – здійснення комунікативної та інформативної діяльності.

Ситуативні суб'єктні взаємодії (на вулиці) – сукупність всіх випадкових соціальних взаємозв'язків дитини, виступає фоном (горизонтом), на якому відбувається її становлення (неформальні об'єднання, коло ровесників, ситуативні взаємозв'язки).

Бізнес структури – суб'єкти економічної діяльності.

Інші соціальні інститути – суб'єкти суспільно-політичної діяльності.

Такі структурні елементи, як: ЗМІ, бізнесові структури, вулиця, інші соціальні інститути в силу своєї специфічності (стихійності і т.д) не завжди можуть бути об'єднаними спільними педагогічними принципами та завданнями, хоча ситуативно працюють на їх досягнення. Всі вони здійснюють

вплив: по-перше, на формування виховної мети, а по-друге, здійснюють безпосередній та опосередкований вплив на дитину.

У даному схематичному зображені постійні зв'язки позначаються неперервними лініями, а пунктиром позначаються зв'язки, які є нетривалими та ситуативними.

Цілісне виховне середовище являє собою відкриту соціальну систему, яка створюється на певних соціально-педагогічних засадах, із специфічним типом міжсистемних зв'язків структурних компонентів. Специфічною ознакою для такої системи виступають такі показники, як когерентність та варіативність впливу [280]. Під когерентністю в даному разі розуміється достатня узгодженість впливів виховних ресурсів та факторів різних мікросередовищ в рамках цілісного виховного середовища. Варіативність впливу ж, в свою чергу, в контексті відносин з соціальною системою виступає показником еволюції. Інакше кажучи, цілісне виховне середовище завжди є динамічним, воно не може повноцінно та ефективно функціонувати без постійного співвідношення із зміненими умовами соціуму, без орієнтації щодо соціального замовлення і вікових та конституційних особливостей дитини.

Будучи принципово відкритою системою, цілісне виховне середовище передбачає та обумовлює зміну специфічних типів стосунків, особливий тип комунікативної діяльності, основаної на позиційно рівній етичній діалогічній інтеракції. І в такій інтеракції суб'єкт, виступаючи цінністю самою по собі та будучи відкритим для іншого, інтеріоризує та екстеріоризує знання, цінності, норми, в результаті чого відбуваються особистісні зміни суб'єктів та самого цілісного ви-

ховного середовища. З огляду на це, інтегральним критерієм якості постає його здатність надати всім суб'єктам виховного процесу можливості для самоздійснення та особистісного розвитку. Це дає підстави вважати його інтенційним, діалогічним, гуманістичним, розвивальним.

Характерно те, що в створення і використання цілісного виховного середовища у соціальному вихованні дитини певною мірою запускається подвійний механізм соціалізації. Тобто поряд з прямыми впливами функціонує механізм непрямої, мало усвідомлюваної або навіть неусвідомлюваної дії.

Підбиваючи підсумок, необхідно зазначити, що основною функцією виховного середовища є соціальне виховання. Воно виступає свідомо створеним механізмом передачі від суспільства індивідові соціальних засадничих норм і цінностей, а також - одним з потужних факторів соціального становлення особистості. Оскільки середовище завжди впливає на розвиток особистості і її взаємодію з іншими, розглянемо генезу цього процесу.

1.3 Цілісне виховне середовище у філософсько-педагогічних ідеях

Дослідження генези формування поняття “цилісне виховне середовище” як соціально-педагогічного явища обумовлює розгляд такого суміжного питання, як співвідношення біологічного та соціального в розвитку людини. Позаяк, без з’ясування ролі соціального середовища у формуванні людини взагалі не можливо вести мову про будь-яку можливість

створення “цилісного виховного середовища”. Оскільки, в тому випадку, коли соціальне середовище жодним чином не впливає, або ж вплив занадто мізерний на формування особистості людини, то не має достатніх підстав для теоретизування з приводу створення “виховного середовища”. Відповідно, в такому разі не існує жодного причинно-наслідкового та функціонального зв’язку між суб’єктом і “виховним середовищем” як складової соціального середовища.

Варто підкреслити, що співвіднесення біологічного і соціального, а особливо у його педагогічному значенні, це складна, запутана та суперечлива міждисциплінарна проблема, яка охоплює гуманітарні та біологічні галузі знання. Одночасно вона постає як загально філософська проблема. Іншими словами, історично перше осмислення ролі середовища відбувалося у філософії. Проте у процесі виокремлення з єдиної структури різних дисциплін дане питання було перевнесено в сферу їх предметного поля дослідження і вирішувалося у відповідності з їх науковою специфікою та методологією.

Таким чином, питання щодо ролі середовища мигтєво виникло, як тільки відбулося об’єктивування людини, тобто в той проміжок історичного часу, коли буття людини стало центральним об’єктом для раціонального міркування. Відповідно, хронологічною точкою відліку такого об’єктивування та антропологічної спрямованості філософії, а отже, і всіх подальших гуманітарних наук, є доба античності. Зокрема, з тези давньогрецького філософа Протагора, що “людина- міра всіх речей” бере відлік новий тип раціональності. Іншими словами, ця теза стала показником, що філософія та наука стали людиновимірними. Таким чином, онтологія людини

стала основним об'єктом раціонального осмислення, що, в свою чергу обумовило потребу осмислення як проблеми становлення одиничного суб'єктивного буття, так і співвіднесення індивідуальної екзистенції з суспільним буттям. Поряд з цим відбулася актуалізація проблеми взаємозв'язку соціального та біологічного в людині, а отже, і питання стосовно факторів розвитку особистості.

Дійсно, починаючи з деяких аспектів філософії Демокріта та ін., а особливо Платона, можна вести мову про спроби осмислення значення впливу соціуму (соціального середовища) на екзистенцію окремого індивіда і намагання коригувати стихійні впливи цілеспрямованими діями.

Проте, фундаментальна система поглядів стосовно природи та ролі виховання у суспільстві притаманна філософській думці Арістотеля, а не Платону (попри існування системи поглядів на виховання у його “Державі”), тим паче Демокріту. Піддавши критичному та методологічному сумніву вчення Платона про трансцендентальні ідеї, Арістотель висунув гіпотезу, що розум дитини наповнюється змістом у процесі її життєдіяльності. Відповідно і вичленував три групи факторів впливу на суб'єкта виховання: зовнішній, оточуючий людину та світ, який сприймається відчуттями; внутрішні сили; цілеспрямоване виховання [87, с.65]. Характерна для філософії Арістотеля наявність особливого розуміння мети виховного процесу, модерного по відношенню до міркувань Платона, для якого збереження держави є зосновною метою виховання. Для Стагіріта основною метою виховання є гармонійний розвиток особистості [65, с.10]. Тобто, він транслює принцип калокагатії на виховання і на будь-який прояв людської екзистенції.

В свою чергу, що досить чітко підмітила Р. Гурова, Арістотель є родоначальником ідеї становлення людини як суспільної істоти. Широко відома теза, що “...людина за свою природою істота політична” [16, с.378], що мислителем тлумачиться як вищий ступінь суспільної сутності людини, яка проявляється у міжособистісній комунікативній дії. Відповідно, у процесі інтерактивної взаємодії відбувається “асиміляція” або ж “уподібнення”: “Уподібнення” та виховання, за Арістотелем – різнопланові речі. Перше завжди має стихійний характер, виховання ж – свідомий розвиток природжених нахилів [65, с.11]. Тобто вже з Арістотеля починається диференціація стихійного та відносно контролюваного процесу становлення особистості.

Зі становленням християнства як світоглядної доктрини та наддержавної ідеології, тобто із початком епохи Середньовіччя, простежується певний спад у зацікавленості наукового розуму проблемами використання соціального середовища. Хоча необхідно підкреслити, що представники різних монашеських орденів, усвідомлюючи силу стихійного впливу соціуму на особистісне становлення, намагалися нівелювати латентні фактори та концентрували виховний процес у ізольованих закладах. Характерно, що виховна система була спрямована не на розвиток особистості, а на уніфікацію, тобто знищення індивідуальності.

Аналітичний поворот до питання ролі соціального середовища відбувається у XVI столітті. Зокрема, Ж. Боден стверджував, що суспільство, а отже, і людина формується під впливом природного середовища [65]. Його ідейні послідовники (Ш. Монтескь та Т. Бокль) набагато пізніше будуть писати, що провідну роль у формуванні суспільно-

політичного життя відіграє географічне середовище. Але вже К. Уіслер, Дж. Стоурт та низка інших мислителів піддали нищівній критиці та абсолютно відкинули ідеї географічного детермінізму, припускаючи лише досить мізерну частку впливу географічного середовища на людину, культуру та суспільство.

Подальша еволюція думки щодо природи виховання та функціональної ролі середовища у розгортанні людської екзистенції пов'язана із сенсуалістським та емпіричним знанням. У такому ракурсі значення набувають сенсуалістські погляди Т. Гобса на природу психіки. Відповідно до уявлень Т. Гобса, свідомість не містить нічого, чого б не було спочатку в наших відчуттях. Відповідно, в такому разі, якщо немає нічого наперед даного у свідомості дитини, чого б не було спочатку у відчуттях, то оточуюче середовище і виховання цілком і повністю обумовлюють та визначають свідомість дитини. У такому разі, основними детермінантами людського розвитку виступають відчуття та мова.

Попри значний вплив ідей Т. Гобса на світову філософську думку, зокрема на розуміння та інтерпретацію закономірностей суспільного розвитку, для соціально-педагогічної теорії особливого сенсу набувають педагогічні міркування представника британського емпіризму Дж. Локка.

Очевидно, що педагогічна теорія Дж. Локка є органічною частиною його філософської системи. Зокрема, гносеологія Дж. Локка (теорія стосовно природи пізнання) була закономірним етапом критики емпіризмом раціоналізму, точніше суперечливих положень декартівського раціоналізму. Так, Дж. Локк рішуче відкинув теорію вроджених ідей Р. Декарта (ідея Бога та вродженість моральних норм і у яко-

сті контроверзи висунув концепцію “*tabula rasa*”. “При народженні в розумі дитини не зафіковано жодних ідей, лише зіткнення із зовнішнім світом через органи відчуттів визиває роботу свідомості” [125, с.179]. Інакше кажучи, процес мислення опосередкований відчуттями і починається після надання відчуттями необхідного матеріалу для мисленневого акту.

Людині не властиве у її свідомості наперед дане знання та регулятивні норми. Отже, ідеї та поняття інтеріоризуються в результаті емпірії, разом з ними індивід засвоює регулятори суспільної взаємодії – моральні принципи.

Характерно, що Дж. Локк не нівелює фактор генетичної спадковості. Тобто ідея “*tabula rassa*”, як влучно відмічає М. Шабасева в передмові до зібрання творів, не є запереченням людської конституційної диференціації [264]. Але, попри конституційні атрибути індивіда, потужнішими, стійкішими та важливішими є якості, набуті в процесі особистісного становлення, яке відбувається на тлі цілеспрямованих та стихійних соціалізуючих впливів. При цьому, ґрунтуючись на суб’єктивному негативному досвіді перебування в схоластичній школі і практиці гувернера, Дж. Локк частково поступує ідеї ізоляціонізму, щоправда, в межах виховного інституту сім’ї. Хоча, безсумнівно, що він один з перших, хто відмітив, що вплив соціального мікросередовища на формування особистості дитини може бути суттєвішим, аніж виховання. “...Найбільший вплив буде здійснювати суспільство, в котрому вони (діти) існують, і поведінка людей, котрі за ними спостерігають” [125, с.107-108].

Новий виток середовищної проблематики яскраво виражений у працях французьких матеріалістів XVIII століття

[88]. Їхні намагання спростиувати метафізичні спроби розглядати дух, свідомість та мислення як незалежні субстанціональні начала призвели до абсолютизації ролі соціального середовища у вихованні та розвитку індивіда. В межах такої філософської парадигми суб'єкт, як онтогносеологічнаданість уявляється як такий, що пасивно відзеркалює вплив соціуму. Однак, ототожнюючи (слідом за Дж. Локком) свідомість людини з “чистою” дошкою, вони підкреслювали споглядалльність суб'єкта пізнання, його вразливість діянню об'єкта і відсутність активного впливу з боку суб'єкта пізнання на об'єкт, тобто акцентувалась увага на пасивності суб'єкта у соціальному середовищі.

Яскравий та неординарний представник французького матеріалізму К. Гельвецій підкреслював, що ефективність навчально-виховного процесу, а відповідно і сам процес особистісного становлення індивіда як соціального суб'єкту, цілком залежить від тих предметів, а отже і від того середовища, які його оточують, тобто “...істинними вихователями дитинства є оточуючі його предмети; цим вихователям дитинство зобов’язане всіма своїми ідеалами” [58, с.20]. Тобто, його домінуючу тезою було те, що вихованість детермінована зовнішнім середовищем. Однак, такій системній взаємодії з предметами, за К. Гельвецієм, не властива закономірність, себто наявна випадковість та спонтанність. Тому робиться акцент на необхідності пошуку шляхів і механізмів вдосконалення та підвищення ефективності виховання.

Ідейні позиції К. Гельвеція розділяв також досить самобутній представник механістичного матеріалізму – П. Гольбах, на думку якого, в основі як суспільних явищ, особистісних властивостей, так і світоглядних позицій ле-

жити каузальність, тобто причинно-наслідкові зв’язки. Оскільки, будь-яке явище реального світу причинно обумовлене, то людська воля, як один із природних феноменів, також має бути каузальною. Це П. Гольбах підкреслює в тезі про те, що “...людська воля зазнає впливів ззовні і скритим чином визначається зовнішніми причинами, котрі продукують зміни в людині” [61, с.70].

Таким чином, вихідною позицією французького матеріалізму стосовно системної взаємодії “людина-соціум” щодо активної дії середовища на процес формування інтелектуально-моральнісного виміру людини є заперечення факту індетермінованості людської волі. А скильність до механістичної інтерпретації сутності людини необхідним чином приводить представників даного напряму до висновку, що іманентною ознакою соціального суб'єкту (як і тварини) є його спрямованість на самозбереження та задоволення свого “его”.

Трансляція зasadничих принципів матеріалістично інтерпретованого сенсуалізму на сферу суспільних відносин призвела до ідеї перманентної ролі зовнішнього соціального середовища у формуванні соціальності суб'єкта і розгортанні його інтелектуального та моральнісного вимірів. Входить, яке соціальне середовище, така і людина, її ідеї та ціннісно-нормативні утворення. “Природа не створює людей, ані добрими, ані злими. Вони стають такими в силу існуючої форми правління, законів, виховання” [61, с.71].

Отже, наявне розуміння людини як індивідуально об'єкту, на котрий векторовано впливи соціального середовища, яке, в свою чергу, постає як домінантний регулятор не лише розвитку характеру індивіда, а і його становлення в інтелектуальному та духовному вимірі. По суті, така теорія ви-

значала зміст педагогічно спрямованої літератури тієї епохи, хоча і з певними варіативними відхиленнями. Зокрема, Д. Дідро поряд з К. Гельвецієм та П. Гольбахом не лише розвивав погляди стосовно домінантного значення середовища в справі виховання, але й вважав, що його раціональне переформатування є визначальною умовою вдосконалення людського єства. При цьому, факт анатомо-фізіологічних спадкових задатків у людини у його теорії не анулюється, а навпаки передбачає врахування таких особливостей і виступає необхідною умовою здійснення ефективної виховної дії [73].

Отже, теорії французьких матеріалістів виявляються дещо антиномічними. Оскільки, з одного боку середовище формує особистість, а з іншого – саме середовище є реалізацією людських ідей. Взагалі, стає не зрозумілим механізм впливу пасивного індивідуального буття на соціум, якщо в системі існує інваріантний одновекторний зв’язок. Результатуючий вектор спрямований на індивіда і зворотного зв’язку не існує. У такому разі унеможлилються якіні трансформації в структурі системи, себто не може виникнути гармонійно розвинена людина в межах соціуму, який є порочним. Таким чином, нівелюється будь-яка можливість самодетермінації, самоктуалізації та самоздійснення.

Однак, такі положення, вочевидь, суперечать сутності людини, котра з своїм характером є не лише соціальною, але й діяльнісною. “До тих пір, доки людина трансформує зовнішній світ і, змінюючи його, змінюється сама, весь історичний процес необхідно вважати виховним за свою суттю” [187, с.27].

Кінець XVIII-го- перша половина XIX-го століття ознаменували собою появу та розвиток принципово нового

філософського руху, в методологічних межах якого відбулося висунення на перший план діалектики як теорії та методу пізнання реальної дійсності. Мова йде про період “Німецької класичної філософії”, родоначальники та основні представники якої, а це, в першу чергу, І. Кант, Ф. Шляермахер, І. Фіхте, Г. Гегель, невідворотним чином вплинули на розвиток педагогіки своїми статтями та виступами з приводу проблем виховання, і, що особливо важливо та першочергово, своєю філософією, без якої був би не можливий розвиток подальшої педагогічної думки. Досить лише згадати з’ясування І. Кантом ноумenalno-fenomenalnoї природи людини, його рефлексію характеру особистості [67]. І як результат – висновок про автономію особистості; акцентування на соціальній необхідності виховання як способу виведення дитини із первісно-тваринного стану. Себто, “...людина може стати людиною через виховання. Вона – те, що конструює з неї виховання” [97, с.20]. Безперечно, не можна проігнорувати і вплив кантівських ідей та постулатів на розвиток та політ наукової думки неокантіанця П. Наторпа, якого справедливо вважають одним із родоначальників соціальної педагогіки.

У педагогіці епоха нового часу ознаменувалась появою концептуальних педагогічних систем І. Песталоцці, І. Гербарта, Ф. Фребеля, Ф. Дистервега. Зокрема, значення набувають теоретичні розвідки І. Гербарта, котрий на противагу тому ж самому І. Канту стверджував, що вплив середовища і природних задатків на формування дитини в більшості випадків виявляється значно потужнішим, аніж вплив виховання. Однак, виховна дія буде ефективною за умови спрямування виховних потенцій середовища в межі одного єдиного результуючого виховного вектора. “Доля, обставини,

самовиховний світ, на котрі педагоги гучно жаліються, діють не сприятливо, не завжди і далеко не у всіх відношеннях. Саме виховання, досягнувши певного ступеня влади, може використовувати ці впливи у своїй діяльності” [59, с.102]. У цій тезі І. Гербарт Р. Гурова вбачає прогресивну ідею, що соціальне середовище може впливати на розвиток особистості (хоча як сама ж Р. Гурова і відмічає в книзі “Соціологічні проблеми виховання” таке питання вже піднімалося задовго до І. Гербарта). Прогресивність виявляється не в намаганні теоретично аргументувати необхідність ізоляції суб’єкта виховання від спонтанного впливу соціального середовища, а в підкресленні обов’язкової необхідності використання таких спонтанних та стихійних потенцій в структурних рамках цілеспрямованого виховання. Щоправда, акцентування необхідності системних трансформацій передбачає не лише їх декларацію, а й створення модерної та альтернативної системи взаємозв’язків.

Еволюційним розвитком німецької класичної філософії став марксизм. Марксистська концепція виховання розглядає педагогічний процес у його діалектичному взаємозв’язку з іншими факторами особистісного становлення соціального суб’єкту. Зокрема, К. Маркс зайняв конструктивну критичну позицію щодо засадничих положень французького механістичного матеріалізму. Особливе значення він приділяє суб’єктивному досвіду людини. Соціальне середовище ним уявляється як джерело, яке змістово наповнює свідомість, проте таке змістовне наповнення відбувається в результаті здійснення рефлексивного акту (сам суб’єкт повинен здійснити осмислення). З іншого боку, поняття середовище інструментально та функціонально використовується

для окреслення свідомості, яка є “...спочатку усвідомленням найближчого чуттєво даного середовища і усвідомленням зв’язку з іншими особами та речами, що знаходяться поза індивідом, який починає себе усвідомлювати” [140, с.29].

Щодо виховання, К. Маркс веде мову про два його види: цілеспрямоване виховання у виховних інституціях і про виховну дію “сукупності всіх умов життя”. Відповідно базисним положенням антропології К. Маркса є теза, що “...сущість людини не є абстракт, властивий одному індивідууму. В своїй дійсності вона є ансамбл усіх суспільних відносин” [140, с.3]. Характерно, що людина в даному конкретному випадку виявляється певною точкою перетину суспільних відносин, в яких відбувається її життєдіяльність. Тобто вона постає своєрідною чуттєвою діяльнісною даністю. І фундаментом її соціального буття виступає колективна практична діяльність, що, в свою чергу, є родовим способом її екзистенції. І саме це є незаперечним свідченням неподільної єдності системи людина-соціум. Звідси потенція до самодетермінації, самообумовлення та самозмін можлива в тій мірі, в якій існує та видозмінюється увесь комплекс суспільних відносин. Отже, духовне розмаїття та багатство окремого індивіда цілком і повністю залежить від широти його діяльнісних відносин. І соціальне формування особистості визначається тим суспільством, в якому вона формується, тобто залежить від соціального середовища.

Таким чином, згідно з соціально-філософською та антропологічною позицією К. Маркса соціальне середовище, як система, задає кожному поколінню певні варіанти ціннісно-нормативних форм розвитку, імперативні регулятори, але, в свою чергу, передбачає і легітимізує можливість вдоскона-

лення такого процесу та трансформації соціальних умов. Відповідно обставини в такій же мірі творять людей, в якій люди творять обставини. Себто, середовище не лише суб'єкт, але й об'єкт духовної діяльності. А особистості не лише залежать від суспільних відносин, але й створюють їх [65]. У ХХ ст. ідеї К. Маркса стали методологічним та світоглядним дорожовказом при розробці діалектико-матеріалістичної концепції розвитку особистості, котра знайшла своє відображення в творчості таких педагогів-марксистів як А. Валлон, Л. Сев, Р. Заззо, Ф. Мальре, М. Бrossар, Ж. Ле Ні [68]. Характерно, що із становленням Радянського Союзу як держави, базисні тези марксистської філософії стали основоположними принципами для радянської науки, творче осмислення яких призвело до появи цілого сузір'я мислителів планетарного масштабу. Стосовно ж соціально-педагогічного аспекту, то соціально детермінантний принцип розуміння сутності особистості, її соціальний характер став домінуючим і, закономірно, вихідним для здійснення психолого-педагогічних інтенцій радянських дослідників.

Проте, вже на початку ХХ століття на авансцену історичного процесу розгортання педагогічної думки виходить ряд мислителів, у творчості яких соціально-педагогічні мотиви займають одне із домінантних положень. Це такі персоналії як Е. Дюркгейм, П. Наторп, Дж. Дьюї та ін., для яких однією із соціально-педагогічних проблем стає питання впливу оточуючого середовища на особистісне формування та пошук шляхів для керування цим середовищем виключно у виховних цілях.

Той же Е. Дюркгейм був абсолютно і невідворотно впевнений у суспільному характері виховного процесу, хоча

для нього “виховання – методична соціалізація”. А отже, і функціонування такого соціального інституту як школа має бути спрямованим на формування набору інтелектуальних, моральнісних, фізичних якостей, котрих вимагає суспільство, оскільки “виховання, перш за все-засіб, за допомогою якого суспільство постійно відтворює умови власного існування” [75, с.254]. Хоча для Е. Дюркгейма не є всезагальною залежністю індивідуальної свідомості від імперативів колективних уявлень.

На переконання Е. Дюркгейма, результатом виховного процесу має стати синтетичне поєднання соціального та біологічного, на основі яких відбувається досягнення індивідуальної соціалізації. Він вважав шкільний клас доцільним середовищем виховання, в межах якого відбувається адекватне особистісне становлення. Саме школа постає найкращим транслятором як соціокультурних імперативів поведінки, так і соціального досвіду, подає систему цінностей. Вона здійснює переход від сімейної емоційної моралі до сувереної моралі громадянського суспільства.

Зокрема Е. Дюркгейм, на відміну від П. Наторпа, намагається раціонально девальвувати значення сім'ї, оскільки хибно вважає, що така соціально-виховна інституція (в сучасному для нього суспільстві) поступово і невпинно втрачає свої соціальні функції (в тому числі і виховну функцію), делегуючи їх соціуму. Але в такому тлумаченні з'являється колізія, що сім'я, як суспільний атом, існує поза ним, тобто вона знаходиться поза структурою громадянського суспільства. Проте, неокантіанець П. Наторп, ґрунтуючись на своїй інтерпретації сутності соціальної педагогіки як науки, закономірно, приходить до ідеї всезагальної педагогічної організації в

результаті і на основі інтеграції виховних потенцій та сил суспільства, згідно теорії П. Наторпа без "...суспільства взагалі не було б виховання" [153, с.86]. Відповідно, що в такому аспекті вже не лише виховання в рамках школи набуває першочергового значення, але і сім'я, як безпосереднє оточення дитини. А оскільки соціум не вичерpuється цими соціальними інституціями, то поле застудення соціальних інститутів у виховну інтеграцію значно розширюється. Метафорично та розплівчато цю думку П. Наторп формулює у тезі, що "...у вихованні людини в розвиненому суспільстві приймають участь три фактори: дім, школа і дещо третє" [153, с.203]. Сам П. Наторп зазначав, що третій константі досить важко дати точне означення, тобто правильно назвати. Оскільки під нею в даному разі розуміється поняття "життя". Але для науковця термін "життя" є досить багатозначним виразом, має занадто широкий зміст, і, яке не за будь-яких умов здійснює правильне виховання. Відповідно, П. Наторп розмірковує за наступною логікою: "...в такому загальному "житті" має бути хоча б дещо визначене, що здійснює виховний вплив, на кшталт сім'ї та школи" [153, с.204]. Для науковця очевидним є те, що це невідоме третє має певні спільні ознаки та функції з сім'єю та школою. Варто зазначити, що П. Наторпу властиве розуміння сім'ї та школи як форм організованої "спільноти", тобто суспільства з властивими виховними можливостями; а отже і життя поза сім'єю та школою буде здійснювати правильний виховний вплив за умови, коли воно набуде форми організованої "спільноти", тобто буде організоване чиєюсь волею.

Поєднати відносно контролюване виховання і стихійність "життя" намагається і Дж. Дьюї в рамках прагматичної

педагогіки. В свою чергу, він витлумачує це як таке, що містить умови стимуляції чи ускладнення діяльності людини. Воно невпинним чином транслює суб'єкту певні вірування, погляди, норми. І у процесі інтерсуб'єктивної комунікативної дії відбуваються двосторонні якісні трансформації в силу принципової системної єдності індивіда і соціуму.

Головним соціальним інститутом, котрий здійснює відносно контролюваний соціалізуючий вплив на дитину шляхом врахування та використання спонтанних дій соціуму та згладження різниці між окремими групами, є школа. Зв'язок школи з соціумом відбувається не лише в рамках нормативної елімінації. "Клуби, союзи, суспільство, партії, церква, злодійські шайки, тюрма – всі ці угрупування впливають на погляди та моральні якості своїх членів, і школа мусить вберегти дитину від суперечностей при зіткненні з цими об'єднаннями" [76, с.10]. При цьому зв'язок між школою і сім'єю відбувається не шляхом дублювання інформаційних функцій, а виключно на засадах взаємодоповненості, яка, в свою чергу, виникає в результаті подвоєння досвіду та мотивів. Відповідно, необхідна спільність цілей.

Такий корифей педагогічної науки, як Я. Корчак, у своїх теоретичних доробках зазначав, що паралельно із законами спадковості необхідно ретельно вивчати виховне середовище, яке педагог розумів дещо по-іншому, ніж вище згадані науковці. Виховним середовищем Я. Корчак називає дух, котрий панує в сім'ї, і певні члени сім'ї не можуть свавільно займати певну позицію по відношенню до нього. Такий пануючий дух підпорядковує і нормативно забороняє спротив. Відповідно, з таким духом корифей виокремлює такі види виховного середовища: догматичне середовище, ідейне сере-

довище, споживацьке середовище, середовище лоску та кар'єри.

Стосовно ж соціальної педагогіки, то в межах даної наукової парадигми відбувається осмислення цієї проблематики на всіх рівнях, як на рівні побудови теоретичних концепцій, так і на рівні практичного використання. Зокрема, інтерпретатори соціального виховання (П. Бурдье, Ж. Шато, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Фурастє, Ж. Фурньє) вбачають завдання у засвоєнні таких культурних цінностей, які надають можливість суб'єкту без болісно інтегруватись у суспільні структури. На їх думку, “біологічні та соціальні детермінанти при вихованні діють у зв’язку, причому середовище коректує спадковість” [68, с.33].

Взагалі, Ж.Фурньє, розробляючи характеристику системи агентів впливу на особистість, серед них виділяє наступні: сім’я, школа, професійне навчання і середовище – паралельна школа. Під паралельною школою ним мається на увазі преса, радіо, телебачення, сусіди і так далі [68].

Що ж стосується представників східноєвропейської наукової традиції (Росія, Україна), то тут також значну увагу надавали осмисленню значення соціального середовища в особистісному становленні людини.

Так, зокрема, К. Ушинський свого часу підкреслював роль середовища у педагогічному процесі, розрізняючи передбачувані та непередбачувані фактори, які тим або іншим чином впливають на особистість дитини. Під першою групою факторів російський педагог розумів цілеспрямовану педагогічну діяльність школи, закономірно, що до другої групи відносив стихійні позитивні та негативні впливи середовища. К. Ушинський також акценчував увагу спільноти на тому, що

виховання не просто не вичерпується цілеспрямованою діяльністю педагогів. На його думку, більш потужними вихователями людини виступають “...вихователі непередбачувані: природа, сім’я, суспільство, народ, його релігія і мова, словом природа та історія в найширшому значенні загальних понять” [245, с.355-356].

Як і К. Ушинський, великої значення соціальному середовищу надавали Л. Толстой, П. Лесгафт. Останній взагалі не лише здійснив теоретичну констатацію значимості середовища, а пішов далі, категорично стверджуючи, що педагог зобов’язаний не лише враховувати впливи середовища на дитину, а й використовувати його у повсякденній практиці.

За П. Лесгафтом, у залежності від впливу середовища можливе виникнення різноманітних особистісних якостей, котрі автор зводить до шести типів: лицемірний, честолюбний, добродушний, затуркано-м’який, затуркано-злісний, пригнічений [123, с.33]. Інакше кажучи, відповідність дитини певному типу визначається оточуючим середовищем, в межах якого відбувається як онтогенетичний розвиток, так і становлення особистості дитини. І все-таки, є підстави робити висновок, що, незважаючи на вимогливість детального та прискіпливого теоретичного дослідження соціального середовища в педагогічному ракурсі, все ж таки наукова спільнота дореволюційного періоду залишалась на етапі констатації.

Із потребами часу, а особливо із актуалізованим завданням розбудови абсолютно нового суспільства (обумовленими утворенням СРСР), набуває значення питання про формувальний вплив соціального середовища на індивіда, а отже, і можливість його цілеспрямованого використання у педагогічній практиці з метою проектування нового типу особистості.

Як звертав увагу свого часу Л. Виготський, а пізніше і В. Стьопін, О. Асмолов [17; 55; 207], при побудові будь-якої теорії, наукової картини світу науковець усвідомлено чи не усвідомлено виходить з певних філософських позицій, котрі виступають підґрунтям його наукової діяльності і обумовлюють методологію. Тому абсолютно закономірно, що радянські науковці з перших днів функціонування нової політичної системи у своїх інтенціях виходили із позицій діалектичного матеріалізму, що, в свою чергу, як зазначив Ф. Фрадкін, позначилося на тому, що "...радянські науковці в дослідженні проблеми взаємозв'язку особистості та соціального середовища орієнтувалися на методологічний принцип соціальної детермінації. Джерело розвитку та формування особистості вони знаходили у соціальних, економічних та культурних умовах життя людини" [249, с.34].

Однак, незважаючи на спільні світоглядні та методологічні підґрунтя, спроби реалізації даного принципу обумовили появу цілої низки уявлень про процес засвоєння індивідом соціального досвіду. В цей же час відбуваються широкі дебати щодо предмету педагогіки, її міждисциплінарних зв'язків. Дискусія була породжена варіативною інтерпретацією такого нагального питання, пов'язаного з розумінням сутності виховання, сфери та меж його дії, зв'язком з соціально-економічною реальністю. "Актуальним стало питання про розвиток суспільно-педагогічних функцій школи, підвищення її ролі в суспільстві. Необхідно було вирішити комплекс проблем: співвідношення соціального та біологічного, спадкового та набутого за життя, середовища та виховання, організованого та стихійного, педагогіки соціальної та школи" [51, с.85]

Як відмічає І. Василенко, з цього інтелектуального хаосу щодо центральної категорії (виховання) виокремилось два напрямки у відповідності із зв'язком з соціальним середовищем [51].

Перший підхід максимально розширював поле виховання до включення в нього явищ соціальної дійсності, що обумовило розчинення педагогіки в соціальному середовищі. Як наголошує І. Василенко, це вело до ліквідації педагогіки як науки. Напрямок розробляли та описували В. Шульгін, М. Крупеніна та ін.

Другий підхід, навпаки, максимально звужував сферу виховання в школі як автономному закладі, котрий спеціально організовує педагогічні заходи суспільної спрямованості для покращення оточуючої дійсності (А. Пінкевич, А. Калашников) [51, с.86].

Більш органічним є виокремлення трьох напрямків розвитку уявлень щодо предмету педагогіки, а отже, і стосовно її міждисциплінарних зв'язків, і, звичайно, щодо генези уявлень про місце соціального середовища в її межах.

Першу точку зору презентовано в позиції представників Інституту методів шкільної роботи В. Шульгіна та М. Крупеніної, а також Е. Мединського, Б. Плюсін-Кроніна та ін., які наполягали, що предметом педагогіки виступає весь процес соціального формування особистості, тобто абсолютно всі суспільні впливи на індивіда. Це означає, що якщо предметом педагогіки стають виключно цілеспрямовано організовані впливи на соціального суб'єкта та свідомо нівелюється значення стихійних, але дієвих факторів, то прямо пропорційно збільшується рівень шкоди нанесеної практиці виховання.

А так як у соціалістичній державі стихійний процес виховання структурується, узгоджується і стає організованим, то і предмет педагогіки розширюється (саме на цей аспект звертають увагу І. Василенко, і Ю. Мануйлов, коли критикують спроби тотальної педагогізації соціуму).

Головний ідеолог максимально розширеного використання соціального середовища В. Шульгін наголошував, що вивчення формувальних факторів впливу на людину зумовлюють наступні етапи дослідницької роботи:

- 1) діагностика та аналіз середовища;
- 2) навчально-виховний процес;
- 3) педагогізація середовища (включення школи в активне переформатування оточуючого життя на соціалістичних засадах).

Третій етап педагогізації середовища можливо здійснити за умови реалізації таких тактичних маневрів, як:

- 1) безпосередньої роботи з батьками;
- 2) впливу дітей, котрі отримали в школі відповідні знання, на своїх батьків.

Проте ідеї В. Шульгіна еволюціонували від доцільного використання виховних можливостей середовища до повного розчинення школи в соціумі, до делегування функцій школи іншим соціальним інститутам, тобто поступового зникнення цього виховного інституту. Таким чином, передбачалося, що весь соціум буде здійснювати виховання безпосередньо, виключивши будь-які посередництва. Однак така позиція – це перебільшена спроба трансляції системних якостей організованих впливів в стихійні. Як аргументоване обґрунтування такої тези, В. Шульгін наводить біографічні дані

М. Горького. Але, як відомо, одиничні факти не можуть стати всезагальною максимою, тобто законом.

Можна констатувати, що для даного напряму педагогічної думки характерна гіпертрофія та абсолютизація стихійних впливів у процесі розвитку особистості. Така послідовниця В. Шульгіна, як М. Крупеніна, вважала за необхідне розбудовувати систему організованого впливу на суб'єкта, орієнтуючись і поставивши в підґрунті стихійні процеси [57].

Паралельно із представниками теорії відмінання школи, роль соціального середовища досліджується радянськими педагогами. Зокрема, детально на це звертали увагу представники соціогенетичного крила педагогії С. Моложавий, А. Залужний, А. Залкінд та ін. Відповідно до їхніх теоретичних розробок, у процесі виховання та формування особистості домінуючу роль посідають зовнішні фактори. Вони запевняли, що дитина на дев'яносто відсотків – продукт середовищних впливів, а десять – це інстинктивна поведінка. Так, наприклад, А. Залкінд уявляв колектив дітей як групу, котра сукупно реагує на фактори середовища. Тобто науковець не проводив демаркаційну лінію та не виокремлював відмінності у груповій поведінці людей і тварин [57; 249].

У свою чергу, С. Моложавий в статті “Біологія та соціологія в їх взаємовідношенні у навчально-виховному процесі” описує механізм взаємодії людини і середовища. Для прикладу, автор обстоює тезу, що певним чином зорганізоване середовище (предмети, явища, процеси) зумовлює з боку дитини ряд реакцій по відношенню до себе. Подібні реакції залишають в організмі дитини, у її свідомості певні відбитки. Таким чином, дитина засвоює певний досвід, у неї зароджується своєрідний адаптивний механізм, формуються навич-

ки. “Створюються переважаючі центри поведінки – домінанти. Домінуючі центри повинні ввести дитину в життя та роботу того соціально-промислового середовища, в котре вона вступить як повноправний член суспільства, де її доведеться активно будувати життя для себе та інших” [145, с.313]. На основі аналізу цих ідей можна зробити висновок, що спостерігається парадоксальна ситуація: метою виховного процесу в 20-х роках є формування справжнього комуніста, який є активним суб’єктом суспільних відносин. Але якщо формування індивіда відбувається в результаті пасивного пристосування до умов середовища, то яким чином він стає активно діючою суспільною силою? Іншими словами, знову наявна антиномічність, аналогічна такій же самій, у механістичному матеріалізмі, про що ми вже описували раніше.

Отже, для С. Моложавого “вся життєдіяльність організму є процесом урівноваження із середовищем. Уся виховна та освітня робота зводиться до процесу відповідної організації середовища, в процесі пристосування до якої формувалася б дитина, налагоджувалися б її органічні функції та вибудовувались механізми співвідносної діяльності з середовищем” [145, с.313]. Погляди радянських педагогів соціогенетичного крила певною мірою перегукуються із зasadничими положеннями біхевіоризму. Адже саме в біхевіоризмі Скінера розвиток дитини полягає у функціонуванні схеми $S \rightarrow R$. Тобто існує певний стимул, який викликає певну реакцію індивіда, повторюваність такого стимулу веде до закріплення індивідом реакції.

Таким чином, як В. Шульгіним, М. Крупеніною, так і С. Моложавим, А. Залкіндою та ін. [57; 145; 274] виховання тлумачиться як організація буття дитини в певних умовах,

себою спрямовання на неї різномірних впливів соціального середовища. В результаті утворюється системна рівновага, дитина адаптується до соціуму. Проте адаптація це лише один з ключових моментів, а дослідники залишають поза увагою наступні етапи після адаптації – інтеграцію та індивідуалізацію.

Отже, дитина і середовище постають як бінарна опозиція, на що звертає увагу О. Леонтьєв, критикуючи педологію “...дитина і середовище дійсно виступали перед педагогічними дослідниками, але вони виступали лише як зовнішньо протилежні одне одному абстрактні речі” [122, с.8].

Об’єктивно та неупереджено педагоги були піддані конструктивній критиці. Їх критикували за недиференційований підхід у дослідженні виховних потенцій середовища, за гіпертрофію значення середовища у вихованні. Таким чином, “соціогенетична теорія виступала в якості наукового обґрунтування відмінання школи, принижуючи роль виховання в процесі формування дитини” [249, с.17].

Протилежною виявилася наукова течія, в межах якої намагалися максимально звузити предметне поле педагогіки. Представниками даного напрямку були А. Калашников, А. Пістрак та С. Каменев, для яких була характерна точка зору про те, що особистість формується під впливом організованих та неорганізованих впливів соціального середовища. Проте предметом педагогіки, на думку цих науковців, виступають лише організовані, цілеспрямовані впливи. А цілеспрямовані впливи здійснюються лише в рамках єдиного соціального інституту – школи. “Якщо школа місце організованого, педагогічного процесу, – пише А. Калашников, – то сім’я, промисловість, вулиця – місце неорганізованого, виховного,

в широкому сенсі, процесу” [91, с.14]. Останні мають вивчатися в межах соціології та соціальної психології. Звичайно, що така концепція не користувалася широкою популярністю. Хоча варто відзначити, що саме в надрах даної концепції бере витоки критика А. Пінкевичем позиції П. Блонського щодо ролі біологічного фактору у вихованні. Зокрема, Л. Геллерштейн відмічає, що критика А. Пінкевича була спрямована проти використання в рамках педагогіки біогенетичного закону Геккеля-Мюллера, аргументуючи це спекулятивним характером даного закону [57].

Однак перші дві концепції так і залишаються на рівні лозунгів та декларацій, від яких так і не перейшли до механізму розбудови “виховного середовища”.

Системна та світоглядна криза реактології та рефлексології звільняє педагогів з тенет спрощеного погляду на виховання як на організацію поведінки дітей. Виявляється, що у процесі виховання формується свідомість і поведінка в їх нерозривній та неподільній єдності. Відповідно домінування будь-якої з двох сторін закономірно та невідворотно веде до негативних результатів виховання.

У процесі полеміки з такими неоднозначними та одіозними теоріями, як теорія “відмірання школи та сім’ї”, викристалізовується третій напрямок, котрий знайшов своє відображення у таких класиків світової психології та педагогіки як, Л. Виготський, С. Шацький та ін. Для яких дитина виступає вже не інфантільною істотою, а діяльнісним суб’єктом виховного процесу. Більше того, саме вони почали звертати особливу увагу на особистісний фактор у інтеріоризації соціального досвіду. В такому ракурсі, назначають науковці, “ва-

жливу роль в інтеріоризації знання відіграє мотиваційне ядро особистості” [249, с.37].

Зокрема, вже М. Іорданський в науковій праці “Основи та практика соціального виховання” зауважує необхідність знання педагогом функціональних законів та особливостей соціального середовища для ефективного здійснення соціального виховання, зважаючи на те, що дитина, як суб’єкт взаємодії, безпосередньо сприймає впливи середовища, незалежно від їх значущості для неї. Така перцепція відбувається внаслідок цілісного сприйняття всіх проявів “життя”. Тим паче, що “середовище діє чисто механічно, даючи змогу стверджувати, що не людина виховує дитину, а саме середовище своїми постійними та безпосередніми впливами на людину” [86, с.35].

Дослідник виділяє декілька можливих форм буття дитини, які є переплетінням соціально-матеріального середовища, що оточує дитину, такими є:

Сім’я. Дитина у своєму особистісному становленні послуговується тими соціальними засобами, які їй надає сім’я. Однак сім’я має ряд негативних характеристик: звужує світогляд та прояв почуттів; не сприймає новітніх досягнень педагогічної науки; у вихованні є безсистемною та керується традиціями. Оскільки виховний ідеал раннього комуністичного суспільства передбачає зведення виховання до суспільних форм, то відбувається певне заперечення сім’ї як виховного середовища [86, с.41].

Вулиця. Поряд із негативними проявами забезпечує можливість для реалізації дитячої допитливості, а також існування багатьох форм дитячого суспільного буття. Нівеля-

ція впливу вулиці, на думку М. Йорданського, більш шкідлива, ніж корисна.

Школа. Це середовище, яке своїми нормативно-регуляторними засобами здійснює організацію буття дітей і має декілька моделей зв'язку із “життям” (соціальним середовищем):

- 1) розвиток школи відбувається пропорційно із розвитком соціуму, вона не ізоляється від нього;
- 2) на школу здійснюється проекція “життя”, окреслюються цілі та напрямки виховання у відповідності із інтересами й потребами суспільства та держави;
- 3) школа в структурній ієрархії стоїть вище життя і детермінує зміни його форм та змісту;

Взагалі, рефлексуючи над педагогічним значенням соціального середовища, М. Йорданський приходить до висновку, що середовищу властива інерція, автоматизація звичок та традиція. Хоча воно одночасно надає можливість позбутися однобокості розвитку кожної окремої особистості. Важливо, що статус середовища М. Йорданський пояснює наступним чином: “...середовище існує незалежно від особистості людини, але вона переживає його (середовище) в собі. Окрім того, особистість сама по собі є виховною, яка створює для себе відповідну атмосферу” [86, с.50].

На відміну від попередніх науковців, Л. Виготський акцентує увагу на активній пізнавальній діяльності дитини, іншими словами, в основу виховного процесу ним ставиться особиста діяльність учня. А звідси і теза, що намагання уявляти дитину як пасивного індивіда є науковою фікцією. З психологічної точки зору, стверджує Л. Виготський, необхід-

но визнати домінантну роль власного емпіричного досвіду дитини, оскільки знання, непропущене крізь власний індивідуальний досвід, не є знанням. Таким чином, не дитину виховують, а вона сама виховується. Відповідно, вчитель повинен керувати, спрямовувати та коригувати таку діяльність.

Досвід дитини (учня), на думку Л. Виготського, цілком і повністю визначається соціальним середовищем, із структурними змінами якого відбувається зміна поведінки індивіда. І у виховній практиці вчитель повинен орієнтуватися на знання цієї закономірності. Оскільки, “...якщо вчитель безсилій в безпосередньому впливі на учня, то він всемогутній при опосередкованому впливі через соціальне середовище. Соціальне середовище є істинним важелем виховного процесу, вся роль вчителя зводиться до управління цим важелем” [55, с.83].

Закономірно, і це досить важливий момент, який часто упускається дослідниками, згідно з Л. Виготським, з метою ефективного використання соціального середовища у виховному процесі створюється “виховне середовище”. Як вже зазначалося вище, для Л. Виготського виховне середовище є штучним і педагогічно доцільно створеним, тобто таким, в якому відсікаються та нівелюються шкідливі та пагубні для дитини фактори.

Варто відмітити, що у Л. Виготського середовище не опозиційне людині, воно не проявляється, як щось абсолютно відсторонене. Тому критика Ф. Фрадкіним Л. Виготського (і С. Шацького) за те, що соціальне середовище в їхньому розумінні є чимось відстороненим від особистості, тобто проявляється їх дуальності, є в даному разі неправомірною. Можливо, Ф. Фрадкін допустив таку хибу, не звернувши достатньої уваги на те, що для Л. Виготського “...саме тіло, як це

буває в інтеро- та пропріорецептивних полях, постає для себе ж частиною соціального середовища” [55, с.88]. Суттєво, що процес встановлення умовних рефлексів та набутих реакцій, не лише активний, але і двосторонній, де організм, підпадаючи під вплив середовища, в свою чергу, впливає на нього і знову ж через нього впливає на самого себе. Як ми бачимо, жодної бінарної опозиції в такому взаємозв’язку немає, тим паче немає системної дихотомії, навпаки наявна діалектична взаємодія. І у такій взаємодії стосунки людини і середовища мають активний характер, а не просто якусь залежність. Маємо констатувати той факт, що Л. Виготський, вживаючи поняття “середовище” *a priori* розуміє його як соціальне. “Середовище для людини, по великому рахунку, завжди є соціальним середовищем, оскільки там, де воно постає навіть як природне, все ж таки у його відношенні до людини завжди присутні соціальні моменти. У ставленні до нього людина завжди користується соціальним досвідом” [55, с.88]. Отже, будь-які спроби розглядати середовище як загальне, без його конкретизації, є малопродуктивним.

Без наукового спадку Л. Виготського немислимий адекватний розвиток як психологічної науки, так і педагогічної. Зокрема, акцентування уваги на активній двосторонній взаємодії людини і середовища, констатація необхідності створення “виховного середовища”, як штучного педагогічного утворення з метою здійснення ефективного виховного впливу, були проривом у тогочасній науці і залишаються цінними на сьогодні. Але все-таки Л. Виготський так і не продемонстрував механізм розбудови такого штучного конструкту, звертаючи увагу на зв’язок між елементами в межах єдиної системи, залишив поза увагою системоутворюючі механізми.

Проблему подолання практичної невирішеності механізму розбудови “виховного середовища” частково подолав С. Шацький. Рефлексуючи свій практичний досвід виховання дітей, С. Шацький вводить у науковий обіг поняття “педагогіка середовища”. Суттєво, що автор поняття педагогічно тлумачить його наступним чином: організація виховного процесу в школі із обов’язковим врахуванням середовищних впливів на дитячий колектив; виховна взаємодія колективу з оточуючим середовищем. Педагог не лише наголосив на формувальному впливі соціального середовища, але вже звертає увагу на механізм його педагогічного використання. Згідно з його теорією, методологічним центром має виступати школа, що є цілком логічним для здійснення педагогічної практики у депресивних районах, де не приділяється достатньої уваги проблемі виховання дітей. Але головна причина позицювання школи, як методологічного центру, полягає в тому, що за її відсутності починають домінувати стихійні фактори виховання, зокрема вулиця. Для якої, в свою чергу, властива наявність не лише певних норм та цінностей, а й методів виховання, котрі доволі часто відзначаються досить високим рівнем пасіонарності. Варто відмітити, що “педагогіка середовища”, як соціально-педагогічний процес, складається з двох підструктур.

Перша підструктура існує на рівні зв’язків з навчально-вихованим процесом, котрий здійснюється в межах школи (аналізується вплив середовища на цінісно-мотиваційному рівні, на формування життєвої стратегії, на стиль комунікації, вплив комунікації на вибір життевого шляху, дослідження та врахування впливів ЗМК)

А друга підструктура функціонує на рівні дослідження зв'язків суб'єкта з сім'ями, громадою, неформальними групами і т.д.

Відповідно, проаналізувавши практику взаємодії школи і соціального середовища, С. Шацький виокремив три можливих варіанти напрямків співпраці, а саме:

- 1) школа у своїй діяльності не потребує середовища. Вона займається спеціальною справою – вихованням і освітою;
- 2) школа повинна цікавитись середовищем і тим самим оживити свою роботу;
- 3) школа працює в оточуючому середовищі. Вона також вивчає явища життя, залучає в цей процес дітей, вона активний фактор виховання. Школа – центр організації дитячого життя [271].

Сам С. Шацький був палким прихильником саме третьої моделі функціонування школи. Дослідник неодноразово підкреслював, що дитина нерозривно пов'язана з середовищем, у неї з ним безліч спільніх точок дотику (а це – сім'я, дитячі колективи, громада та ін). Адже, вже в школу вона приходить не як *tabula rassa*, а із сформованими певними навичками, із своїм власним і суб'єктивним соціальним досвідом. А це, в свою чергу, як розмірковував дослідник, означає, що наявні дві виховні системи: школа і оточуюче середовище. Звідси науковець цілком правомірно та доречно приходить до логічного висновку, що неможливо зрозуміти дитину відокремлено від оточуючого середовища. Відповідно, школа, як методологічний центр у мікрорайоні, повинна прискіпливо та детально вивчати “життя”, що, в свою чергу, відбувається шляхом

хом аналізу середовища. Такий аналіз, за С. Шацьким, здійснюється за напрямками:

- 1) вивчення середовища через дитину, особливості його переломлення крізь призму дитячої душі;
- 2) безпосередній моніторинг особливостей функціонування середовища.

Аналіз проводиться з метою точного з'ясування всього, що може впливати на розвиток дитини, тобто факторів виховання, котрі можуть бути тимчасовими, організованими або неорганізованими. Суттєвим, але часто недооціненим моментом, є такий факт (на якому якраз С. Шацький і акцентував), що всю повноту впливів на дитину можна як посилити чи послабити, так і змінити. Зміни здійснюються школою, завданням якої є врегулювання та переведення у якісно новий стан масового стихійного педагогічного процесу. Відповідно, між школою та середовищем виникає тісний взаємозв'язок. С. Шацький наполягає на тому, що “...середовище впливає на школу, школа на основі цього впливу змінює свою роботу і в свою чергу впливає на оточуюче середовище з метою підтримування в ньому позитивної тенденції і боротьби з негативними” [267, с.423]. Активні зв'язки із середовищем розбудовуються на основі міжінституційної соціально-педагогічної взаємодії. Вона уможливлюється за наявності спільніх виховних та освітніх цілей, однак цілі залежать від державного устрою, ідеології, економіки, а головне, від державних міфологем та ідеалів.

Але сам же С. Шацький визнає, що у проблемі створення цілісного виховного середовища існують ще малодосліджені явища і процеси, що він висловив у тезі, яка звучить як завдання на майбутнє: “якщо б ми могли точно виявити і класифікувати всі зв'язки, то ми зможемо зробити це відповідно до механізмів, які вони представляють”.

сифікувати всі ті елементи, з яких складається виховне середовище, і врахувати дію кожного з цих факторів на поведінку дитини, то могли б зайнятися науковим експериментом” [269, с.371]. Таким чином, С. Шацький прямо стверджує, що вся його попередня праця мусить бути пролонгована, а отже, робити висновок, що ним було створено “цілісне виховне середовище” у доконаному вигляді не зовсім доречно.

Відтак, С. Шацький історично перший, хто запропонував повний комплекс соціально-педагогічних дій із соціальним середовищем. Характерно, що активна роль у цьому процесі надавалась дитині, за посередництва якої здійснювалася корекційний вплив на такі елементи середовища як сім'я та ін. Варто зазначити, що характер взаємозв'язку дитина – середовище вже не одновекторний як у В. Шульгіна, напроти дитина постає як активний суб'єкт пізнавальної діяльності, так і соціального буття.

У 30-х роках ХХ ст. спостерігається відсторонення від поняття “середовище”, в силу його скомпрометованості В. Шульгіним та соціогенетиками. Зокрема А. Макаренко в матеріалах книги “Досвід методики роботи дитячої трудової колонії”, піднімаючи питання щодо “логіки педагогічного засобу”, констатує, що в сучасній йому радянській педагогічній думці не існує єдиної виховної системи, а наявний конгломерат різноманітних теорій, ідей та ідеологій. Зокрема, на думку автора, цеrudименти вчення Л. Толстого вільного виховання, а також соціальні школи Дж. Дьюї та П. Наторпа. Особливу увагу радянський педагог звернув на питання ролі середовища у педагогічній теорії, констатувавши запозиченість даного поняття з теоретичних розробок Ч. Дарвіна. Негативізм ставлення А. Макаренка до спроб абсолютизації

можливостей соціального середовища простежується в наступній тезі: “середовище” подавалося як всемогутнє начало, просте та елементарне, котре визначає положення особистості до кінця, як фон, на якому намальована бліда, пасивна особистість” [128, с. 480].

Характерно, що важливо складовою частиною педагогічної системи А. Макаренка був процес міжінституційної взаємодії, а також взаємодія суб'єкта виховання із соціальним оточенням та соціальними інститутами. Тобто, по-перше, налагоджувались соціально-економічні зв'язки між колонією та певними підприємствами й іншими закладами, котрі створювали певний фон для протікання ефективного виховного процесу, але більш важливим. А по-друге, що є більш важливим для виховання, налагоджувалася системна педагогічна взаємодія колективу вихованців із соціальними інститутами та авторитетними особами, для яких властиве здійснення певної виховної дії. Саме налагодження останнього типу системних взаємозв'язків справедливо і доречно розглядалося А. Макаренком як доцільне “вікно в світ в процесі позаучбової роботи” [128]. Побудова А. Макаренком таких широких соціально-економічних та педагогічних зв'язків з іншими соціальними інститутами давала можливість зменшити частку шкідливих та небезпечних стихійних впливів. Відповідно, зв'язок виховання із соціальним буттям регулюється вихователем.

Поняття “середовище” С. Рубінштейн підміняє поняття “зовнішнє”. На його думку, середовище не може розглядатися безвідносно до мотивацій, установок, інтересів, потреб особистості. Оскільки максимально сприятливі умови виховання самі по собі не приведуть до формування суспіль-

но-необхідного типу людини, якщо не буде сформована активна особистісна позиція її ставлення до зовнішніх факторів. Внутрішні ж умови не є механічною проекцією зовнішніх впливів. Вони формуються під їх впливом, але самі обумовлюють коло виховання і засвоєння особистістю зовнішніх факторів. “У нас ще не рідко виходять із наївного механістичного уявлення, нібіто педагогічні впливи безпосередньо транслюються на дитину. При такому уявленні відпадає необхідність спеціально працювати над розвитком, формуванням, конструкуювати педагогічну роботу так, щоб виховання формувало характер, внутрішнє ставлення людини до оточення і до впливів, під котрі вона підпадає” [180, с.137].

40-50-ті роки ХХ століття в радянській педагогіці та психології відомі розмежуванням діади виховання – середовище. Відбувається часткове відособлення цих понять, а згодом і поява тріади - середовище-спадковість-виховання (Г. Костюк, Б. Ананьев та інші). “Роль середовища звузилась до поняття виховного фактору. Нічим новим цей період не ознаменувався” [136, с.100].

Починаючи з 60-х років ХХст., відбувається пожавлення інтересу педагогів до виховних ресурсів та потенцій соціального середовища, що пов’язано з суттєвою теоретичною та практичною виховною діяльністю визначного українського педагога В. Сухомлинського. Безпосередньо до аналізу наукової спадщини В. Сухомлинського крізь призму середовищної проблематики ми перейдемо в другому розділі. Проте варто зазначити, що нового сенсу набула людина в рамках педагогічної системи В. Сухомлинського, оскільки в її межах частково відбулися парадигмальні зрушенні, методологічний поворот з позицій креаціювання уніфікованої лю-

дини та розчинення індивідуальності в колективному безсвідомому (притаманної вульгарному матеріалізму) в рамках гуманістичної філософії виховання дитини. Однак, тогочасна тоталітарна держава та заідеологізована наука виявилася внутрішньо неготовою до адекватного сприйняття гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського.

Із 70-х по 90-ті роки в Радянському Союзі знову починаються активні розробки середовищних підходів у вихованні, поглинюються знання стосовно соціального середовища [136].

Відкриттям педагогічно-інтерпретованої категорії “взаємодія” відбувається розширення горизонту педагогічної раціональності, а отже, з’являється ряд дослідників, котрі виводили залежність впливу середовища від образу суспільного буття (Х. Лійметс, А. Муст, А. Сидоркин). Збільшується масив наукового знання з проблематики прямо пропорційно із збільшенням осмислення конкретних складових середовища: предметно-просторове середовище (М. Хайдмедс), природне середовище (М. Шептуховський), естетичне середовище (Н. Кавалерова), архітектурне середовище (Л. Баришникова, В. Глазичев), позашкільне середовище (М. Кузьмінова, Л. Циганова). Як і раніше, потенції соціального середовища розглядаються в якості виховного фактору, фактору соціалізації, котрий амбівалентно, позитивно, чи навпаки, негативно впливає на розвиток соціального суб’єкта.

Виключно з метою підвищення ефективності таких впливів та оптимізації їх дії на екзистенцію дитини, як зазначає Ю. Мануйлов, було запропоновано наступні варіанти вирішення даного питання: “педагогізувати середовище і перетворити його в центр виховної роботи в мікрорайоні

(В. Бочарова, М. Плоткін, І. Лялюгене), інтегрувати його виховні сили шляхом створення соціально-педагогічних та соціально-культурних комплексів (В. Семенов), підвищити виховний потенціал та оптимізувати взаємодію з ним школярів (М. Шептуховський, Л. Бояришнікова та ін.)” [136, с.101]. Проте в своєму ретроспективному аналізі генези “поняття виховного середовища” як соціально-педагогічного утворення, Ю. Мануйлов допускає неточність, стверджуючи, що В. Бочарова, М. Плоткін ставлять середовище в центрі мікрорайону [136]. По-перше, вищевказані радянські науковці в центрі мікрорайону розміщали виключно школу (досить згадати дослідження “Школа-мікрорайон”, метою якого було вивчити та створити виховне середовище в районі та обґрунтувати соціально-педагогічні функції різноманітних соціальних інститутів). А по-друге, неможливо розмістити середовище в центрі самого ж себе, таку дію абсолютно неможливо реалізувати в силу функціонування логічних законів.

Щодо В. Бочарової, М. Плоткіна, то згідно з їхньою концепцією, всі заклади, суспільні формaciї, абсолютно всі соціальні, безпосереднім чином причетні до процесу виховання, але кожен у своєму специфічному напрямку, відповідно до своїх функцій. Але якість та ефективність такої роботи цілком і повністю залежить від школи, котра виконує функції педагогічного методологічного центру мікрорайону. Необхідно підкреслити, що акцентується особлива увага на такому моменті: “школа не лише не може, але і не повинна брати на себе функції координації, організації, управління системою взаємодії виховних інститутів” [52, с.26]. Ці функції не можливі, оскільки жодний педагогічний колектив не має уповноважень здійснювати керівництво та контроль діяльності сус-

пільних організацій і не має дієвих важелів впливу на них. Проте школа може ефективно вести методологічну та інформаційно-просвітницьку роботу, що буде впливати на зміну змісту дій виховних інститутів. Адже педагоги “знають, вміють та покликані навчити інших законам і правилам виховання дітей” [52, с.26]. При цьому відбувається як врахування специфіки функцій професійно-педагогічних та суспільних виховних інституцій, так і їх специфікація згідно з соціальною роллю кожного інституту. Школа спрямовує механізм виховної роботи в мікрорайоні на вирішення конкретних виховних завдань. І відповідно завдання педагогів полягає в наявності такого механізму змістом та методологічним інструментарієм. Сутність школи як педагогічного центру мікрорайону редукується до двох напрямів:

- 1) піклування про педагогічну доцільність виховної роботи та методологічна допомога;
- 2) вплив на діяльність учнівського колективу в позашкільному середовищі.

Деяцію по-іншому підійшов до вирішення питання педагогічного використання виховного ресурсу середовища В. Семенов, котрий означив, що соціальна педагогіка є тільки педагогікою середовища, тому з метою здійснення впливу на підростаюче покоління, необхідно створювати виховне середовище, яке є частиною соціального середовища, відзначається цілісним характером. Але суттєвим моментом, котрий не можна проігнорувати, є те, що дослідник працював у рамках марксистської ідеології, тому для нього притаманні такі сентенції, як “цілісність середовища людини”, класове, та його зміст визначається соціально-економічною політикою держави” [193, с.14].

Науковець виокремлює суб'єкта організації виховного середовища у наступних контекстах:

1. Суб'єкта на соціально-політичному рівні (парткоми, виконкоми та інші соціальні інститути). Об'єктом в такому випадку виявляється міжвідомча взаємодія. Засобом, покликаним забезпечити таку взаємодію, є інтеграція суспільних виховних ресурсів у таких структурах, як: соціально-педагогічні, культурний, культурно-виховний, культурно-спортивний, культурно-педагогічний комплекси.

2. Суб'єкт на соціально-педагогічному рівні (школа, ПТУ, технікум, позашкільні заклади). Об'єктом постає особистість вихованця. Засобом виступає науково обґрунтоване методичне керівництво виховною роботою в соціальному середовищі.

3. Суб'єкт на психолого-педагогічному рівні (вихователь, вихованець). На цьому рівні об'єктом є конкретний соціальний суб'єкт. І, відповідно, засобом інтеграції є ряд заходів, які забезпечують кожному школяру його права, можливість самореалізації.

4. Суб'єкт свого середовища (школяр). Об'єктом є оточуюче його соціальне середовище. Засобом, на думку В. Семенова, є активна вибіркова перебудова середовища в результаті самовиховання [193, с.14; 197].

Важливо звернути увагу, що інтеграція як мета і шлях створення цілісності структурно оформлена і функціонально спрямована, вона протистоїть стихійним явищам своїм впорядкуванням соціальних процесів (саме це в параграфі 1.2 ми і зафіксували на рівні поняттєвого визначення, що цілісне виховне середовище – це інтегративна система).

Інтеграція виховних сил у середовищі виявляється в створенні умов для проведення ряду заходів, що було відображене у концепції соціально-педагогічного комплексу (СПК), яка розумілася авторами як “суспільно-керована система виховних засобів в мікрорайоні, районі, місті – мета якої забезпечити комплексний підхід до виховання молодого покоління” [193, с.8].

Експериментальною роботою по створенню, впровадженню та аналізу результатів займався В. Семенов, Б. Вульфов, Ю. Бродський. Вони відзначили, що:

- 1) механічна сукупність виховних впливів різних виховних інститутів ще не веде до підвищення педагогічного ефекту;
- 2) не лише можуть, а й залишаються невирішеними питання щодо диспропорції інтелектуальних потенціалів особистості та умовами для їх реалізації в сім'ї, школі та ін.

Відповідно, коли “...всі виховні сили мікрорайону інтегруються в єдине ціле, котре функціонує як єдиний механізм взаємодіючих елементів” [43, с.52], з'являється СПК.

Поява соціально-педагогічних комплексів була обумовлена необхідністю вирішувати проблеми виховання не лише в рамках структури “школа-сім'я”, а й за активної участі у вихованні закладів культури, колективів різних підприємств та інших соціальних інститутів. Соціально-педагогічний комплекс його авторами-розробниками подавався як система виховних засобів, котрі створюють партійні організації, місцеві ради та заклади освіти з метою виховання дітей в мікрорайоні міста [197, с.58]. Варто зауважити, що акцентування на активній партійній ролі продиктована вимогами часу та

державною ідеологією (на сьогодні, їх можна розуміти як державні-адміністративні організації). Виховним центром СПК, абсолютно доречно, виступала життєдіяльність дитини та всієї молоді із обов'язковим та активним їх зачлененням до суспільно корисної діяльності. Оскільки, за задумом розробників, в структурних межах СПК мали реалізуватися виховні можливості всього суспільства, то до його складових було віднесено сім'ю, школу, промислові колективи, депутатську групу по народній освіті райради, комсомольську організацію, заклади культури, ВНЗ, лікарні, адміністративні органи, військкомат, ЖЕКи. Кожна із організацій, виконуючи свою специфічну функцію, одночасно створює виховний устрій життя в мікрорайоні.

Отже, при розробці на теоретичному рівні соціально-педагогічних комплексів допускалося припущення, що взаємодія індивіда та соціального середовища буде опосередкована СПК як системою виховних засобів, створеною із реалізованих виховних функційожної інституції. При цьому відбувається досить цікаве явище: “виховні впливи відомств повинні втратити автономність заради діалектично забагаченої нової інтегративної взаємодії” [43, с.52].

Як ми бачимо, одним із провідних чинників механізму системної інтеграції виховних ресурсів соціуму є держава, яка закладає свою ідеологію як базис, на котрому вже здійснюється надбудова.

Із розпадом Радянського Союзу як тоталітарної наддержави, закономірним чином відбувається руйнація більшості усталених суспільних зв'язків, у результаті їх структурної та змістової трансформації відбувається деідеологізація наукового знання. Як результат, окремі напрацювання науки ви-

явились недієвими в сучасних політико-економічних умовах в силу відсутності того цементуючого та цілепокладального ідеологічного компоненту.

Однак такі соціокультурні зміни спричинили бурхливий розвиток соціальної педагогіки як науки. Так, в Україні в межах соціально-педагогічної парадигми питанню використання різних виховних середовищ присвятили свою увагу Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверева та ін. [5, 20, 85].

Отже, філософсько-педагогічна думка постійно наближалася до осмислення і визначення цілісного виховного середовища як окремої категорії. На цьому шляху визначались окремі структурні елементи, обґрутовувались їхні взаємозв'язки, визначалось місце особистості у мікрoserедовищі, детермінанти її соціального розвитку. Однак вона демонструє розбіжності у трактуванні поняття і його змісту та сутності, способів використання виховних можливостей. Це обумовило об'єктивну потребу у здійсненні аналізу емпіричного досвіду, розбудови цілісного виховного середовища, який можна транслювати у практику сьогодення. На наш погляд, такий досвід акумульований у спадщині В. Сухомлинського.

Отже, на основі здійсненого в першому розділі теоретичного аналізу можна зробити такі висновки:

- з'ясування головних напрямків наукових досліджень педагогічної спадщини В. Сухомлинського у контексті проблематики дослідження засвідчило високу затребуваність науково-педагогічного доробку В. Сухомлинського. Підставою для такого висновку може слугувати якість та кількість само-

стійних досліджень спадщини педагога та коло інтелектуальної еліти, наукові інтенції якої спрямовані на доробок В. Сухомлинського (Т. Алексенка, І. Бех, О. Дзеверін, І. Зязюн, В. Караковський, М. Мухін, Т. Остапійовська, Є. Родчанин, О. Сухомлинська та інші). Аналіз наявних наукових доробків дав змогу виокремити ряд цінних ідей для соціально-педагогічної інтерпретації педагогічної спадщини В. Сухомлинського, але й засвідчив недостатність вивчення спадщини педагога в руслі соціально-педагогічної парадигми та недостатність висвітлення соціально-педагогічних зasad розбудови цілісного виховного середовища В. Сухомлинським (виключенням слугують наукові розробки Т. Алексенка, В. Костіної, О. Савченко, Є. Салтанова).

У результаті дефінітивного аналізу поняття “середовище” було з’ясовано його надмірну абстрактність та суперечливість. Це обумовило необхідність здійснити предикативне обмеження і послуговуватися більш точним поняттям “соціальне середовище”, яке є категоріальною основою дослідження. Взявшись до уваги цінну для соціальної педагогіки здатність соціального середовища здійснювати виховний вплив на індивіда, було виокремлено видове поняття “виховне середовище”. У результаті, не заперечуючи методологічне значення визначень В. Семенова, Л. Когана, Н. Щуркової для з’ясування сутності даного поняття, було констатовано наявність методологічних розбіжностей у інтерпретаціях. Відповідно, це призвело до потреби використання у подальшій роботі, в якості вихідної підвалини, визначення “виховне середовище”, яке ввела в науковий обіг Т. Алексенка.

Орієнтація на тезу Л. Виготського щодо неприпустимості існування стихійного начала у виховному процесі та

необхідності раціональної організації середовища як протиставлення стихійності, а також використання принципу системності, обумовили потребу введення категорії “цілісності” та сформулювати поняття цілісне виховне середовище у такому вигляді: “цилісне виховне середовище – це соціально-педагогічний конструкт, у якому, на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов, інтегровані виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища”. Логіка наукового дослідження зумовила виокремлення структурних елементів цілісного виховного середовища та системи взаємозв’язків між ними.

Дослідження генези формування поняття «цилісне виховне середовище» привело до необхідного розгляду проблеми співвідношення біологічного та соціального в розвитку людини. Екскурс в історію наукової думки переконливо засвідчив, що дана проблема є міждисциплінарною та детально осмислювалася у філософії, педагогіці, психології.

Історико-педагогічний екскурс привів до констатації наявності в історії педагогіки різних варіантів розбудови цілісного виховного середовища (В. Бочарова, Дж. Дьюї, М. Йорданський, В. Семенов, В. Шульгін, С. Шацький та ін.). Проте низка притаманним їм внутрішніх суперечностей ускладнює використання їх у сучасних умовах, на відміну від варіantu цілісного виховного середовища у виховній системі В. Сухомлинського. Розкриттю соціально-педагогічних зasad і особливостей його побудови у спадщині В. Сухомлинського присвячується розділ II монографії.

РОЗДІЛ II.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ І ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕВИЩА ДИТИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДШИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

Під соціально-педагогічними засадами цілісного виховного середовища ми розуміємо ті вихідні головні положення, на основі яких уможливлюється його формування та функціонування. Такими соціально-педагогічними засадами в нашому дослідженні є: цілепокладання, принципи та умови. Отже, розглянемо спадщину В. Сухомлинського у площині саме таких зasad.

2.1. Цілепокладання як смыслоутворювальний зміст практики формування цілісного виховного середовища дитини

Наявність певної мети діяльності виступає в якості безпосередньої характеристики свідомості людини та конституючою ознакою способу її буття [281]. Відповідно, будь-яка діяльність людини, як акт свідомості, є цілепокладаючою діяльністю.

Такий висновок правомірний і для функціонування соціальних систем, характерною особливістю яких є не лише наявність самоорганізаційних процесів, які можливі і спостерігаються в природних системах, але і процесу цілепокладан-

ня, що забезпечує можливість суб'єкту управління соціальною системою здійснювати свідому, раціональну, а отже, і ефективну управлінську діяльність. Таким чином, у контексті аналізу формування цілісного виховного середовища у спадщині В. Сухомлинського актуалізується потреба розуміння сутності та сенсу цілепокладання.

Як відмічається в науковій літературі, ціле покладання – це “смыслоутворюючий зміст практики” [247, с.755]. Будучи процесом, цілепокладання складається із двох послідовних і діалектично пов’язаних етапів – цілеформування та цілереалізації. При цьому, перший етап знаходиться в сфері ідеального і полягає в “...ідеальному покладанні цілі теоретичною дійсністю – цілеформування” [281, с.95]. Тобто, результатом першого етапу є утворення цілі як інтелігібельного об’єкта, що, відображаючи бажаний ідеальний образ об’єкта, одночасно концентрує в собі інтенцію до предметної реалізації у формі наявного ідеального образу методів та засобів досягнення бажаного. Таким чином, ціль сама в собі вже містить підстави для свого здійснення.

Суттєвим аспектом цілі як такої є не лише її здатність до відображення суб’єктивних бажань та сподівань, але і об’єктивних можливостей, зміст яких конкретизується в засобах досягнення цих можливостей. Відповідно, ціль в достатній мірі залежить “від засобів, визначається ними. Але, з іншого боку, засоби самі визначаються цілями, несуть в собі суб’єктивне” [281, с.90]. Отже, зв’язок між ціллю та засобами її реалізації постає як діалектичний і полягає у взаємообумовленості та взаємозапереченні одне одного та у здатності до постійної зміни диспозицій (створення засобу досягнення цілі трансформується в найближчу (проміжну) ціль, а реалізо-

вана ціль трансформується в засіб постановки та реалізації наступної).

Тому другий етап передбачає здійснення переходу із інтелегібельної площини через предметно-чуттєву діяльність в площину емпірії, або, як відмічає А. Яценко, здійснюється “реальне її покладання (цілі), на зовні, в об’єктивно-предметну дійсність – цілереалізація” [281, с.95].

Таким чином, сенс цілепокладання полягає у формуванні ідеального образу бажаного (цілі) та в необхідному переході до намагання його втілення в конкретному і об’єктивному результаті діяльності, методи здійснення якого визначаються ціллю.

Отже, у функціонуванні соціальних систем цілепокладання набуває ключового значення. Оскільки, як відмічає В. Кремень: “Цілі соціальної системи є домінантами визначення шляхів і засобів їх досягнення, структури системи, організації її функціонування і реалізації управління нею” [115, с. 63]. Відповідно, при формуванні цілісного виховного середовища наявність цілі створює необхідні підстави для проведення інтеграційних процесів, в результаті яких діяльність різномірних елементів набуває узгодженої форми і спрямовується на чітко визначений об’єкт. Ці положення були нам методологічним орієнтиром в аналізі спадщини В. Сухомлинського, зокрема у визначенні цілепокладання, як соціально-педагогічної засади формування цілісного виховного середовища дитини.

Також методологічним підґрунтям для нашого аналізу та розуміння педагогічної спадщини В. Сухомлинського стали наукові праці дослідників (Т. Алексєєнко, О. Білюк, В. Костіної, О. Петренко, О. Савченко, Є. Салтанова та ін.),

які у своїх наукових розвідках виходять із розуміння виховної системи, створеної В. Сухомлинським як такої, що має соціально-педагогічний характер, оскільки по своїй суті і змісту, формі і методам виховного впливу вона вийшла за межі однієї конкретної виховної інституції.

Таким чином, орієнтація на тлумачення спадщини В. Сухомлинського у площині соціально-педагогічної парадигми та аналіз його педагогічної спадщини дають достатні підстави вважати створену педагогом виховну систему у с. Павлиш як таку, що має безумовний соціально-педагогічний характер. Тобто, можемо кваліфікувати педагогічну систему В. Сухомлинського в якості соціально-педагогічної системи, зважаючи на те, що в межах даної системи за допомогою соціально-педагогічних засобів та механізмів здійснювалась цілеспрямована та специфічна соціально-педагогічна робота як із окремою конкретною дитиною, її сім'єю, громадою, так і соціумом в цілому. Одним із таких функціональних засобів виступає реалізоване В. Сухомлинським на емпіричному рівні цілісне виховне середовище дитини як специфічний соціально-педагогічний конструкт. Вочевидь, саме функціонування цілісного виховного середовища можна кваліфікувати як один із множини факторів дієвості педагогічної системи В. Сухомлинського. Таким чином, існує достатня потреба аналізу засад розбудови цілісного виховного середовища у спадщині педагога, зокрема щодо такого цілепокладання.

З’ясування засад, аналіз практики розбудови та структури цілісного виховного середовища дитини у науковому спадку В.Сухомлинського, на наш погляд, принципово невіддільні від засадничих ідей його виховної системи. Зокрема, здається неможливим здійснення абстрагування від “образу

людини”, яким послуговується дослідник, а звідси і того виховного ідеалу, який був прийнятий педагогом в якості найвищої мети виховного процесу. Тим паче, що виховний ідеал безпосередньо пов’язаний з практикою створення цілісного виховного середовища.

Як відмітив в даному контексті І. Зязюн: “...в основі планування організаційно-педагогічної діяльності, на думку В. Сухомлинського, мусить лежати уявлення стосовно ідеалу” [177, с.92]. Позаяк виховний ідеал, функціонуючи в якості кінцевого цільового орієнтиру і відображаючи суспільні інтереси, вже самим фактом свого існування обумовлює уявлення педагога стосовно результату виховної діяльності, а отже, визначає спосіб і характер здійснюваних педагогічних дій. Разом з тим, вже факт конструювання науковцем певного образу людини можна кваліфікувати як один із дієвих інструментів пізнання та формування самої особистості людини. Саме на таку гносеологічну та праксіологічну функцію наявного “образу людини” в свідомості науковця звертає увагу наукової спільноти О. Асмолов, стверджуючи, що “образ людини, яким усвідомлено чи не усвідомлено користується дослідник, впливає на всю його практику роботи з людиною і в ряді випадків на реальне підлаштування особистості під цей образ” [17, с.33]. Тобто певні світоглядні орієнтири науковця неодмінним чином впливають як на характер інтерпретації фактів емпіричного дослідження, так і на конструювання теоретичних положень, а звідси можна простежити безпосередній зв’язок із реальною виховною практикою.

Відповідно, логіка наукового дослідження зі строгою необхідністю обумовлює потребу у з’ясуванні сенсу антропологічних уявлень В. Сухомлинського.

Філософськими підвалинами будь-якого педагогічного вчення, в тому числі і соціально-педагогічній теорії, виступає притаманна певній історичній епоші система уявлень про людину та феномен людської особистості. На наш погляд, науковій думці В. Сухомлинського взагалі властивий вихід за межі суто педагогічної проблематики та філософування над сенсожиттєвими і світоглядними питаннями. Зокрема, в більшості своїх наукових праць педагог піднімає і осмислює не лише питання стосовно людської природи, формування людської особистості та ризику її уніфікації, але окреслює та вирішує такі фундаментальні філософські питання, як сенс життя, свобода, необхідність та ін.

Це яскраво простежується і на прикладі його розмірковувань стосовно становлення та розвитку людини. У своїй науковій праці “Методика виховання колективу” (в главі “Соціалізація”) В. Сухомлинський зазначав, що кожен окремо взятий індивід (як представник біологічного виду гомо сапієns) стає людиною (абсолютною цінністю) виключно тому, що з моменту своєї появи у світі вона є суспільною істотою. Тобто, факт народження є актом входження індивіда (на елементарному рівні) в складну систему суспільних відносин, яка по відношенню до нього самого постає як фактичність, незалежна від його бажань та волі, і впливає на його розвиток. Тобто форма і спосіб суспільного буття, будучи обумовленими наявними суспільними відносинами, впливають на становлення особистісних новоутворень.

Таке розуміння зв’язку суспільних відносин із суспільним буттям та особистісним становленням спонукає педагога до висновку, що сутність людини як соціальної та духовної істоти розкривається та проявляється лише “...в її відно-

синах, зв'язках та взаємовідносинах з іншими людьми” [221, с.52]. В. Сухомлинський також наголошує, що одночасно із розкриттям родової сутності людини, яка здійснюється в особистісних відносинах з іншим, відбувається і становлення її свідомості та самосвідомості. Їх становлення уможливлюється на основі діалогічної взаємодії з Іншим. Педагог пояснює це наступним чином: “Людина не може виробити власне Я інакше, як через ставлення до інших людей, у процесі спілкування з ними” [236, с.209]. Тобто, в міжособистісних відносинах, де особливого значення набувають індивідуальні якості суб’єкта, відбувається зустріч з Іншим. У процесі такої зустрічі, в якій Інший для суб’єкта пізнання постає як об’єкт інтенцій, відбувається усвідомлення індивідом як своєї відмінності, так і власної тотожності Іншому. Відповідно, індивід впізнає в Іншому риси та якості, які притаманні і йому, завдяки чому і його власне “Я” постає як дещо нове, набуває нового змісту, а отже, і стає об’єктом власної уваги. Отже, лише перебуваючи у постійних стосунках з іншим, засвоюючи елементи семантичної системи (знакової) та здійснюючи пізнання об’єктивної реальності, індивід стає особистістю, поступово інтегрується в соціум та стає його членом. З цього приводу В. Сухомлинський зауважує, що “...пізнаючи світ і себе як його частку, вступаючи у різноманітні відносини з людьми, котрі задовольняють матеріальні та духовні потреби, дитина вклучається в суспільство” [230, с.8]. У таких поясненнях розкривається глибинний філософський зміст вхождження індивіда в соціум і виховного впливу соціуму на індивіда. Себто, адаптуючись до наявних умов оточуючого середовища, суб’єкт інтеріоризує об’єктивзації (опановує певну історично усталену систему значень, знаків, навичок, спосо-

бів діяльності та комунікації), через які відбувається оволодіння ним соціально ціннісним досвідом попередніх поколінь і на основі яких конструюється власна лінія життя.

Закономірно, що в радянські часи В. Сухомлинський був одним з перших, хто зазначив, що від перебігу процесу включення індивіда у систему міжособистісних відносин, а отже, в суспільство залежить така педагогічна характеристика людини, як здатність бути “вихованою”. Іншими словами, на думку В. Сухомлинського, здатність людини бути вихованою – це такий унікальний та своєрідний психологічний та духовний стан, коли внутрішнє людське “Я” стає відкритим для сприйняття та засвоєння виховного впливу. Власне, така здатність і уможливлює процес виховання. Тобто вихованість суб’єкта пропорційно залежна від процесу адаптації та інтеграції дитини в соціальне середовище: “...неправильне включення людини в суспільство приводить до того, що вона стає важкосприйнятливою до виховного впливу інших” [221, с.52].

Відповідно у таких пролонгованих і постійно існуючих “відносинах” відбувається особистісне становлення суб’єкта, що є, безумовно, свідченням їх педагогічної користі. Педагог відверто зазначає, що досить часто такі об’єктивно існуючі “відносини” педагогічною спільнотою не беруться до уваги, а отже, інструментально не використовуються як один із можливих засобів та механізмів виховання, хоча ступінь їх виховного впливу може зростати пропорційно підвищенню їх педагогічного рівня та ефективного функціонального використання [234, с.317-319]. Як зазначає в даному контексті М. Любіцина, В. Сухомлинський досить чітко розумів, що “...саме в таких “відносинах” розриваються істинні

погляди, судження та моральні якості людини, які і фіксуються дітьми незалежно від нашого бажання” [126, с.4].

Можемо зробити висновок: В. Сухомлинський постулює думку, що лише у неперервному діалозі в соціумі, з соціумом та з самою собою дитина засвоює певні значення, привласнює певні цінності, нормативні регулятори та моделі поведінки, які об’єктивовані у мові, предметах, поглядах, традиціях, судженнях та реальних діях інших суб’єктів інтеракції. І на основі такого привласнення та подальшої рефлексії інтерсуб’єктивних стосунків та саморефлексії дитина вибудовує свою самість, себто своє індивідуальне Я.

Таким чином, саме специфічне розуміння сутності людської особистості обумовило появу хрестоматійного висловлювання В. Сухомлинського, що “Людина – найвища цінність” [238, с.471]. У епоху уніфікації особистості та дегуманізації педагогічної науки український педагог декларує аксіологічне значення людини як абсолютної цінності.

Відповідно аксіологічне розуміння людини та її зв’язку із соціумом вмотивувало корифея не замикати принцип калокагатії виключно на самому суб’єкті, який властивий для його розуміння поняття особистість, а здійснити проекцію на соціум. Оскільки на переконання педагога “... соціальні, політичні, моральні устої суспільства є визначальними для щастя кожного індивіда” [214, с.4]. В. Сухомлинський підкреслює, що в такому разі щастя індивіда виникає, коли існує гармонія між суспільним благополуччям та благополуччям окремої людини. Така єдність особистого та суспільного у теоретичних положеннях В. Сухомлинського залежить не лише від матеріального благополуччя суспільства, але й від того, як виховуються та реалізовуються інтереси, потреби,

бі, схильності, здібності, захоплення та ідеаликою людини. Відповідно без існування гармонії на всіх рівнях взаємовідносин людина – суспільство виховання всеобічно розвиненої людини стає нездійсненим. Тим паче, що, на погляд В. Сухомлинського, “...в процесі взаємовідносин у суспільстві формується моральні обличчя людини, її духовна культура, погляди на життя, світогляд” [235, с.139]. У свою чергу, шляхом створення духовних та матеріальних цінностей і через якісні зміни в міжособистісних стосунках людина може змінити саме суспільство. Тобто гармонійна особистість може створити гармонійне суспільство і навпаки, гармонійне суспільство сприяє появі досконалості людини.

Варто зауважити, що така проекція стає можливою лише в тому випадку, коли людина розуміється, послуговуючись термінологією Л. Рубінштейна, як мікрокосмос, який є одним із способів самовідображення макрокосмосу (в широкому сенсі поняття – світ, у вузькому – це суспільство). Іншими словами, людина та соціальне середовище є двома синергетичними системами. Точніше вони є системою в системі, між якими існують складні функціональні та причинно-наслідкові взаємозв’язки, в зв’язку з чим структурні та смислові трансформації одного з них обов’язково та невідворотно відображаються на іншому.

Розвиток дитини та її виховання, набуття нею соціальної компетенції та інтеріоризація моральних цінностей відбувається двома шляхами. На даному аспекті В. Сухомлинський неодноразово наголошував у своїх працях, виокремлюючи два джерела виховання:

“Перше джерело – зумисна, спеціально організована виховна робота....

І друге джерело – це людські відносини, котрі ніхто не створює для виховання, але які завжди оточують дитину і є середовищем, котре дає наочні уроки моральності, розкриває сенс моральних понять та істин” [215, с.138].

Ця теза має принципове наукове значення. Оскільки педагог-практик акцентує, що у процесі соціального становлення особистості існує взаємозв’язок між дією виховних інституцій та впливом об’єктивних умов соціального буття, фактично, це є відображенням соціально-педагогічного факту, що для розвитку людини стають значимими як цілеспрямований і контролюваний вплив виховання, так і стихійний процес соціалізації. Педагог відмічає, що соціалізуючий вплив об’єктивних умов суспільного буття відображається на свідомому та підсвідомому рівнях. При цьому отримана через власний досвід інформація, закріплюючись та систематизуючись на рівні підсвідомості, через певний проміжок часу трансформується та перетворюється на “суспільний інстинкт” [234, с.319]. В даному разі В. Сухомлинський відмічає властивість свідомості бути не лише завжди інтенційною, але і принципово антиципованою, тобто упередженою. Відповідно досвід та знання, отримані в минулому, стають горизонтом, який обумовлює та визначає дії в теперішньому та майбутньому.

Характерно, що така накопичена в свідомості та підсвідомості інформація, перетворена на “суспільний інстинкт”, вступає в протиріччя з повчанням педагога. Таке протиріччя дозволяє розуму, на думку педагога, позбавити себе функції регулювання суспільної поведінки суб’єкта. Тобто суб’єкт може раціонально легітимізувати для себе і тільки для себе,

свою асоціальну та деліквентну поведінку, а отже, зняти з себе почуття провини за свої дії.

На перший погляд, може здатися, що за В. Сухомлинським соціальне середовище, яке виявляється перед дитиною через суспільні та міжособистісні відносини, є єдиною монолітною детермінантою особистісного становлення. Однак таке ствердження було б занадто категоричним, оскільки, на думку В. Сухомлинського, на процес соціального становлення діє декілька детермінант. У книзі “Сто порад учителеві” він метафорично виокремлює “скульпторів”, які впливають на соціальне становлення дитини:

1. Сім’я (а в ній мати);
2. Особа педагога (з його духовними цінностями, знаннями, уміннями, потребами, інтересами та прагненнями);
3. Колектив (із могутньою силою виховного впливу на кожну особу);
4. Сама особа вихованця;
5. Духовне життя вихованця в світі цінностей;
6. “Непередбачені скульптори” [236, с.147].

У площині соціальної педагогіки ми можемо вбачати у метафорично виокремлених В. Сухомлинським “скульпторах” – агентів соціалізації дитини. Такими для неї виступають: найближче мікросередовище її розвитку (родина), значимі дорослі (в образі педагога), референтні групи (однією з яких є коло ровесників) – “непередбачені скульптори” у В. Сухомлинського означають ситуативні зв’язки з іншими людьми. Також таке виокремлення В. Сухомлинським “скульпторів” дає підстави для висновку, що у розумінні педагога феномен людської особистості, будучи частково детерміно-

ваним соціальним середовищем та вихованням, водночас є і результатом власної активності суб'єкта, яка спрямована на самого себе, а не лише на зовнішній предметний світ. На цю особливість свого часу звернули увагу Є. Родчанін та І. Зязюн, котрі наголосили, що, вказавши на суттєву роль соціального середовища у процесі формування особистості, “...В. Сухомлинський указував і на активну роль самої особистості, яку вона відіграє в житті колективу та формуванні своєї сутності” [177, с.98]. Тобто людина виступає сама для себе, як один із факторів власного розвитку, а, отже, також може бути класифікована як один із агентів соціалізації.

Таким чином, зазначаючи у своїх педагогічних працях, що “виховання всебічно розвиненої особистості не означає, що кожна людина кимось виховується” [231, с.74], тим самим В. Сухомлинський ще раз акцентував увагу педагогічної спільноти на той факт, що дитина є необхідним співучасником свого власного соціального становлення. Взагалі ж, якщо апелювати безпосередньо до поглядів В. Сухомлинського на значення для становлення людини виховної активності, спрямованої на саму себе (самовиховання), то з'ясовується, що в тому випадку, коли б “людина виховували лише б інші, а сама себе вона не виховувала, то вона б не стала найвищою цінністю серед інших цінностей, не піднялась на той щабель морального розвитку, з которого бачить не лише інших людей, але й саму себе” [233, с.435]. Тобто, дитина є не об'єктом, на який спрямовуються виховні зусилля, а суб'єктом, від власної активності якого залежить можливість як здійснення виховного процесу, так і його становлення як особистості.

Також варто зазначити, що постанова та вирішення нетипового для педагогічних досліджень суго філософського питання стосовно взаємодії людини і техніки, є не лише співзвучним з провідними європейськими філософським теоріями, але й ще раз засвідчує факт активно-діяльнісного характеру особистості у концептуальних положеннях педагогічної системи В. Сухомлинського. Зокрема В. Сухомлинський категорично заперечує будь-яку можливість уніфікації, тобто знеособлення людини через її нібіто пасивну роль у функціонально-інструментальному використанні техніки як засобу виробництва. Він аргументує свою позицію апеляцією до родової сутності людини, а саме до її розуму, духовності та здатності до творчості. Таким чином, на думку педагога, “...розум, неповторна майстерність завжди залишається провідною силою, людина ніколи не перестане бути творцем праці” [220, с.48], навіть взаємозв'язок між людиною та об'єктивною реальністю буде опосередкований технічним знаряддям чи засобом виробництва. Тобто, людина в будь-якому випадку є, впершу чергу, творцем і сама активно впливає як на оточуючу реальність, так і на саму себе.

Однак, за В. Сухомлинським, як і для виокремлених джерел виховання, так і для агентів соціалізації властиві взаємосуперечливості та протиріччя у здійсненні впливу на дитину, що призводить до зниження ефективності виховання. У розумінні цього виявляється, насамперед, об'єктивність позицій і оцінок В. Сухомлинського.

Вочевидь, наявність таких суперечливостей вмотивувало В. Сухомлинського з'ясувати феноменологію поняття “суспільне виховання”, що дає змогу виокремити причину появи протиріч. На основі аналізу, як методу наукового пі-

знання, педагог приходить до висновку, що у сучасному йому педагогічному універсумі розуміння сенсу “суспільне виховання” занадто звужене та неправомірно редукується виключно до функціонування державних виховних інституцій. Так в “Етюдах про комуністичне виховання” педагог відмічає, що “...до цього часу в поняття “суспільне виховання” вкладається лише те, що пов’язане з піклуванням держави про підростаюче покоління: школа, дошкільні та позашкільні заклади” [241, с. 41]. Відповідно за такого розуміння поза увагою залишаються впливи тих інституцій, для яких виховна функція не є основною та нівелюється значення різних мікросередовищ, в які включена дитина. Зокрема зведення суспільного виховання до функцій державних виховних інституцій призводить до винесення за дужки, а отже, і за межі наукового пізнання, по-перше, інституту сім’ї, по-друге, громадських та культурних установ, а по-третє, – до вилучення з виховного процесу громади.

Зрозуміло, що за такої надмірної редукції відбувається спрощення функціональних властивостей сім’ї як соціально-генофондного явища до суттєво обмеженої сфери, а також здійснюється абстрагування від її виховних потенцій і суспільно значимих обов’язків. Це, на думку В. Сухомлинського, досить сильно обмежує сутність даного поняття, яке необхідно уточнити і розширити.

Розуміючи педагогічне значення сім’ї в особистісному становленні людини, а отже, і виховному процесі, В. Сухомлинський приходить до такої позачасової виховної константи: “...розвиток суспільного виховання не може йти без активної та безпосередньої участі сім’ї. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім’ї, а про комплекс спільних ці-

леспрямованих впливів сім’ї на особистість людини” [241, с.41]. Важливо, що при цьому виховання дітей не лише має стати, але фактично і є найважливішим громадським обов’язком родини. Суттєво, що, здійснивши легітимацію сім’ї у навчально-виховному процесі, педагог ще більше розширює кількість суб’єктів, які беруть участь у суспільному вихованні. Так, на його переконання, дієва сила суспільного виховання полягає не лише в ефективній виховній діяльності державних закладів виховання та сім’ї, а знаходитьться у залежності від того, яку позицію займає й обстоює та яку участь бере кожен активний свідомий член суспільства у справі виховання молодого покоління. Відповідно, апелюючи до емпірії, а саме до свого досвіду управління школою, В. Сухомлинський постулює, що з’являється строга необхідність у тому, щоб “дорослі були активними помічниками школи або безпосередньо у виховному процесі, або ж у створенні середовища, яке об’єктивно сприяє правильному вихованню” [241, с.41]. Тобто мова йде про залучення всіх суб’єктів, які здатні і можуть здійснювати виховну дію в межах єдиного виховного процесу.

Поетапний аналіз сутності поняття “суспільне виховання” приводить педагога до констатації, що процес виховання стає предметом наукового дискурсу. Водночас це приводить до постанови В. Сухомлинським запитання стосовно того, чи “...у всіх педагогів, батьків є чітке уявлення про те, що є виховання і, відповідно, як необхідно здійснювати виховання?” [241, с.38]. Постановою саме такого запитання В. Сухомлинський підкреслює, що, здійснюючи виховну дію, будь-який суб’єкт виховання неодмінно має керуватися певною метою. Але досить часто така мета ним усвідомлено не

сформульована, а отже, критично не перевірена. Проте вже постанова такого питання може тлумачитись як міркування педагога з приводу необхідності цілепокладання в рамках забезпечення цілісного виховного процесу. А отже, це може бути інтерпретовано як приклад наукової рефлексії щодо значення усвідомленого розуміння єдиної мети для ефективного здійснення виховної дії суб'єктами виховного процесу.

Таким чином, в результаті виділення протиріч між суб'єктами виховання та агентами соціалізації і аналізу поняття “суспільне виховання” педагог приходить до висновку, що в сучасному йому суспільстві досить часто виховання дитини школою, сім'єю та самим суспільством (з його інституціями) здійснюється відокремлено одне від одного та відповідно до свого розуміння кінцевого результату, тобто цілепокладання.

Наявність таких протиріч та розбіжностей можна пояснити принциповим неспівпадінням науково обґрунтованого та педагогічно доцільного виховного ідеалу, нормативного образу дитини з “імпліцитною теорією особистості” [106]. В даному разі під імпліцитною теорією особистості, послугуючись науковим апаратом І. Коня, розуміється присутній на колективному та індивідуальному рівнях буденної свідомості образ людини, який виступає аксіологічним ядром психології певної соціальної спільноти (народ, нація, етнос). У межах такої теорії інтегруються всі звичаєві уявлення щодо особливостей соціального виховання людини як члена певної спільноти, а звідси витікає як система оцінок її дій, так і система сподівань відносно неї.

Разом з тим, як відмічає у своїй науковій праці “Соціологія особистості” І. Кон, в соціальних системах трансляція

від одного покоління іншому соціальній інформації та досвіду, об’єктивованої в знакових системах, відбувається завдяки функціонуванню “спеціфічних суспільних інститутів” [107, с.18]. У зв’язку з цим необхідно звернути увагу, що в той проміжок часу, коли соціальні інституції, які безпосередньо чи опосередковано здійснюють трансляцію інформації та досвіду і виконують виховні функції (безпосередньо чи латентно), у своєму функціонуванні починають діяти стихійно і зароджується виховний дисонанс, тобто розбіжності у виховних діях. Такі розбіжності зі строгою необхідністю виникають в тому разі, коли існують різні погляди колективних та індивідуальних суб’єктів виховної дії на сенс і завдання процесу виховання. Таким чином, виховний дисонанс – це суперечливість у способі та механізмі здійснення виховної дії суб’єктами виховання, яка полягає у розходженнях розуміння кінцевої мети виховного процесу. Саме таким чином виникає педагогічна неузгодженість виховних впливів різних інституцій та індивідуальних суб’єктів виховання. З цього приводу В. Сухомлинський зазначає, що чим більший “...дисонанс між передбаченими, розрахованими способами виховання та способами непередбаченими, які виступають середовищем для формування суспільних інстинктів людини, тим складніше виховувати” [234, с.319]. Тобто, наявність неузгодженості виховних впливів різних інституцій та суб’єктів виховання неодмінно призводить до зниження ефективності процесу виховання та позначається на дитині.

Наявна педагогічна неузгодженість виховних впливів призводить до втрати суб’єктом суспільно значимої цінності. У цьому зв’язку доречно згадати досить відому тезу педагога, спрямовану на пояснення необхідності виховної єдності:

“...ми вважаємо за необхідне, ще раз підкреслити важливість єдності поглядів, переконань, моральних відносин у сім’ї, трудових колективах. За відсутності такої єдності у дитини починається те “роздвоєння душі”, яке поступово призводить до моральної неохайнності” [242, с. 47]. Тобто наявність розбіжностей виховних впливів безпосередньо впливає на моральну свідомість, а значить, веде до появи людей, які перебувають на доконвенційному рівні розвитку, сенс якого полягає в тому, що суспільні вимоги та правила до людини сприймаються та розуміються нею як дещо зовнішнє по відношенню до неї самої, а, отже, сприймаються як не обов’язкові для дотримання. Фактично, у даному посиланні можна вбачати підтвердження того, що значення певної суспільної цінності або норми може раціонально розумітися, але вона не привласнюється суб’ектом, а отже, не стає усвідомленим регулятором його поведінки. Отже, суспільно значуща цінність, якість або норма, транслювана в межах соціального інституту виховання, не будучи підкріплена в межах безпосереднього мікросередовища суб’екта, не стає його особистісним надбанням. Відповідно, за В. Сухомлинським, об’ективна реальність повинна бути “...критерієм істинності тих моральнісних принципів, які закріплюються в свідомості особистості, яка формується” [237, с.66]. За такої умови стає можливою ідентифікація та інтернаціоналізація правила чи норми.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що В. Сухомлинський прийшов до закономірного висновку, що забезпечення ефективності виховного процесу та формування особистості потребує усунення педагогічно неузгодженої виховної дії, спрямованої на дитину. Себто виникає потреба раціонального використання та педагогічно доцільної трансфо-

рмації соціального середовища. Зокрема педагог відзначає, “...що гармонія первого та другого джерела потребує, щоб активна діяльність вихованців була спрямована на створення обставин, створення середовища, яке посилювали б дію розрахованих, передбачених способів виховання” [234, с.320]. Мова йде про розбудову такого конструкту, в структурних межах якого стає можливою інтеграція інституційних та не інституційних впливів на дитину. Більш того, згідно із В. Сухомлинським, цілеспрямована виховна дія буде ефективною настільки, “...наскільки створене і постійно збагачується середовище, котре виховує людину” [232, с.574]. Педагог прямо не веде мову про цілісне виховне середовище, але він створив його на практиці та розробив теоретичні положення такої виховної системи, які знайшли своє відображення у його наукових публікаціях. Вони імпліцитно містять передумови саме для такого тлумачення. Це дає підстави стверджувати, що, ведучи мову про “середовище”, В. Сухомлинський розуміє його як результат свідомих та раціональних дій – цілісне виховне середовище. Непрямим підтвердженням такого індуктивного висновку може слугувати думка В. Сухомлинського про те, що середовище в жодному разі не є чимось, що раз і назавжди створене та статичне. Навпаки, за педагогом, воно завжди динамічне і знаходиться в постійному розвитку, а отже, “...середовище повинно повсякденно створюватися та збагачуватися” [232, с.575]. При цьому воно має не лише спонукати до активної діяльності, спрямованої на зовнішній предметний світ та на самого себе, але водночас і стримувати порив.

Таким чином, В. Сухомлинським об’ективно була обґрунтована потреба у розбудові цілісного виховного середо-

вища дитини як специфічного соціально-педагогічного конструкту, в якому функціональне об'єднання дошкільних, шкільних, позашкільних закладів, сім'ї, громади, закладів культури, органів місцевого самоврядування та інших соціальних інституцій створюється за керівництва школи як методологічного та культурного центру.

Їх інтеграція передбачала наявність певного системоутворюючого фактору, який дозволив би здійснити об'єднання різних елементів в одне системне ціле. У спадщині В. Сухомлинського таким системоутворюючим фактором є цілепокладання – формування гармонійної особистості, громадяніна. Саме навколо спільної цілі-мети об'єднуються всі учасники виховного процесу, структурні елементи виховного середовища. І в цьому контексті необхідно відзначити не тільки велику мудрість педагога (адже завдяки єдиному цілепокладанню знімалася проблема конфліктів і неузгодженої взаємодії суб'єктів цілісного виховного середовища), а й прогностичність його ідей та педагогічних дій.

У формуванні цілепокладання розбудови цілісного виховного середовища В. Сухомлинський розкрився і як стратег, і як тактик. А сама ціль виявилася настільки ємкою, що є всі підстави визначати її як головну соціально-педагогічну зasadу розбудови цілісного виховного середовища дитини. Її соціально-педагогічний зміст розкривається саме у сутності “гармонійного”, як домінуючого поняття сформульованої цілі-мети. Воно вбирає в себе різні аспекти гармонійного, які можна розкривати через такі контексти гармонізації: дитини та середовища її перебування, дитини і природи, прав і обов'язків, фізичного і психічного (духовного).

Таким чином, виходячи із розуміння виховного процесу як такого, що завжди цілеспрямований, та ґрунтуючись на висновках В. Сухомлинського стосовно значення виховної мети, у спадщині великого педагога можемо виокремити ту необхідну зasadу, відсутність якої унеможливлює інтегративні процеси і саме існування цілісного виховного середовища. Такою засадою розбудови цілісного виховного середовища дитини у спадщині В. Сухомлинського стає цілепокладання. Тобто усвідомлене формування соціально-ціннісної ідеї – виховної мети (єдиної та чинної для всіх суб'єктів виховного процесу) та подальше втілення її у процесі виховної діяльності. Єдине розуміння та усвідомлення кожним суб'єктом даної цілі-мети з подальшим намаганням її реалізувати у виховній практиці призводить до акумулювання виховних зусиль в єдиному напрямі, а отже, створює необхідні підстави для інтеграції та дозволяє гармонізувати виховні потенції. Спробуємо глибше розкрити таке цілепокладання у спадщині В. Сухомлинського, його формулювання, але з позиції вже сучасної науки.

Таким виховним ідеалом, заснованим на розумінні сутності людини, для В. Сухомлинського стає уявлення про всебічно розвинену особистість, себто гармонійну особистість. Відповідно і процес розбудови цілісного виховного середовища дитини у діяльності педагога, будучи складовою цілісного та цілеспрямованого виховного процесу, також діалектично пов'язаний із таким ідеалом. Зокрема сам В. Сухомлинський зазначав, що “...процес всебічного розвитку невіддільний від складного механізму шкільного навчання, керівної ролі школи, педагога в створенні того, що ми називаємо виховним середовищем” [231, с.65]. Ми вбачаємо в

такій тезі акумульовану думку щодо необхідності поєднання як дослідження процесу розвитку дитини, так і безпосереднього здійснення цілеспрямованого виховання із формуванням та гармонізацією її дієвих відносин із природним та особливо із соціальним середовищем.

Цілком зрозуміло, що ідея всебічного розвитку особистості, а особливо спроба її практичного здійснення, передбачає ретельне усвідомлення варіативної сутності даної ідеї, а отже, і виокремлення із певної множини тлумачень деякого інваріанту. Зокрема для В. Сухомлинського розуміння сутності цієї ідеї полягало у тому, що "...всебічний розвиток людини – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральнісні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних та духовних потреб" [231, с.74]. У такому розумінні всебічного розвитку людини синкретично об'єднане гносеологічно-аксіологічне ставлення педагога до об'єктивної дійсності.

Результатом такого всебічного розвитку людини є виникнення гармонійної особистості, яка, на думку педагога, втілює в собі "...повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в яких вихователь бачить такі сторони як моральна, ідейна, громадянська, розумова, творча, трудова, естетична, емоційна та фізична досконалість" [231, с.78]. У даному разі це можна сприймати як певну ідеалізацію. Ідея, як і ідеал, не має певного і чітко вираженого утилітарного значення і, можливо, є недосяжною і не містить раціонального обґрунтування для необхідності свого досягнення, але є цінністю самою по собі. Відповідно, це дає достатні підстави кваліфікувати таку цінність як безумовну або абсолютну ціль. Тобто така ціль, будучи телевогогічною (спрямованою в

майбутнє), спонукає суб'єкта до усвідомленого, а тому вільного підпорядкування її детермінації і координації з нею своєї діяльності.

Варто відзначити, що ті сутнісні ознаки особистості, які знайшли своє відображення у концептуальних положеннях В. Сухомлинського, фактично втілюють принцип калокагатії. Тобто принцип античної естетики, який означує гармонійне поєднання зовнішнього і внутрішнього як необхідну умову досконалості людини [247, с.260]. При цьому, системоутворюючим фактором людської особистості, за В. Сухомлинським, себто фундаментальним стрижнем, навколо якого інтегруються інші сутнісні ознаки особистості, виступає мораль як атрибут волі до діяння відповідно норм і принципів моралі, на що сам корифей неодноразово вказує, що "...визначальним компонентом цієї гармонії є моральності" [231, с.78].

Характерно, що сфера дії моралі педагогом значно розширяється від її буденного розуміння. На думку В. Сухомлинського, будь-яка якість набута суб'єктом у процесі свого буття неодмінно мусить узгоджуватися з власною моральністю суб'єкта. "Гармонійна, всебічно розвинена особистість немислима без міцного моральнісного стрижня. До цього моральнісного стрижня має прив'язуватися все, що здобувається вихованцями в житті, в школі, в результаті багаторічних виховних впливів" [241]. Варто відмітити, що таке виокремлення моральнісної сфери як домінантної поміж іншими та акцентування на аксіологічному значенні людини є ілюстрацією зміни типу педагогічної раціональності, которая об'єктивно обумовлена переходом до постнекласичної науки, позначилась і на радянській педагогіці і виявилася у переході

від уніфікації та нівелляції людини до гуманістичного розуміння її значення. Провісником таких світоглядних змін і став В. Сухомлинський.

Виокремлення моральності – це своєрідний вихід за межі типового біосоціального розуміння сутності людини та раціональна апеляція до сфери духовності, в якій людина може втілити власну сутність. Такий висновок знаходить підтвердження і в працях В. Горського, який пише, що, власне, простір духовності є сферою надсоціального буття і “...містить можливості для реалізації людського в людині” [62, с.127]. Власне, така реалізація родової сутності уможливліється тим, що виникає можливість для реалізації свободи, внаслідок звільнення від соціального тиску. В той же час, як не парадоксально, така своєрідна людська здатність як “свобода” та міра її прояву дещо залежна від характеру включення індивіда в соціум. У вирішенні цієї філософської проблеми і розкривається самобутність та глибина наукової рефлексії В. Сухомлинського, оскільки для нього розуміння сутності свободи людини виявляється не у “свободі від” будь-якої детермінації з боку іншого чи суспільства, закону чи моральних норм. Адже “свобода від” є не чим іншим, як легітимізована сваволя. Навпаки, В. Сухомлинський глибоко переконаний, що велич людини розкривається у “свободі для”. Тобто для інших, а отже, через них і для себе. Причому для педагога, прояв людської свободи регулюється власною моральністю, а саме поняттям “обов’язку” та відповідальності перед самим собою, а отже, і перед іншим. Характерно, що для В. Сухомлинського не лише суспільна норма чи закон стають з дієвими та чинними регуляторами поведінки, а й совість як категоричний імператив. Завдяки їй відбувається перехід від

зовнішнього примусу до внутрішньої моральної необхідності діяти в той чи інший спосіб.

Таким чином,виокремлення педагогом виховного ідеалу та його детальний і поетапний аналіз приводить його до констатації, що метою виховного процесу є “...формування всебічно розвиненої особистості, а ширше – виховання індивідуальності, котра повністю реалізує свої задатки” [13, с.34]. Згідно із В. Сухомлинським, така індивідуальність розкриває себе:

- 1) продукуючи духовні та матеріальні цінності;
- 2) у сфері споживання матеріальних і духовних благ;
- 3) як високоморальна і культурна особистість;
- 4) в активній громадській діяльності;
- 5) створюючи сім'ю на моральних засадах [231].

Зрозуміло, що такий виховний ідеал, взятий сам по собі і будучи абсолютною цінністю, відображаючи собою віддалену кінцеву мету, втілює в собі нереалізовану, тобто потенційну можливість. Це надає виховному ідеалу певного ступеню абстрактності і викликає ілюзію недосяжності. Відповідно, необхідною умовою дієвості ідеалу виступає взаємозв’язок із конкретним засобом його досягнення. Тобто, як відзначає А. Яценко: “...можливість досягнення ідеалу безпосередньо пов’язана із найближчими цілями, реалізація яких постає як щабель на шляху досягнення ідеалу” [281, с.165]. Іншими словами, ідеал як стратегічна ціль, на яку спрямовані зусилля, потребує своєї конкретизації через систему більш чітких проміжних цілей і їх ієрархію. Вони виступають необхідним засобом досягнення абсолютної цілі, а тому цінні лише як умова досягнення іншого.

З огляду на таку специфіку виховного ідеалу, В. Сухомлинський конкретизує його, зазначаючи, що “...здійснення всебічного розвитку людини вимагає глибокого переплетіння та взаємопроникнення розумового, фізичного, морального, трудового, естетичного виховання, щоб всі ці сторони виховання представляли єдиний цілісний процес” [227, с.16]. Отже, мета виховання, а звідси і цілепокладання як системоутворюючий фактор функціонування цілісного виховного середовища конкретизується педагогом шляхом виокремлення інтелектуального, морального, естетичного, трудового та фізичного виховання які, будучи напрямами виховання, виступають в якості складових частин забезпечення цілісного процесу виховання гармонійної особистості.

Шлях до реалізація такої мети, як виховання гармонійної особистості в межах цілісного виховного середовища у В. Сухомлинського, розкривається у змісті напрямів виховання та реалізації завдань виховного процесу, який виходить за межі шкільного виховання, і відбувається на основі цілепокладання та узгодженої взаємодії школи з іншими соціальними інституціями.

На наш погляд, для педагогіки В. Сухомлинського властиве нетипове тлумачення сенсу таких напрямів виховання, яке полягає в тому, що кожен окрім взятий напрям виховання, безвідносно один до іншого, втрачає свій педагогічний сенс. Це можливо пояснити тим, що розрив складних зв’язків призводить до домінування одного над іншим, внаслідок чого може сформуватися “одновимірна” людина. Зміст напрямів виховання, який розкривається у спрямуванні на максимальне розкриття індивідуальних задатків дитини і на здійсненні її виходу за межі власної просторово-

temporalnoї обмеженості в акті її творчості і спілкування. Відповідно і цілісне виховне середовище дитини, яке реально було створене на практиці навколо домінуючої ідеї – формування гармонійної особистості, – створювало такі соціально-педагогічні умови її виховання і соціального розвитку, в яких гармонізувались її взаємини із соціумом, забезпечувались комплексність і єдність виховних впливів, розширювалась сфера дії моральності, розвивалась духовність і здібності, формувалась фізична, естетична й емоційна досконалість, культура потреб і життедіяльності.

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського цілепокладання, по суті, виконувало роль інтегрованого фактору і забезпечувало функціонування виховного середовища, його системну цілісність і цінність, отже, об’єктивно виокремлюється нами як соціально-педагогічна засада формування цілісного виховного середовища дитини, в якій діалектично відображаються цілеформування і цілереалізація як єдність теорії і практики у формуванні цілі-мети (бажаного ідеального образу) і визначені шляхів для її реалізації.

2.2. Принципи формування цілісного виховного середовища дитини

Тлумачення цілісного виховного середовища як інтегративного соціально-педагогічного конструкту передбачає існування ряду підвалин, які забезпечують інтегративні процеси, а отже, і актуалізується потреба їх розкриття та осмислення. Такими інтегративними елементами можна вважати принципи формування цілісного виховного середовища. З

метою їх визначення нами було проаналізовано доробок В. Сухомлинського та наукові праці, присвячені дослідженю його спадщини. У такому науковому аналізі ми спиралися на розуміння принципів як вихідних положень, що визначають загальне спрямування процесу виховання, основні вимоги до його змісту, методів і форм організації [206]. У контексті аналізу виховного середовища, яке було розбудоване В. Сухомлинським у с. Павлиць, особливого значення набула саме система вимог, що охоплювала всі сторони процесу виховання дитини і відображала результати узагальнення досвіду виховної практики. На наш погляд, В. Сухомлинському це вдалося, насамперед, завдяки тому, що його педагогічне мислення і педагогічна практика вибудовувалася на наступних принципах:

- Холізму (цілісності);
- Антропологічному (природовідповідності);
- Духовності;
- Партерства сім'ї та школи у діалозі культур;
- Міжвідомчої взаємодії.

Ми не ставили собі за завдання визначати їх ієархію, оскільки важливість кожного є незаперечною, а домінування в контексті цілісності не завжди себе виправдовує. Отже, це просто перелік виокремлених принципів.

Разом з тим, варто зазначити, що більшість названих нами принципів педагог безпосередньо так не кваліфікував. Однак, сучасний розвиток теорії виховання і соціально-педагогічної теорії дає змогу класифікувати та іменувати їх саме таким чином.

Спробуємо це обґрунтувати у взаємозв'язку з цілепокладанням, яке було розкрито нами у параграфі 2.1 (оскільки

воно має ще й педагогічне значення, адже створює передумови для подолання дисонансу різних мікросередовищ) та у взаємозв'язку з іншими виокремленими нами принципами, оскільки вони у контексті розбудови цілісного виховного середовища дитини у спадщині В. Сухомлинського є взаємозалежними, а деякі наскрізними.

Розбудова цілісного виховного середовища В. Сухомлинським була б неможливою без дотримання педагогом *принципу холізму* (цілісності). Звернення до довідкової літератури дає змогу в повній мірі з'ясувати сутність поняття “холізм” та його значення у науковому пізнанні та у практичному застосуванні. Отже, поняття “холізм” безпосередньо пов’язане з розробками в ХХ ст., системної методології та системної парадигми. Зокрема, як йдеться в “Новітньому філософському словнику”, холізм – “методологічний принцип, відповідно з яким “ціле більше суми своїх частин”. Холістична позиція полягає у пріоритетному розгляді цілого з точки зору виникаючих при взаємодії елементів системи нових якостей або цілісних властивостей, відсутніх у складаючих систему елементів” [155]. Відповідно виділення та аналіз системних елементів дозволяє здійснити диференціацію систем за характером взаємодії їх елементів на адитивні та емерджентні. Згідно з такою диференціацією, до адитивних систем належать системи, в яких ціле рівне сумі своїх частин. На відміну від таких систем, емерджентними або цілісними системами вважаються “...системи з наявністю особливих якостей (органічні, живі системи, психічні, соціальні та ін.)” [155].

Відповідно принцип холізму ефективний при відтворенні цілісної картини об’єкта або явища, особливо у функціональному відношенні. У гносеологічній площині цінність

холізму виявляється при дослідженні системних взаємозв'язків, так як наявна міжелементна взаємодія забезпечує появу системності.

У соціальній педагогіці принцип холізму також тлумачиться як "...методологічний принцип, який використовується як у дослідженнях, так і в тлумаченні соціально-педагогічних явищ, розкритті їхніх характеристик" [206, с.504].

Принцип холізму у розбудові цілісного виховного середовища дитини стосується, в першу чергу, розуміння самого процесу виховання всебічно розвиненої дитини, себто цілей, завдань, вимог, змісту та методів виховання. Так педагог наголошує, що: "Здійснення всебічного розвитку потребує глибокого переплетіння та взаємного проникнення розумового, фізичного, моральнісного, трудового, естетичного виховання, щоб всі ці сторони виховання являли собою єдиний цілісний процес" [227, с.16]. У свою чергу, це означає і наявність холістичного розуміння дитини (її вікових, конституційних, соціальних, духовних потреб, інтересів та можливостей), з яким корелюється процес виховання.

Провідного значення принцип холізму набуває при розбудові взаємодії між підсистемами цілісного виховного середовища, при налагодженні зв'язків між виховними вплива-ми школи з дошкільними і позашкільними закладами, з сім'єю і громадою, з громадськими закладами. Тим паче, що згідно з теоретичними положеннями педагогічної спадщини В. Сухомлинського, між виховними впливами завжди існує низка закономірних взаємозв'язків та зумовленостей. Характерно, що педагог відмічає виняткову залежність процесу виховання дитини від таких зумовленостей та взаємозв'язків.

Зокрема, на його думку, "...ефективність виховання визначається тим, як ці залежності та зумовленості враховуються, точніше, реалізуються на практиці" [235, с.236]. Власне, можна вважати, що такий постулат має силу принципу по відношенню до взаємозв'язку виховного процесу та конституційних особливостей дитини, які є основою для здійснюваних педагогічних дій. Але це можна транслювати і на дію різних мікросередовищ. Адже здійснення їхнього впливу на дитину відбувається не ізольовано, а у тісній взаємодії, комплексно.

Ввівши такий постулат в педагогічну теорію, педагог підкреслює, що педагогічна наука мусить взяти до уваги такі взаємозумовленості. Врахування взаємозумовленого характеру компонентів виховного процесу та суб'єктів цілісного виховного середовища і системауттворююча виховна мета обумовлюють необхідність у "гармонії педагогічних впливів" [235, с.236]. Дану характерну особливість неодноразово підкреслювали численні сухомлиністи (М. Мухін, Б. Кваша, та ін.). Однак в їх інтерпретаціях сфера дії даної закономірності дещо звужувалась. Оскільки розуміння її сенсу безпосередньо пов'язувалося із завданням виховання гармонійної особистості, при цьому взаємозумовленість розумілася як необхідний функціональний зв'язок між різними напрямами виховання. Тобто тлумачення такої закономірності відбувалося дещо прямолінійно, хоча видається можливою проекція її дії і на соціум. Тож коли педагог окреслює таку закономірність і пояснює її сутність, зазначаючи, що "педагогічний ефект кожного засобу впливу на особистість залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні інші засоби впливу" [235, с.236], він імпліцитно вказує і на наступність вихо-

вного впливу різних мікросередовищ, не дивлячись на те, що, на думку В. Сухомлинського, ускладнення традиційних суспільних зв'язків веде і до ускладнення взаємозалежностей педагогічних впливів. А отже, без врахування та використання виховного потенціалу дошкільних і позашкільних закладів, сім'ї та громади, громадських закладів та місцевих органів зусилля школи будуть недостатньо ефективні.

Досить чітко проілюструвати наявність принципу холізму в виховній системі В. Сухомлинського можна на прикладі зв'язку школи і сім'ї. Зокрема В. Сухомлинський доводить, що гармонійний розвиток стає можливим за умови, коли дотримується єдність та послідовність виховних дій. Така виховна єдність полягає у тому, що у своїй виховній дії вони "...ставлять єдині вимоги, поділяють єдині переконання, завжди виходять із єдиних принципів, не допускаючи розбіжності ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання" [231, с.93]. Така вимога стосується як сім'ї, так і ряду суб'єктів цілісного виховного середовища. Отже, даний принцип має силу необхідності для функціонування дошкільних, позашкільних закладів, громадських організацій, громади та сім'ї. Тобто стає тим імперативом, який унормовує та регулює їх виховний вплив, одночасно із виховною метою дозволяє подолати виховний дисонанс. У практиці В. Сухомлинського суб'єктами цілісного виховного середовища, між якими існувала низка взаємозв'язків, були: школа, сім'я, "Школа радості" (як дошкільний заклад), піонерська і комсомольська організації, клуб технічної творчості та сільськогосподарський кабінет, колгосп та сільська рада.

Отже, дотримання принципу холізму у розбудові цілісного виховного середовища, як засвідчує спадщина

В. Сухомлинського, передбачає наявність у суб'єктів цілісного виховного середовища поряд із спільною метою постановку спільних завдань, наявність спільних або схожих цінностей і переконань, дотримання єдиних узгоджених вимог, педагогічних засобів та методів виховання, що закономірно передбачає і їх функціонування на основі такої єдності.

Разом з тим, функціональною особливістю цілісного виховного середовища виступає його принципова орієнтація на становлення суб'єктності дитини та на реалізацію і розвиток її потреб у процесі соціального становлення. Проте, здійснення такої соціально-педагогічної функції потребує врахування і чіткого уявлення щодо сутності потреб дитини та її можливостей на кожному етапі онтогенезу. Разом з тим, у суспільства також є ряд запитів, вимог, соціальних очікувань щодо дитини та виховні можливості. Відповідно, з'являється необхідність врахування у межах цілісного виховного середовища як природи дитини (її потреб, можливостей, інтересів та ін.), так і запитів та можливостей суспільства. В. Сухомлинський досить чітко розумів таку необхідність, а тому при розбудові цілісного виховного середовища орієнтувався на дотримання *антропологічного принципу*. Вперше, питання щодо антропологічного підходу порушувалось у працях Я. Коменського, який принципово вважав необхідним узгоджувати природу дитини і виховний вплив на неї.

Такий підхід у вихованні може бути кваліфікованим як певна ціннісно-світоглядна установка, відповідно з якою екзистенція дитини виступає в якості вихідної, базової цінності, і визначає методи, засоби та форми виховання, яке є модусом буття людини. Будучи спрямованим на осягнення буття дитини у його цілісності, повноті та різноманітності її вза-

емин, антропологічний підхід передбачає розуміння конкретної дитини (а звідси її потреб, можливостей, прагнень та ін.) на основі її пізнання шляхом діалогічної взаємодії. Відповідно такий підхід в якості принципу розбудови цілісного виховного середовища дитини концентрує увагу не лише на соціально-педагогічній інтерпретації сутнісних характеристик людини, але й на розумінні кожного етапу розвитку дитини як самоцінного, унікального та рівноправного з кожним етапом життя. А отже, це дає підстави вважати, що антропологічний принцип передбачає добір цілей, засобів, шляхів виховання з врахуванням природи дитини.

Саме такий антропологічний підхід досить чітко простежується і в розбудові цілісного виховного середовища В. Сухомлинським.

Такий висновок можна зробити в кожному із заявлених контекстів, і педагог неодноразово у своїх творах наголошував, що:

- 1) не існує абстрактного учня;
- 2) що педагог для того, щоб виховувати, має знати дитину.

Останню вимогу він висловив метафорично в положенні, що "...необхідно знати її силу та слабкості, розуміти її думки, переживання, бережно доторкатися до її серця. Знати дитину – це головна точка, де стикається теорія та практика педагогіки" [232, с.462]. Тобто педагогічна наука у практичному застосуванні необхідним чином виходить із існування об'єктивних закономірностей розвитку людини, які є основою для розуміння дитини та її потреб. Це є керівним принципом і для соціальної педагогіки.

Разом з тим, знання дитини, як практична вимога, у В. Сухомлинського означає розуміння потреб та бажань дитини. Педагог підкреслює, що "потреби – рушій людського життя. Із потреб витікають бажання" [229, с.466]. Проте бажання, а отже, і потреби дитини можуть суттєво відрізнятися від запитів суспільства. Тому, на думку В. Сухомлинського, їх необхідно окультурювати так, щоб бажання і потреби дитини "...гармонізували з інтересами колективу, суспільства, народу" [229, с.466]. Відповідно, гармонізація бажань і потреб дитини з інтересами суспільства передбачає задоволення і виховання потреб дитини. Це в жодному разі не передбачає різностороннє виховання матеріальних і духовних потреб. Сутність використання В. Сухомлинським антропологічного принципу полягає в намаганні гармонізування матеріальних і духовних потреб. І, як відмічає педагог, це спонукає досягти того, щоб "...в житті людини була активна діяльність, метою якої є становлення та утвердження потреб вишого порядку – потреб духу" [231, с.83]. Саме у прагненні людини до такої активної діяльності поєднується її розуміність та духовність.

Проте, як принцип розбудови цілісного виховного середовища, антропологічний принцип не може бути метафізичною спекуляцією та абстрактним конструктом. А отже, як пише В. Сухомлинський, у розумінні дитини, зокрема у розумінні потреб дитини, необхідно "...враховувати закономірності духовного життя дитини, які залежать від вікових особливостей" [217, с.247]. Тобто, педагог ставить характер духовного буття дитини, виникнення в неї певних об'єктивних потреб, а отже, і характер її взаємозв'язків з соціумом, і можливість задоволення соціумом потреб дитини у пряму залежність від вікового періоду її розвитку.

У “Етюдах про комуністичне виховання” В.Сухомлинський вже безпосередньо наголошує, що “врахування вікових особливостей – це один з основоположних принципів виховання” [242]. На переконання педагога, сенс виховання полягає у тому, що певна ідея донесена до свідомості вихованця і в результаті її осмислення трансформується в переконання, яке реалізується у звичках, ставленнях та поведінці. Однак проблема полягає в тому, що на кожному етапі розвитку дитини не всі поняття можуть бути не лише адекватно, але і взагалі нею осмислені. Разом з тим, від вікових особливостей розвитку дитини залежать і її актуальні потреби та потенційні можливості, а отже, і можливості для їх реалізації в соціумі та в межах цілісного виховного середовища. Тим паче, що не всі суб’єкти цілісного виховного середовища можуть в однаковій мірі впливати на соціальне становлення дитини та задовольнити її об’єктивні потреби в конкретний проміжок часу та задовольнити її домінуючі потреби.

Таким чином, необхідно з’ясувати, на які вікові особливості спирається В. Сухомлинський при розбудові цілісного виховного середовища, щоб воно відповідало потребам дитини. В. Сухомлинський наголошує, що одночасно із фізіологічними змінами відбуваються якісні зміни психічних процесів дитини. При цьому в той проміжок часу, коли явно спостерігається, що окремі сторони психіки проявляються більш чітко і позначаються на діяльнісному ставленні до дійсності – це може бути кваліфікованим, як свідчення того, що це “нові якісні зміни” [217, с.248]; такі якісні зміни позначаються на характері відносин з соціальним середовищем і на характері діяльності дитини. На основі таких змін В. Сухомлинський,

відповідно до вікової психології, окреслив схему вікової періодизації, яка дала змогу узгодити функціонування цілісного виховного середовища з об’єктивним ростом потреб та можливостей дитини. Таким чином, педагог у такій схемі виокремлює наступні періоди: дошкільний вік, молодший шкільний, підлітковий вік та старший підлітковий вік (юність).

Так В. Сухомлинський акцентує, що у розвитку особистості “...винятково важливу роль відіграють роки дитинства, дошкільний та молодший шкільний вік” [235, с.14]. Такий акцент продиктований чітким розумінням того, що дитинство, як факт особистої історії людини, є самоцінним і рівнозначним з іншими періодом буття дитини. Недарма В. Сухомлинський наголошує, що “дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя” [235, с.14]. Відповідно, якщо дитинство є унікальним і специфічним етапом онтогенезу, то потреби, можливості і соціальні зв’язки дитини мають специфічний характер, який докорінним чином відрізняється від світу дорослих. А отже, як відмічає В. Сухомлинський, від того, яким чином пройшло дитинство і яким чином реалізовувалися біологічні, соціальні, особистісні потреби дитини в соціальному середовищі (що включає в себе, перш за все, соціальні контакти), залежить майбутнє життя людини. Однак, що є більш важливим у соціально-педагогічній площині, хоча В. Сухомлинський і підкреслює, що “...в дошкільному та молодшому шкільному віці відбувається формування характеру, мислення, мови людини” [235, с.14], але це не може сприйматися як жорстко обумовлена наперед визначеність. Оскільки, попри те, що в ці періоди відбувається формування основних підвалин якостей

особистості та засвоєння нею моральних основ, це не може бути показником фаталістичної визначеності. Тому В. Сухомлинський наголошує, що таке переконання про значущість дошкільного та молодшого шкільного віку в жодному разі “...не заперечує можливості перевиховання людини в більш зрілі роки” [235, с.15]. Ці ідеї розкриваються у синергетичному підході, популярному в сучасній науці, згідно якого людині, як синергетичній системі, притаманне самовдосконалення.

Спираючись на досягнення тогоджаної радянської психології, В. Сухомлинський зазначає, що чуттєве пізнання об'єктивної реальності (зовнішнє) впливає на внутрішнє (психіку). Завдяки відчуттям, предмети і явища соціального середовища відображаються на психіці дитини, викликаючи нові почуття та переживання, формують нові її потреби, які виходять за межі її органічних потреб. Тобто, стає очевидно, що в даному разі на позицію В. Сухомлинського вплинули розробки в галузі психології С. Рубінштейна та Л. Виготського, але В. Сухомлинський наповнює їх новим педагогічним змістом.

Педагог переконаний, все, що дитина дошкільного та молодшого шкільного віку відчуває, постає для неї вперше і це нове викликає подив, який, супроводжуючись емоційним підкріпленням, активізує пізнавальні процеси та позначається на характері її поведінки, зокрема у соціумі. Отже, в дошкільному та молодшому шкільному віці, особливістю пізнання дитиною соціальної дійсності є синкретичність когнітивних та емоційних процесів, які відображаються на поведінковому рівні. Зокрема, як говорить В. Сухомлинський, “...діти з поперших кроків свідомого життя відрізняються конкретністю,

образністю та емоційністю мислення, суджень та поведінки” [217, с.255]. При цьому В. Сухомлинський відмічає, що коли емоційне реагування дошкільника стосується предметів і явищ соціальної дійсності, які безпосередньо зачіпають потреби та інтереси самої дитини або важливих для неї дорослих, то вже у молодшому шкільному віці сфера емоційного реагування значно розширюється і має нові смисли. Так педагог зазначає, що “...дитина 6 – 7 років своїми почуттями висловлює ставлення до більш широкого кола властивостей та якостей життєвих явищ” [217, с.256]. І таке емоційне ставлення до людей, предметів та явищ соціальної дійсності і є способом оцінювання дитиною оточуючого світу. Тобто, як доводить В. Сухомлинський, це вже не просто емоційна реакція на певний стимул, а активне емоційне ставлення до дійсності. За педагогом, це відіграє ключову роль у подальшому формуванні установок, переконань та спрямованості її інтересів, а отже, позначається і на процесі соціального та морального становлення. Саме такі особливості, за В. Сухомлинським, створюють необхідні підстави для того, щоб “...активне емоційне ставлення до дійсності формувало, перш за все, вищі, моральні почуття” [217, с.259]. Тобто, з'являється необхідність в межах цілісного виховного середовища не лише задовольняти актуальні потреби дитини, але і формувати її вищі соціальні та духовні потреби, формувати базові соціальні цінності, моральні імперативи, які дозволяють дитині повноцінно інтегруватися в соціум. Саме тому, коли В. Сухомлинський пише, що в молодшому шкільному віці “...закладаються основи моральнісних почуттів” [217, с.273]- це свідчить, що на цьому проміжку онтогенезу закладається категоріальна структура наявного знання та діяльнос-

ті, яка спрямовує подальший характер соціальної взаємодії дитини. Саме на такому рівні відбувається поєднання потреб дитини та об'єктивних потреб суспільства, що позначається і на методах та засобах її виховання.

Як відмічає В. Сухомлинський, що в період дошкільного та молодшого шкільного віку дитина не усвідомлює своєї залежності від контактної групи та ровесників, у зв'язку з чим її відносини із такими групами мають фрагментарний та ситуативно-діловий характер. Зокрема, діти молодшого шкільного віку "...безболісно поривають зв'язки з одним колективом і надзвичайно швидко входять в інший" [217, с.271]. Таку поведінку педагог пояснює тим, що у дитини ще не сформована соціальна потреба приналежності до певної соціальної групи, так як і не сформована духовна потреба у наявності друга. Однак така тенденція, як підкреслює В. Сухомлинський, не транслюється на педагогів та батьків. Оскільки героїчна міфологізація дитиною особистісних рис і якостей батьків та педагогів вказує на її інтуїтивне розуміння своєї фізіологічної залежності від батьків та духовної потреби в дорослому.

Особливий період у розвитку дитини, який позначає В. Сухомлинський, – підлітковий. Специфічність даного етапу, внаслідок якісних змін психіки така, що педагог характеризує його як "...друге народження людини". Таким чином, він наголошує, що в цей період розвитку відбувається ряд процесів, які, зачіпаючи когнітивну, емоційну та мотиваційну сфери психіки, призводять до суттєвих трансформацій і відображаються на характері її взаємодії із соціальним середовищем. Як пише В. Сухомлинський: "Підліток бачить те, що ще не бачить дитина; він же бачить те, що уже не бачить, не по-

мічає дорослий тому, що багато чого стає для нього більш звичним" [234, с.305]. Відповідно, "бачення світу" у підлітка є таким унікальним, специфічним та самобутнім світоглядним станом, що дорослі, здебільшого, не можуть вірно та правильно зрозуміти підлітка, що часто призводить до виникнення конфлікту між "світом Дитинства" та "світом Дорослого".

Зокрема, підліток вже починає усвідомлювати свою "самість", яка постає для нього як унікальність, і "...в свідомості підлітка народжується думка: я така ж особистість, як і мій батько, як мій вчитель, як кожен дорослий громадянин" [234, с.366]. Розуміння одночасно і унікальності, і тотожності дорослому призводить до вглядування в самого себе. Тобто власна особистість підлітка стає об'єктом для його пізнання, що неодмінно призводить до намагання свідомо керувати ходом внутрішніх процесів. Таке намагання приводить до того, що підліток стає суб'єктом власного самоздійснення та здійснює цілеспрямоване самовдосяконалення відповідно певного ідеального взірця. Як результат, центральним новоутворенням даного віку є почуття наближеної доросlostі. Усвідомлення своєї унікальності та почуття доросlostі веде до намагання утвердити своє "Я" в дії та у соціумі. Таким чином, перед підлітком постає органічна потреба в самоствердженні, що, як говорить В. Сухомлинський, викликає потужний духовний порив, який відображається в потребі та бажанні активно діяти та соціально самостверджуватися. Саме тому виникає певне протиріччя, котре полягає у невідповідності бажань та можливостей для соціальної реалізації, що пов'язане з обмеженістю сил та соціального досвіду. З іншого боку, як переконує В. Сухомлинський, саме усвідомлення підлітком

своєї “самості”, наявного соціального статусу, власної ролі у соціальних взаємозв’язках та потреба в соціальному самостереженні і визнанні призводить до активізації соціально значущих дій. З цього приводу В. Сухомлинський пише: “Намагання самоствердитися, бажання стати особистістю, досягти суспільного визнання викликає у підлітка внутрішній порив духовних сил. Він відчуває потребу діяти” [234, с.350]. Відповідно, таке намагання підлітка виливається в те, що “...він прагне проявити себе в складній громадянській, суспільній активній діяльності” [234, с.308]. Але жорстка суспільна регламентація соціальної активності підлітка призводить до появи надмірного критицизму з боку підлітків до фактів та явищ соціальної дійсності і дії ряду агентів соціалізації та виховних інституцій. Такий критицизм виявляється в тому, що вони, як пише В. Сухомлинський “...не вірять вчителю та батькам на слово, не приймають беззастережно все те, що їм говорять” [234, с.330]. Як далі зазначає В. Сухомлинський: “Батьки перестають бути для підлітків тим беззаперечним авторитетом, яким вони були у молодшому віці” [234, с.353]. На переконання педагога, така тенденція поглибується, якщо соціальні потреби та запити підлітка відверто ігноруються дорослими, що призводить до демонстративного відчуження. Зокрема, педагог відмічав, що на факт “...зневаги особистої гідності підліток часто відповідає впертістю або грубістю. Підліток ображається, розлючується, мов би навмисно починає діяти наперекір розумним вимогам дисципліни” [217, с.342]. Але особливо болісно підліток, як наголошує педагог, реагує на систематичне акцентування батьків та педагогів на недоліki його характеру, які підлітком вже можуть чітко усвідомлюватися. Відповідно, відчуження та упереджене став-

лення до батьків як агентів соціалізації призводить до значного зменшення виховного впливу сім’ї, як необхідної складової цілісного виховного середовища, отже, потребують виховної корекції. Оскільки, як наголошує В. Сухомлинський, батьківський авторитет зберігається та посилюється, якщо їхні “...слова та вчинки не розходяться з тими моральнісними переконаннями, які стають для підлітка непорушними правилами” [217, с.354].

Якісні зміни психіки у підлітків позначаються і на характері взаємодії із соціальним середовищем, з’являється потреба приналежності до певної соціальної групи. Але, як відмічає В. Сухомлинський на сторінках праці “Духовний світ школяра”, така соціальна потреба супроводжується достатньою вибірковістю соціальних контактів. Як підкреслює педагог, підлітки “...шукують вже не лише постійного духовного спілкування, але й ідейного єднання” [234, с.359], що пов’язано із актуалізацією потреб у соціальній комунікації, у задоволенні інтелектуальних та духовних потреб та інтересів, потреби в іншому. Разом з тим, з’являється нагальна потреба у соціальній ідентифікації, реалізація якої у соціальній групі дозволяє верифікувати істинність власних міркувань, ідей, цінностей та поведінки. Можливість задоволення таких соціальних потреб призводить до того, що контактна соціальна група стає референтною.

Отже, як підбиває підсумок педагог, спільною особливістю підліткового віку є наявність суперечності між бажаннями, намаганнями самоствердитися і невмінням та недостатністю можливостей це здійснити. Однак, вони можуть бути послаблені вмілою виховною роботою виховних інституцій та сім’ї.

Потребує особливої уваги з боку педагогів і період ранньої юності. Такий період В. Сухомлинський описує наступним чином: "...пора глибокого осмисленого ставлення до оточуючого і власного життя та діяльності, відчуття розкритості фізичних і духовних сил, усвідомлення перспективи повного смислу життя, переживання благородних почуттів кохання та вірності" [217, с.253].

У даний період відбувається подальше вдосконалення почуттів, пізнавальних та емоційно-мотиваційних спроможностей. Визначальним елементом власної активності юнака, на думку педагога, стає світогляд, через який здійснюється раціоналізація та легітимація власної поведінки та вчинків. Разом з тим, раціоналізація активності та самоздійснення має певний горизонт, оскільки "...відбувається поєднання усвідомлення моральних норм поведінки з особистим моральністю досвідом, який набутий в активній діяльності" [217, с.387]. Закономірно, що у цьому процесі роль безпосереднього мікросередовища дещо видозмінюється, що призводить до посилення частки самовиховання. Подальший розвиток особистісних рис та якостей призводить до утворення відчуття власної "дорослості", яка позначається і на характері потреб. В. Сухомлинський підкреслює, "Вони відчувають потребу в самостійному висловленні своїх моральнісних переконань – прагнути вести себе так, щоб на основі їхньої поведінки оточуючі люди могли б судити стосовно їхньої позиції в тому чи іншому питанні" [217, с.386]. Як зазначає В. Сухомлинський, відчуття "дорослості" призводить до того, що в даний період у дитини посилюється намагання активно проявляти свої погляди та переконання. З даного приводу педагог відмічає, що "Юність – пора моральнісного самоствердження; людина хо-

че бачити свої ідеї в дії" [237, с.48]. Відповідно, на переконання В. Сухомлинського, чим більш суспільно-ціннісними мотивами обумовлені особистісні дії та вчинки, тим більша ступінь моральнісного самоствердження, яка позначається на всіх сферах буття дитини. Зокрема, і на характері соціальної взаємодії та соціальної комунікації. До того ж, "В юнацькому віці вихованець вже може усвідомлено виважувати особисті та суспільні мотиви поведінки..." [217, с.395] і відчувати моральне задоволення, коли особистісні мотиви підпорядковуються суспільним, а власна активність істотно позначається на суспільстві.

Проте, педагог наголошує, що для них властива наявність певних суперечливостей: "...відвертість, глибоко інтимне духовне спілкування з другом – замкненість, невідвертість у взаємостосунках із самими дорогими людьми – батьком та матір'ю" [217, с.379] та "...намагання проявити вольові зусилля в самовихованні і в той же час недовірливе ставлення до конкретних способів виховання рекомендованих вихователем" [217, с.378]. Це може бути свідченням того, що в юнацькому віці відбувається поглиблення сегрегації із зміненням акценту в бік намагання бути суб'ектом власного самоздійснення. Потреба інтелектуального та морального самоздійснення позначається і на характері вибору контактної соціальної групи, яка мусить відповідати певним моральним критеріям.

Відповідно, в такий період Дитинства потреби та інтереси самої дитини особливим чином координують із запитами соціуму і вона має певні спроможності для суспільно значимої дії, які узгоджуються її соціальним статусом.

Отже, доцільність антропологічного принципу для формування цілісного виховного середовища може бути пояснена апеляцією до наукових розробок К. Альбуханова-Славської. Оскільки, авторка звертає увагу психолого-педагогічної спільноти, що повинні бути знайдені “...адекватні кожному періоду життя та становлення особистості форми спілкування – значима людина (батьки, наставник, вчитель і т.д.) або значима група, які опосередковують виховні впливи суспільства, беруть на себе завдання виховання та усвідомлено (або неусвідомлено) виконують їх” [12, с.150]. Відповідно, виокремлюючи в межах антропологічного підходу певний вік з іманентними йому потребами, В. Сухомлинський демонструє можливі напрями дії кожного окремого елементу цілісного виховного середовища у конкретний проміжок часу. Нехтування або абстрагування від таких іманентних потреб дитини (біологічних, соціальних, духовних, матеріальних) приведе до виникнення ряду негативних наслідків, які безпосередньо позначаться на дитині та на самому суспільстві в майбутньому. Саме тому педагог і наголошував на унікальності і самоцінності Дитинства, розуміння яких має стати неодмінним атрибутом для сім'ї, громади, суспільства, держави.

Однак, зміни в розумінні самоцінності й унікальності Дитинства, налагодження системних зв’язків школи з різними інституціями потребують якісних змін усталених міжособистісних відносин суб’єктів цілісного виховного середовища. Таку якісну зміну здійснив В. Сухомлинський, заснувавши розбудову цілісного виховного середовища на *принципі духовності*, який повноправно можна вважати наскрізним, оскільки його сутність присутня і в інших принципах. Його

зміст розкривався, насамперед, на аксіологічному колективному ставленні до дитини, до людини, а отже, позначався на характері соціальних зв’язків.

В. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що людина є найвищою цінністю з-поміж усіх інших і що людство у своєму еволюційному поступі дійшло до усвідомлення, що настала епоха Людини. Тобто відбувається її усвідомлення себе, не лише як соціально-біологічної, а гуманної та духовної істоти. Відповідно до переконань педагога, це передбачає розуміння того, що неодмінним атрибутом людини є її спроможність до духовної творчості. Будучи невід’ємною властивістю людини, такий атрибут не лише означає спроможність створення нового, але і те, що “Активні зусилля особистості спрямовані на те, щоб моральні багатства суспільства стали внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки” [240, с.273]. Такий перехід зовнішнього примусу до внутрішньої необхідності відбувається як розвиток моральної свідомості, так і поглиблення саморефлексії, з яких починається усвідомлення інтегрального взаємозв’язку між одиничним Я та колективним Ми. У даному разі, правова та моральна норма, прийняті в певному суспільстві, можуть бути розцінені в якості унаочненого механізму співставлення власної поведінки з колективним буттям, тобто спрямовані на усвідомлення своєї соціальної ідентичності. Але такі духовні закони як совість, співчуття та милосердя ведуть до усвідомлення органічної єдності з іншим, а звідси, і з цілим світом.

Закономірно, що усвідомлення одиничного Я та колективного Ми передбачає вихід людини за межі власного прагматичного ставлення до дійсності та себе. Як говорить

I. Бех: “Духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі” [24, с.124]. Внаслідок виходу за межі власних потреб, поглядів та переконань відбувається не просто розчинення індивідуального Я в Я-соціальному, а здійснюється вироблення якісно нового ставлення до самого себе, емпатійного ставлення до близького та діалогічної форми комунікативної взаємодії. Себто, мова йде про здатність кожного індивідуального суб’єкта подолати своє власне себелюбство і через таке подолання вийти на рівень співбуття з Іншим, котре виявляється в баченні в Іншому, зокрема, в дитині абсолютної цінності, а отже, і ставлення до людини як до особистості з рівними правами, обов’язками бажаннями, сподіваннями, страхами і т.д. [9].

У свою чергу, це передбачає здійснення певних поступок. Як відмітив В. Сухомлинський: “...правильне включення в життя суспільства, правильна соціалізація можливі тоді, коли людина свідомо прагне до гармонії власного “Я” із інтересами інших людей, намагається поступитися власними бажаннями в інтересах спільногого блага” [221, с.476]. Цією тезою він підкреслював, що набуття суб’єктом соціального досвіду, компетенції, знань, вмінь та навичок абсолютно не вичерпує всі сфери людської екзистенції, а отже, не може бути єдиним показником соціалізованості. Наголос ставиться на потребі відчувати, бачити іншу людину, на культурі почуттів, здатності обмежити своє бажання і спроможності співставляти свої інтереси з інтересами інших, з суспільними інтересами. Проте, яким чином людина може обмежити власне его? Адже саморефлексія може привести до раціоналізації свогоegoїзму. В. Сухомлинський знайшов відповідь на це питання.

Цілком зрозуміло, що жодні імперативні дії не приведуть до бажаного, навпаки, будь-яка заборона та примус до дії будуть розцінені суб’єктом як спроба обмеження його власної свободи (що, власне, є виправданим в особливих випадках). В. Сухомлинський, як справжній гуманіст, підкреслює, що пізнання світу є пізнанням людини, а це обумовлює необхідність ввести дитину в світ людських взаємин таким чином, щоб вона відчувала “серцем” іншу людину з багатством її духовного світу. На глибоке переконання педагога, відчування “серцем” Іншого стає можливим, коли дитина усвідомлює необхідність моральної настанови, розуміє значення моральних імперативів “можу, не можна і потрібно” [214, с.111], коли вона в своїх думках та вчинках відокремлює припустиме і неприпустиме, красиве і посильне, правильне і неправильне, диференціює добро і зло, справедливе та несправедливе. У першу чергу, це означає, що дитина не повинна “бути рабом своїх некерованих потягів, її вчинки не повинні диктуватися забаганками та примхами” [214, с.112]. Відповідно, можемо зробити висновок, що педагог цими словами відмічає, що базові потреби дитини мусять не тільки вдовольнятися, але вони неодмінно мають бути облагородженими, окультурюватися, розвиватися та підніматися на новий щабель. Саме в цьому контексті педагог зазначає, що облагороджені вищими почуттями потреби дитини, сприяють формуванню співпереживання, неодмінно складовою якого, на його думку, стає те, що “дитина не може жити без спілкування з іншою людиною, совість її потребує віддати всі сили іншій людині” [221, с.568].

Таким чином, облагородження та окультурення базових потреб дитини призводить до утворення вищих духовних

потреб, які відображаються в емпатії та альтруїзмі. За В. Сухомлинським, здатність емпатійного ставлення до людини проявляється не лише у співчутті, співпереживанні та розумінні інших, але і у свідомій та безкорисній готовності допомогти. Педагог підкреслює, що необхідно вибудовувати систему соціальних взаємозв'язків вихованців таким чином, щоб “...частина зусиль кожного вихованця була спрямована на піклування про інших людей: про товаришів, про батьків, про всіх тих, хто потребує допомоги та підтримки” [213, с.55]. Саме в таких соціальних зв’язках, в такій соціальній взаємодії набувається той моральний досвід, який, на переважання В. Сухомлинського, є джерелом таких моральних достоїнств як: безкорислива доброта, щира уважність та чуйність. У виховній практиці В. Сухомлинський зі своїм педколективом створювали такі взаємовідносини між дітьми, в яких кожна дитина мусила щоденно піклуватися про своїх шкільних товаришів та інших людей. Підтвердженням наявності таких духовних взаємовідносин можуть бути наступні приклади, які наводить педагог у своїх працях: “У Віті Ш. два дні не було вдома мами, а бабуся захворіла. Ліда Ш. та Ліда М. попрохали своїх батьків, щоб ті допомогли бабусі Віті. Батьки надали хворій допомогу. Активну участь в цій допомозі приймали діти: вони принесли дрова, замели підлогу, внесли сміття” [213, с.56]. Як очевидно з даного посилання, співчуття дітей до хвою та до товариша обумовило духовну потребу допомогти близькому, що призвело не лише до соціально-ціннісної активності дітей, але і об’єднало дітей та батьків навколо спільної проблеми, в якій відобразилась і така соціальна цінність, як цінність людського життя, а також повага до старшої людини. В. Сухомлинський наголо-

шує, що дії дитини в соціумі, які обумовлені духовністю, однозначно потребували обмеження власних інтересів.

Будь-яке піклування про людину, будь-яка альтруїстична допомога, тобто будь-який дійсно духовний вчинок потребує докладання певних зусиль, часу, духовного напруження. Зрозуміло, що духовний вчинок дитини не може бути правильно оціненим з утилітарної позиції, оскільки сама по собі така дія реалізована в соціумі не передбачає надбання певної матеріальної цінності. Навіть більше того може потребувати певних матеріальних ресурсів. Так В. Сухомлинський наводить чіткі приклади, безумовно, духовних вчинків своїх вихованців. Зокрема, педагог описує скрутну ситуацію, яка виникла у родині братів Івана, Віктора та Володимира Ш., у яких помер тато, а мама була хвора. У зв’язку з цим, для старшого брата Володимира (учня 6-го класу, виникла, обумовлена скрутою, виборна ситуація – допомогти сім’ї чи залишатися в школі. Молодші брати вмовили матір не відривати Володимира від школи, що змусило всіх займатися забезпеченням матеріальним достатком сім’ї. В даному разі, показовою є роль класного колективу та товаришів братів, які у хвилину скрути, не вагаючись, вирішили допомогти братам. Зокрема, як каже В. Сухомлинський: “Класний колектив надав братам матеріальну допомогу. Із коштів, зароблених влітку, діти створили невеликий фонд товариської взаємодопомоги” [213, с.59]. Такий фонд патронував сім’ю значний час, допомагаючи не лише фінансово, але і фізично. Отже, маємо змогу побачити, що діти об’єдналися навколо спільної проблеми, яка безпосередньо не зачіпала їхніх власних базових потреб. Однак, вирішення даної ситуації та вчинки школярів однозначно вказують на домінування у них вищих духовних потреб,

реалізація яких була опредметнена у духовному вчинку і виражена в соціумі.

Це непоодинокий випадок, такі приклади у практиці Павліської школи були масовими. Можна хоча б згадати випадок, широко описаний В. Сухомлинським у своїх творах, – дружба першокласників з фізично обездоленим Михайлом К., який в силу своєї хвороби не міг відвідувати школу. Така дружба вилилась в непоодиноких проявах милосердя, а в пролонговану взаємодопомогу, яка була обумовлена “...не повинністю, а духовною потребою, внутрішнім обов’язком” [227, с.196]. Зокрема, діти навчили Михайлика азбуці, читати, писати, проводили з ним безліч часу на свіжому повітрі. Врешті-решт Михайлик став на ноги, що стало визначальною подією не лише у його житті, але і в житті його друзів. Таке піклування, підкresлює В. Сухомлинський, відігравало дуже значну роль у духовному поступі дітей, кожен відчував, що він зробив особистий внесок в повернення людини до життя. “У всіх, хто дружив з Михайлом і допомагав йому, виробилася риса, яку можна назвати душевною м’якістю, лагідністю” [227, с.197]. Така дружба, шире співчуття та допомога призводить до вироблення, в першу чергу, людяності, тієї родової ознаки, яка вирізняє людини із світу живої природи і, яка дає право вважати людину абсолютною цінністю. У такий же площині знаходиться і дружба дітей із людьми похилого віку. Як відзначає педагог, така дружба обумовлена тим, що діти відчували, що людина похилого віку потребує співчуття та дружби, а отже, заслуговують на те, щоб ім дарували радість. І В. Сухомлинський зазначає, що саме такі духовні взаємини, саме такі роки дружби “...виховали у дітей чуйність до духовного світу людини, потребу в людині” [227, с.199].

Отже, як можна зрозуміти із посилань, вихованці В. Сухомлинського йшли на свідоме обмеження власних елементарних примх, забаганок, інтересів та потреб, однак в такому обмеженні вони здобували дещо більше суттєве і цінне. В. Сухомлинський зізнається, що саме “...усвідомлення особистісного самопожертвування і зміцнювало почуття власної гідності, облагороджувало молодих людей” [213, с.58]. Цілком очевидно, що перехід до вищих духовних потреб, духовний вчинок і його втілення у соціальних стосунках дитини не може бути явищем зовнішнього примусу. Відповідно, вчинки, які обумовлені директивною настановою, не можуть засвідчувати наявність єдності між світоглядом та поведінкою, так само як і не засвідчувають наявність соціальної зрілості та духовного поступу. На погляд В. Сухомлинського, соціально-ціннісне значення має спроможність керуватися у взаємостосунках та вчинках власною совістю. Таким чином, для В. Сухомлинського совість постає в якості іманентного когнітивно-емоційного імперативу, який регулює ставлення до іншого і проявляється в діях та вчинках, що обмежуються почуттям власної відповідальності та обов’язку. Зокрема, педагог надає наступне розуміння поняття совість – “це знання, багаторазове помножене на переживання, відчуття, похідним від цього дійства є сором, відповідальність та обов’язок” [218, с.104]. Таке суб’єктивне почуття нібіто полягає у представленні людини самій собі, і її дії начебто мотивовані лише своїм Я, але постійне відчування співприсутності і віри іншого веде до усвідомленого намагання виправдати таку довіру. Суттєво, що таке суб’єктивне почуття, будучи емоційним та ірраціональним, стає значно дієвішим, аніж спрямований на раціональну сферу зовнішній

контроль. Оскільки для В. Сухомлинського “совість спонукає людину втрутатися у справу, яка, на перший погляд, не стосується її особисто” [237, с.143]

Таким чином, підпорядковуючи свою соціобіологічну природу ідеалам, цінностям і смислам, тобто, накопичуючи духовний досвід, людина здатна не лише вступити у протиріччя із соціумом, а й здійснити в ньому соціально ціннісні трансформації.

Може скластися враження, що звернення до духовної сфери людського буття є апеляцією до трансцендентних об'єктів, які мають сутєвне значення для життя дитини і важко корелюють з реаліями повсякденного життя та потребами соціуму, громади та ін.. Проте, варто звернути увагу, що у працях В. Сухомлинського моральна настанова дитині, її совість, духовні вчинки завжди соціально орієнтовані і стосуються кожного члена суспільства, а не лише дитини. Свідченням цього можуть бути традиції школи, які зачіпали весь сільський соціум. Як засвідчує аналіз спадщини В. Сухомлинського, існування традицій у Павліській школі, які стали засобом передачі соціально-циннісного досвіду, одночасно виконували і роль засобу виховання емоційно-циннісного ставлення дитини до людини через педагогічне керування її діями та поведінкою. Разом з тим, залучення батьків школярів, її сестер, братів та друзів, всієї громади дозволило В. Сухомлинському як об'єднати весь сільський соціум навколо базових соціальних цінностей, так і формувати духовні та соціально-циннісні потреби кожного члена соціуму. Якщо розглянути деякі традиції, то стає очевидною їх спрямованість на виховання саме базових соціальних цінностей та вищих духовних потреб. Наприклад, широковідоме

павліське свято – свято Матері, де кожен вихованець дарував своїй матері подарунок, виготовлений власними руками і в цей день мусив поділитися з нею будь-якою радістю. У такий спосіб, за В. Сухомлинським, формується у дітей не тільки повага до матері, а й справжній погляд на джерело радості, яка виявляється “в добрій справі, в утвердженні честі та гідності сім’ї” [227]. Більше того, у такий спосіб формується як ціннісне ставлення дитини до своїх батьків, так і навпаки, а через них і до інших. А ось ще одне свято, яке є і сімейним, і шкільним святом – Свято Троянди. У таке свято дитина садила на присадибній ділянці батьків кущ троянди, а потім довго доглядала, з нетерпінням чекаючи перших квіток, долаючи труднощі та лінощі. Однак, коли з’являються перші бутони, і дитина несе першу квітку своїй мамі, вона переживає всеохоплююче почуття радості “...творення добра для найдорожчих людей – матері, батька, дідуся, бабусі” [236, с.166]. Таке почуття не може не облагороджувати, не може не позначитися на ставленні дитини до оточуючих, так само як і на ставленні батьків до дитини. Варто підкреслити, що свята на кшталт Свята Троянди, хоча і були сімейними святами, але готовала дітей до них школа, яка не лише забезпечувала дітей саджанцями, а й підтримувала вогник зацікавленості в досягненні результату. Постійно творячи добро, переживаючи радість творення добра, дитина, на палке переконання В. Сухомлинського, “здобуває дорогоцінне багатство душі, вона відчуває серцем, коли й де товаришеві, другові, любимій людині, яка живе поряд, треба допомогти” [236, с. 167]. Все це робить дитину, надзвичайно чуйною, сприйнятливою по-дій до оточуючого світу, до власних та чужих вчинків, взаємостосунків між людьми.

Для достовірності висновку щодо соціально-педагогічного змісту започаткованих В. Сухомлинським традицій можна навести ще декілька прикладів. Це закладання Саду Вдячності, Саду, який створювався на знак пошані людям похилого віку, в який вони потім урочисто запрошувались, де діти в знак своєї поваги дарували плоди, вирощені власною працею. Така діяльність для школярів ставала не лише проявом поваги до людини похилого віку, але і є виявом поваги взагалі до людства, школою сердечності, громадянської зрілості. Взагалі, на погляд В. Сухомлинського, від ставлення до людини похилого віку залежить прогрес та добробут суспільства. Оскільки, за його словами: “Неповага до старості, тим більше байдужість жорстоко мстить суспільству – безсердечністю, злом, душевною порожнечею, злочинністю” [236, с.167].

Ще однією традицією, яка вийшла за межі шкільного середовища, є традиція – благоустрій села, “щорічно шкільний колектив робить щось для озеленення села” [227, с.92]. Дано традиція була започаткована школярами, які обсадили тополями одну з вулиць села. Вона виявилася досить привабливою для дорослих мешканців села і настільки відповідала потребам громади, що “...робота з благоустрою села набула характеру колективної праці всіх жителів села” [227, с.92]. У результаті, як пише В. Сухомлинський, об’єднання зусиль школярів та громади привело до появи нового парку, облагтування цвінтаря, обладнання спортивного майданчика, озеленення садиби дитячих ясел, закладення двох суспільних садів та виноградників.

Таким чином, азбука моральності, моральні настанови у спадщині В. Сухомлинського, що постають як наочне відобра-

ження соціально-ціннісних духовних якостей, а й численні традиції та свята (свято Матері, День Невідомого героя, свято дівчаток, рапорт друзям та ін..) стають механізмом діяльнісного утворення таких якостей, які виявляються у взаємодопомозі, повазі, щирості та ін.. Оскільки такі традиції та свята відображали зрозумілі та значимі для всієї громади цінності, то це й дозволило об’єднати її навколо вирішення спільніх суспільних завдань.

У педагогічній спадчині В. Сухомлинського школа взагалі виконувала роль культурного осередку громади, методологічну і методичну функцію щодо вироблення єдності стратегії і тактики виховання дитини, однак, завдяки мудрості В. Сухомлинського, вона не перетворилася у центр авторитаризму, а навпаки, стала центром виробництва партнерських стосунків з різними суб’єктами виховання, взаємодії, в першу чергу, з сім’єю. Відповідно, віссю координат, навколо якої В. Сухомлинський розбудовував цілісне виховне середовище, була “школа – сім’я”, що означає наявність між ними партнерської взаємодії. Отже, наступним принципом розбудови цілісного виховного середовища дитини у спадчині В. Сухомлинського є партнерство школи і сім’ї.

Український педагог-новатор неодноразово наголошував, зокрема, на сторінках “Батьківської педагогіки”, що у його розумінні “сім’я в суспільстві створюється як первинний осередок багатогранних людських відносин – господарських, моральних, духовно-психологічних, естетичних” [211, с.157]. Дане посилання дає підстави для висновку щодо глибокого розуміння педагогом багатофункціональної сутності сім’ї як традиційної соціальної спільноти. Разом з тим, виділення такої функції та авторське розуміння сутності поняття

“суспільне виховання” привели В. Сухомлинського до консультатії – “...вдосконалення, поглиблення суспільного виховання означає не приміншення, а посилення ролі сім’ї” [231, с.93]. Тобто, мова йде про обов’язкову участь сім’ї вихованця у виховному процесі. З позиції розвитку сучасної науки, таке акцентування може здатися звичним. Проте, якщо розглядати розуміння ролі та функцій сім’ї в історико-педагогічному рапорті, то можна з’ясувати, що існує безліч концептуальних підходів спрямованих на нівелляцію спроможності і доцільноті виховання, яке здійснюється в сімейному середовищі. Закономірно, виникає питання, чим обумовлений інтерес педагога до сім’ї?

Аналіз повсякденної виховної практики, спостереження за поведінкою дітей та аналіз випадків ненормативної та протиправної поведінки вихованців (розгляд кримінальних справ малолітніх правопорушників) і їх осмислення дали достатні підстави педагогу стверджувати, що первинне оточення безпосередньо позначається на свідомості, поведінці та фізіологічному стані дитини. Зокрема, як говорить педагог, педагогічна практика підтвердила той факт, що у дитини на момент вступу до школи вже наявний певний соціальний та моральний досвід. Вона вже володіє певними навичками соціальної взаємодії, спілкування та знаннями. Власне, цей досвід та когніції обумовлюють не лише її світогляд, але і способи прояву своєї самості, тобто поведінку. Зрозуміло, що основним джерелом інформації для неї виступає сім’я. Відповідно до поглядів В. Сухомлинського “сам уклад життя в сім’ї, звички та настрої, які культивуються та підтримуються батьками, – і є тим фактором, який впливає на формування особистості” [237, с.85]. Отже, як ми можемо зрозуміти з да-

ного посилання, мікроклімат родини, переконання батьків, їх моральна свідомість та звички, що відображені в поведінці, виступають фоном, на тлі якого відбувається фізіологічний та психічний розвиток дитини. Такий фон може бути сприятливим для розвитку або, навпаки, може пригнічувати. Тим більше, що як вже наголошувалося, за В. Сухомлинським, пізнання об’єктивного світу та світу інтерсуб’єктивних відносин, становлення свідомості дитини та її самосвідомості, а, отже, і її включення в соціальну систему відбувається у момент зустрічі з Іншим. Властиво, що такий Інший перед дитиною вперше відкривається в родині – “починає дитина пізнавати світ людини – з матері й батька” [211, с.160]. Водночас із пізнанням світу відбувається вікарне наукіння (включається механізм наслідування). Тож, спостерігаючи за поведінкою батьків, дивлячись на реальні факти дихотомії добра і зла, моральну норму в дії, не усвідомлено дитина копіює значимих дорослих, що є підґрунтам для вироблення власних установок. Педагог наголошує, що реакція матері на новонародженого, яка виявляється у способі задоволення нею фізіологічних потреб дитини, стають підґрунтам для формування вищих потреб та базових соціальних цінностей дитини і, зокрема, морального здоров’я. Це стає можливим, оскільки зв’язок між дитиною (у перші її роки життя) та соціальним середовищем опосередковується матір’ю, яка виконує роль медіатора між ними. Як зазначають в даному контексті І. Зязюн та Є. Родчанин: “...у спілкуванні з матір’ю для дитини переломлюються, трансформуються всі наукові, технічні, культурні досягнення суспільства, його натура, звичаї, характер народу, дух епохи і передаються духовні цінності від покоління до покоління” [177, с.68]. Тобто, для сім’ї характе-

рна тенденція передачі через посередництво матері від покоління до покоління соціально ціннісної інформації.

Відповідно, внутрішньо сімейні міжособистісні відносини значимих дорослих постають для дитини в якості "...першої школи інтелектуального, морального, естетичного та фізичного виховання" [227, с.13]. Тобто, В. Сухомлинський робить закономірний соціально-педагогічний висновок, що родина виступає для дитини первинним мікросередовищем її соціального становлення.

Однак, попри такі важливі для виховання дитини характеристики сім'ї, в ній існує ряд внутрішніх суперечностей, котрі негативно позначаються на соціальному становленні дитини. У своїх працях В. Сухомлинський такими називає:

- 1) відсутність інформаційного фону сприятливого для інтелектуального, духовного та культурного розвитку;
- 2) домінування у батьків нижчих потреб над вищим;
- 3) деформації у виховних діях батьків (гіперопіка, недостатність або відсутність уваги до дитини, авторитарний стиль виховання та ін.) [211]

На його переконання, такі суперечності сімейного виховання виникають внаслідок низької або взагалі відсутньої педагогічної культури батьків. З огляду на це, В. Сухомлинський підкреслює, що завдання школи полягає не лише в тому, щоб "...пасивно спостерігати і бачити свою роль лише в тому, щоб правильно пояснити джерело біди. Школа – суспільна, виховна інституція, покликана активно впливати на середовище, створювати сприятливу для виховання атмосферу" [221, с.528]. Тобто, школа постає тим методологічним і культурним центром, який активно впливає на

перебіг соціальних процесів, шляхом здійснення чітко визначеної соціально-педагогічної роботи. Одним з напрямів такої роботи виступає робота з сім'єю. Загалом можна стверджувати, що В. Сухомлинський у радянські часи був подвижником легітимації ролі сім'ї, у структурі суспільного виховання. Зокрема, педагог наголошував, що процес виховання не є прерогативою виключно школи. Він вважав доцільним вести мову не про виключно шкільне виховання, а про шкільно-сімейне, сформулював наступну тезу практичної вимоги – "...всі шкільні проблеми мусять знаходити продовження в сім'ї, всі складності, котрі виникають у процесі виховання, своїм корінням входять в сім'ю, всебічний розвиток особистості залежить від того, якими людьми відкриваються перед дитиною батько та мати, як пізнаються людські стосунки та суспільне середовище на прикладі батьків" [231, с.93]. Таке розуміння ситуації активізувало проблему роботи школи із сім'єю, зокрема, вироблення механізму роботи з батьками, яким саме чином має проводитись ліквідація педагогічної безграмотності? У якій формі має здійснюватися робота по підвищенню педагогічної культури? І взагалі, яким чином можна пояснити необхідність виконання виховних вимог батькам так, щоб знання спонукало до дій? Ці питання були наскрізними у численних статтях В. Сухомлинського і у всій його педагогічній практиці.

Досвід роботи батьківської школи В. Сухомлинського проаналізовано і певною мірою розвинуто (зокрема, у формуванні педагогічної культури батьків) в працях Т. Алексєєнко, яка підкреслює, що педагог, надавши домінантного значення сім'ї, відкрив у ній "...опору своїм педагогічним ідеям, в той час як сім'я під впливом його педагогіки

ставала значно духовнішою та соціально активнішою. Визнання особливої ролі сім'ї у становленні особистості спонукало педагога до створення батьківської школи” [3, с.41]. Отже, розуміння недосконалості виховання, яке здійснюється в межах окремо взятої сім'ї чи окремо взятої школи без участі у цьому, вмотивувало В. Сухомлинського на створення специфічної школи, школи, де батьки мають змогу не лише отримати необхідний мінімум психологічних і педагогічних знань, а й будуть включені в рамки виховного процесу як суб'єкти виховної взаємодії, і, в результаті такого включення, виховний процес набуде нових форм. До того ж, на думку В. Сухомлинського, пропаганда педагогічного знання, себто інформування, стає тим засобом, який дозволяє попередити більшість конфліктів, які виникають у родині.

У с. Павлиш Кіровоградської області в якості специфічної форми соціально-педагогічної роботи із сім'єю В. Сухомлинським було створено “батьківську школу”, основна мета діяльності якої спрямовувалась на надання батькам дитини елементарних педагогічних знань, включення їх у систему єдиних педагогічних вимог до дитини, у партнерські взаємини, культурний діалог.

Ряд дослідників, зокрема М. Мухін, зазначають, що в структурі батьківської школи, в перші роки її існування, функціонувало п’ять відділень, а в подальшому - чотири: "...дошкільне, батьки дітей початкових класів, батьки дітей 4-х – 7-х класів, батьки старшокласників” [150, с.119]. Однак, аналіз безпосередніх джерел виявляє у цьому зв’язку певні розбіжності. На сторінках праці “Павлиська середня школа” 1969р., видання виокремлює п’ять відділень [227, с.45], в “Етюдах про комуністичне виховання” 1967р., – чотири відді-

лення [243]. Проте, якщо звернутися до книги “Розмова з молодим директором школи” 1973р, в основу якої покладені статті 1965-1966рр., то на її сторінках педагог, доводячи, що батькам необхідна система педагогічних знань, веде мову про сім відділень батьківської школи, а саме:

1. Молодята, в яких ще немає дітей
2. Батьки дошкільників
3. Батьки учнів 1 – 2-х класів
4. Батьки учнів 3 – 4-х класів
5. Батьки учнів 5 – 7-х класів
6. Батьки учнів 8 – 10-х класів
7. Батьки учнів із розумовими та фізичними відхиленнями [232, с.466]

Проте, є підстави вважати, що ці розбіжності у контексті відділень виникли тому, що у першоджерелах йдеться про дещо різне: в одних – про те, що вже функціонує, в інших – про наміри. Однак, у кожному з прикладів очевидним є той факт, що В. Сухомлинський дуже багато уваги надавав диференційованому підходу у виховній роботі з батьками, з врахуванням їхнього віку, рівня підготовленості і потреб дитини у власному розвитку.

Отже, можемо зробити висновок, що така диференціація батьків відбувалася: по-перше, відповідно до вікової періодизації розвитку дитини, а, отже, у відповідності із становленням її психіки та формуванням якісних психічних новоутворень, по-друге, у відповідності із конституційними анатомо-фізіологічними особливостями дитини, по-третє, відповідно до досвіду батьківства.

З кожною означену групою батьків у школі обов’язково і постійно проводилися заняття. Виходячи із ро-

зуміння, що теоретичні психолого-педагогічні знання безпосередньо пов'язані із практикою сімейного виховання, В. Сухомлинським та його педагогічним колективом проводився курс лекцій та бесід, на яких презентувалися знання із фізіології, вікової психології, психології особистості та інноваційні досягнення теорії виховання. Цей досвід поширювався і в інших школах України.

“Серцевиною” роботи з батьками була проблема усвідомленого ними розуміння мети виховання дитини. Якщо апелювати до праць В. Сухомлинського, то будь-яка лекційна робота у кожному відділенні розпочиналася із постанови питання: “Кого ми виховуємо?” та подальшого його роз’яснення. Саме постанова та детальне пояснення сутності такого питання є ніщо інше як прагнення досягти того, щоб “...у батьків як і у нас, педагогів, було чітке уявлення про духовне обличчя людини, котра через декілька років вступить в трудове та суспільне життя” [243, с.39]. У такий спосіб батькам презентується суспільно значима виховна мета, на основі чого батьки усвідомлюють свою роль у особистільному становленні дитини. З такого усвідомлення починається партнерська педагогічна взаємодія школи та сім’ї. Сутність такої педагогічної взаємодії в рамках батьківської школи полягала не лише у вивчені вихователями сімей, а й у сприянні батькам щодо усвідомлення сутності і змісту принципів виховання, у стимулюванні їх до самоосвіти. Одночасно із трансляцією виховної мети батькам відбувалася і зміна їхніх інтересів, перехід від задоволення базових (споживацьких) потреб до реалізації вищих – духовних та соціальних потреб. Такий переход на якісно новий рівень став можливим завдяки тому, що одним із завдань батьківської школи, все ж таки, було

“...виховання різnobічних культурних запитів та інтересів батьків” [214, с.14].

На такому інформаційному підґрунті кожна сім’я мала можливість зрозуміти, що її допомога школі полягає в “...реалізації в сімейних умовах ідей, якими пронизана виховна робота в школі” [243], завдяки якому в межах сім’ї відбувалося підкріплення знань, цінностей норм та якостей, яких дитина набуває в школі.

Таким чином, у батьківській школі шляхом розповсюдження психолого-педагогічних знань відбувалася не лише ліквідація педагогічної малограмотності, а й виховання батьків. Завдячуючи підвищенню рівня педагогічної обізнаності батьків, здійснювалася трансформація виховного процесу і підвищення його ефективності, що закономірно позначалося на особистільному становленні дитини, котра, будучи активним суб’єктом виховного процесу, в свою чергу, також впливала на батьків (виховання батьків через дітей). Відповідно, така робота школи із сім’єю була піклуванням про те, “...щоб у матері та батька було єдине уявлення про те, кого вони разом із школою виховують, а звідси і про єдність їх вимог, передусім – до самих себе” [236, с.160]. Тим паче, що розуміння значущості своєї ролі у соціальному становленні дитини зобов’язувало батьків поводитися у відповідності не лише із особистісними переконаннями, але і у відповідності із суспільними сподіваннями. Це, в свою чергу, позначалося і на характері їхньої суспільної діяльності, яка безпосередньо не пов’язана із професійною працею, виробленням та споживанням матеріальних цінностей. Акцент змістився в бік реалізації своїх духовних потреб. Одним із прикладів може слугувати створений в Павліській школі народний хор. У тако-

му народному хорі, як пише В. Сухомлинський, були задіяні батьки, матері, дідуся, бабусі учнів. На переконання педагога, “Участь людей старшого покоління в народному хорі, спільні виступи з учнями створює атмосферу всебічного духовного зв’язку сім’ї та школи” [214, с.16]. Це лише один приклад взаємозв’язку сім’ї та школи, таких в спадщині В. Сухомлинського безліч. Але навіть на основі такого прикладу можна зробити висновок, що завдяки функціонуванню батьківської школи відбулося налагодження дружніх стосунків між школою та сім’єю, між вчителями, батьками та дітьми, які вийшли за межі типового виховного процесу і знайшли свій вияв у творчій співдружності.

Сухомлиніст М. Мухін вбачає призначення батьківської школи у “педагогізації батьків” [150, с.119]. Проте, маємо зазначити, що сутність такої унікальної школи, як однієї з форм роботи з батьками, значно ширша і глибша. Дійсно, воно стає інструментом педагогізації, але не лише батьків, а й соціуму. Завдяки їй, по суті, здійснювався той процес, на необхідність якого в 30-х роках акцентував С. Шацький. Тобто, розгорталася виховна робота за місцем проживання дитини.

Процес педагогізації громади стає можливим зважаючи на те, що сім’я як мала соціальна група є не тільки однією із форм соціальної спільноти людей, а й виступає “суспільним атомом”, якому притаманна комунікативна функція та наявність соціальних зв’язків.

З соціально-педагогічної точки зору неможливо заперечити те, що члени сім’ї, (зокрема, батьки), є “...індивідуальними агентами соціалізації, котрі функціонують не самі по собі, а в складі певних соціальних інститутів” [106, с.154]. З огляду на це, різні форми взаємодії школи та

сім’ї, в тому числі і функціонування “батьківської школи”, батьківські дні в школі, різноманітні за тематикою батьківські збори та ін., виступали у педагогічній спадщині В. Сухомлинського як ефективні механізми педагогізації соціального середовища – сільської громади.

У педагогічному доробку В. Сухомлинського школа постає як методологічний центр, який у процесі безпосередньої інформативної роботи з сім’єю надає їй певні педагогічні знання і здійснює трансляцію мети та принципів виховання. Сім’я, здійснивши їх привласнення, тобто, усвідомивши їх значення для виховання дитини, співвідносить свою повсякденну виховну практику з визначеною цілепокладанням метою та принципами. Результатом такого усвідомлення та співвіднесення стає функціонування сім’ї на спільніх із школою соціально-педагогічних засадах. Це в реаліях життя було доведено педагогічною практикою В. Сухомлинського, підтверджено у численних спогадах і оцінках членів громади с. Павлиш, зокрема учнів і батьків, яким пощастило мати певне спілкування з педагогом і виховувати дітей та виховуватися самим на принципах педагогіки В. Сухомлинського.

Так як кожна сім’я є соціальною одиницею, а кожен її член входить до певної громади та соціального інституту, де відбувається міжособистісна взаємодія, є достатні підстави стверджувати, що у процесі інтерактивної взаємодії знання, отримані батьками від школи, розповсюджуються і в інших соціальних інститутах, і в громаді. Закономірно, що двосторонній зв’язок школи із соціумом є як опосередкований (сім’єю), так і безпосереднім. У педагогічній спадщині В. Сухомлинського трансляція мети та принципів виховання від школи як педагогічного та методологічного центру соці-

уму опосередковувалася сім'ю. Розуміння батьків дитини як агентів соціалізації та подальше їх научіння призводило і до трансформації виховного процесу. А оскільки, батьки дитини відповідно є членами інших соціальних груп та соціальних інституцій, то відбувалася трансляція знання й іншим членам суспільства.

Педагогізація соціального середовища створювала можливість для реалізації *принципу міжсвідомої взаємодії*. Сутність такого принципу полягає в педагогічній взаємодії школи з дошкільними, позашкільними закладами, громадськими (урядовими та неурядовими) організаціями, культурними центрами та територіальною громадою. Тим паче, що на всеобщий розвиток дитини, її соціальне та громадянське становлення тим чи іншим чином впливає кожен із означених інститутів, їхнє ставлення до Дитинства, до своїх соціальних функцій та призначень, до культури. Зокрема, В. Сухомлинський підкреслює, що: “Всеобщий гармонійний розвиток особистості залежить від того, наскільки глибоко проникають в духовне життя школи, сім'ї, села, колгоспу, всієї громади атмосфера поваги до знання та культури” [220, с.15]

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського за свідчуює, що даний принцип знайшов своє відображення при розбудові ним цілісного виховного середовища дитини у с. Павлиш. Спробуємо це довести.

Досліджаючи дію даного принципу у педагогічній спадщині В. Сухомлинського, на наш погляд, варто брати до уваги: по-перше, соціокультурні умови діяльності школи в сільській місцевості, а по-друге, історичну епоху, в якій творив педагог.

Якщо детально розглядати принцип міжсвідомої взаємодії, то варто відзначити, у В. Сухомлинського найтіsnіші зв'язки школи розбудовуються з дошкільними закладами. Таким дошкільним закладом у цілісному виховному середовищі, створеним під егідою Павлиської школи, можна кваліфікувати “Школу радості”. Так найменували батьки групу дошкільників, яку зібрали В. Сухомлинський, з метою більш близького знайомства з кожною дитиною, яка готується стати учнем. Як підкреслює з даного приводу педагог: “Рік передуючий навчанню за партою, був необхідний для того, щоб добре вивчити кожну дитину, індивідуальні особливості її сприйняття, мислення та розумової праці” [235, с.18]. Функціонування дошкільного закладу дало змогу безпосередньо визначити конституційні та психологічні особливості кожної дитини. Разом з тим, зв'язок школи з дошкільним закладом забезпечив можливість майбутнім учителям разом з дитиною вивчити і її сім'ю, стиль та особливості сімейного виховання, визначити недоліки та переваги кожної родини. Це в разі необхідності дозволяло надати дитині соціально-педагогічну допомогу і підтримку, активно впливати на нейтралізацію негативних явищ в родині. Щодо такого напряму соціально-педагогічної роботи, то педагог зазначає, що тісне знайомство з майбутніми вихованцями, формувало переконання, що одним із домінантних завдань є: “...повернення дитинства тим, хто позбавлений його в сім'ї” [235, с.21].

“Школа радості” дала змогу В. Сухомлинському не лише з’ясувати індивідуальні особливості кожної дитини, але і проводити з ними диференційовану навчально-виховну роботу, зміст якої відповідав віковим особливостям розвитку дитини. Зокрема, якщо взяти до уваги, що В. Сухомлинський

відмічає необхідність поступового переходу від одних форм роботи до інших, то в такому разі “Школа радості”, здійснюючи свої функції, стала підґрунтам для наступної виховної роботи. Педагог наголошував, що власний досвід педагогічної практики переконав його, що “...школа не повинна вносити різкого перелому в життя дитини. Нехай нове з’являється в його житті поступово” [235, с.92]. Таким чином, здійснюваний у “Школі радості” в ігривій формі (яка відповідала віковому психічному розвитку дитини) процес навчання мислити, читати і писати та одночасне виховання у дошкільників базових соціальних цінностей в подальшому ставали підґрунтам для розгортання виховного процесу, спрямованого на розвиток гармонійної особистості. Варто відзначити, що функціонування “Школи радості” в якості дошкільного закладу, давало змогу ввести дитину у світ людських відносин, а отже, і світ смислів та цінностей. Разом з тим, це надавало змогу дитині не замикатися в колі сугто родинних стосунків та інтересів, а значно розширити її коло спілкування, що стимулювало і сприяло набуттю нею соціального досвіду, формуванню навичок взаємодії та спілкування з ровесниками, здатності співпереживати іншим.

Аналіз педагогічної практики В. Сухомлинського підтверджує, що зі вступом дитини до школи поступово відбувалася зміна ступеня її включення у структуру виховного процесу, що відбувається зі вступом до дитячих молодіжних організацій. В епоху, на яку припав період творчості В. Сухомлинського, такими були піонерська та комсомольська організації, які здійснювали потужний виховний та соціалізуючий вплив на дітей та молодь. За словами В. Сухомлинського, сила виховного впливу даних організацій

полягала в тому, що “...індивідуально або у складі групи підліток виконував роботу, яка потребувала значного напруження духовних сил та розвиненої самосвідомості” [215, с.391]. Такі організації як соціальні групи чітко декларували існування ряду суспільно значимих цінностей, моральнісних норм та правил поведінки. У ті роки піонерська та комсомольська організація виступали в якості однієї з референтних груп, а вступ до них обумовлював прийняття певних цінностей, об’єктивованих в суспільних ідеалах та матеріалізованих у певному типі колективної та індивідуальної діяльності і поведінки. Таке прийняття сприяло усвідомленню власної співпричетності групі, що викликало бажання відповісти її вимогам і закономірно вело до трансформації поведінки, переважань, а отже, і світогляду. Характерно, що в цих організаціях у процесі діяльнісного подолання труднощів та виконання суспільно значимих справ відбувалося і формування якісних особистісних новоутворень та набуття соціально цінного та моральнісного досвіду. Тобто відбувався постійний соціальний розвиток дитини. На переважання В. Сухомлинського, важливе правило функціонування названих організацій полягало в тому, щоб суб’єкт виховання “...зажди був у процесі становлення, постійно змінювався, ніколи не залишався таким, як був учора” [236, с.208].

Необхідно наголосити, що виступаючи в якості референтної групи, піонерська та комсомольська організації завжди характеризувалися своєю чіткою соціальною орієнтацією та спрямованістю. У функціонуванні таких груп реалізувалася дитяча соціальна ініціатива. У своїх працях В. Сухомлинський наводить безліч прикладів такої соціальної ініціативи піонерів та комсомольців. Наприклад, педагог

описує випадки протидії асоціальним вчинкам та проступкам: “Інколи підлітки спостерігають факти, як самовільна вирубка дерев у лісі або на полезахисній лісосмузі окремими колгоспниками. Піонери затримують винуватців і повідомляють про їхній вчинок органам влади” [217, с.307]. Однак, у більшості випадків піонери визнавали про асоціальні наміри ще до його здійснення і запобігали йому. В тій же самій площині знаходилась діяльність таких піонерських груп, як група захисту рибного господарства колгоспу, охорони бджіл та ін.. Тобто діти мали змогу зробити суспільно-корисний вчинок, який ставав ще одним щаблем на шляху до громадянської зрілості.

Діяльність дитини в таких організаціях, на перший погляд, є чітко вираженою самодіяльністю і виховний процес в середині них нібито набуває форми самовиховання. Однак, педагог з даного приводу відмічає, що педагогічна стратегія полягає в тому, щоб такі об'єднання і діяльність в них створювалась “...неначе лише по бажанню дітей. Самодіяльність лише тоді набуває виховної сили, коли вона надихається мудрістю педагогічного задуму” [221, с.445]. За відсутності такої складової як педагогічний задум, виховний процес у дитячих організаціях набуває стихійних форм і може суперечити меті виховання, яку обстоює школа. Така позиція як відображення ідеологію суспільства, в якому довелося працювати В. Сухомлинському, так і його переконання щодо ролі педагога у житті дитини. З часом її правильність була підтверджена соціально-педагогічною ситуацією в 90-х роках ХХ століття, коли дитяча соціальна ініціатива часто, не маючи педагогічної підтримки, набувала різних асоціальних форм.

Зрозуміло, що соціальні контакти дитини та її діяльність не обмежується суб'єкт-суб'єктними відносинами в сім'ї, дошкільних закладах, школі та дитячих організаціях. Значна частина даних відносин припадає на стосунки дитини у територіальній громаді і у позашкільній діяльності за місцем проживання, у колі ровесників. Розуміння такої закономірності В. Сухомлинським привело до залучення громади у виховний процес, що знайшло свій відбиток у декількох формах:

- 1) у постійних лекціях та бесідах авторитетних осіб із дітьми,
- 2) у цілеспрямованій виховній роботі з “осередками народної педагогіки” [236, с.228].

На практиці використовувався виховний потенціал різновікових мікрооб'єднань навколо авторитетної персони у громаді. Особливу увагу В. Сухомлинський надавав спілкуванню дітей та людей похилого віку, для яких спілкування з дітьми викликає радість життя і які можуть впливати на них своїм позитивним прикладом. Проте, такі ситуативні об'єднання, як правило, характеризуються підвищеною здатністю до самоліквідації в силу суб'єктивних причин ініціаторів, невідповідності потреб та інтересів дитини. Однак, у досвіді функціонування виховного середовища у спадщині В. Сухомлинського вони виконували значну виховну роль. До таких же самоорганізованих груп належать групи, які здійснюють соціокультурні функції. Головною такою функцією є трансляція соціально ціннісного досвіду, який определений в народній традиції. Такі традиції акумулюються в певній сім'ї, яка чинить певний вплив не лише на своїх дітей, але й на сусідських дітей. Як відмічає В. Сухомлинський:

“...навколо таких сімей створюються групи дітей та підлітків, які захоплюються тим чи іншим видом творчої праці” [214, с.19]. Перевагою таких груп, на погляд педагога, є те, що вони створені суворо на добровільній основі та творчій зацікавленості і те, що в таких групах відсутній формалізм та надмірна заорганізованість, а, отже, є всі підстави для творчої самореалізації необмеженої певними директивами. Відповідно, як зазначає В. Сухомлинський, люди, навколо яких відбулася така соціальна самоорганізація, є неодмінними та необхідними помічниками школи у здійсненні виховання, а, отже, входять в структуру цілісного виховного середовища як не інституційні представники громади. Разом з тим, окрім здійснення такої соціокультурної функції як трансляція народної традиції, в таких соціальних групах реалізуються і виховні функції. Зокрема, В. Сухомлинський наголошує, що люди, навколо яких об’єдналися діти “...збагачують духовне життя згрупованих навколо них колективів і створюють умови необхідні для всеобщого розвитку особистості, для розкриття задатків, талантів та нахилів” [214, с.19]. Саме тому, педагог наголошує, що думка таких авторитетних людей досить багато важить, до такої думки слід прислухатися і користуватися порадами у повсякденній практиці, а тому, школа необхідним чином мусить налагодити систему взаємозв’язків із такими людьми, а, отже, і з групою, тобто включити в структуру цілісного виховного середовища. Це було діяльнісно здійснено В. Сухомлинським, який з даного приводу пише, що такі авторитетні особи “...часто бувають в школі, ми запрошуємо їх на засідання педради, радимося з ними по важливим питанням формування духовної подоби наших вихованців” [214, с.23]. На наш погляд, це свідчить про включеність таких

груп, а отже, і громади в межі цілісного виховного середовища дитини у В. Сухомлинського.

У реалізації принципу міжвідомчої взаємодії, в практиці В. Сухомлинського, школа, як культурний та соціально-педагогічний центр сільського соціуму, може і повинна здійснювати специфічну функцію – ініціювати утворення нових громадських об’єднань. Зокрема, у своїй праці “Людина неповторна” В. Сухомлинський зауважив, що розвиток людини – процес неперервний. Із закінченням виховного процесу в межах шкільного середовища відбувається подальше соціальне становлення людини, зокрема, здійснюється набуття нею нових ролей та статусів, нового соціального досвіду. Тобто, процес соціалізації не припиняється, а продовжується. Усвідомлення цього спонукало В. Сухомлинського до пролонгації виховного впливу школи на колишніх учнів. Мова йде про подальше здійснення відносно-контрольованої соціалізації людини. Ця пролонгація, на погляд В. Сухомлинського, повинна відбуватися в такій формі, щоб “...знаходячи все нове і нове у щоденній праці, кожна людина розкривала свої здібності, збагачувалась інтелектуально, прагнула володіти все новими і новими теоретичними знаннями” [220, с.104]. Але ж, по суті, мова йде вже про здійснення соціально-педагогічної роботи із дорослими, яка успішно проводилася у с. Павлиш, хоч так із об’єктивних причин не називалася. Школа як методологічний центр активно впливала на соціокультурне життя в певній спільноті не лише шляхом виховання дитини, але і через створення певних закладів на громадських засадах для дорослих, де вони мали змогу як поглибити власний соціальний, життєвий досвід, так і розширити свій кругозір. Це передбачало набуття нових знань, пере-

конань і формування нових потреб та установок людини, а отже, створювало сприятливі умови для власної самореалізації, зокрема батьків, дідусів, бабусь як членів громади, які мають свою громадянську позицію.

Це привело до створення клубу технічної творчості та кабінету сільськогосподарського дослідництва. Як підкреслює В. Сухомлинський, робота по створенню таких громадських об'єднань почалася із запрошення “до школи молодих механізаторів, а також робітників зрілого віку – раціоналізаторів, винахідників” [220, с.116]. Їм було запропоновано створити центри, де можна задовольнити індивідуальні пізнавальні інтереси, набути нових знань та вмінь. Така форма діяльності школи в соціумі давала змогу здійснювати розвивати пізнавальні інтереси та культуру особистісних потреб, формувати нові навички та вміння.

Взаємозв'язки між школою і різними об'єднаннями виявлялися не тільки в ініціюванні школою створення таких громадських закладів під керівництвом передових людей села, а й у реалізації їх роботи, у залученні старшокласників до таких гуртків. У подібних гуртках відбувалася постійна інтерсуб'єктивна та інтеракційна взаємодія дитини і дорослого, в ході якої відбувалася постійна зміна статусу кожного суб'єкта (вихователь мінявся місцями із вихованцем). Оскільки сенс такої взаємодії, на погляд педагога, полягав “...у взаємному впливі однієї людини на іншу, в поєднанні їх творчих зусиль, умінь, здібностей” [220, с.104]. Таким чином, дана форма роботи школи вела до утворення у процесі міжособистісної взаємодії нових якостей, навичок, умінь, інтелектуального поступу та розвитку творчих здібностей. Водночас варто зауважити, що школа, здійснюючи паралельний вихов-

ний вплив на дорослих та дитину, створювала необхідні умови для розвитку особистості, а, отже, і впливала на трансформацію суспільства, сприяла його гуманізації та демократизації.

Взаємодія школи з сім'єю, дошкільними закладами та громадськими об'єднаннями такими прикладами не вичерпується. Якщо взяти до уваги поради В. Сухомлинського вчителю однокомплектної школи, то стає очевидно, що в його баченні школа мусить розвивати свою взаємодію з іншими школами, бібліотеками та культурними закладами, хоча б на рівні обміну інформації.

Окремим же напрямом взаємодії в рамках цілісного виховного середовища є взаємодія школи із колгоспом та сільрадою. Такий висновок можна зробити, взявши до уваги численні приклади взаємодії, школи та її вихованців із працівниками колгоспу, які В. Сухомлинський наводить у своїх працях. У таких виховних ситуаціях працівники колгоспу постають для вихованців школи в якості морального, трудового та громадянського авторитету. Тим паче, що павліський педагог на сторінках своєї монографії “Павліська середня школа” наголошує, що до шкільної “матеріальної бази ми відносимо і невелике відділення молочнотоварної колгоспної ферми, яка знаходиться неподалік школи. Члени гуртка юних тваринників доглядають тут за телятами та коровами” [227, с.115]. Зрозуміло, що без налагоджених партнерських стосунків дирекції школи із управлінням колгоспу будь-яка мова щодо зарахування ферми колгоспу до матеріальної бази є неможливою. Тим паче, видається неможливим використання потужностей колгоспу для цілеспрямовано організованої та систематичної праці школярів. Можна навести ще один при-

клад на підтвердження висновку про існування системних зв'язків між школою та колгоспом, між дитячими об'єднаннями та колгоспом. Так, В. Сухомлинський в праці “Вірте в людину” безпосередньо вказує, що базою трудової діяльності пionерських загонів є “...як навчально-дослідна ділянка школи, так і колгоспне виробництво” [213, с.78]. І в таких партнерських стосунках відбувалося не лише набуття та закріplення трудових навичок, формування потреби працювати, але і реалізувалась суспільна ініціатива дітей, яка безпосередньо позначалась і на дорослому населенні, на їхньому цінністному ставленні до суспільних цінностей. Зокрема, В. Сухомлинський наводить приклад діяльності групи захисників довкілля, члени якої щорічно, для протидії ерозії ґрунтів, здійснювали моніторинг стану колгоспних полів. У місцях, де група виявляла факти, які засвідчують еrozію, миттєво “...закладалися полезахисні лісосмуги, насаджувались дерева” [213, с.75]. Ще одна група школярів займалась протидією розповсюdження бур'янів і випускала “Сигнальний листок” для колгоспників та жителів села. Дані групи своєю суспільно ціннісною діяльністю безпосередньо здійснювали потужний вплив як на самих працівників, так і на працівників сільської громади. Зокрема, В. Сухомлинський говорить, що діти своєю зацікавленістю, завзятістю, безпосередністю та наполегливою діяльністю “...здійснювали помітний вплив на суспільне господарство, на культуру праці та життя колгоспників” [213, с.76]. Останні, в свою чергу, отримавши “Сигнальний листок”, миттєво реагували на наявність певної проблеми та знищували її причину, намагаючись не допустити її повторного виникнення.

Ще одним прикладом взаємодії школи із соціальними інституціями може слугувати такий орган, як санітарний пост. Така група пionерів виконувала відповідальний обов'язок у сільській громаді, реалізація якого була б просто не можлива в ті роки без санкції керівних органів. З даного приводу В. Сухомлинський пише, що: “З дозволу сільської ради санітарний пост перевіряє стан подвір'їв та закутків. Пionери ведуть роз'яснювальну роботу серед населення” [213, с.77]. Як може бути очевидним з посилання, сільська рада здійснювала підтримку соціальної ініціативи дітей, санкціонувала їхню роботу з сільською громадою, це може бути не чим іншим як свідченням розуміння державними органами соціокультурної місії школи, розуміння необхідності реалізації дитячих суспільних інтересів.

Отже, саме принципи: холізму, антропологічний, духовності, партнерство школи і сім'ї, міжвідомча взаємодія, дали змогу В. Сухомлинському об'єднати різні соціальні інституції у цілісне виховне середовище і, наповнивши зміст їхніх функцій, спрямувати акумульований виховний вплив на реалізацію потреб дитини та на її виховання у соціумі на основі узгоджених вимог до дитини і узгодженої взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу у цілісному виховному середовищі. Це забезпечувалося завдяки спеціально створеним соціально-педагогічним умовам.

2.3. Соціально-педагогічні умови реалізації мети та принципів цілісного виховного середовища дитини

Ефективність розбудови і функціонування цілісного виховного середовища потребує створення таких соціально-

педагогічних умов, в яких могли б повноцінно бути реалізовані його цілі та принципи. Розуміння такої об'єктивної необхідності спонукало нас до аналізу спадщини В. Сухомлинського саме у такому контексті. На основі здійсненої наукової роботи ми дійшли висновку, що такими умовами, в першу чергу, були наступні:

- виховання в колективі;
- залучення до суспільно корисної і ціннісної праці;
- організація змістового дозвілля;
- виконання вчителем посередницької ролі між дітьми і соціумом.

Розкриємо їх більш ґрунтовно.

Аналіз педагогічного доробку В. Сухомлинського за свідчив, що необхідною соціально-педагогічною умовою для здійснення мети та завдань цілісного виховного середовища є існування “колективу” як важливого елементу виховання особистості. Зокрема, на такий висновок наштовхує по-перше, висловлене у праці “Методика виховання колективу” міркування В. Сухомлинського про те, що колектив “...є основним соціальним мікросередовищем, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості” [221, с.427]; по-друге, педагог відмічає, що у такому мікросередовищі, тобто “...у колективі людина виявляє себе по відношенню до іншої та самої себе” [221, с.620]; потретє, в результаті таких відносин у колективі, на переконання В. Сухомлинського, особистість “...відчуває себе обличчям до обличчя з соціумом” [231, с.171] і відбувається “...постійне спілкування особистості з суспільством через колектив” [231, с.173]. Таким чином, виховання у колективі як соціально-педагогічна умова функціонування цілісного

виховного середовища, у В. Сухомлинського, дозволяло реалізовувати і виховувати потреби і бажання дитини, розкривати її здібності і нахили, формувати соціальний і моральний досвід. Але, разом з тим, це дозволяло, в силу самовідображення соціуму через колектив, гармонізувати потреби дитини із запитами та очікуваннями суспільства. А отже, все це у комплексі дозволило реалізувати і втілити завдання та принципи цілісного виховного середовища В. Сухомлинського на практиці. Отже, така умова потребує більш детального розгляду.

Варто взяти до уваги, що на початку своєї науково-педагогічної діяльності педагог не виходить за межі логіки офіційної педагогічної науки, зокрема, положень, сформованих А. Макаренком, щодо необхідності існування загальношкільного колективу. Відповідно, в цей період педагогічної практики В. Сухомлинський приходить до висновку, що недоцільно обмежувати поняття шкільний колектив виключно колективами вихованців. Необхідним структурним елементом даного поняття виступає педагогічний колектив. Згідно із теоретичними положеннями авторської виховної системи В. Сухомлинського, хоча учнівський і педагогічний колективи школи і є окремими організаційними утвореннями, з характерними закономірностями становлення та розвитку, однак, саме вони “...представляють шкільний колектив, разом з тим вони і не зливаються воєдино” [221, с.429]. Тобто, дані елементи є частиною одного цілого, яке виникає як системне утворення в результаті існування та взаємодії цих елементів. Шкільний колектив як системне ціле утворюється внаслідок існування між структурними елементами суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка з'являється за наявності ідейних, громадянсь-

ких, інтелектуальних та трудових відносин і заснована на духовній спільноті та внутрішній необхідності суб'єктів (вчителів та учнів) у задоволенні вищих потреб і самоактуалізації.

Проте, узагальнення В. Сухомлинським свого педагогічного досвіду і його подальше теоретичне осмислення призводить до антіномічних висновків. Зокрема, педагог підкреслює, що спроби втілення теоретичного положення про необхідність існування загальношкільного колективу на практиці є або важко виконуваним, або, у межах типової середньої школи, взагалі принципово нездійсненим. Намагання сформувати загальношкільний колектив як мегаструктури та метаструктури веде до домінування тенденції створення "...колективу заради колективу, діяльності в ім'я того, щоб було керівництво, підпорядкування, взаємозалежність" [224, с.68]. Відповідно, у таких випадках з'являється притам колективного над індивідуальним, а за організаційними взаємозалежностями та взаємозумовленостями уніфікується особистість, яка нівелюється як мета виховного процесу, а отже, і як стратегічна мета-ціль цілісного виховного середовища. На думку В. Сухомлинського, яка висловлена у критичній статті "Не топтатися на місці" і в повному обсязі презентована науковій спільноті у книзі О. Сухомлинської "Педагогічні апокрифи. Етюди про В.О. Сухомлинського" (2008р.), така нездійсненість, насамперед, пов'язана із різними рівнями розвитку дитини, а, звідси, і різними її інтересами та потребами. Педагог наголошує, що в межах загальношкільного колективу як надструктурі, "...рівень розвитку наймолодших і найстарших, їх інтереси, запити – настільки розбіжні, що висновок про існування єдиного загальношкільного колективу є великою натяжкою" [224, с.68] Відповідно, такі суттєві відмінно-

сті можуть призводити до відсутності стійких пролонгованих духовних та емоційних зв'язків між учнями різного віку. Таким чином, в результаті довготривалої педагогічної емпірії, В. Сухомлинський приходить до висновку про те, що "...найбільш життєздатними виявляються одновікові колективи" [228, с.236]. Тож одним із необхідних для розбудови колективів виявляється принцип природовідповідності, який дозволяє об'єднати дітей приблизно одного віку та відносно рівного ступеня психо-фізіологічного розвитку, але з різними потребами, інтересами та здібностями. Зрозуміло, що і природа єдності таких колективів буде відрізнятися, тобто він може бути розбудований на різних ідейних основах. По суті, такі колективи є первинними. Однак, саме тут і криється антіномічність висновків В. Сухомлинського. Він відмічає, що такі первинні колективи сформовані за віковим принципом, об'єднанні певною ідеєю або потребою, мають мало спільніх точок дотику з іншими колективами, які відрізняються за тими ж параметрами. Але це спричиняє тенденцію до перетворення колективу у закриту соціальну групу, що призводить до обмеженості соціальних контактів, а, отже, і до обмеженості соціальних інтересів та потреб членів даного колективу, до затримки соціального розвитку. Наголосивши на існуванні такої загрози, В. Сухомлинський приходить до констатації необхідності формування багатовекторних соціальних контактів між різними колективами. Так педагог у контексті такої проблеми писав, що: "У шкільного колективу повинен бути духовно багатий однодумець та соратник у досягненні мети, яка виходить за межі навчання, повсякденного оволодіння знаннями" [231, с.175]. Або ж, як підкреслює в ряді праць педагог, повинне бути – "...ідейне, інтелектуальне, естетичне

багатство відносин шкільного колективу з іншими колективами” [231, с.175]. Отже, в такому разі може існувати і загальношкільний колектив, але не в якості надструктури, а в якості соціодуховного утворення. І в такому соціодуховному утворенні, або ж соціальній спільноті домінуючими будуть виступати не зв’язки підлегlosti, а співдружностi та співбуття, що може бути транслювано і на зв’язки з іншими колективами (які не входять у структуру школи). Тим паче, як зазначає Г. Калмиков, поняття “колектив” В. Сухомлинський кваліфікує як “шкільний колектив, і як домашнє оточення, і працівників, з якими людина працює на виробництві, це все з ким підліток вступає в різноманітні взаємини” [95, с.47]. Можемо зробити висновок, що на практиці в структурі цілісного виховного середовища, яке розбудував В. Сухомлинський, функціонувала система відносин між різноманітними інституціями, а, отже, і колективами на різних рівнях. А саме:

- відносини між первинними учнівськими колективами (в межах школи);
- між учнівським колективом та колективом дорослих (учні – вчителі);
- між учнівським колективом та іншими колективами об’єднаннями дітей (учні – члени різних гуртків, організацій та ін.);
- між шкільним колективом та іншими колективами дорослих (учні – колгоспники, вчителі – колгоспники, учні, вчителі – колгоспники).

Такі соціальні відносини унеможливили перетворення колективу у школі В. Сухомлинського на закриту соціальну групу і, що більш істотно, забезпечили можливості невпин-

ного особистісного розвитку, оскільки в інтерактивній взаємодії відбувається постійна зміна, а, отже, і діяльнісне становлення інтересів та потреб дитини. На підтвердження можна навести цитату із праці В. Сухомлинського: “Так в період з раннього отроцтва до закінчення школи декілька колективів об’єднувалися діяльністю, в основі якої лежала ідея товарицької співдружностi з членами інших колективів, допомоги їм, взаємного порятунку” [217, с.243]. Як очевидно із посилання, різні колективи взаємодіють на основі певної мети, на яку спрямовуються колективні зусилля. При цьому варто звернути увагу, що така мета лежить поза сферою безпосередніх групових інтересів та базових потреб, а знаходиться виключно у соціально-цінній та духовній площині. Звідси можна імпліцитно вивести, що у кожного члена колективу мають бути сформовані вищі духовні та соціальні потреби. Відповідно, коли педагог пише про необхідність міжколективної взаємодії, він акцентує на необхідності соціального та моральнісного розвиткуожної дитини, що є підставою для інтерсуб’ективної та міжгрупової взаємодії. В свою чергу, соціальний та моральний, а разом з тим і особистісний розвиток в колективі стає можливим, оскільки, на переконання В. Сухомлинського, колектив не лише результат виховання, але й “...процес, і комплекс засобів, які формують свідомість, погляди, переконання, вчинки людини. Життя та праця колективу є школою становлення буквально всіх її якостей” [221]. Як стає очевидно, В. Сухомлинський безпосередньо вказує на значення колективу в особистісному становленні. Це, в свою чергу означає, що для з’ясування ступеня впливу колективу на дитину та соціальне середовище, а також і на його місце та значення у функціонуванні цілісного виховного середовища,

необхідно виходити, насамперед, з сутнісних ознак самого колективу та з особливостей і характеру соціодуховних взаємозв'язків між його членами.

Отже, звернувшись до праць педагога, з'ясовуємо, що для В. Сухомлинського, передусім, колектив є "...складною духовною спільністю людей, які стоять на різних ступенях інтелектуального, ідейного, морального, суспільного, трудового, естетичного розвитку, з різними потребами та інтересами" [221, с.431]. Послуговуючись даним посиланням, можемо зробити висновок, що у концептуальних поглядах В. Сухомлинського на сутність колективу, останній постає як високоорганізована контактна група, суб'екти якої перебувають на різних рівнях індивідуального інтелектуального та духовного розвитку. Разом з тим, за В. Сухомлинським, для такої групи характерне існування не лише спільної мета, інтелектуальної, емоційної та організаційної єдності, але й властива здатність здійснювати потужний виховний вплив. Такий вплив, відповідно до теоретичних положень В. Сухомлинського, залежить від кожного члена колективу, точніше – "...залежить від того, які інтереси та потреби формуються у вихованців, як гармоніюють інтереси та потреби з бажаннями та схильностями" [231, с.172-173]. Проте, як підкреслює В. Сухомлинський, саме на рівні індивідуальних потреб та бажань дитини виникає небезпека перетворення колективу на засіб розваги, що виникає внаслідок "...порушення гармонії між потребами та інтересами, з одного боку, та бажаннями – з іншого, духовно спустошую колектив, він перетворюється на середовище для розваг" [231, с.172]. Оскільки, згідно із В. Сухомлинським, у дитини гармонія між інтересами та схильностями, потребами та бажан-

нями виникає тоді, і тільки тоді, коли бажання детермінуються високоморальнісними потребами.

Таким чином, виховний вплив колективу залежить відожної особистості, яка є його членом, і виникає внаслідок якісних міжособистісних відносин в межах колективу, які, за В. Сухомлинським, розкриваються в ідейно-виховній, інтелектуальній, навчально-трудовій, творчій та ігровій діяльності дитини. В результаті цього одна особистість, шляхом поведінкового виявлення своєї індивідуальності здійснює виховний вплив на іншу. З даного приводу В. Сухомлинський відмічав, що "...колектив складається із особистостей" [232, с.460]. В свою чергу, це дає підстави для судження, що відповідно до теоретичних положень виховної системи В. Сухомлинського, колектив не як абсолютна ціль, а як умова виховання особистості дитини в межах цілісного виховного середовища, не призводить до знеособлення та уніфікації дитини. Тим паче, що в даному разі, такий висновок може бути верифікований апеляцією до тези В. Сухомлинського, в якій підкреслюється, що "...духовний світ колективу та духовний світ особистості формується завдяки взаємному впливові. На особистість здійснюює могутній вплив колектив, але і колективу нема, якщо немає багатогранного духовно багатого світу особистостей" [224, с.72]. Відповідно, в даному посиланні можна вбачити акцентування В. Сухомлинського на наявності прямої взаємозалежності в системі взаємодії "особистість – колектив". Колектив є одним із засобів виховання гармонійної особистості, але без виховання самої особистості не можливе існування самого колективу, як об'єднання таких особистостей. Таким чином, можна зробити висновок, що

В. Сухомлинський прямо вказує на існування каузальних зв'язків між особистістю та колективом.

Двостороння каузальність спрямовує на одну із внутрішніх сфер функціонування колективу – він спонукає дитину до самовиховання, до самоактуалізації. Оскільки, як підкреслює педагог, в колективі індивідуальність іншого, відкриваючись, привертаючи увагу, спонукає бажання наслідувати, а отже, обумовлює бажання самовдосконалення. Тобто, як підмічав педагог-новатор: “Одна людина здійснює вплив на іншу. Цей вплив оцінюється іншими людьми, які роблять для себе висновки про те, як необхідно поводитися в суспільстві” [221, с.460]. Можна зробити припущення, що виховна дія колективу на дитину відбувається не через здійснення соціального остракізму, який є елементом механізму соціального впливу групи, а у спроможності впливати на поведінку, а звідси, і на свідомість та самосвідомість через спільну думку про суб’єкта, в якій виражена оцінка його конкретних дій та вчинків. Власне, на такому моменті і робить наголос В. Сухомлинський, коли пише, що: “Від того, що думає про людину колектив, залежить її думка про себе, рівень вимогливості до себе” [221, с.530]. Суттєво те, що саме таке моральне поціновування, зокрема осуд проступків, спонукає суб’єкта до аналізу причин появи такого осуду, що призводить до потреби осмислення своїх власних дій та їх відповідності суспільній практиці та нормам. У результаті такого рефлексивного акту суб’єкт приходить до усвідомлення зміни своєї поведінки, відповідно, відбувається виправлення. Саме тому, В. Сухомлинський і наголошував, що цілком “...необхідно, щоб чутливість до оцінки, яка дається колективом особистості, була моральнісною цінністю, яка з кож-

ним місяцем, з кожним роком збагачується, поповнюється” [221, с.530]. Таким чином, за В. Сухомлинським, дієвість колективного оцінювання суб’єктивної поведінки буде залежати від того, чи є спільна думка значимою для суб’єкта колективних відносин. Значимою, тобто моральною цінністю, вона стає, коли колектив виступає референтною групою для суб’єкта. Відповідно, як зазначав В. Сухомлинський, конче необхідно, щоб в міру дорослішання дитини видозмінювалася як її реакція на колективну думку, так і її поціновування суспільної думки [221, с.531]. В. Сухомлинському було зрозуміло, що чутливість до колективного судження та оцінки з’являється в результаті власних дій дитини. Тобто, як підкреслював педагог, чутливість до колективного оцінювання залежить як від вихованості дитини, так і “...залежить від особистісного внеску людини в колективну працю, від того, наскільки чітко бачить вихованець в колективній праці себе” [232, с. 531]. Можемо зробити висновок, що згідно із теоретичними положеннями В. Сухомлинського, особистий внесок у спільну справу викликає у дитини почуття співпричетності колективу і дозволяє останньому впливати своєю думкою на дитину. Отже, колективна думка, діючи на ціннісномотиваційну сферу, впливає на формування судження про самого себе та на появу вимогливості до себе, а звідси, і на характер особистісного поводження в соціумі.

Проте, як можна імпліцитно вивести із педагогічної спадщини В. Сухомлинського, бажання дитини здійснити особистісний внесок та чутливість до колективної моральної оцінки суб’єктивних дій з’являється в тому випадку, коли колектив дитини відповідає її потребам. Закономірно, що колектив привертає до себе увагу дитини і може стати для неї ви-

сокоорганізованою референтною групою в тому випадку, коли вона "...знаходить там цікавих, духовно розвинених, ідейно багатих людей" [234, с.508], що стає можливим, на думку педагога, в тому разі, коли колективу іманентна потреба в людині, яка постійно актуалізується. Така потреба колективу розкривається у турботі про дитину, людину, у відповіальності перед іншою людиною та суспільством. Така іманентна потреба колективу задовольняється шляхом діалогічної та діяльнісної взаємодії, в яких об'єктивуються переконання та цінності. Відповідно, в колективі у діалогічності відбувається розкриття дитини (людини) перед Іншим, що веде до появи зв'язків між особистісними поглядами, інтересами та захопленнями і "...колектив стає для окремих вихованців джерелом нових думок" [221, с.488]

Інтеграція дитини в таку групу передбачає засвоєння нею певних цінностей, норм та правил групової поведінки. Однак, таке засвоєння, на переконання В. Сухомлинського, не відбувається в односторонньому напрямі, а внаслідок існування взаємодопомоги, співпраці та товарищування, в яких відбувається взаємообмін на рівні знань та досвіду. Відповідно, і дієва виховна сила колективу полягає в особистісних якостях та духовному багатстві кожного члена, який у процесі суб'єкт-суб'єктої взаємодії здійснює трансляцію їх іншим, і у ході якої інші сприймають від нього трансильвані цінності. Так з цього приводу педагог відмічав наступне: "...колектив, в якому дитина не знаходить нічого для свого духовного життя, який не залишає її до вищих інтересів, для дитини втрачає будь-який авторитет" [225, с.201]. Виходячи з даного посилання, можна зробити висновок, що в разі відсутності референтності колективу дитині, механізм впливу ко-

лективу на суб'єкта через оцінку його діяльності стає недієвим і одночасно з цим втрачається можливість для взаємообміну духовними цінностями.

Таким чином, колектив ровесників, відповідно до теоретичних положень виховної системи В. Сухомлинського, є тим мікросередовищем дитини, де відбувається її особистісне становлення. В даному разі мова йде не лише про виявлення та розкриття її інтелектуальних та творчих здібностей, але і про формування її навичок (зокрема комунікативних), поведінки, світогляду, соціальної компетенції та набуття морального досвіду. Разом з тим, В. Сухомлинський наголошує, що ефективно здійснювати такі функції колектив буде в тому разі, якщо буде дотримано ряд вимог. Наведемо деякі із таких вимог, які він сформулював у своїх працях:

- відчування людини;
- здатність особистості співвідносити свої бажання з бажаннями інших шляхом обмеження власних бажань;
- озвиток моральнісної, емоційної, інтелектуальної, естетичної та трудової культури;
- багатовекторність захоплень, інтересів та діяльності членів колективу;
- суспільна активність колективу;
- піклування дитини про людину;
- недопустимість виставлення на показ колективові всіх слабкостей дитини.

Відповідно, якщо поряд із організаційними взаємозалежностями в колективі будуть дотримуватися і такі вимоги, то буде здійснюватися адекватне становлення особистості.

Колектив сприяє особистісному розвитку, а отже, і стає засобом виховання гармонійної особистості не сам по

собі, а тому, що він завжди соціально орієнтований. Зокрема, з даного приводу В. Сухомлинський зазначає, що соціально орієнтована діяльність колективу дозволяє кожному його члену "...піднятися до осмислення себе як частки суспільства" [232, с.555]. Тобто, мова йде про подолання егоїстичності через усвідомлення обов'язку та відповідальності перед іншими шляхом напруження інтелектуальних, фізичних та духовних сил, у процесі якого відбувається розкриття задатків, нахилів, здібностей дитини та формування якісних особистісних новоутворень. В той же час, у такій діяльності колективу "...відбувається накопичення корисних традицій, розвиваються і змінюються зв'язки учнів з іншими колективами, з соціальним середовищем" [144, с.439].

Виявом соціально орієнтованої діяльності дитини у виховній практиці педагога стає *суспільно корисна праця*, а отже, вона постає як одна із умов реалізації завдань та принципів цілісного виховного середовища. Відповідно, необхідно різnobічно проаналізувати у спадщині В. Сухомлинського сенс такої умови та її значення для цілісного виховного середовища.

Отже, на переконання В. Сухомлинського, однією з фундаментальних підвалин будь-яких соціальних взаємин є "...праця, активна діяльність, творчість" [221, с.451]. Варто підкреслити, що у практиці розбудови цілісного виховного середовища В. Сухомлинським значна увага надавалася індивідуальній та колективній суспільно корисній праці дитини, яка мала суттєве виховне значення для соціального становлення дитини. Зокрема, педагог неодноразово доводив у своїх наукових доробках про те, що важливим завданням для педагогів є залучення вихованців до такої сфери діяльності, в

якій вони на власному емпіричному досвіді можуть переконатися, що власними діями можна продукувати суспільно необхідні цінності, які в той же час є вартостями і для самого себе. Таке залучення до діяльності відбувається шляхом включення дитини у процес праці, оскільки, за В. Сухомлинським, у виховному відношенні праця є "...досить складним явищем, в якому розкриваються ідейний, емоційний, розумовий, естетичний, психологічний сенс людського життя, виховання та самовиховання" [221, с.506]. Разом з тим, як зазначає педагог, свою працею дитина продукує не лише матеріальні, але і духовні цінності. Власне, створення духовної цінності здійснюється виключно тому, що у трудовому процесі відбувається об'єктивування в матеріальному предметі чи дії фізичних, інтелектуальних та духовних потенцій, що передбачає становлення критичного ставлення до себе і своєї поведінки, власних переконань, цінностей і смислів. Це призводить до якісних змін у процесі соціального становлення дитини, а саме, як відмічає педагог, формується трудова культура людини. Розуміння В. Сухомлинським трудової культури не редукується виключно до практичних умінь, навичок та професійної майстерності, вона має більш розширеній, особистісно та соціально ціннісний сенс. На переконання павліського педагога, трудова культура разом із певними навичками, одночасно, це і "...роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насищеність та повнота, моральнісне багатство, громадянська цілеспрямованість трудової творчості" [231, с.176].

Таким чином, можемо констатувати, що у процесі праці здійснюється самопізнання, на основі якого відбувається активне формування морально-духовної культури та світо-

гляду дитини, тобто здійснюється акт творення самої себе та активне соціальне і громадянське утвердження. Відповідно, реалізуючи у праці свої особисті якості, дитина розкриває свою неповторність, себто індивідуальність, а, отже, і виявляється як абсолютна соціальна цінність.

У ході розмірковувань В. Сухомлинський приходить до висновку, висловленого у постулаті, що “...трудове життя в роки дитинства, підлітковому віці та ранній юності – це одна із важливих умов формування гармонійної особистості” [221, с.529]. Адже, на думку педагога, лише в праці відбувається соціальний вияв суб’єкта відповідно до його соціальної ролі та статусу у міжособистісних та соціальних відносинах. А саме, педагог доводить, що у процесі праці як глибоко соціальному явищі суб’єкт розкривається як людина, особистість, патріот, сім’янин, колективіст та інтелектуал та ін..

Як засвідчує аналіз педагогічних публікацій В. Сухомлинського [217; 230; 236], значення для особистісного розвитку дитини має не процес праці взятий сам по собі. Позаяк педагог конкретизує, що в разі організації діяльності дитини лише для нормативного виконання директивного положення про трудову підготовку учнів, відбувається зміщення акценту на діяльність заради діяльності. Тобто, метою діяльності дитини стає сама діяльність як процес. Така трансформація призводить до нівелляції виховного потенціалу праці, яка із засобу, покликаного сприяти особистісному розвитку дитини, перетворюється на організаційнийrudимент виховного процес, а отже, в такому випадку, не може бути умовою функціонування цілісного виховного середовища. У такій же площині лежить думка В. Сухомлинського стосовно неприпустимості спрощеного підходу у розумінні сенсу діяльності та праці.

Будь-які міркування про те, що фізична праця, подолання труднощів вже самі по собі сприяють правильному вихованню, тим більше соціальному вихованню є, на переконання педагога, абсолютно хибними і поверхневими. Оскільки, на його думку, виховна роль праці, перш за все, залежить від того “...яким чином вона позначається на духовному житті, як переломлюється в думках та почуттях, наскільки глибоко зачіпає вольову сферу” [217, с.244]. Таким чином, можна відмітити, що на переконання В. Сухомлинського, подолання труднощів та напруження фізичних зусиль матимуть виховний наслідок і будуть фактором особистісного розвитку в тому випадку, коли ці зусилля детерміновані важливими соціальними та моральнісними ідеями. Зокрема, як з даного природу зазначає В. Сухомлинський: “Особливо облагороджує духовне життя дітей і здійснює потужний вплив на їхній духовний розвиток високоморальна діяльність колективу, проникнута ідеєю суспільного обов’язку” [217, с.313]. У даному разі значущість еталонної соціальної ідеї, яка виступає орієнтиром, педагог подав через апеляцію до колективу. Але можна лише відзначити, що це має силу необхідності не лише для колективу, але і для кожної окремо взятої дитини, людини. Оскільки, як неодноразово говорив педагог, вчинки, які мотивовані значною соціальною ідеєю, обумовлюють виникнення відчуття гармонійної єдності одиничного “Я” та колективного “Ми”, тобто, гармонізація особистості та соціуму. Характерно, що така гармонічна єдність проявляється через категорію “відповідальність”. Зокрема, В. Сухомлинський пише, що цінність праці та трудових відносин саме і полягає в тому, що: “...громадянські ідеї втілюються у конкретній праці, знаходячи свій вияв у відносинах відповідальності, при-

цьому відповідальність перед колективом зливається з відповідальністю перед суспільством” [221, с.443]. Таке почуття відповідальності, виступаючи фундаментом для індивідуальних дій, може духовно збагачувати людину, підсилюючи її волю.

Отже, відмітивши, що в праці дитини “...необхідно розкрити індивідуальні обдарування, задатки, таланти, нахили людини” [239, с.93], В. Сухомлинський акцентує, що таке розкриття стає можливе в тому випадку, коли її діяльність є соціально орієнтованою. Відповідно, такою діяльністю, помноженою на значущу ідею у практиці В. Сухомлинського, стає суспільно корисна праця. Оскільки, як наголошує педагог, саме суспільно корисна праця “...впливає на свідомість підростаючого покоління, як об’єктивний фактор, закріплює в них ідеї та погляди, котрі формуються в школі” [237, с.64]. З огляду на це, виховання гармонійної особистості, гармонізація відносин дитини і соціуму потребує безпосереднього включення дитини у процес суспільно корисної праці. Адже саме в суспільно корисній праці дитини акумулюється і активно нею утверджується та соціально ціннісна ідея, яка, ставши незаперечною істиною для дитини, призводить до утворення єдності моральної свідомості та моральної поведінки. Тобто, у процесі суспільно корисної праці через соціально ціннісний вчинок дитини відбувається діяльнісне утвердження її переконань. Закономірно, що єдність моральнісної свідомості та поведінки виявляється на рівні суспільних дій дитини і розкривається не лише в констатації наявності певних недоліків, які можуть зачіпати як суспільство в цілому, так і кожного окремого суб’єкта, а і у намаганні активного їх подолання. Саме це і розумів

В. Сухомлинський, пишучи: “Єдність моральної свідомості та моральнісної поведінки у людини знаходить своє вираження в тому, що, дотримуючись інтересів суспільства, вона намагається усунути помічені недоліки” [237, с.14] Відповідно, єдність моральної свідомості та моральної поведінки втілюються не лише у діях, а і у почутті відповідальності перед колективом, а, отже, і перед суспільством. А для цього, наголошує В. Сухомлинський, необхідно продемонструвати дитині моральнісний бік праці, що означає демонстрацію вихованцю пріоритету не того “...ким він стане, а того, яким він стане” [237, с.15]. Усвідомлення саме такого пріоритету можливо лише у праці, орієнтованій на вищі цінності.

Таким чином, педагог радить якомога раніше вводити дитину в царину суспільно корисної праці, яка підпорядкована не суро утилітарним потребам, а високій меті. Варто відмітити, що педагог виокремлює властиву для суспільно корисної праці, виховну закономірність. Сутність такої закономірності полягає у тому, що необхідно, щоб існувала відповідність характеру діяльності віковим можливостям та потребам дитини. Тобто, як підкреслює В. Сухомлинський, важливо, “...щоб зв’язок учня із суспільством, ускладнювався з часом, набуваючи різноманітні форми, розвивав потреби та інтереси” [221, с.452]. Можна зробити висновок, у теоретичних положеннях та практиці В. Сухомлинського проголошується теза, що завдяки індивідуальній чи колективній праці вихованців в інтересах суспільства гармонізуються зв’язки між окремою дитиною та соціумом в цілому. Тому невідповідність конкретної діяльності віковим та психофізіологічним характеристикам дитини призводить до звуження її суспільних інтересів. Таке звуження суспільних інтересів дитини, за

В. Сухомлинським, призводить до появи та прогресу соціальної інфантильності, яка неодмінно позначається на всіх рівнях розвитку дитини, зокрема, на інтелектуальному розвиткові.

Відповідно, педагог відмічає, що необхідна така організація праці дитини, в якій узгоджуються її суб'єктивні задатки, обдарованість і талант до певного виду діяльності із її віковим можливостями. У результаті врахування таких змінних з'являється можливість розпізнати індивідуальність, "...спрямувавши життєву практику учня таким шляхом, щоб в кожному періоді розвитку дитина досягала своєї "стелі" [239, с.94]. Тобто, як образно відмічає В. Сухомлинський, у посильній діяльності дитини, відповідно її конституційних особливостей, через докладання емоційних, духовних, інтелектуальних та фізичних зусиль, спрямованих на подолання труднощів, відбувається особистісне зростання дитини, оскільки, суперечливість діяльності вихованців їх віковим особливостям і можливостям призводить до порушення єдності свідомості та поведінки. Адже на думку В. Сухомлинського, психологічна та духовна енергія вчинку, не знаходячи свого застосування, призводить до того, що вже існуючі моральні поняття для суб'єкта втрачають свій імперативний характер. Аналіз праць педагога засвідчує, що така закономірність, як залежність рівня суспільно корисної праці від віку дитини, привели до появи положення, що: "...в міру розвитку сил і можливостей учнів, особливо в підлітковому віці та ранній юності, суспільна діяльність має поступово ставати все більш значимою" [237, с.99]. Якщо апелювати до друкованої педагогічної спадщини В. Сухомлинського, то можна простежити динаміку змін ступеню значимості суспільно корисної праці

школярів. Наприклад, В. Сухомлинський підкреслював у своїх працях, що в перші два-три роки перебування в школі (тобто у молодших школярів), його вихованці завжди виконують ряд трудових завдань. Соціальна цінність даних завдань досить очевидна. Педагог акцентував увагу, що діти: "...знищують шкідників в садах та на полезахисних лісосмузах, збирають насіння плодово-декоративних дерев, принаджують та підготовують пташок, заготовляють корм для кроликів" [217, с.293]. Або ж, наприклад, заготівля літом вітамінного сіна для потреб колгоспу. І цінність такої праці полягає не просто в формуванні певної кількості матеріальної цінності, а в розумінні дітей того, що "...якщо цю роботу не виконають вони школярі, ніхто за них її не зробить" [221, с.529] Відповідно, навіть така технічно проста та фізично не обтяжлива праця дитини, на думку визначного павліського педагога, потребує розкриття перед вихованцями свого соціального та громадянського значення. Це, в свою чергу, буде стимулювати розвиток самосвідомості та формуватиме почуття соціальної ідентичності.

Із включенням дитини до дитячих організацій з соціально орієнтованою діяльністю відбувається і видозміна характеру праці. Так, до впливу школи приєднується вплив піонерської та комсомольської організації, які "...створюють різноманітні колективи, праця яких надихається суспільними ідеями" [221, с.443]. В таких організаціях вже реалізується та скеровується соціальна ініціатива дитини. Прикладом діяльності таких організацій можуть бути функціонування різних комітетів в середині таких організацій. Зокрема, В. Сухомлинський пише, що піонери "...піклуються про те, щоб в лісах та полезахисних смугах не гинули дерева, щоб

знешкоджувалися шкідники саду та лісу. Загони тимурівців надають допомогу інвалідам Великої Вітчизняної війни. Юні слідопити піклуються про могили героїв” [221, с.443].

Поступово із формуванням трудових навичок вихованці втягуються в життя трудових колективів робітників та колгоспників, де відбувається зміна потреб та інтересів. Діти вже живуть ”...не тільки інтересами школи, класу. Їх захоплюють такі інтереси трудових колективів (бригади, ферми, ланки) як змагання за кращі показники роботи, намагання високо тримати трудову честь, запозичення досвіду кращих працівників” [217, с.423]. Відповідно, комсомольці вже разом із дорослими механізаторами працюють на полях, де не лише розпоряджаються суспільними матеріальними цінностями, але й оцінюються дорослими. В той же час у таких суб’єкт-суб’єктних відносинах відбувається розширення соціального досвіду та набуття нового соціального статусу, який вже відокремлюється від учіння.

Таким чином, відчуття зростання значущості своїх дій, тобто динаміки особистісних змін, веде до формування почуття зрілості та створює підстави для усвідомлення впливу суб’єктивної поведінки на інших людей. Суттєво, що при цьому важливою виховною вимогою постає потреба демонстрації, за якою повинно слідувати усвідомлення дитиною залежності свого інтелектуального та морального зростання від характеру трудового процесу. Себто, В. Сухомлинський акцентує, що обов’язково ”...в тому, що зроблено, дитина має бачити не межу своїх сил та здібностей, а, лише щабель на шляху їх розвитку” [237, с.21] та бачити свою роль, а отже, розуміти своє значення та диспозицію у соціальних відносинах.

Вочевидь, така увага В. Сухомлинського до суспільно корисної праці у практиці розбудови цілісного виховного середовища може бути пояснена і тим, що включення дитини у трудовий процес дає їй можливість для об’єктивізації власної родової суспільної сутності. Тим паче, що якісна зміна соціальної активності дитини дозволяє їй зайняти певну позицію в соціальній системі, що, в свою чергу, створює нові можливості для наступних об’єктивізацій. Зокрема, як зазначає в даному контексті К. Альбуханова-Славська – ”...участь і принадлежність особистості до суспільної життєдіяльності є її закономірним “рухом” в ній, який складається з ряду етапів, розвиток особистості на кожному з них представляє її нову якість, що дає їй нові можливості подальшого поступу, вихід на новий рівень” [12, с.126].

Варто відмітити, що результат праці дитини в даному разі лежить поза сферою задоволення її суб’єктивних потреб споживацького характеру. На погляд В. Сухомлинського ”...розвещені індивіди формуються тоді, коли в їх житті домінує єдина радість – радість споживання” [221, с.451] Відповідно, створення певного суспільно ціннісного продукту спричиняє трансформацію мотивацій, яка спочатку обумовлена власними споживацькими потребами та бажаннями, а згодом підпорядковується вищим потребам та ідеям. Закономірно, що, згідно із міркуваннями педагога, така трансформація відбувається і на суспільній поведінці дитини, яку вже не вдовольняє коло оточення, якому притаманна обмеженість власних інтересів рівнем задоволення матеріальних потреб. Її притягають ті особи, для яких сенс життя виявляється не в гедонізмі, а в діяльності, яка задовольняє їх вищі потреби і безпосередньо позначається на перебігу соціальних процесів

та явищ. Закономірно, що дане явище, за В. Сухомлинським, простежується в усвідомленому намаганні жити заради вищої мети, а не заради задоволення тимчасових матеріальних потреб. Відповідно, це призводить до намагання дитини “...будь-яку працю зробити засобом задоволення духовних запитів, потреб” [237, с.43] і в такій праці активно утверджувати свої погляди, переконання.

Варто сказати, що така трансформація супроводжується рядом супутніх процесів. Зокрема, через діяльність дитини безпосередньо стикається із суспільством, в результаті чого у неї формується особисте ставлення до сенсу вищих соціальних ідей. Особисте ставлення веде до появи певних переконань, які, в свою чергу, обумовлюють подальші поведінкові дії. Зокрема, як наголошував педагог, від того, що “дає дитина суспільству – залежить дисципліна, відповідальність особистості перед суспільством та перед власною совістю” [221, с.451]. Це сприяє формуванню підвищеної вимогливості до своєї поведінки та поведінки інших. Разом з такою вимогливістю виникає і відчуття власної відповідальності як за наслідки своїх дій, так і за дії інших та виробляється здатність до оцінки своєї поведінки з позиції інших людей.

Супутнім процесом суспільно-корисної праці є поява специфічного психоемоційного стану, який В. Сухомлинський кваліфікує як радість праці та творче піднесення. Таким чином, виховна сила процесу праці полягає саме в тому суб'єктивному стані, який виникає у дитини в результаті емоційного переживання успіху досягнення. Тобто, емоційне піднесення супроводжується моральним оцінюванням власних результатів праці і визначає спроможність пережити “...почуття гідності, гордості за вміння творити...”

[239, с.92], осмислити “...своє місце в суспільстві...” [217, с.293].

Отже, спираючись на концептуальні ідеї виховної системи В. Сухомлинського, можна зробити висновок, що залучення дитини до суспільно корисної праці має суттєвий соціально-педагогічний ефект. Зокрема, як зазначає педагог, неподноразове повторення трудової операції та пролонгований трудовий процес призводить до формування і закріплення вмінь та навичок. Зрозуміло, що поряд із формуванням навичок та вмінь присутній і значний виховний вплив на дитину, який в даному випадку полягає у сходженні до духовності та піднесенні моральної гідності. Завдяки суспільно корисній праці також відбувається формування нових потреб, усвідомлення нахилів та формування творчого та трудового покликання. Зокрема, щодо останнього, то В. Сухомлинський безпосередньо говорить, що воно не є наперед даним, а “створюється в людині завдяки діяльності” [227, с.178], в яку дитина включається в шкільні роки.

Також необхідно зазначити досить важливу тенденцію, породжену залученням дитини у процес суспільно корисної праці, на яку звернув увагу В. Сухомлинський. Як підкреслив педагог, люди, які в шкільні роки постали перед необхідністю активно діяти задля блага суспільства і своєю діяльністю утверджувати соціальні та моральні цінності, у більш зрілі роки відрізняються від своїх ровесників більш розвиненою громадянською свідомістю та соціальною активністю. Вочевидь, робить висновок В. Сухомлинський, позитивні відчуття викликані певною подією суспільного життя, які виникали в минулому, “...самі по собі стають спонуками, які визначають вчинки та духовне життя в цілому” [237, с.145]. З

позиції філософії це можна трактувати наступним чином: певна модель поведінки, будучи засвоєною та закріпленою через практику в досвіді, відображаючись в свідомості суб'єкта, спричиняє зміну переконань, когніції, емоцій та визначає його спосіб реагування на сутнісно аналогічні події та явища в майбутньому та має тенденцію до збереження певних своїх елементів.

Разом з тим, суспільно корисна праця як умова функціонування цілісного виховного середовища відображається не лише на індивідуальному рівні – дитині, але й позначається на інтеграційних процесах самого цілісного виховного середовища. Так саме суспільно корисна праця може бути механізмом діяльнісного об'єднання різних мікрoserедовищ (дошкільних і позашкільних закладів, школи, сім'ї, громади та ін.,) навколо спільної мети. Зокрема, до такого висновку можна прийти, якщо звернути увагу на приклад суспільно корисної праці, який наводить В. Сухомлинський – спорудження Кременчуцької гідроелектростанції. Відбулося об'єднання декількох інституцій навколо спільної мети. В даному разі такими інституціями були школи. Педагог зазначав: "...декілька шкіл взяли на себе обов'язок створити лісову захисну смугу в районі спорудженої на Дніпрі Кременчугської гідроелектростанції" [227, с.384]. Педагог підкреслював, що старшокласники, які брали в цьому участь, чітко усвідомлювали, а, отже, і глибоко переживали всенародну спрямованість даної праці, відповідно це позначилося і на якості їхньої праці, і на рівні громадянської свідомості. Однак, даний приклад важливий тим, що ним педагог показує можливість діяльнісного об'єднання декількох інституцій в єдину структуру, що стає реальним в тому разі, коли трудові

інтенції "...виходять за межі інтересів даного колективу, наявіть села, району" [227, с.384]. І саме вихід за межі інтересів певної групи або інституції дає змогу створити такі цінності, які набувають загальносуспільного значення і позначаються на матеріальному та духовному рівні життя людей.

Отже, суспільно корисна діяльність постає як необхідна умова розбудови цілісного виховного середовища В. Сухомлинським і позначається на різних рівнях. Зокрема, суспільно корисна діяльність дитини постає механізмом перетворення суми впливів цілісного виховного середовища і соціального середовища у особистісні новоутворення. Також у такій діяльності дитина здобуває певний соціальний статус та займає певну диспозицію в структурі соціальних відносин. Разом з тим, через суспільно корисну працю уможливлюються інтегративні процеси у цілісному виховному середовищі та уможливлюється реалізація ряду принципів: партнерство сім'ї та школи, міжвідомчої взаємодії.

Проте, для В. Сухомлинського було абсолютно зрозумілим те, що екзистенція дитини не вичерpuється її принадлежністю до певного колективу, так само, як в повній мірі вона і не розгортається у суспільно корисній праці та навчальній діяльності. Відповідно, досить значний відсоток її життя припадає на години відпочинку. Більш того, В. Сухомлинський акцентував, що за відсутності такого обов'язкового елементу відбувається психічне перенавантаження дитини, яке позначається на її здоров'ї і призводить до виникнення ряду психосоматичних захворювань. Щоправда, педагог не обмежував впливовість перенавантаження лише психосоматичним рівнем, але й вважає його одним із чинників морального регресу людини. Зокрема, в даному контексті

педагог зазначав “...нерівномірність праці, чергування періодів неробства з періодом надмірного і недопустимого напруження – суттєве лихе не лише для здоров’я, але і моральноності” [227, с.137]. При цьому маємо уточнити, що протягом всієї своєї науково-педагогічної діяльності В. Сухомлинський акцентував увагу наукової спільноти та громадськості, що напружена праця не редукується виключно до гри фізичних сил, а включає в себе й інтелектуальні зусилля дитини. Таким чином, В. Сухомлинський, звертаючись до об’єктивних фізіологічних та психологічних закономірностей та апелюючи до інтелектуального розвитку і морального поступу дитини, приходить до висновку про необхідність вільного часу у процесі виховання дитини. Але в межах розбудови цілісного виховного середовища, яке спрямоване на реалізацію потреб та інтересів дитини і в якому враховуються об’єктивні запити суспільства, дана проблема трансформується у проблему педагогічно доцільного, а, отже, і ефективного використання вільного часу.

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського за свідчить, що розуміння залежності особистісного та соціального розвитку дитини і прогресу суспільства від якості дозвілля дитини, вмотивували його на наповнення дозвільної сфери життя дитини цінністю та виховним змістом. А, отже, педагог перетворив потребу організації змістового дозвілля дитини в одну із необхідних умов розбудови цілісного виховного середовища.

Однак, аналізуючи праці педагога, можна цілком правомірно стверджувати, що проблема забезпечення змістового дозвілля дитини лежить в одній площині із наявністю вільного часу у дитини. Так, В. Сухомлинський не переставав

звертати увагу педагогів на те, що “...проблема вільного часу – одна із найважливіших проблем інтелектуального виховання та всебічного розвитку” [236, с.97]. На переконання педагога: “вільний час – це перша умова багатства інтелектуального життя вихованця” [236, с.97]. Такий висновок В. Сухомлинського міг би вважатися не обґрунтованою заявою, якби це було метафізичним силогізмом. Однак, виходячи із повсякденної педагогічної практики та досвіду спостережень за дітьми, педагог відмічає, що за відсутності вільного часу у дитини, будь-які “...міркування про розвиток задатків, нахилів, про виховання здібностей, покликання залишається пустим звуком” [231, с.206]. Тобто, мова йде про те, що індивідуальність та обдарованість кожної дитини повноцінно може розкриватися лише в тому випадку, коли у неї об’єктивно існує час, який вона може цілком і повністю присвятити задоволенню своїх духовних потреб та пізнавальних інтересів.

Проте в такому контексті виникає дві проблеми, які свого часу постали і перед В. Сухомлинським. Це, по-перше, проблема регламентації діяльності дитини. Зокрема, мова йде про тривалість процесу навчання та ефективність дій самої дитини. На перший погляд, складається враження, що дана проблема лежить суто в площині дидактики, а тому має побічне значення для змістового дозвілля дитини, а, отже, і до розбудови цілісного виховного середовища. Однак, на сторінках своїх праць В. Сухомлинський наголошував, що правильна побудова навчального процесу та дій самої дитини призводить до появи у неї певного часу, який вона може використати для “...фізичної праці на повітрі, для індивідуальних захоплень, для читання, для гри...” [231, с.206]. А це вже, на

погляд В. Сухомлинського, є ніщо інше як "...умови завдяки, яким створюються можливості для багатого духовного життя, всебічного розвитку" [231, с.206]. Таким чином, каузальний зв'язок організації навчального процесу із створенням змістового дозвілля дитини більш ніж очевидний, оскільки відсутність вільного часу у дитини унеможливило будь-яке змістовне дозвілля. Саме виходячи із таких міркувань, у павліській школі рекомендували учням виконувати домашні завдання ранком перед уроками в школі, що вивільняло другу половину дня для повноцінного та різnobічного життя. А це вже сфера спільногодокладання зусиль школи, вчителя, сім'ї. На переконання педагога, такі дії призведуть до того, що позаурочна частина дня стане часом, коли вихованець "...читає, бере участь в науково-предметних гуртках, трудиться серед природи, спостерігає явища природи і працю людей" [236, с.98]. Тобто, збільшуючи свій потенціал та створюючи цінність для самого себе, вихованець сам себе виховує.

Відповідно, В. Сухомлинський підкреслює, що виховання "...всебічно розвинених людей можливе лише тоді, коли діти, підлітки, юнаки щодня використовують 5–6 годин вільного часу на свій розсуд" [231, с.206].

Але саме в цій площині, яка пов'язана із "власним розсудом", і прихована одна із найбільших проблем. Отже, по-друге, доцільність та якість використання вільного часу дитиною є питанням, яке принципово невіддільне від її суб'єктивності. Тобто, домінування нижчих потреб та примітивних бажань не може привести до ефективного та якісного використання часу, а отже, і до самоактуалізації та соціального розвитку. Оскільки, як відмічає К. Альбуханова-

Славська, спосіб використання вільного часу суб'єктом може інтерпретуватися як наочне свідчення фактичного розвитку особистості, зокрема, її здатності свідомо організовувати в той чи інакший спосіб свою життедіяльність та наповнювати її певним смислом, "...що потребує розвитку певних потреб (пізнавальних, естетичних і т.д.,)" [12, с.15]. Також В. Сухомлинський у своїх творах неодноразово робив акцент на такому аспекті, зокрема, на необхідності виховання культури бажань та потреб дитини.

Однак, саме тут набуває особливого значення вимога педагога – враховувати природу Дитинства. Більше того, В. Сухомлинський прямо застерігає, що "Не можна ламати природу дитинства!" [236, с.102]. А це вже накладає певні моральні зобов'язання як на школу і вчителя, так і на батьків та громаду, оскільки моральна настанова щодо розуміння природи Дитинства передбачає те, що дитину будуть поступово вчити користуватися вільним часом. Для цього, зазначає В. Сухомлинський, необхідно "...добиватися, щоб цікаве, те, що вражає дитину, було водночас потрібним, необхідним для її розуму, почуттів, всебічного розвитку" [236, с.102]. Відповідно, це передбачає зменшення частки стихійного у використанні дитиною вільного часу. Але водночас, на переконання педагога, це і висуває певні вимоги до змістового компоненту відпочинку, оскільки "...час дитини має бути насищений захопленнями, які розвивали б її думку, збагачували знаннями й уміннями і водночас не руйнували чарівності дитинства" [236, с.102]. Це стає можливим, якщо в часи відпочинку дитина має змогу не лише користуватися культурними цінностями, але й її екзистенція буде супроводжуватися інтелектуальною думкою, моральнісними та естетичними почуттями.

ми. Відповідно, у контексті реалізації завдань та принципів цілісного виховного середовища мова йде про організацію змістового дозвілля дитини.

Саме в такій площині і лежить осмислення В. Сухомлинським різних контекстів дозвілля. Зокрема, педагог аналізує такі атрибути дозвілля дитини як неробство та активний відпочинок, хоча загалом педагог і критично ставиться до неробства дитини (в принципі як і дорослого), але він частково його і легалізує. Так, на переконання В. Сухомлинського, неробство може виступати в якості форми відпочинку дитини, але в тому разі, коли воно є "...розрядкою після інтенсивної, напруженої праці – фізичної чи інтелектуальної" [227, с.149]. Однак, за педагогом, таке неробство буде легітимним відпочинком в тому випадку, коли таке, показне неробство "...є активною грою духовних та фізичних сил" [227, с.149], тим паче, коли воно постає як "...інтелектуальна діяльність, що являє собою розвиток, трансформацію знань" [236, с.98]. Таким чином, якщо видиме неробство дитини є актом рефлексії чи споглядання, то воно безумовно сприятиме розвитку дитини у всіх проявах, в тому числі і у моральнісному, а отже, і соціальному поступі.

Другим же можливим атрибутом дозвілля дитини, за В. Сухомлинським, виступає активний відпочинок, відповідно, і привчати дитину, на переконання педагога, необхідно саме до активної, діяльнісної форми відпочинку. Оскільки, В. Сухомлинський не переставав наголошувати, що в житті людини, тим більше дитини, "...не повинно бути жодної хвилини, коли вона б не набувала моральних багатств" [227, с.149]. Такі міркування наклали певний відбиток на систему міркувань педагога щодо сенсу і форми відпочинку дитини.

Він зазначав, що, на його погляд, відпочинок полягає у "...розумному чергуванні видів діяльності, в праці, яка задоволяє естетичні запити, в творчій, діяльнісній насолоді красою природи" [227, с.149]. На переконання В. Сухомлинського, орієнтація при забезпеченні змістового дозвілля дитини на такий підхід забезпечить можливість як фізичного, так і духовного розвитку. Демонстрацією такого підходу у забезпеченні змістового дозвілля дитини можуть бути приклади із педагогічної спадщини В. Сухомлинського. Так педагог описує "самодіяльний піонерський табір", де піонери обслуговували самі себе без допомоги дорослих. У такому таборі відпочинок поєднувався із посильною працею. В. Сухомлинський зазначав, що: "Один із загонів влаштовує свій табір у плодовому саду. Відпочиваючи, діти доглядають за деревами, збирають врожай" [227, с.150] або "...Інші загони розташовуються в лісі: діти охороняють дерева, збирають рослини для гербаріїв і колекцій, заготовляють насіння" [227, с.150]. З такого прикладу можемо переконатися, що активний відпочинок дітей відбувався у ігровій формі і поєднувався з елементами суспільно корисної праці.

У подібній площині лежить і практика туристичних походів, в яких, на погляд В. Сухомлинського, здійснюється як відпочинок, так і "...загартовуються фізичні сили, формується моральнісні переконання та естетичні погляди" [227, с.150]. У таких походах діти мають змогу бачити "...природу у всьому її багатоманітті, такий відпочинок особливо помітно поєднується з діяльністю" [227, с.150]. У даному разі під діяльністю розуміється не лише активне перетворення об'єктивної реальності, але і формування певних практичних вмінь та навичок. Однак, домінантна ціль таких походів, на

погляд В. Сухомлинського, полягає у формування пізнавальних інтересів та почуття громадянськості. Зокрема, на сторінках праці “Павліська середня школа” педагог підкреслював, що така форма змістового дозвілля як туристичний похід, стимулює появу нових інтересів у дитини, які збагачують її духовний світ. Такими новими інтересами, згідно із В. Сухомлинським, можуть бути “...і розумові, і трудові, і громадянські, і естетичні інтереси” [227, с.150].

Отже, можемо підсумувати, що організація змістового дозвілля дитини у практиці В. Сухомлинського, це наповнення вільного часу дитини “...живою, хвилюючою думкою, глибокими моральнісними, інтелектуальними та естетичними почуттями” [227, с. 151].

Уточнення В. Сухомлинського щодо наповнення відпочинку дитини естетичними та інтелектуальними почуттями розкриває новий аспект організації форм змістового дозвілля і дозволяє активно залистати в цей процес інших суб'єктів цілісного виховного середовища. В даному разі педагог вів мову вже про те, що відпочинком “...стає навіть розумова праця по бажанню, якщо у процесі цієї праці учень відкриває в собі нові сили, здібності” [227, с.151]. Щодо такої розумової праці як одного із способів змістового дозвілля, то В. Сухомлинський розглядає її переважно у контексті функціонування різноманітних гуртків за інтересами. Відповідно, у практиці педагога школа, як методологічний центр цілісного виховного середовища, ініціювала створення предметних гуртків, які виконували роль інформаційного горизонту, на фоні якого відбувається розгортання життєсвіту дитини. Саме в таких гуртках за інтересами, відповідно до концептуальних поглядів В. Сухомлинського, відбувається особистісне

становлення дитини та набуття нею знання; розкриття і становлення здібностей, талантів, обдарованості та індивідуальних нахилів дитини. Такий інтелектуальний горизонт сприяє повнішому розширенню сфери інтересів, в якій вона постає як мислитель, трудівник, а, отже, як особистість майбутнього. Відповідно, і цінність гурткової роботи, за В. Сухомлинським, полягає в тому, що “...може протягом довгого часу випробовувати свої задатки, здібності, висловлювати у конкретній справі свої нахили, знаходити улюблену справу” [234, с.614].

Разом з тим, у таких предметних гуртках задовільнялась потреба дитини у спілкуванні з ровесниками. Відповідно, у таких організаційних формах відбувається постійний вплив більш розвинених та обдарованих вихованців на слабших, а отже, виникають сприятливі обставини для соціально-розвитку, формування соціальної взаємодії.

Як зазначає В. Сухомлинський в низці своїх наукових праць, що за його керівництва Павліською школою на базі школи було створено більше 40 гуртків різного спрямування. Однак, як відмічає педагог, така кількість не є остаточною і усталеною. Позаяк людина – неподільна єдність, для якої не існує одної форми самовідображення та розкриття в силу розбіжності інтересів. Оскільки інтереси змінюються відповідно темпорально-конституційних змін, відбувається видозміна і напрямів роботи гуртків. Зміна інтересів, відповідно, і постійна зміна гуртків, на погляд В. Сухомлинського, обумовлена об'єктивною необхідністю пошуку дитиною самої себе. Зокрема, педагог зазначав, що “...учень переходить від однієї справи до іншої, одне захоплення змінюється іншим. Це необхідно для свідомого вибору улюбленої справи” [234, с.615].

Такі гуртки різнилися між собою не лише тематичним спрямуванням напряму роботи, але й відрізнялися між собою за віковими категоріями дітей. Так, зокрема, педагог відмічав, що одні гуртки об'єднували лише дітей молодшого шкільного віку, інші – лише підлітків і виключно дітей старшого шкільного віку. Однак, В. Сухомлинський прийшов до логічного висновку, що більш прогресивною формою організації гуртків є об'єднання у різновікові колективи. В такому разі, завдяки різному рівню інтелектуального, морального розвитку, різним умінням, навичкам, та потребами відбувається постійний обмін духовними багатствами та вміннями, а отже, соціальна комунікація та взаємодія.

Завдяки різnobічній праці в гуртках дитина через певний період оволодіває більшим колом умінь та навичок ніж її ровесник, котрий не включений до гурткової роботи, а отже, швидше визначається із своїм покликанням та справою своєї душі.

Таким чином, як зазначалося вище, у практиці Павличкої школи існувало понад 40 гуртків різноманітного тематичного спрямування, починаючи від технічних і сільськогосподарських гуртків, закінчуючи науковим та художнім. Можна навести ряд прикладів із спадщини В. Сухомлинського, які демонструють функціонування таких гуртків. Наприклад, у гуртку юних селекціонерів ставились практичні досліди, які зацікавлювали дитину. У такому гуртку діти здійснювали ряд експериментів, результати яких могли стати надбанням громадськості. Зокрема, В. Сухомлинський пише, що вивчення дітьми протягом декількох років природи озимої пшеници "...дозволило дітям виростити зерна даної культури, які втрічі більші ніж звичайні"

[227, с.346]. Або ж виведені дітьми культури соняшнику та ярової пшеници та ін., які відрізнялися від еталону підвищеними показниками врожайності. При цьому така дослідна робота не замикалася виключно в межах задоволення пізнавальних інтересів, а мала практичне та соціальне спрямування. Педагог зазначає, що гуртківці передавали "...колгоспникам насіння кукурудзи, картоплі, капусти, помідорів, вирощених на навчально-дослідній ділянці" [227, с. 346].

У технічних же гуртках метою діяльності стало введення дітей в царину технічної творчості, яка безпосередньо пов'язана з автоматикою, електронікою, електротехнікою, механікою, радіотехнікою. Саме в таких гуртках акумулювалась творча технічна думка. З даного приводу педагог підкреслив, що в таких гуртках діти "...не лише відтворювали в діючих моделях справжні машини та механізми, але й придумували нові сполучення вузлів в діючих моделях" [227, с.345].

Це лише деякі приклади з практики функціонування гуртків, тематична палітра яких була значно більша. Однак, в даному разі більш суттєвим є не тематичне спрямування і характер діяльності даних гуртків, а виховний зміст, який вкладався в їхню діяльність. У таких гуртках, як одному із видів змістового дозвілля, активно розвивалися не лише розумові здібності, нахили і практичні навички, а й через численні різномірні зв'язки дитини формувався досвід соціальної взаємодії, комунікативної культури, а відтак, і соціальна компетенція. Тобто, у таких гуртках здійснювалося формування соціального та моральнісного досвіду.

Питання наповнення вільного часу змістом для В. Сухомлинського виявилося настільки значущим та глобальним,

що він був вимушений, хоч і дотично, звернутися до аналізу характеру використання вільного часу дорослим населенням. У результаті, педагог прийшов до висновку, що науково-технічний та соціальний прогрес створює достатні підстави для появи у дорослих вільного часу, який вони можуть спрямовувати не на задоволення споживацьких інтересів, а на свій інтелектуальний та духовний розвиток. Відповідно, В. Сухомлинський підкреслює, що "...передові колгоспники та робітники намагаються використовувати його (вільний час) для духовного розвитку, особливо для творчої діяльності в області техніки, мистецтва" [237, с.81]. Саме таких свідомих громадян Павліська школа об'єднала у клуб технічної творчості.

Отже, забезпечення змістового дозвілля, як умова функціонування цілісного виховного середовища у практиці розбудови В. Сухомлинського, дала змогу створити новий вимір розкриття екзистенції дитини, поєднати цікаве і корисне. Водночас, це працювало на реалізацію принципів цілісного виховного середовища, а, отже, сприяло і гармонізації як самого суспільства, так і різнопривневих відносин у його структурі.

Очевидно, що, незважаючи на синергетичний характер таких умов розбудови цілісного виховного середовища як виховання в колективі, залучення до суспільно корисної праці та створення змістового дозвілля, необхідна певна інтегруюча умова, яка об'єднує попередні в єдину структуру та детермінує їх появу. Аналіз науково-педагогічних публікацій В. Сухомлинського переконливо свідчить, що такою *інтегруючою соціально-педагогічною умовою* у процесі розбудови цілісного виховного середовища в практиці педагога стала

особистість вчителя як посередника між дитиною і соціумом у розбудові ЦВС. Такий висновок закономірно випливає з розгляду у творчості В. Сухомлинського двох модусів буття вчителя: його суспільної місії та значення для особистісного становлення дитини.

Щодо первого модусу, то його розгляд доцільний у контексті соціально-ціннісного значення школи. Тобто, необхідно взяти до увагиaprіорне допущення, що школа є духовним і культурним осередком соціуму, власне так, як воно і було у практиці В. Сухомлинського. Таке допущення означає, що майже всі соціокультурні трансформації, які виникають в певний проміжок часу, детерміновані школою. Науковий аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського підтверджує, що саме таку роль і виконувала Павліська школа. Разом з тим, школа в практиці В. Сухомлинського постала як інституція, яка проводила соціально-педагогічну роботу з дитиною та у сільському соціумі, а, отже, і була методологічним центром, ініціюючим розбудову цілісного виховного середовища дитини. Постає питання, що дозволяє даній соціальній інституції здійснювати такі соціокультурні та соціально-педагогічні функції. Вочевидь, відповідь лежить у площині сутнісних характеристик даної інституції.

Так, звернувшись до спадщини В. Сухомлинського, можемо переконатися в тому, що стрижнем школи, як соціальної та виховної інституції, є педагогічний колектив. У даному контексті педагог назначає, що "Школа як осередок виховання, як сила морального, ідейного впливу старшого покоління на підростаюче, як центр багатоманітного духовного життя, живе лише в педагогічному колективі" [221, с.635]. Згідно із міркуваннями В. Сухомлинського, виховна сила

школи виникає завдяки акумулюванню, зберіганню та трансляції духовних цінностей. Відповідно, саме на педагогічний колектив покладається суспільний обов'язок та завдання, накопичуючи, зберігаючи та передаючи такі цінності, – творити обрис школи.

І свою соціокультурну місію та соціально-педагогічну роль у суспільстві школа виконує в тому випадку, коли, як підкреслює В. Сухомлинський, педагогічний колектив акумулює, зберігає та трансулює нетлінні культурні цінності у “...переконаннях, поглядах, традиціях, звичках вчителя, в особистій неповторності кожного педагога, в живих стосунках між учителями та учнями, у відносинах між дітьми” [221, с.635]. Необхідно звернути увагу, що така ж сама трансляція відбувається і на рівні взаємодії вчитель – батьки та вчитель – інший дорослий. І в такому випадку, в даному соціальному інституті на першу роль виходить педагог, оскільки В. Сухомлинський говорить, що “...виховуємо ми, перш за все, не тими або інакшими методиками та прийомами, а впливом власної особистості, індивідуальності” [221, с.618].

Отже, другий модус особистості вчителя полягає у його здатності впливати на особистісне становлення дитини, людини. Такий процес стає можливим, оскільки, як констатує В. Сухомлинський, педагог, допомагаючи пізнати явища та закономірності соціальної дійсності, одночасно є невід'ємним елементом цієї дійсності. І саме в ньому відбувається поєднання світу знань та цінностей, знаків та значень, які “...не є чимось невіддільним від людської особистості. Вони злиті із світом людських почуттів і переживань” [236, с.182] і самопрезентуються дитині через особистість педагога. Відповідно до того, як зазначає В. Сухомлинський, у про-

цесі самопрезентації та трансляції цінностей особистість вчителя постає “...силою, яка змушує кожного вихованця поглянути на себе, замислитися над власною поведінкою, керувати собою” [231, с.209]. Саме тому, згідно з теоретичними положеннями системи В. Сухомлинського, будь-яка виховна дія, здійснювана в рамках виховного процесу і цілісного виховного середовища, фокусується в особистості педагога. Відповідно, можна зробити висновок, що формування світогляду, морального та соціального досвіду відбувається під час діалогічної взаємодії педагога з дитиною, в якій духовні цінності, акумульовані особистістю педагога, розгортаються перед вихованцем. У результаті, як доводить педагог, відбувається відтворення дитиною таких цінностей на якісно новому та вищому рівні.

Разом з тим, такою ж детермінантою саморефлексії педагог постає і для батьків дитини, і для громади, в якій розташована школа і в якій перебуває дитина. Оскільки, якщо вчитель не виступає такою імперативною “силою”, то унеможливлюється будь-який виховний вплив школи на різні мікросередовища. Відтак, В. Сухомлинський акцентує, що: “Особистість вчителя – наріжний камінь виховання” [232, с.566]. А виходячи з цього, їй інтегруюча умова розбудови цілісного виховного середовища.

У такій площині аналізу постає питання, завдяки чому у педагога виникає така виховна потенція і здатність впливати на соціокультурні процеси? В. Сухомлинський дає вичерпну відповідь з даного приводу. На переконання павлівського педагога, особистість вчителя впливає на соціальне становлення дитини та на формування цілісного виховного середовища, якщо у дитини, сім'ї та громади наявне активне цінніс-

не ставлення до особистості учителя. Щодо такого активного поціновування, то В. Сухомлинський, описуючи рівень взаємодії вчитель – учень, пише, що: "...необхідно, щоб особистість вчителя приваблювала вихованців, надихала їх цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, морально-етичних принципів, інтелектуальним багатством, працелюбством" [231, с.209]. Тобто, вчитель має поставати як певний ідеал, який дитина хоче наслідувати, на який спрямовуються духовні зусилля. Увагу дорослої частини соціуму педагог "приваблює" завдяки своєму авторитетові. На переконання В. Сухомлинського, в основі авторитету педагога лежить його діяльність, але лише така, яка може слугувати в якості взірця. Відповідно, для цього необхідна освіченість і професійна компетентність. Разом з тим, авторитетом педагог стає в тому разі, якщо він є особистістю "...яка любить дітей, знаходить радість в спілкуванні з ними, вірить в те, що кожна дитина може стати хорошою людиною" [227, с.51] Попри те, що цілісне виховне середовище спрямоване на розвиток особистості, який відбувається разом із набуттям соціального та моральнісного досвіду, формуванням знань, вмінь та навичок, професійна компетентність педагога не є домінантним фактором утворення авторитету. Хоча, задля того, щоб виховувати певну якість або здатність необхідно, щоб така якість була притаманна і самому вихователю.

Отже, професійної компетентності недостатньо для виникнення того авторитету, який дозволяє ініціювати соціокультурні трансформації. Тільки в тому разі, пише В. Сухомлинський, авторитет педагога буде реально діючою силою, коли "...він створюється гармонічною єдністю – єдністю вчинків, поведінки і слів педагога" [221, с.623]. Таку га-

рмонію В. Сухомлинський називає – цілісністю етичного "Я" [231, с.209]. Аналіз спадщини В. Сухомлинського з позиції досягнень сучасної науки дозволяє зробити висновок, що під поняттям цілісне етичне "Я" розуміється відповідність моральної поведінки моральній свідомості, що може бути кваліфіковано як конгруентність. Зокрема, як відмічає сам В. Сухомлинський, у "...гармонійній єдиності ідеалів, принципів, переконань, поглядів, моральнісно-етичних позицій в житті, діяльності, вчинках педагога" [231, с.210] і криється цілісне етичне "Я", а, отже, і цілісність особистості педагога. Відповідно, необхідно, щоб така єдність була тим імперативом, який регулює екзистенцію вчителя, без якого він, за словом В. Сухомлинського, буде лише примарливо уявляти своє особисте щастя.

У свою чергу, етичне "Я" обмежує владу педагога над дитиною, а, отже, не допускає перетворення цілісного вихованого середовища на засіб уніфікації особистості. Феномен педагогічної влади вчителя над дитиною розкривається не через її нормативний та директивний характер, а виключно через здатність педагога до розуміння внутрішнього світу дитини. Тобто у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагог здійснює виховний вплив не через систему заборон, а через емпатійне розуміння дитини спонукає її до самопізнання, самоствердження та самовиховання, тобто до саморозвитку. Разом з тим, на переконання В. Сухомлинського, із єдності етичного "Я" вчителя безпосередньо випливає його моральне право навчати та виховувати. Відповідно, суперечливість власних дій педагога тим істинам та цінностям, які він розкриває перед дитиною призводить до втрати авторитету, а,

отже, і будь-яка настанова, особливо моральнісна, не буде знаходити свого продовження в масах.

Таким чином, особистість педагога знаходиться на перетині двох самодостатніх та специфічних світів. Він стає тим медіатором, який поєднує світ Дитинства та світ Дорослості. Така диспозиція, поєднана із значимим соціальним статусом та авторитетом, дає змогу йому визначати мету, завдання та принципи цілісного виховного середовища і створювати сприятливі умови для їх реалізації, а, отже, й ініціювати соціокультурні трансформації.

Відтак, саме такі виокремленні і проаналізовані умови дозволили В. Сухомлинському розбудувати цілісне виховне середовище дитини на практиці, реалізувати його завдання і принципи. У результаті це привело як до появи соціально компетентної, високоморальнісної та громадянсько-свідомої людини, так і до зміни характеру суспільних відносин на різних рівнях, в сторону їх гармонізації. В силу таких обставин маємо всі підстави кваліфікувати саме такі умови як соціально-педагогічні засади розбудови цілісного виховного середовища.

2.4. Досвід втілення ідей В. Сухомлинського щодо формування цілісного виховного середовища дитини у сучасній педагогічній практиці

Педагогічна творчість В. Сухомлинського справила досить потужний вплив на інтелектуальну спільноту, зокрема на формування гуманістичного світогляду педагогічної еліти. Можна цілком віправдано стверджувати, що значний інтеле-

ктуальний внесок В. Сухомлинського у педагогічну науку вмотивував наукові кола не лише активно займатися аналізом спадщини педагога, а й на творче використання позачасових виховних констант і здобутків В. Сухомлинського в їхній виховній практиці. Таким чином, видається за можливе здійснити аналіз використання концептуальних ідей педагога щодо розбудови цілісного виховного середовища дитини в сучасних умовах.

Досить суттєво педагогічні погляди В. Сухомлинського позначились на творчості іншого знаного і самобутнього українського педагога, значний період творчості якого припадає на радянський період, О. Захаренко з с.Сахнівки Черкаської області. Так, основні положення педагогічної системи О. Захаренко перегукуються із гуманістичною педагогікою В. Сухомлинського. З позиції сучасного розвитку інтелектуальної думки можна стверджувати, що сахнівський педагог при розбудові своєї системи спирався на принципи філософії людиноцентризму, точніше дитиноцентризму В. Сухомлинського.

Однак, вплив В. Сухомлинського на О. Захаренко простежується не лише на прикладі світоглядних підвалин виховної системи, а й на практиці розбудови цілісного виховного середовища. Так, сахнівський педагог відмічає, що "...середовище, в якому вихованець безпосередньо спілкується, має бути сповнене досвідом віддачі духовних сил людям, суспільству, щоб в учнів утверджувалося переконання, що щастя буття полягає в служенні іншим людям" [79, с.67]. Очевидно, що саме по собі таке середовище не може бути данистю, а потребує методологічного центру, який, здійснюючи соціально-педагогічну роботу, задає основні параметри. Та-

ким виховним центром у системі О. Захаренко є школа, як культурний осередок сільської громади.

У своїх педагогічних роздумах В. Сухомлинський на-
голошував на унікальності та специфічності місії сільської школи. Інтелектуальним колам відома сентенція павлівського вчителя, що – “...сільська школа – найважливіше, головне, іноді в силу обставин, єдине джерело культури” [226, с.442]. У такому розумінні щодо соціокультурної місії школи положення виховної системи О. Захаренко досить сильно перегу-
куються із міркуваннями В. Сухомлинського. Сахнівський педагог сповідує схожі погляди на роль школи в умовах сіль-
ського соціуму. Зокрема, для теорії та практики виховання О. Захаренко також властиве позицювання школи як інтеле-
ктуально-культурного центру села, який задає напрям та ритм інтелектуального, культурного та духовного життя сіль-
ської громади. Тобто, у сахнівського директора школа вихо-
дить за межі виконання традиційних навчально-виховних функцій і постає як системоутворюючий, інтегруючий фактор життєдіяльності соціуму в цілому та індивіда взагалі.

Відповідно, реалізація такої соціокультурної функції школи обумовила формування цілісного виховного середо-
вища дитини: “На думку О. Захаренка, комплексність духов-
ного виховання, спільність зусиль школи, сім’ї й громадсько-
сті, сконцентрованість, єдність цілей і дій представників мак-
росередовища дає позитивні результати” [82, с.10]. Ця теза підтверджується педагогічною практикою.

Реалізація школою своєї суспільної місії привела до впровадження О. Захаренком фундаментально принципу – взаємодії школи і сім’ї. Так О. Захаренко зазначає, що “...сім’я перебуває в центрі уваги шкільного колективу. Ми

звеличуємо найблагороднішу професію – батька, матері” [79, с.48]. Сахнівський педагог відмічав, що одним із напрямків виховної роботи школи є підвищення педагогічної компетен-
ції батьків, що безпосередньо впливає на становище дитини в сім’ї. Зокрема, в праці “Школа над Росью” педагог підкрес-
лює, що на виховання правильних сімейних відносин “...спрямована робота батьківського університету, випуск стінгазети “Голос школи”, педагогічні бесіди по місцевому радіо” [79, с.48]. Педагог акцентує, що теоретичні положення бесід та стінгазет необхідним чином ґрунтуються на вихов-
ній емпірії. Оскільки, на його переконання, мистецтво вихо-
вання буде доступним для сприйняття батьків у тому випад-
ку, коли дидактичний матеріал будується на основі конкрет-
них прикладів з практики. Досить ефективно та унікальною формою педагогізації сільської громади виступала радіотран-
сляція “педагогічних бесід”. Зокрема, як відмічав О. Захаренко, “...педагогічні бесіди слухають ранками всі. Субота – день дітей, школи. У передачах учителі, учні віта-
ють матерів з днем народження, дарують їм пісні. Бесіди по радіо – подія в школі і селі, їх завжди чекають з нетерпінням” [79, с.48].

У такі форми роботи з батьками учнів корелюють з положеннями В. Сухомлинського. Зокрема, щодо необхідно-
сті того, щоб педагогічна наука стала обов’язковою науковою для всіх, що реалізується у процесі педагогізації батьків, а, отже, і соціуму. Також певні паралелі спостерігаються і у фу-
нкціонуванні “батьківського університету” (“батьківська школа” у В. Сухомлинського). Варто відмітити, що ефектив-
ність впливу школи на сім’ю у практиці О. Захаренка збіль-
шується завдяки використанню можливостей та потужностей

радіоєфіру, оскільки широта покриття і доступність використання дозволяє одночасно вести виховну роботу не лише із конкретною цільовою аудиторією, а з більшістю сільської громади. Як і В. Сухомлинський, О. Захаренко також наголошував, що процес виховання особистості дитини видається неможливим "...без тісної співдружності школи і сім'ї" [79, с.55]. З огляду на це, сажнівський директор наголошував, що важливим завданням педагогічного колективу є створення належних і необхідних умов для партнерської взаємодії школи і сім'ї. Він відмічав, що батьки повинні "добровільно брати участь у всіх шкільних заходах" [79, с.55]. Однак, їхня участь не повинна обмежуватися виключно батьківськими зборами та урочистостями, а й діяльнісно виявлятися у поліпшенні навчально-матеріальної бази та залучатися у навчально-виховний процес.

Зважаючи на це, школа повинна не тільки шукати не директивні підходи по залученню батьків у рамки виховного процесу, а й стимулювати прояв індивідуальної виховної обдарованості та педагогічної майстерності кожного з батьків. Тим паче, що, на думку сажнівського педагога, відокремлення сім'ї від школи унеможливлює виникнення моменту спільногого переживання радості дитини. Відповідно, О. Захаренко невпинно наголошував, що для забезпечення культурного діалогу між сім'єю та школою "...необхідно домагатися спільної участі в шкільному житті учителів, батьків та дітей" [79, с.56]. Така взаємодія і така форма виховної роботи, на щире переконання сажнівського директора, є набагато ефективнішою за "традиційну", коли сім'я виступає якrudиментарний приєднаток до виховного процесу.

Особливу увагу, на думку педагога, заслуговують неблагополучні сім'ї, де можливе виникнення різноманітних девіацій (від алкоголізму батьків до жорстокого поводження з дітьми). Дитина в такій родині потребує пильної уваги з боку школи і проведення нею специфічної форми роботи (В. Сухомлинський з цього приводу зазначав, що школа також мусить здійснювати "захисну" педагогіку спрямовану на нівелляцію девіацій). Отже, такі сім'ї постають об'єктом соціально-педагогічної роботи школи. О. Захаренко зауважував, що його педагогічний колектив вдавався "...до нещадної критики і боротьби, добиваючись поліпшення становища дитини в сім'ї" [79, с.48]. При цьому соціально-педагогічна робота з такими батьками поєднується з індивідуальним вихованням дитини із неблагополучної сім'ї. Така родина знаходиться під пролонгованою соціально-педагогічною опікою школи, яка може тривати значний проміжок часу (декілька місяців – рік). Суттєво, але як відмічає О. Захаренко, про кожний випадок девіації "...знатимуть в школі, на роботі, сільраді" [79, с.31]. Відповідно, такі інформаційні зв'язки між різними соціальними інституціями можуть слугувати як непрямий доказ існування такого принципу цілісного виховного середовища, як принцип міжсекторальної взаємодії.

Свідченням функціонування цілісного виховного середовища дитини у с. Сажнівка можуть слугувати ініційовані учнями такі довготривалі процеси, як побудова фонтану "Колосок" та Музею бойової і трудової слави з планетарієм та обсерваторією. Побудова таких архітектурних ансамблів була тим соціальним процесом, в якому поєдналися потреби та інтереси дитини з інтересами і запитами громади, позначилися як на дитині, так і на громаді. Тим паче, що такий процес

потребував трансформацій у колективній свідомості сільського соціуму, а саме: виходу за межі власної споживацької позиції та домінування вищих духовних потреб над нижчими; наявність високого ступеню соціальної активності та соціальної взаємодії; тяжіння до діалогічних форм комунікації; узгодження взаємодії; усвідомлення значущості Дитинства.

Так, О. Захаренко підкреслює, що у будівництві фонтану “Колосок” участь взяли різновікові учнівські колективи школи, які обєдналися навколо спільної мети. Проте, більш повно принципи цілісного виховного середовища проявились у будівництві Музею бойової і трудової слави. Сахнівський директор акцентує, що учнівську ініціативу щодо побудови “Музею” “...підтримали батьки, громадськість, місцеві партійні та радянські органи” [79, с.18]. Така підтримка дитячої ініціативи дала змогу реалізувати соціальну ініціативу дітей, розкрити творчі сили дітей у соціально значимій справі (і в межах контролюваного процесу), а, отже, сприяла набуттю нового соціального статусу, досвіду, розкриттю вмінь та формуванню навичок. Разом з тим, підтримка дитячої соціальної ініціативи унеможливлювала намагання самореалізуватися в асоціальних групах.

Відповідно, така задекларована підтримка була діяльнісно підкріплена, і, як відмічає О. Захаренко, будівельні організації не брали участі у спорудженні комплексу. А “Музей” споруджували “...всі жителі села. Так, щодня на будові працювали 10-20 чоловік, і, звичайно, ж без оплати” [79, с.18]. Включення сільської громади в реалізацію такого довготривалого соціокультурного проекту, безумовно, означає, що в результаті культурного діалогу школи і сільської громади, остання вийшла на якісно новий духовний та соціальний

рівень, оскільки у груповій взаємодії відбувалося формування базових соціальних цінностей.

У результаті, за два роки спорудження в будівництві взяло участь більше тисячі чоловік, а дорослі і школярі працювали на рівних одне з одним.

Відповідно, як відмічає О. Захаренко, пролонгований соціальний процес, у результаті якого виник Музей бойової і трудової слави, став “...подію у житті педагогічного та учнівського колективів, батьків, громадськості, яка завершила серію педагогічних заходів, спрямованих на втілення в буденому шкільному житті дитячих мрій” [79, с.19]. Тобто, можемо зробити висновок, що в такій пролонгованій соціально ціннісній справі були втілені принципи В. Сухомлинського, які є засадами формування цілісного виховного середовища, а саме: партнерство школи і сім'ї, міжсекторальна взаємодія, духовність та холізм, об'єднанні метою-ціллю, яка була усвідомленою сільською громадою, родиною, школою та дитиною. Саме така спільна праця, педагогізація соціуму дає підстави стверджувати, що як і у практиці В. Сухомлинського, відбувся вихід виховного процесу за межі конкретної і окремо взятої соціальної інституції, що призвело до трансформації як особистісних, так і колективних потреб. Зокрема, відбулося усвідомлення цінності дитинства, яке стало підґрунтям для поєднання світу дорослих та світу дитини з їхніми потребами та їхніми цінностями.

Ще одним провідником ідей В. Сухомлинського у практику сьогодення стала науково-педагогічна робота В. Хайруліної та діяльність Українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського [256, с.30]. Оскільки, як у своїх численних статтях та виступах підкреслює В. Хайруліна, усвідо-

млення високої суспільної та державотворчої місії, яку виконує сучасна школа, спонукали педагогічний колектив коледжу пізнавати і аналізувати педагогічний доробок В. Сухомлинського для того, "...щоб продовжувати і впроваджувати традиції "школи радості" [255, с.35]. Це привело до дієвого використання педагогічних здобутків та принципів виховної системи В. Сухомлинського відповідно до реалій сьогодення; до утвердження філософії дитиноцентризму та гуманізму в якості світоглядної настанови педагогічного колективу коледжу. Отже, як підкреслює, В. Хайруліна: "В основу діяльності нашого творчого колективу покладені ідеї В. Сухомлинського" [255, с.35]. Разом з тим, орієнтація на спадщину В. Сухомлинського як на методологічне підґрунтя, обумовила появу ряду ознак, які можна кваліфікувати як цілісне виховне середовище. Тому можна вести мову, що концептуальні погляди В. Сухомлинського щодо розбудови цілісного виховного середовища набули у навчально-виховній практиці Українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського якісно нового розвитку.

Такий висновок виникає, якщо розглядати діяльність Українського коледжу крізь призму соціально-педагогічних зasad розбудови цілісного виховного середовища. Аналіз пerezkone наведе про наявність такої інтегруючої засади, як цілепокладання. Зокрема, як зауважує у своїх статтях В. Хайруліна: "Головне завдання педагогічного колективу коледжу – піднесення особистості, спрямоване на розкриття природних здібностей" [254, с.19]. Тобто, простежується критичне переосмислення ідеї В. Сухомлинського щодо всебічного розвитку особистості. Однак, таке переосмислення не трансформується у категоричне заперечення, а набуває нового смислу в

ідеї стосовно самоактуалізації та самореалізації особистості. Відповідно, метою коледжу, яка закріплена у його статуті, є виховання духовної, соціально-компетентної, творчої особистості. Така мета дозволила інтегрувати різномірні елементи та підсистеми в єдиний структурний комплекс і реалізувати основоположні принципи.

Таким чином, структурно Український коледж ім. В. Сухомлинського має три ступені:
І ступінь – 1-4-ті класи;
ІІ ступінь – 5-9-ті класи;
ІІІ ступінь – 10-11-ті.

Також до структури коледжу входять:

- Міжнародний клуб дитячої дипломатії, музей В.О.Сухомлинського та Д.О.Луценка, дебатний клуб, театр, клуби за інтересами та спортивні секції, у функціонуванні яких реалізується позакласна виховна робота.
 - Центр раннього розвитку дошкільнят
- Системна взаємодія таких підструктур забезпечується завдяки функціонуванню таких принципів, як партнерство школи і сім'ї, міжсекторальна взаємодія, принцип духовності. Наприклад, такий принцип як партнерство школи і сім'ї, простежується на всіх рівнях. Зокрема, досить чітко він розривається на рівні функціонування початкової школи. На зразок того, як відмічають у статті О. Новікова, Л. Лаптєва, Ю. Буденкевич: "Традиційним у роботі початкової школи коледжу є спілкування і співпраця родини, вчителів і дітей" [158, с.41]. Реалізація даного принципу призвела до виникнення та утвердження спільних свят та педагогізації батьків. До спільних свят коледжу та сім'ї належать: посвята у коле-

джани, День народження коледжу, Дні відкритих дверей, свята з українознавчою тематикою, спортивні свята та ін.. Щодо педагогізації батьків, то в даному разі, досить чітко прослідковуються деякі атрибути “батьківської школи” В. Сухомлинського. Позаяк, за допомогою систематичних і послідовних консультацій для батьків, роботи логопедичної та психологічної служби, відбувається підвищення психолого-педагогічного та культурного рівня батьків, а, отже, здійснюється їх педагогізація. Така соціально-педагогічна робота з батьками дозволила включити їх як у навчально-виховний процес, так і у процес управління коледжем. Зокрема, відбуваються педради за участю батьків; батьки долучаються до колегіальних засідань Ради коледжу та до вирішення організаційних питань коледжу (дана позиція закріплена статутом коледжу).

Задля реалізації соціальної ініціативи дітей в Українському коледжі В.О. Сухомлинського, було створено Міжнародний клуб дитячої дипломатії. Мета функціонування клубу полягає у сприянні – “...єдності дорослих і дітей, громадських та молодіжних організацій різних країн світу, підвищення загального рівня політичної культури, залучення молоді до дипломатичної роботи” [254, с.35]. Відповідно, було розроблено та прийнято статут Клубу, де чітко визначені та регламентовані права і обов’язки членів, гімн та посвята в члени клубу. А, отже, вступ до клубу передбачає орієнтацію на значимі групові цінності, привласнення таких цінностей та узгодження своєї поведінки з ними.

Таким чином, у такому клубі, завдяки систематичним різноплановим засіданням, зустрічам, конференціям, шляхом невпинного дискурсу та діалогу відбувається формування

світоглядних переконань вихованців, їхньої відповідальності, толерантності, доброти та милосердя. Самі ж члени Міжнародного клубу дитячої дипломатії глибоко переконані, що створення клубу сприяє виникненню, збереженню духу “...братерства між коледжанами і вчителями, між батьками і дітьми, що до Клубу будуть приходити митці політики, журналісти, освітяни, будуть ділитися досвідом і передаватимуть свою життєву мудрість” [256, с.32].

Отже, реалізуючи соціальну ініціативу дитини, її потребу у спілкуванні, міжнародний дитячий клуб формує і утверджує демократичні цінності та через глобалізаційне наближення і діалог культур сприяє формуванню національної ідентичності, навичок соціальної взаємодії та комунікації.

Принцип духовності знайшов своє втілення у функціонуванні музею В.О. Сухомлинського, який є “...центром духовної культури коледжу” [257, с.13]. У музеї зібрані різноманітні біографічні дані життя педагога, різні видання педагогічних, публіцистичних та літературних праць, статей і нарисів, присвячених життєдіяльності В. Сухомлинського. Безцінними експонатами музею є окрім примірники шкільної документації Павліської школи. Унікальність соціокультурної та виховної місії музею полягає у популяризації гуманістичної, дитиноцентристської філософії та педагогічних ідей В. Сухомлинського в учнівському, батьківському та науковому середовищі. Залучення ж коледжан до такої просвітницької діяльності сприяє як розвитку їх національної ідентичності та свідомості, так і становленню “....у дітей світоглядних позицій, розвитку внутрішньої свободи, доброти, милосердя” [255, с.35]. Зокрема, цьому допомагає праця завідуючої музеєм В. Рослякової, діяльність якої орієнтована на ро-

боту з молодими дослідниками “...щодо вивчення біографії Василя Олександровича, його ідей і порад” [255, с.13], а, отже, і на становлення у дітей гуманістичного світогляду, духовних та моральних цінностей. Активно долучаються музей та коледжани до проведення традиційного свята 28 вересня, яке присвячене дню народження вітчизняного педагога. Участь у святкуванні об’єднує як учнів, вчителів, батьків, так і широку громадськість, суспільних та наукових діячів (зокрема, святкування відвідує О. Сухомлинська – дочка великого педагога), літераторів, мистецтвознавців.

Значення музею В.О. Сухомлинського полягає не лише у популяризаторських функціях, але й у тому, що він став місцем, де у культурному діалозі між вчителями, послідовниками В. Сухомлинського, батьками та дітьми, відбувається зустріч двох світів: Дорослих та світу Дитинства. Такий діалог культур, наприклад, відбувається під час підготовки та проведення традиційних свят казки, юного митця, художника та ін.. Цінність таких свят в їхній світоглядній та культурній спрямованості.

У сферу соціокультурного впливу Українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського входять і дошкільні заклади. Прикладом цього може слугувати створення Центру раннього розвитку дитини при Українському коледжі. Сенс функціонування такого дошкільного закладу полягає у підготовці дитини до школи шляхом формування у неї певних навчальних умінь і навичок, формуванні соціального досвіду, а, отже, у сприянні в подальшій соціальній адаптації дитини до умов шкільного середовища та учіння як форми діяльності.

У своїй статті О. Новикова відмічає, що до “Центру приходять навчатися діти, котрі відвідують дитячий садок, і

ті, що виховуються вдома” [158, с.25]. Це має суттєве соціально-педагогічне значення, оскільки здійснюється розширення соціального та комунікативного оточення дитини, що сприяє її особистільному розвитку. Особливу цінність це має для дітей, які не відвідують дитсадок.

На етапі прийому дитини до Центру здійснюється її психологічне тестування, яке дозволяє визначити конституційні особливості та рівень розвитку кожної дитини, її нахили, здібності або вади. На основі такого тестування формуються групи. О. Новікова виділяє дві навчальні групи за напрямами діяльності:

- підготовка до шкільного життя (діти віком 6-7р)
- розвивальне навчання (п’ятирічні) [158, с.26].

Варто відзначити, що при прийомі дитини до Центру, батьки також проходять через систему співбесід із вчителями Центру та психологом. Такі співбесіди дозволяють, на початковому етапі, виявити: стиль сімейного виховання, диспозицію дитини в родині, ставлення до дитини в сім’ї; з’ясувати проблеми, які характерні певному сімейному середовищу та проблеми самої дитини; скласти попередні уявлення щодо рівня психолого-педагогічних знань батьків.

Навчально-виховна робота Центру також входить за межі даного соціального інституту та за межі типового учебного процесу і здійснюється під час традиційних свят, до яких залучаються батьки; опосередковується через батьківські збори, лекторії для батьків, консультації батьків, заняття з логопедом та психологом. Відповідно, через систему психолого-педагогічних консультацій та батьківські лекторії (пряма аналогія з практикою В. Сухомлинського, зокрема ідею батьківської школи) відбувається трансляція виховної мети

та зміна канону дитинства. Дитина усвідомлюється батьками як необхідний суб'єкт власного саморозвитку із неодмінними потребами, бажаннями та потягами. Таким шляхом створюються необхідні умови для підвищення рівня як загальної обізнаності, так і рівня психолого-педагогічних знань батьків. Відповідно, це створює закономірні підстави для якісних змін в системі сімейного виховання та створення сприятливого психологічного клімату та інформаційного фону в родині, що безпосередньо позначається на формуванні особистості дитини та на інтеріоризації нею моральнісних цінностей.

Отже, Центр раннього розвитку дитини при Українському коледжі ім. В.О. Сухомлинського, функціонування якого спрямоване на дитину, дає змогу ефективно здійснювати формування соціального, морального досвіду дитини та соціальної компетентності шляхом розширення її соціальної взаємодії з ровесниками; через систему навчально-виховних дій здійснювати формування певних знань, навичок та цінностей. Тісна ж взаємодія із сім'єю дає можливість здійснити педагогізацію батьків, що опосередковано позначається на соціумі і безпосередньо впливає на формування особистості дитини.

Принцип міжвідомчої взаємодії трансформувався у міжсекторальну взаємодію, яка реалізується через систему взаємодії коледжу з різними соціальними інституціями. Така взаємодія обумовлюється управлінською філософією директора та адміністрації коледжа, стратегічним напрямком якої є формування функціональної системи зовнішніх зв'язків. Ця система зовнішніх зв'язків простежується у наявності опікунської ради коледжу, залученні спонсорів та меценатів, функціонування науково-методичних відносин з освітніми та науковими організаціями, участь у громадському житті [257,

с.8]. Відповідно, вже на рівні управлінської філософії легітимізується та передбачається розбудова структурно-функціональних зв'язків між коледжем і “...вищими навчальними закладами, суспільними організаціями, спонсорами, громадськістю” [257, с.8]. Прикладом можуть бути ваземини Українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Національним педагогічним університетом імені М. Драгоманова, Державною науково-педагогічною бібліотекою ім., В.О. Сухомлинського та ін..

Розбудова таких міжінституційних структурно-функціональних зв'язків має не лише економічне та методологічне значення, але і соціально-педагогічне, оскільки передбачає узгодження потреб в тріаді “держава – особистість – громадянське суспільство”. Вихід за межі однієї соціальної інституції дозволяє знайти світоглядний компроміс та здійснити таке узгодження.

Відповідно, функціонування Українського коледжу ім. В.О. Сухомлинського наочно підтверджує прогностичність В. Сухомлинського, позачасовий характер його педагогічних положень щодо розбудови цілісного виховного середовища та їхню дієвість у реаліях сьогодення.

Гуманістична педагогіка В. Сухомлинського також вплинула на становлення та розвиток теорії і практики соціальної педагогіки, у якій отримала новий поштовх і перспективи. Зокрема, соціально-педагогічні ідеї В. Сухомлинського, його погляди: на дитину як абсолютну цінність, соціальне виховання, методи розв'язання соціальних проблем і конфліктів, гармонію виховних впливів, значення сім'ї у особистісному становленні дитини стали одним із наріжних каменів

для теоретико-емпіричних напрацювань представників соціальної педагогіки: Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, Г. Лактіонової та інші.

Стосовно ж ідей В. Сухомлинського щодо цілісного виховного середовища, то практика вирішення соціально-педагогічних проблем у сучасних реаліях свідчить, що їх використання давно вийшло за межі сільського середовища і активно реалізуються у сучасному місті, розвиваючись у різних напрямках. Одним із таких напрямків є інтеграція виховних соціальних впливів суспільства для повноцінного використання виховних функцій соціального середовища і підвищення його виховного потенціалу. Зокрема, у своїх теоретико-емпіричних працях Н. Чернуха відмічає, що провідною метою такої інтеграції є оптимізація результатів впливів соціального навчання та соціального виховання на процес осо-бистісного становлення дитини, і усвідомлення нею себе як громадянина. (Тобто у такому процесі, як і у практиці В. Сухомлинського, системоутворюальною засадою є ціле-покладання). Відповідно, здійснення інтегративних процесів відбувається за певними принципами. Одними із принципів, які уможливлюють такий міжінституційний процес, є узго-дження й концентрація виховних і навчальних можливостей різних соціальних інститутів; інтегрування цілей і соціальних впливів; інтеграція змісту соціальних впливів; цілісний під-хід.

Другий напрямок знаходиться у площині соціально-педагогічної роботи у територіальній громаді. Як відмічає О. Безпалько, громада як “соціальне середовище являє собою конкретне поле соціальної діяльності та відносин, де формується і реалізуються потреби й можливості особи, де кожна

людина безпосередньо включається в процес життєдіяльності суспільства” [21, с.17]. Відповідно, аналізуючи громаду, дослідниця зазначає, що функціонування громади можна розглядати на мікро- та мезорівнях.

Розглядаючи територіальну громаду на мезорівні, на-уковець відмічає, що вона містить певну сукупність інституційних ресурсів, які “надають соціальні послуги, забезпечують соціальні гарантії та соціальний захист населення” [20, с.62]. До найпоширеніших інституційних ресурсів, діяльність яких регулюється та координується на державному та муніципальному рівні, належать загальноосвітні заклади, позанавчальні заклади, заклади системи охорони здоров’я, культури, соціальні служби. Також до таких ресурсів належать церква та громадські організації.

Однак, як підкреслює О. Безпалько, потреба вирішення соціальних проблем у територіальній громаді обумовлює виникнення певної міжінституційної взаємодії. Тобто, внаслідок обмеженості ресурсних потенцій, дані інституції при здійсненні соціально-педагогічної роботи, спрямованої на реалізацію потреб та подолання проблеми різних соціальних груп, не можуть діяти відокремлено одне від одного. Тому, як відмічає О. Безпалько, “налагодження партнерства у територіальній громаді між різними суб’єктами, є одним із необхідних компонентів такої роботи на місцевому рівні” [20, с.79].

Таким чином, виокремлюючи три сектори (владу, бізнес та громадськість), дослідниця зазначає, що між ними, в силу їхнього існування та функціонування в межах певного простору, може виникнути певна система зв’язків. У результаті налагодження таких зв’язків виникає міжсекторна взаємодія, которая є “...необхідною умовою ефективного

вирішення проблем на місцевому рівні” [20, с.80]. Оскільки, поява такої взаємодії характеризується прагненням суб’єктів до втручання у найбільш гострі соціальні проблеми громади. Таким чином, у сучасних реаліях такий, окреслений В. Сухомлинським, принцип формування ЦВС як міжвідомча взаємодія трансформується у принцип міжсекторальної взаємодії.

Характерно, що ініціатива щодо налагодження партнерства може входити від соціальних служб, ініціативних груп, органів місцевого самоврядування, місцевих органів [20 с.81].

При цьому налагодження дієвого співробітництва обумовлює необхідність дотримання ряду принципів. Зокрема таких, як:

1. Визначення пріоритетних партнерів.
2. Наявність значущих для стратегічних цілей.
3. Узгодження очікувань.
4. Спільне планування, яке полягає у визначенні мети, завдань та методів взаємодії.

Тобто, як стає очевидно, налагодження дієвого партнерства передбачає наявність певної спільної зasadничої мети, яка входить за межі групових інтересів і досягнення якої неможливе поодинці. Отже, як і в практиці В. Сухомлинського, інтеграція різномірних елементів у єдиний соціально-педагогічний конструкт уможливлюється завдяки цілепокладанню, постанові соціально ціннісної мети та принципам.

Відповідно, використання ресурсів громади, соціально-педагогічна робота у громаді дозволяє безпосередньо реагувати на потреби та проблеми дитини; підтримати соціальні

ініціативи громадських організацій, членів громади та ін., що необхідним чином позначиться і на стані самої дитини.

Ініціатором розбудови цілісного виховного середовища може бути будь-яка інституція. Наочним прикладом цього може слугувати створений під егідою Християнського дитячого фонду Центр роботи із громадою м. Сарни.

Зasadничою метою функціонування такого Центру стала актуалізація виховних потенцій громади м. Сарни задля вирішення соціальних проблем і викликів сьогодення; покращення становища дітей, сімей та молоді шляхом інформування її членів щодо інновацій у соціально-педагогічній діяльності. Відповідно до мети функціонування, ініціативна група Центру сформулювала такі пріоритетні завдання соціально-педагогічної роботи як:

- “1. Інформування жителів про інновації у сфері соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями.
2. Мобілізувати членів громади до вирішення соціальних питань дітей, сімей та молоді на місцевому рівні.
3. Сприяти підтримці ініціативних груп м. Сарни.
4. Здійснювати аналіз та оцінку соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями” [172, с. 49].

У свою чергу, поставлена мета та завдання визначили напрямки діяльності Центру: інформаційно-просвітницький, організаційний та методично-консультаційний.

У межах інформаційно-просвітницького напрямку здійснюється формування навичок здорового способу життя; інформування стосовно механізмів соціального і правового захисту дітей; популяризація принципів усвідомленого бать-

ківства як фактору особистісного розвитку дитини; ознайомлення з модерними формами організації змістового дозвілля як дітей і молоді, так і сімей.

Організаційний напрямок полягає у налагодженні Центром системної міжінституційної взаємодії із представниками державних та неурядових організацій міста, зі ЗМІ; у проведенні круглих столів та презентацій.

Методично-консультивативний напрямок включає в себе проведення різноманітних тренінгів та семінарів для представників різних соціальних груп, лідерів громади. Також в межах даного напрямку здійснюється консультивативна допомога представникам громади в організації різних форм соціально-педагогічної діяльності.

Однак, діяльність Центру не вичерпалась лише встановленням системних міжінституційних зв'язків на різних рівнях, але і проявилася у ініціюванні виникнення нових форм здійснення соціально-педагогічної роботи. Зокрема, було створено батьківський клуб, метою якого стало залучення батьків до вирішення проблем та реалізації потреб дітей. Також на базі дитячого садка №8 “Веселка” було створено “Школи молодих батьків”, що “грунтувалася на засадах раннього розвитку дитини та усвідомленого батьківства” [172, с.50]. Потреба організації змістового дозвілля дітей у канікулярний час при Центрі було відкрито денний табір “Гармонія” та ігрові кімнати для занять дітей і молоді у позаурочний час.

Варто відмітити, що діяльність центру не замикається в межах однієї інституції, а виходить на більш широкий загал. Зокрема, соціально-педагогічна робота у громаді відбувається не лише за підтримки органів місцевої влади та на-

вчально-виховних закладів, а і за активної участі волонтерів молодіжної громадської організації “СМАРТ” та членів громади. Залучення ж останніх до організації та проведення соціальних проектів дає змогу наочно переконатися у здатності здійснити позитивні соціальні трансформації власними силами.

Важливим є те, що функціонування Центру м. Сарни ґрунтуються на науковій основі. Зокрема, проведення систематичних соціальних опитувань дає змогу як виявити першочергові проблеми та нагальні потреби, так і ефективно реагувати на них та своєчасно їх задовольняти.

Разом з тим, висвітлення діяльності Центру у засобах масової комунікації сприяє як налагодженню партнерського діалогу між місцевою владою, громадськими організаціями і комерційними структурами, так і їхньому подальшому включенню у здійснення соціально-педагогічної роботи у громаді.

Таким чином, науково-педагогічна та громадська діяльність О. Захаренко, практика Українського коледжу демонструють авторський підхід і можливість реалізації положень В. Сухомлинського щодо розбудови цілісного виховного середовища, у єдності цілепокладання, принципів і соціально-педагогічних умов їх реалізації. Відповідно, ефективність соціально-педагогічних засад формування ЦВС дитини В. Сухомлинським підтверджується не тільки його педагогічною практикою, а й практикою сучасної школи.

Отже, значущість педагогічного доробку В. Сухомлинського можна поцінувати не лише у контексті наукового дискурсу конкретної історичної епохи, але і за рівнем його впливу на становлення авторських виховних систем та за рівнем використання його ідей у сучасній практиці.

Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічної спадщини В. Сухомлинського було з'ясовано, що формування цілісного виховного середовища дитини як соціально-педагогічного конструкту відбувалося на наступних соціально-педагогічних засадах: цілепокладання, принципи та соціально-педагогічні умови виховання.

У практиці формування цілісного виховного середовища В. Сухомлинським цілепокладання виступало системоутворюючим фактором і уможливлює інтеграційні процеси. Сенс цілепокладання полягав у продукуванні виховної мети та її трансляції в різні виховні середовища, інтегрована сукупність яких утворює цілісне виховне середовище. Такою виховною метою в практиці В. Сухомлинського стала ідея всеобщичного розвитку людини, кінцевим результатом якого є формування гармонійної особистості. Інтеграція навколо даної мети, за умови набуття нею чинності та дієвості, дозволяє узгодити та спрямувати в єдиний інформаційний потік вектори виховної дії різних мікрoserедовищ, здійснити гармонізацію міжособистісних стосунків та міжінституційних зв'язків на різних рівнях, позбутися розбіжностей у розумінні мети виховання та сутності виховного процесу у таких суб'єктів виховної дії як школа, сім'я, громада, інших соціальних інституцій.

У спадчині В. Сухомлинського виокремлюються такі принципи розбудови цілісного виховного середовища: холізму, антропологічний, духовності, партнерства школи та сім'ї у діалозі культур, міжвідомчої взаємодії. Їх функціонування забезпечило можливість здійснення інтеграції мікрoserедо-

вищ в системне ціле з орієнтацією на потреби дитини і соціальний запит та оптимізувати їх вплив.

Реалізація мети та принципів, а, отже, і дієвість цілісного виховного середовища як соціально-педагогічного конструкту, достатньою мірою залежить від конкретних умов, у яких відбувається виховний процес. Аналіз спадщини В. Сухомлинського підтверджує, що сприятливими для розбудови і функціонування цілісного виховного середовища та для розвитку особистості є такі соціально-педагогічні умови як виховання в колективі, залучення до суспільно корисної і цінної праці, організація змістового дозвілля та виконання вчителем посередницької ролі між дітьми і соціумом.

Дані соціально-педагогічні засади – цілепокладання, принципи, соціально-педагогічні умови є взаємопов'язаними, а тому взяті відокремлено одна від одної, з подальшою абсолютизацією будь-якої з них, унеможливлюють утворення цілісного виховного середовища як соціально-педагогічного конструкту з ознаками системності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі аналізу й узагальнення праць з дослідження педагогічної спадщини В. Сухомлинського, попри їх методологічну та науково-педагогічну цінність, виявлено недостатність розкриття соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища дитини. Основна увага приділялася дослідженню сутності, змісту, формам і методам функціонування окремих елементів цілісного виховного середовища (сім'ї, школи, позашкільних закладів та інших), констатувалася наявність між ними системних зв'язків. Актуальним залишається наукове обґрутування цілісного виховного середовища дитини як соціально-педагогічного явища, його дослідження з позиції досягнення сучасної педагогічної теорії.

У ході здійснення аналізу сутності і змісту провідного поняття дисертаційного дослідження «цилісне виховне середовище дитини», вироблення підходів до його формулювання було встановлено, що воно тісно пов'язане з категоріями «середовище», «соціальне середовище», «виховне середовище».

Дефінітивний аналіз загальновживаного у педагогіці поняття «середовище» (А. Куракін, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін.) засвідчив абстрактність, варіативність змісту, розширеність його місткості та ігнорування суб'єктності дитини. Було констатовано, що використання даного поняття потребує конкретизації та предикативного обмеження. Таким предикатом є предикат «соціальне», який обмежує обсяг поняття «середовище» рівнем суспільних відносин, підкреслює його людиновимірність і веде до утворен-

ня поняття «соціальне середовище», що стало категоріальним базисом дисертаційного дослідження.

Осмислення альтернативних інтерпретацій поняття «соціальне середовище» (Л. Коган, Л. Буєва, Ю. Сичев, А. Чечулін, та ін.) засвідчив, що соціальне середовище як система має декілька структурних рівнів: макросередовище і мікросередовище. Під макросередовищем у соціальній педагогіці розуміється комплекс суспільних ідеалів, цінностей, традицій, досвід і знання попередніх поколінь, соціальна система в цілому. Однак, в наслідок просторово-темпоральної обмеженості людина не може одночасно бути включеною у всю складну систему суспільних відносин. Таким чином, вплив макросередовища на суб'єкта здійснюється не безпосередньо, а опосередковується мікросередовищем, яке є найближчим оточенням людини у певний конкретний момент часу. Дворівневе структурування соціального середовища не є інваріантним. Однак, А. Мудрик виділяє й такий структурний рівень, як мезосередовище. Однак, попри розбіжності позицій щодо кількості структурних рівнів соціального середовища, науковці збігаються у думці, що соціальному середовищу властивий виховний вплив, здійснення якого опосередковується функціонуванням мікросередовища.

Отже, на основі іманентної виховної потенції соціального середовища було виокремлено видове поняття «виховне середовище». В результаті аналізу «виховного середовища» на поняттєвому рівні було з'ясовано, що для ряду існуючих визначень притаманні певні суперечності, а саме: семантико-смислову тотожність із поняттям «соціальне середовище»; намагання редукувати виховне середовище до однієї інституції; не уточнюється рівень дії виховного впливу і характер

зв'язків із суб'ектом (В. Бондаренко, В. Семенов, Л. Коган, Н. Щуркова).

На основі теоретичного осмислення проблеми, вихідних положень і категорій “середовище”, “соціальне середовище”, “виховне середовище”, “виховний простір” вперше сформульовано і обґрунтовано поняття “цілісне виховне середовище дитини” як соціально-педагогічний конструкт, в якому, на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов інтегровані виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища. До структурних елементів цілісного виховного середовища належать безпосередні мікросередовища особистісного становлення дитини і соціально-виховні інституції, виховні потенції яких можна узгодити, акумулювати і спрямувати на дитину. Узгодження структурних складових цілісного виховного середовища дитини уможливлюється завдяки існуванню спільної, чинної та дієвої мети і принципів. Основною функцією цілісного виховного середовища дитини є соціальне виховання дитини. Воно є свідомо створеним механізмом передачі від суспільства дитині соціальних засадничих норм і цінностей та виступає одним із потужних факторів соціального становлення особистості.

Будучи принципово відкритою системою, цілісне виховне середовище передбачає та обумовлює зміну специфічних типів стосунків, особливий тип комунікативної діяльності, яка базується на позиційно рівній етичній діалогічній інтеракції – партнерстві. У такій інтеракції кожен із суб'ектів, виступаючи цінністю самою по собі та будучи відкритим для

іншого, інтеріоризує й екстеріоризує цінності, соціальні та моральні норми, в результаті чого відбуваються зміни як на рівні суб'ектів, так і цілісного середовища. Інтегральним критерієм якості такого середовища постає його здатність надати всім суб'ектам виховного процесу можливості для позитивних змін у розвитку та реалізації. Таким чином, цілісне виховне середовище дитини впливає не тільки на дитину, а й на інших суб'ектів, які входять до його структури.

Визначено і обґрунтовано соціально-педагогічні засади формування цілісного середовища дитини у спадщині В. Сухомлинського, а саме:

- цілепокладання (як системоутворювальний фактор);
- принципи (холізму, антропологічний, духовності, партнерства сім'ї та школи у діалозі культур, міжвідомчої взаємодії), соціально-педагогічні умови (виховання в колективі);
- залучення до суспільно корисної і ціннісної праці; організація змістового дозвілля; виконання вчителем посередницької ролі між дітьми і соціумом).

Доведено, що принципи, соціально-педагогічні умови знаходяться у взаємозв'язку з цілепокладанням. Усі засади є взаємозалежними, принципи – наскрізними. Повнота реалізації цілепокладання і принципів забезпечується спеціально створеними соціально-педагогічними умовами. Розкрито особливості формування цілісного виховного середовища дитини у спадщині В. Сухомлинського, здійснено їх філософсько-педагогічне осмислення з позиції досягнень сучасної науки.

На основі узагальненого аналізу педагогічного доробку В.Сухомлинського, його осмислення було визначено комплекс соціально-педагогічних умов, які на практиці фактично були створені й найбільшою мірою забезпечували реалізацію вищеперечислених цілепокладання та принципів. До таких умов нами віднесено:

- виховання в колективі;
- включення в суспільно корисну і ціннісну працю;
- організацію змістового дозвілля;
- посередницьку роль учителя між дітьми і соціумом.

У монографії вони охарактеризовані як кожна окремо, так і у взаємозв'язку, а також у контексті визначених інших засад – цілепокладання і принципів.

Як переконливо засвідчують факти, гуманістична педагогіка В. Сухомлинського, його педагогічний світогляд і досвід здійснили потужний вплив як на становлення різних авторських виховних систем, так і на соціально-педагогічну теорію та практику.

Подальші розробки щодо розвязання проблеми формування цілісного виховного середовища ознаменувалися розробкою концепцій “школа-мікрорайон” (В. Бочарова), соціально-педагогічних комплексів (Б. Вульфов, В. Семенов). Ця ідея прослідовується у докторських дисертаціях в роки останнього десятиліття ХХІ ст. українських учених, зокрема, О. Безпалько (щодо налагодження партнерських зв’язків і дієвого співробітництва у соціально-педагогічній роботі в територіальній громаді), Н. Чернухи (щодо інтеграції впливів суспільства у сучасному освітньому середовищі), І. Печенко (щодо впливу соціо-освітнього середовища на становлення

особистості дитини) та ін., які є значним внеском у розвиток теорії соціальної педагогіки.

Досвід використання соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища, визначених у спадщині В.Сухомлинського, проаналізовано на прикладі виховної системи О. Захаренка та у сучасній соціально-педагогічній практиці, зокрема, у контексті створення інтегрованих соціальних служб (І. Зверєва, З.Кияниця, Ж.Петрочко), обґрунтування моделі взаємодії державних і неурядових організацій у профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі за місцем проживання (С.Терницька), оптимізації процесу соціалізації дитини у різних типах виховних середовищ (Т. Алексєєнко, Ю.Жданович, Г.Лактіонова, С.Кушнарьов та ін.), у діяльності Центру по роботі з громадою (м.Сарни) та Українського центру ім. В.О. Сухомлинського (м.Київ).

На підставі вивчення та узагальнення досвіду використання спадщини В. Сухомлинського, зокрема, щодо соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища у сучасній педагогічній теорії і практиці, з’ясовано, що:

- цілепокладання, принципи і соціально-педагогічні умови у соціальному вихованні дитини використовуються як алгоритм для практичних дій, найчастіше для розв’язання конкретних, вужчих проблем виховання;
- у нових соціокультурних реаліях соціально-педагогічні засади наповнюються новим змістом і меншою мірою є узгодженими і взаємозалежними;
- ініціатором розбудови цілісного виховного середовища дитини може бути будь-яка інституція, орієнтована на

поліпшення становища дітей, створення для них сприятливих середовищ, а зasadникою метою – актуалізація виховних потенцій громади (учнівської, батьківської, педагогічної, територіальної), реалізація яких потребує налагодження міжінституційної взаємодії;

- актуальною залишається потреба узгодження виховних впливів на дитину та корегування стихійних впливів;

- творчий розвиток ідей В. Сухомлинського і їх реалізація найбільшою мірою відображені у досвіді О. Захаренка та у соціально-педагогічній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (зокрема, Українському коледжі імені В. Сухомлинського, м.Київ).

Ідеї В. Сухомлинського, які відповідають сучасним проблемам виховання та педагогіки, мають широке застосування в сучасній освіті та позашкільних установах. Вони відповідають на проблеми, які супроводжують діти в сучасному суспільстві. Важливо зазначити, що виховання дітей у сім'ї та в школі – це не окремі процеси, а взаємопов'язані та взаємодійні процеси. Виховання дітей у сім'ї та в школі – це не окремі процеси, а взаємопов'язані та взаємодійні процеси. Важливо зазначити, що виховання дітей у сім'ї та в школі – це не окремі процеси, а взаємопов'язані та взаємодійні процеси. Важливо зазначити, що виховання дітей у сім'ї та в школі – це не окремі процеси, а взаємопов'язані та взаємодійні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т.Ф. Виховне середовище / Т.Ф. Алексєєнко // Енциклопедія освіти / [головн. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95–96.
2. Алексєєнко Т.Ф. Забезпечення партнерської взаємодії батьків і дітей / Т.Ф. Алексєєнко // Діти – батьки – сім’я. Додаток до журналу „Практична психологія та соціальна робота”. – 2006. – Вип.36. – С. 4–9.
3. Алексєєнко Т.Ф. Ідеї батьківської школи В.О. Сухомлинського та особливості їх реалізації в сучасних умовах / Т.Ф. Алексєєнко // В.О. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання : матеріали Всеукр наук.-практ. конф. / Уманський держ. педагог. ун-т. імені Павла Тичини, 26 травня 2000р. / [відп. ред. В.Г. Кузь] / – К. : Наук. світ, 2000. – С. 40–44.
4. Алексєєнко Т.Ф. Концептуальні підходи до визначення соціально-педагогічних засад виховання особистості / Т.Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць.– Київ – Житомир, 2003. – Вип. 5. – Книга 1. – С. 46–57.
5. Алексєєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості та ризики : [навч.-метод. посіб] / Т.Ф. Алексєєнко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 152 с.
6. Алексєєнко Т.Ф. Соціальне самопочуття, ціннісні орієнтації, поведінкові стандарти сільських дітей та особливості їх виховання в сім’ї / Т.Ф. Алексєєнко // Стан та соціальний захист сільських дітей: Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2004 р. – К.: Держ. інститут проблем сім’ї та молоді, 2005. – С. 109–133.

7. Алексенко Т.Ф. Соціально-педагогічна робота у територіальній громаді. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Т.Ф. Алексенко // Світ виховання. – 2004 р. – № 4(5). – С. 7–36.
8. Алексенко Т.Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді / Т.Ф. Алексенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 19 – 23.
9. Алексенко Т.Ф. “Я-соціальне” та “Я-індивідуальне” в соціалізації особистості / Т.Ф. Алексенко // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 7–9.
10. Аллагулов А.М. Система нравственного воспитания старшеклассников в педагогическом наследии В.А. Сухомлиńskiego: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / А.М. Аллагулов. – Оренбург, 2004. – 224 с.
11. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск : Изд-во Урал., ун-та, 1986. – 151 с.
12. Альбуханово-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
13. Антология гуманной педагогики: Сухомлинский В.А. / [сост. Г.Д. Глейзер]. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с.
14. Антонець М. Гуманізм педагогічних нововведень В.О. Сухомлинського / М. Антонець // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 35–38.
15. Антонець М. Дитицентричні домінанти у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антонець // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 18–21.

16. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения : [в 4-х т]. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 376–644.
17. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 768 с.
18. Афанасьев А. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення / А. Афанасьев, Н. Іщук // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 23–26.
19. Ахияров К.Ш. Педагогическое творчество В.А. Сухомлинского и современная школа / К.Ш. Ахияров. – Уфа : РИО РУНМЦ МОРБ, 2002. – 188 с.
20. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді : [навч. посіб.] / О.В. Безпалько. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.
21. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О.В. Безпалько. – Луганськ, 2007. – 45 с.
22. Беличева С.А. Школа-микрорайон – предмет психолого-педагогического исследования / С.А. Беличева // Советская педагогика. – 1991. – № 2. – С. 49–54.
23. Бех І.Д. Виховання особистості : [підруч.] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
24. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку : [наук.-метод. посіб.] // І.Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.
25. Білюк О.В. В.О.Сухомлинський про виховання особистості школяра : [навч.-метод. посіб.] / О.В. Білюк. – Миколаїв, 2007. – 160 с.

26. Бі Шу-джі. Педагогіка гуманізму В.О. Сухомлинського – упорядкування і розвиток педагогіки А.С. Макаренка / Бі Шу-джі, Ван Ігао // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видат. укр. педагога. – К., 1993. – С. 25–28.
27. Библюк М. В.О. Сухомлинський і різні раціональності сучасної педагогіки / М. Библюк // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видат. укр. педагога. – К., 1993. С. 33–35.
28. Блауберг И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании / И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин. – М. : Знание, 1972. – 48 с.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения [в 2-х т.] / П.П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.
30. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: Уроки радости / М.В. Богуславский. – М. – Тверь : Золотая буква, 2005. – 112 с.
31. Богуш А.М. Василь Сухомлинський: азбука виховання майбутнього громадянина України / А.М. Богуш // Наука і освіта. – 2008. – № 6. – С. 3–6.
32. Богуш А.М. Детство в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского / А.М. Богуш // Виховання і культура. – 2010. – № 1. – С. 5–9.
33. Богуш А.М. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищих навчальних закладах в аспекті спадщини В. Сухомлинського / А.М. Богуш // Наука і

- освіта : Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України. – 2010. – № 7. – С. 8–11.
34. Бондар Л.С. В.О. Сухомлинський про міжособистісні стосунки / Л.С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 21–24.
35. Бондар Л. В.О. Сухомлинський: ціннісно-гуманна основа виховного процесу / Л. Бондар // Рідна школа. – 2009. – № 8/9. – С. 14–17.
36. Бондар Л.С. Питання співдружності школи і сім'ї у творчій спадщині В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка / Л.С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 79–87.
37. Бондаренко В.А. Воспитательная среда детского санатория как средство социальной адаптации детей: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / В.А. Бондаренко. – Ставрополь, 2005. – 230 с.
38. Бондаренко Г.Л. Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Г.Л. Бондаренко. – Умань, 1999. – 201с.
39. Бондарь Л.С. Проблема совместной воспитательной деятельности школы и семьи в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Л.С.Бондарь. – К., 1984. – 203 с.
40. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия :[моногр.]/ Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
41. Бочарова В.Г. Воспитание учащихся по месту жительства как составная часть работы школы / В.Г. Бочарова //

Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С. 79–83.

42. Бочарова В.Г. Научно-педагогическая концепция взаимодействия школы и других социальных институтов во внешкольном воспитании учащихся / В.Г. Бочарова // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : АПН СССР НИИ общей пед., 1981. – С. 34–43.

43. Бродский Ю.С. Социально-педагогические проблемы интеграции воспитательных сил общества / Ю.С. Бродский // Социально-педагогические проблемы формирования личности. – Свердловск : УрГУ, 1982. – 136 с.

44. Бродский Ю.С. Феномен “воспитательное пространство города”. Попытка ретроспективного анализа / Ю.С. Бродский // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / [под ред. Н.Л. Селивановой]. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 111–122.

45. Буева И.И. Идеи гуманизации внутришкольного управления в наследии В.А. Сухомлинского и их значение для современной школы: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / И.И. Буева. – Оренбург, 1996. – 170 с.

46. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности / Л.П. Буева. – М. : Знание, 1971. – 48 с.

47. Бурдье П. Социальные пространства: поля и практики / П. Бурдье. – М. : Институт экспериментальной психологии, СП-Б. : Алетейя, 2005. – 576 с.

48. Бучківська Г.В. Розвиток В.О. Сухомлинським теорії і практики виховання в учнівському колективі: дис. ... канди-

дата пед. наук : 13.00.01 / Г.В. Бучківська. – Чернівці, 2001. – 216 с.

49. Бык А.С. Воспитание гражданственности старшеклассников в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / А.С. Бык. – К., 1985. – 208 с.

50. Василенко В.А. Проблема совершенствования урока в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Теория и история педагогики” / В.А. Василенко. – К., 1982. – 17 с.

51. Василенко И.В. Взаимодействие школы и социальной среды микрорайона в воспитательной работе с учащимися: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. / И.В. Василенко. – К., 1988. – 223 с.

52. Воспитание учащихся по месту жительства / [под ред. В.Г. Бочаровой]. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.

53. Вульфов В.З. Взаимодействие социальных воспитательных институтов как педагогическое явление / Б.З. Вульфов // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : АПН СССР НИИ общей пед., 1981. – С. 7–16.

54. Вульфсон Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1983. – 184 с.

55. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

56. Гармонія творення людини. Гуманізм педагогіки В.О. Сухомлинського в нове тисячоліття : [моногр.] / [за ред. Д.С. Мазохи]. – К., 2000. – 112 с.

57. Геллерштейн Л.С. Проблема соотношения биологического и социального в советской педагогике (20-е гг.) / Л.С. Геллерштейн // Советская педагогика. – 1981. – № 6. – С. 109–115.
58. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / К.А. Гельвецій; [пер. з француз. В. Підмогильного]. – К. : Основи, 1994. – 416 с.
59. Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания / И.Ф.Гербарт // Избранные педагогические произведения. – М.: Гос. уч. пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1940. – С. 148–281.
60. Гоббс Т. О человеке / Т. Гоббс // Сочинения [в 2-х т.]. – М. : Мысль, 1989. – Т.1. – С. 219–270.
61. Гольбах П.А. Избранные произведения : [в 2-х т.] / П.А. Гольбах. – М. : Соцэкгиз, 1963. – Т.2. – 715 с.
62. Горський В.С. Філософія в українській культурі: (методологія та історія) : [філос. нар.] / В.С. Горський. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 236 с.
63. Гранкина Р.М. Проблема социализации старшеклассников в отечественной педагогике и школе 60 – 80 г.г. ХХ в. / Р.М. Гранкина. – Пятигорск : ПГЛУ, 2001. – 173 с.
64. Громада як осередок роботи з дітьми та сім'ями : метод. матеріали для тренера / [за заг. ред. І.Д. Зверевої]. – К. : Наук. світ, 2004. – 69 с.
65. Гурова Р.Г. Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
66. Джемс В. Прагматизм / В. Джемс. – К. : Україна, 1995. – 284 с.

67. Джуринский А.Н. История педагогики : [учеб. пособие для студ. педвузов] / А.Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
68. Джуринский А.Н. Школа Франции: традиции и реформы / А.Н. Джуринский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
69. Дзеверин А.Г. Выдающийся советский педагог / А.Г.Дзеверин // Сухомлинский В.А. Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К.: Радянська школа, 1979. – Т.1 – С. 7–56/
70. Дічек Н. Духовні домінанти В.О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 5–7.
71. Дічек Н. Універсальність педагогічного новаторства В.О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 8–11.
72. Дічек Н.П. Ціннісний вибір В.О. Сухомлинського: аксіологічна драма педагога / Н.П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 14–25.
73. Диdro Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция “О человеке” / Д. Диdro // Сочинения [в 2-х т.] – М. : Мысль, 1991. – Т.2. – С. 342–506.
74. Дуда О.О. Самовиховання школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.О. Дуда. — К., 2001. — 20 с.
75. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
76. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. – М. : М.Ц.К. Всер., Союза Рад. Просвещения, 1921. – 64 с.
77. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж.Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

78. Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видатн. укр. педагога – К., 1993. – 102с.
79. Захаренко А.А. Школа над Росью / А.А. Захаренко, С.М. Мазурик. – К. : Радянська школа, 1970. – 154 с.
80. Захаренко О.А. Слово до нащадків / О.А. Захаренко. – К. : СПД Богданова А.М., 2006. – 216 с.
81. Захаренко О.А. Становлення громадянина / О.А. Захаренко, С.М. Мазурик. – К. : Знанie, 1976. – 34 с.
82. Захаренко С.О. Формування духовних цінностей молоді у творчій спадщині О.А. Захаренка : [навч.-посіб.] / С.О. Захаренко, Н.В. Орлова. – Черкаси : Вид., від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 252 с.
83. Збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді : потенціал громади : [метод. мат. до тренінгу] / [за заг. ред. Г.М. Лактіонової]. – К. : Наук світ, 2004. – 205 с.
84. Зборовский Г.Е. О проблеме социального пространства // Человек и среда : материалы I Уральских философских чтений / [редкол Л.М. Архангельский, А.Ф. Еремеев, О.Н Жиманов]. – Свердловск, 1875. – С. 98–103.
85. Зверєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика : [моногр.] / І.Д. Зверєва. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
86. Иорданский Н.Н. Основы и практика социального воспитания / Н.Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1925. – 390 с.
87. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе и до конца XX в. :

- [учеб. пособ. для педаг. учеб. завед.] / [под ред. академика РАО А.И. Пискунова]. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
88. История педагогики. С XVII в. до середины XX в. : [учеб. пособ. для пед ун-тов] / [под ред. академика РАО А.И. Пискунова]. – М. : ТЦ Сфера, 1997. – Часть 2 – 304 с.
89. История социальной педагогики (Становление и развитие зарубежной социальной педагогики) : [учеб.] / [под ред. В.И. Беляевой]. – М. : Гардарики, 2003. – 255 с.
90. История социальной педагогики : [хрест.-учеб.] / [под ред. М.А. Галагузовой]. – М. : Гуманит. Изд центр ВЛАДОС, 2000. – 544 с.
91. Калашников А.Г. Вопросы воспитания в социологическом освещении / А.Г. Калашников // Педагогическая энциклопедия [под ред. А.Г. Калашникова]. – М. : Работник просвещения, 1927. – Т1. – С. 9–37.
92. Калініченко Н.А. Виховуюче середовище в системі педагогічних поглядів В. Сухомлинського і сучасній школі / Н.А. Калініченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. – Миколаїв : МДУ, 2004. – Випуск 8. – С. 71–77.
93. Калмиков Г.В. В.О. Сухомлинський про взаємини особистості й колективу / Г.В. Калмиков // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 24–31.
94. Калмиков Г.В. Проблеми взаємин між особою і колективом у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автoref. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г.В. Калмиков. – К., 2000. – 19 с.
95. Калмиков Г.В. Суспільство. Особистість. Взаємини. Громадянськість: Гуманістичний погляд В.О. Сухомлинського

- у майбутнє : [навч.-посіб. для студ. ВНЗ] / Г.В. Калмиков. – К. : Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут, 2002. – 180 с.
96. Каменев С.А. Школа и организация детской среды / С.А. Каменев. – Ростов-на-Дону : Буревесник, 1925. – 55 с.
97. Кант И. О педагогике / И. Кант. – М. : изд. Тихомирова, 1907. – 94 с.
98. Караковский В.А. Грани воспитания: раздумья педагога / В.А. Караковский. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. – 129 с.
99. Караковский В.А. Директор – учитель – ученик / В.А. Караковский. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
100. Kvasha B.F. Воспитательная система B.O. Сухомлинского / B.F. Kvasha. – K., SP-B. : APN України, НАІИ, 1999. – 240 с.
101. Киричок В.А. Виховання гуманістичних цінностей молодших школярів актуалізація педагогічних ідей В.О. Сухомлинського / В.А. Киричок // Педагогічні науки : зб. наук. праць / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009. – Вип. 54. – С. 164–169.
102. Кіндрат В.К. Проблема патріотичного виховання підлітків у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. / В.К. Кіндрат. – К., 1998. – 218 с.
103. Кліш П.А. Соціальне виховання підлітків у мікрокомуні: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / П.А. Кліш. – Луцьк, 1993. – 159 с.
104. Коган Л.Н. Социальная среда и воспитание / Л.Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С. 3–9.

105. Козлова Г.П. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (пер. пол. XX в.): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Г.П. Козлова. – Нижний Новгород, 2005. – 364 с.
106. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
107. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
108. Кондзолька В.В. Історія середньовічної філософії : [навч. посіб.] / В.В. Кондзолька. – Львів : Світ, 2001. – 320 с.
109. Корчак Януш. Избранные педагогические произведения / Януш Корчак. – М. : Педагогика, 1979. – 474 с.
110. Костіна В.В. Ідея створення соціокультурного середовища у спадщині В.О. Сухомлинського / В.В. Костіна // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. – Миколаїв : МДУ, 2004. – Випуск 8 – С.196–200.
111. Костяшкин Э.Г. Тенденции развития взаимосвязи школы и среды / Э.Г. Костяшкин // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 48–52.
112. Кочубей Т.Д. Філософія дитинства в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та істоія педагогіки” / Т.Д. Кочубей. – К., 2001. – 20 с.
113. Кравцов В.О. Принцип природовідповідності виховання у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 “Загальна педагогіка та істоія педагогіки”/ В.О. Кравцов. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.

114. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
115. Кремень В.Г. Філософія управління : [підр. для вищ. навч. закл.] / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Понамарьов. – К. : Знання України, 2007. – 360 с.
116. Кузь В. В.О. Сухомлинський: лонгitudне дослідження в Павлиші / В.Кузь // Педагогіка і психологія. – 2010. – №1. – С. 5–13.
117. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии / Е.С.Кузьмин. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1967. – 174 с.
118. Кузьмина М.П. Опыт создания воспитательного пространства большого города / М.П. Кузьмина // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования [под ред. Н.Л. Селивановой]. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 122–128.
119. Куракин А. Школьный коллектив как социально-педагогическая система / А. Куракин // Вопросы воспитания системный подход. – М. : Прогресс, 1981. – С. 50–90.
120. Лактионова Г.М. Социально-педагогическая работа с женской молодежью в крупном городе : теоретико-методологические основы : [моногр.] / Г.М. Лактионова. – К., 1998. – 326 с.
121. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
122. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педагогических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С.5–21.

123. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1988. – 400 с.
124. Литвиненко С.А. Проблема середовища як предмет наукового аналізу / С.А. Литвиненко // Наука і світ. – 2006. – № 3-4. – С. 26–29.
125. Локк Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк. – М. : Учпедгиз, 1939. – 318 с.
126. Любицына М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании детей / М.И. Любицына. – Л. : Знание, 1974. – 34 с.
127. Лялюгене И.Ю Педагогическое единство социальной среды и школы как фактор системы фоспитации школьников : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.01 “Теория и история педагогики” / И.Ю. Лялюгене. – Вильнюс, 1989. – 19 с.
128. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения : [в 7-ми т.]. – М. : 1958. – Т.5. – С. 461–478.
129. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять “виховний простір” та “виховне середовище” / Р. Малиношевський // Соціальна педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 4–11.
130. Малиношевський Р.В. “Виховне середовище” в педагогічних ідеях В.О. Сухомлинського / Р. Малиношевський // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Випуск 14 – С. 87–91.
131. Малиношевський Р.В. Педагогізація сім'ї як передумова створення цілісного виховного середовища у педагогічній системі В. Сухомлинського / Р. Малиношевський // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. Спецвипуск.– Черкаси, 2010. – Ч.1. – С. 221–226.

*Формування цілісного виховання середовища дитини у педагогічній спадщині
В.Сухомлинського*

132. Малиношевський Р.В. Проблема системи “людина – соціальне середовище” у спадщині В.О. Сухомлинського / Р. Малиношевський // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – Вип. 13. Кн. 1. – С. 140 – 151.
133. Малиношевський Р.В. Цілепокладання як складова соціально-педагогічних зasad розбудови цілісного виховного середовища В. Сухомлинським / Р. Малиношевський // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Кам’янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – Вип. 14. Кн. 2. – С. 188–198.
134. Мануйлов Ю.С. Педагогика среды: на пути к воспитательному пространству / Ю.С. Мануйлов // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования [под ред. Н.Л. Селивановой]. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 55–60.
135. Мануйлов Ю.С. Предметно-эстетическая среда ученического коллектива и ее влияние на личность старшеклассника : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Ю.С. Мануйлов. – Москва, 1985. – 20 с.
136. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: к определению понятия / Ю.С. Мануйлов // Воспитательная система массовой школы: Проблема гуманизации : [сб. науч. трудов / под ред. Л.И. Новиковой]. – М. : Изд-во НИИТиИП, 1992. – С. 98–110.
137. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Перемены. – 2004. – № 2. – С. 58–75.

*Формування цілісного виховання середовища дитини у педагогічній спадщині
В.Сухомлинського*

-
138. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : [учебник] / Л.В. Мардахаев — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
139. Маркович Д.Ж. Социальная экология / Д.Ж. Маркович — М. : Восточный университет — Союз, 1996. — 403 с.
140. Маркс К. Сочинения : [в 30-ти т.] / К.Маркс, Ф.Энгельс. — М.: Гос. изд. полит. лит., 1955. — Т.3. — 630 с.
141. Мельник І.М. Система цільового середовища за В.О. Сухомлинським / І.М. Мельник, М.П. Семенюк // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. ст.]. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т. — Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. — Вип.132.— С. 96–101.
142. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Р. Мертон ; [под. ред. В.В. Танчера]. — К. : Ин-т социол., 1996. — 112с.
143. Мілков Л. Ідея рефлексії у вихованні в педагогічній практиці В. Сухомлинського / Л. Мілков // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видатн. укр. педагога.— К., 1993. — С. 43 – 46.
144. Мойсеюк Н. Педагогіка : [навч. посібн.] / Н. Мойсеюк. — К. : Мойсеюк В. Ю., 2009. — 656 с.
145. Моложавый С. Биология и социология в их взаимоотношении в воспитательно-образовательном процессе / С. Моложавый // Педагогическая энциклопедия [под ред. А.Г. Калашникова]. — М. : Работник просвещения, 1927. — Т1. — С. 305–315.
146. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А.В. Мудрик. — М. : Издательский центр “Академия”, 2000. — 200 с.

147. Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А.В. Мудрик. – М. : Знание, 1979. – 39 с.
148. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика : [учеб. для вузов] / Ф.А. Мустаева – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 528 с.
149. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности / М.И. Мухин // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 104–110.
150. Мухин М.И. Педагогическая система В.А. Сухомлинского: традиции и новаторство : [моногр.] / М.И. Мухин. – Соликамск, 1999. – 380 с.
151. Мухін М.І. Фактори дієвості педагогічної системи В.О. Сухомлинського / М.І. Мухін // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видатн. укр. педагога. – К., 1993. – С. 47–50.
152. Мысливченко А.Г. Человек как предмет философского познания / А.Г. Мысливченко. – М. : Мысль, 1972. – 190 с.
153. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. – СП-б, 1911. – 314 с.
154. Невмержицький А.А. Проблема мировоззренческой направленности учебного процесса в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01. “Теория и история педагогики” / А.А. Невмержицький. – К., 1987. – 17 с.
155. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. — Мн. : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
156. Новикова Л.И. “Воспитательное пространство” как открытая система / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Об-

- щественные науки и современность. – 1998. – №. 1. – С. 132–143.
157. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 79 с.
158. Новікова О.А. Коледж. Родина. Дитина / О.А. Новікова, Л.І. Лаптєва, Ю.Л. Буденкевич // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2001. – № 1-2. – С. 40–42.
159. Організація партнерства у місцевих громадах : [метод. рек. для практиків соціальної сфери] / [Т.П. Басюк, О.В. Безпалько, І.В. Братусь та інші ; за заг. ред. І.Д. Зверевої]. – К. : Наук. світ, 2006. – 43 с.
160. Основи громадського здоров'я: теорія і практика : [навч.-метод. посіб.] / [за заг. ред О.В. Безпалько]. – Ужгород : ВАТ “Патент”, 2008. – 322 с.
161. Остапійовська Т.П. Форми організації позакласної навчально-виховної діяльності учнів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Т.П. Остапійовська. – Луцьк, 1996. – 169 с.
162. Педагогическая энциклопедия / [глав. ред: И.А.Карпов, Ф.И.Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1986. -
163. Педагогические апокриfy. Этюды о В.А. Сухомлинском. [составл. предисл. послеслов. comment. вступл. к частям книги О.В. Сухомлинской]. – Харьков : Акта, 2008. – 432 с.
164. Педагогіка. Інтегративний курс теорії та історії : [навч.-метод. посіб.]. У 2-х ч. / [за ред. А.М. Бойко]. – К. : ВІ-ПОЛ ; Полтава : АСМІ, 2004. – Ч.2. – 504 с.
165. Петренко О.Б. Виховання любові до матері в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О.Б. Петренко. – К., 1997. – 192 с.

- 166.Петренко О.Б. Проблема статеворольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : [моногр.] / О.Б. Петренко. – Рівне : РДГУ, 2008. – 191 с.
- 167.Петрочко Ж.В. Соціально-виховне середовище як умова ефективної соціалізації особистості / Ж.В. Петрочко // Соціалізація особистості : [зб. наук. пр. / за заг. ред. А.Й. Капської]. – К. : НПУ, 2006. – Т. XXVII. Педагогічні науки. – С. 16–27.
- 168.Печенко І.П. Вплив соціо-освітнього середовища на становлення особистості дитини / І.П. Печенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 1. – С. 56–64.
- 169.Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников : [моногр.] / М.М. Плоткин. – М., 2003. – 197 с.
- 170.Погоріла І.О. Становлення виховних систем гімназій у контексті життєтворчості особистості : [практ.-опрієнт. посіб.] / І.О. Погоріла. – К. : Унів. вид-во “Пульсари”, 2003. – 227 с.
- 171.Позинкевич Р.А. Теория и практика воспитания школьного коллектива в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Теория и история педагогики” / Р.А. Позинкевич. – К., 1980. – 25 с.
- 172.Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді / [за заг. ред. О.В. Безпалько]. – К. : 2006. – 80 с.
- 173.Понамарев Р.Е. Адаптация старшеклассников в образовательном пространстве школы (теоретический аспект) : дис....кандидата пед. наук : 13.00.01 / Роман Евгеньевич Понамарев. – Новокузнецк, 2005. – 182 с.
- 174.Попова А.Я. Родительская педагогика В.А. Сухомлинского (1918 – 1970) : автореф. дис. на соиск
- уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А.Я. Попова. – Казань, 1988. – 18 с.
- 175.Психология и архитектура : тез. конф. / под ред Т. Нийтса, М. Хейдмедса, Ю. Круслалла. – Таллин, 1983. – Ч.1. – 203 с.
- 176.Рибалко В.В. Теорія виховання всебічно розвиненої, щасливої особистості та її практичне втілення у школі радості В.О. Сухомлинського / В.В. Рибалко // Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : [навч. посіб.]. – Одеса : Букаев Вадим Вікторович, 2009. – С. 202–226.
- 177.Родчанин Е.Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог: об идеалах В.А. Сухомлинского / Е.Г. Родчанин, И.А. Зязюн. – М. : Педагогика, 1991. – 112 с.
- 178.Родчанин Е.Г. Об истоках философско-педагогических взглядов В.А. Сухомлинского / Е.Г. Родчанин, И.А. Зязюн // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С.98–103.
- 179.Розенберг А.Я. Педагогіка Василя Сухомлинського як цілісна виховна система / А.Я. Розенберг // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 11–19.
- 180.Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : АПН СССР, 1959. – 352 с.
- 181.Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 30–38.
- 182.Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн / Проблемы общей психологии. М., 1976. – С. 253–381.
- 183.Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского (издание второе, дополненное) / В.Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 2003. – 340 с.

184. Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского: уроки на завтра / В.Г. Рындак. – Оренбург : узд-во ОГПУ, 2008. – 512 с.
185. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчит. і метод. початк. навчання] / О.Я Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 230 с.
186. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Миколаїв : МДУ, 2004. – Випуск 8. – С. 4–9.
187. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М. : Прогресс, 1989. – 200 с.
188. Салимова К.И. Проблема соотношения биологического и социального в педагогике Англии и США / К.И. Салимова // Советская педагогика. – 1973. – № 8. – С. 111–126.
189. Салтанов Е.Н. Школоцентристская социально-педагогическая система В.А. Сухомлинского / Е.Н. Салтанов // Современные технологии образования. – 2005. – № 5. – С.21–24.
190. Сараєва О.В. Педагогічна система В.О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних учених: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О.В. Сараєва. – Херсон, 2007. – 245 с.
191. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Меценнереба, 1989. – 187 с.
192. Селиванова Н.Л. Воспитательное пространство как педагогическое понятие / Н.Л. Селиванова // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / [под ред. Н.Л. Селивановой]. – Калуга : Институт усовершенствования учителей, 2000. – С. 60–66.

193. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986 – 109 с.
194. Семенов В.Д. Опыт организации взаимодействия школьного коллектива с социальной средой / В.Д. Семенов // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 53–55.
195. Семенов В.Д. Педагогика среды в условиях развитого социализма / В.Д. Семенов. – Свердловск : УрГУ, 1980. – 72 с.
196. Семенов В.Д. Социально-педагогические проблемы управления учебно-воспитательным коллективом / В.Д. Семенов. – Свердловск : Б. п., 1979. – 77 с.
197. Семенов В.Д. Социально-педагогический комплекс – фактор совершенствования социалистической жизни / В.Д. Семенов // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : АПН СССР НИИ общей пед., 1981. – С. 16–22.
198. Семенов В.Д. Целостность среды человека и ее роль в формировании гражданина / В.Д. Семенов // Социально-педагогические проблемы формирования гражданина. – Свердловск : УрГУ, 1986. – 196 с.
199. Слободчиков В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологи. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
200. Сокольников Ю.П. Микрорайон как сфера взаимодействия институтов коммунистического воспитания / Ю.П. Сокольников // Социально-педагогические проблемы взаимодействия государственных учреждений, семьи и общественности во внешкольном воспитании учащихся. – М. : АПН СССР НИИ общей пед., 1981. – С. 22–34.

201. Сокольников Ю.П. Теория и логика воспитательных систем / Ю.П. Сокольников. М.- Белгород, 2000. – 151 с.
202. Соловьев И.О. Взаимодействие личности и среды / И.О. Соловьев // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 101–104.
203. Социальная структура социалистического общества и всестороннее развитие личности / [под ред. Л.П. Буевой]. – М. : Наука, 1983. – 231 с.
204. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за ред. І.Д. Зверевої]. – К. : Центр учебов. літератури, 2008. – 336 с.
205. Соціальна педагогіка: теорії і технології / [за ред І.Д. Зверевої]. К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 316 с.
206. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [за заг. ред. Т.Ф. Алексєєнко]. – Вінниця : Планер – 2009. – 542 с.
207. Степин В. С. Основания науки и их социокультурная размерность / В.С. Степин // Наука в культуре. – М. : Эдиториал УРСС, 1998. – С. 65–81.
208. Сухомлинська О.В. Авторські педагогічні системи як складова оновлення національної школи // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 36. – С. 24–27.
209. Сухомлинська О. Ідея свободи у вихованні в європейській педагогіці й спадщина В.О. Сухомлинського / О.Сухомлинська // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видатн. укр. педагога. – К., 1993. – 102 с.
210. Сухомлинська О.В. Із записника В.О. Сухомлинського / О.В. Сухомлинська // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 5–6.

211. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.
212. Сухомлинский В.А. Верьте в ребенка (О педагогическом такте учителя) / В.А. Сухомлинский // Центр. держ. архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 5097. – Оп.1. – Спр. 301. – 16 арк.
213. Сухомлинский В.А. Верьте в человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1960. – 112 с.
214. Сухомлинский В.А. Воспитание личности в советской школе / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1965. – 213 с.
215. Сухомлинский В.А. Годы отрочества – второе рождение / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1966. – № 12. – С. 132–139 с.
216. Сухомлинский В.А. Дума о человеке / В.А. Сухомлинский. – М, 1963. – 120 с.
217. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.1. – С. 221–427.
218. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1975. – 236 с.
219. Сухомлинский В.А. Книга о любви / В.А. Сухомлинский; [сост. А.И. Сухомлинская, Л.В. Голованов; предисл. Л.В. Голованова]. – М. : Молодая гвардия, 1983. – 191 с.
220. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О. Сухомлинський. – К. : Молодь, 1962. – 210 с.
221. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.1. – С. 427–644.

222. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / В.А. Сухомлинский; [сост. А.И. Сухомлинская]. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
223. Сухомлинский В.А. Мысли о гармоническом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1978. – № 9. – С. 89–93.
224. Сухомлинский В.А. Не топтаться на месте / В.А. Сухомлинский // Педагогические апокрифы. Этюды о В.А. Сухомлинском / [сост, пред, послес, коммен. вступление к частям О. Сухомлинской]. – Харьков : “Акта”, 2008. – С. 63–75.
225. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский ; [сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.
226. Сухомлинский В.А. Особая миссия / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.5. – С. 442–445.
227. Сухомлинский В.А. Павловская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-и т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.4. – С. 7–413.
228. Сухомлинский В.А. Педагог – коллектив – личность / В.А. Сухомлинский // Педагогические апокрифы. Этюды о В.А. Сухомлинском / [сост, пред, послес, коммен. вступ. к частям О. Сухомлинской]. – Харьков : Акта, 2008. – С. 63–75.
229. Сухомлинский В.А. Письмо молодому отцу / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.5. – С. 465–471.
230. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке / В.А. Сухомлинский. – М. : Сов. Россия, 1978. – 93 с.

231. Сухомлинский В.А. Проблема воспитания всесторонне развитой личности / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.1. – С. 59–221.
232. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.4. – С. 413–656.
233. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.5. – С. 433–437.
234. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-и т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.3. – С. 301–627.
235. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К. : Рад. шк., 1988. – 272 с.
236. Сухомлинский В.А. Сто порад учителеві. – К. : Рад. шк., 1988. – 310 с.
237. Сухомлинский В.А. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1979. – Т.2. – С.7–149.
238. Сухомлинский В.А. Человек – высшая ценность / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.5. – С. 471–498.
239. Сухомлинский В.А. Человек неповторим / В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.5. – С. 83–102.
240. Сухомлинский В.А. Чтобы душа не была пустой В.А. Сухомлинский // Избр. произвед. : [в 5-ти т.]. – К. : Радянська школа, 1980. – Т.5. – С. 269–284.

241. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 2. – С.38–46.
242. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 4. – С.44–50.
243. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – № 6. – С.37–43.
244. Сычев Ю.В. Микросреда и личность (Философские и социологические аспекты) / Ю.В. Сычев. – М.: Мысль, 1974. – 192 с.
245. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д.Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
246. Феоктисова Е.Л. Совершенствование деятельности школы как организующего центра воспитательной работы с подростками в микрорайоне: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Е.Л. Феоктисова. – К., 1983. – 203 с.
247. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
248. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность / Ф.А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
249. Фрадкин Ф.А. Проблема “личность и среда” в истории советской педагогической науки / Ф.А. Фрадкин // Учебно-воспитательный коллектив и его среда. – Свердловск, 1980. – С. 34 – 41
250. Фрадкин Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов / Ф.А. Фрадкин // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 79–83.

251. Фрумин И.Д. Образовательное пространство как пространство развития / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
252. Хайруліна В.М. Виховна система Українського коледжу: практичний аспект / В.М. Хайруліна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 4. – С. 66–70.
253. Хайруліна В.М. Творчий спадок Василя Сухомлинського – джерело духовності / В.М Хайруліна // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 42–43.
254. Хайруліна В.М. Український коледж – школа радості / В.М. Хайруліна, Н.В. Титаренко // Початкова школа – 1996. – № 6. – С. 17–20.
255. Хайруліна В.М. Український коледж ім. В. Сухомлинського на порозі ХХІ століття // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С. 35–36.
256. Хайруліна В.М. Український коледж ім. В.О. Сухомлинського на порозі ХХІ століття / В.М. Хайруліна // Василь Сухомлинський і сучасність : матеріали Четвертих Всеукр. читань / [упоряд. і ред. М.Я. Антонець]. – Вінниця, 1997. – Вип. 4. – С. 30–33..
257. Хайруліна В.М. Що відрізняє Український коледж від інших навчальних закладів? / В.М. Хайруліна // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2001. – № 1-2. – С. 7–17.
258. Хейдмедс М. Субъект, среда и границы между ними / М. Хейдмедс // Психология и архитектура [под ред. Т.Пийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла]. – Таллин, 1983. – С. 61–63.
259. Цзихуа Л. Творческое использование наследия В.А. Сухомлинского в КНР / Ли Цзихуа. – К. : Феникс, 2005. – 112 с.

- 260.Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
- 261.Чернуха Н.М. Інтеграція впливів суспільства в сучасному освітньому середовищі / Н.М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 304 с.
- 262.Чернуха Н.М. Інтеграція виховних впливів в українському суспільстві / Н.М. Чернуха // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 2. – С.31 – 44.
- 263.Чечулин А.А. Микросреда в системе социальных связей и отношений ученого / А.А. Чечулин. – Новосибирск : Наука, 1989. – 240 с.
- 264.Шабаева М. Педагогическая теория Д. Локка / М. Шабаева // Джон Локк – Педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1939. – С. 3–66.
- 265.Шарова А.Ф. К вопросу о диалектическом взаимодействии социального пространства и среды / А.Ф. Шарова // Человек и среда : материалы I Уральских философских чтений / [редкол. Л.М. Архангельский, А.Ф. Еремеев, О.Н Жиманов]. – Свердловск, 1875. – С. 92–98.
- 266.Шацкий С.Т. Дети – работники будущего / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т1. – С. 453–490.
- 267.Шацкий С.Т. Из курса лекций по педагогике / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т.3. – С. 395–469.
- 268.Шацкий С.Т. Изучение жизни и участие в ней / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т.2. – С. 286–306.

- 269.Шацкий С.Т. Методика опытной работы / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т.3. – С. 369–381.
- 270.Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение / С.Т.Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1964. – Т.2. – С. 134–142.
- 271.Шацкий С.Т. Предисловие к книге "Годы исканий" / С.Т. Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1965. – Т.4. – С. 176–185.
- 272.Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни / С.Т.Шацкий // Педагогические сочинения : [в 4-х т.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1924. – Т.2. – С. 251–286.
- 273.Штайник Р. В. Сухомлинський і його система морального виховання / Р. Штайник // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. присвяч. 75-річчю від дня народж. видатн. укр. педагога – К., 1993. – С. 58–61.
- 274.Шульгин В.Н. К вопросу о системе народного образования / В.Н. Шульгин // Педагогика переходной эпохи. – М. : Работник просвещения, 1930. – 304 с.
- 275.Шульгин В.Н. На путях к политехнизму / В.Н. Шульгин. – М. : Работник просвещения, 1950. – 172 с.
- 276.Щепанский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. – М. : Прогресс, 1969. – 238 с.
- 277.Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе : Новые подходы и новые технологии / Н.Е. Щуркова. – М., 1998. – 234с.
- 278.Эйнгорн Н.К. К вопросу о понятии “нравственная среда” / Н.Г. Эйнгорн // Человек и среда : материалы I Уральс-

ких философских чтений / [редкол. Л.М. Архангельский, А.Ф.Еремеев, О.Н Жиманов]. – Свердловск, 1875. – С. 163–166.

279. Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект (в контексте мирового опыта) / Т.Ф. Яркина. – М. : Б. и., 1996. – 81 с.

280. Ясвин В.А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 305 с.

281. Яценко А.И. Целеположение и идеалы / А.И. Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 277 с.

282. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

283. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

284. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

285. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

286. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

287. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

288. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

289. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

290. Шакин С.Т. Изучение языка в языковой среде / М. Шакин // Язык и педагогика. – 1964. – № 3. – С. 395–407.

*Формування цілісного виховного середовища
дитини у педагогічній спадщині*

Монографія

**Формування цілісного виховного середовища
дитини у педагогічній спадщині
В. Сухомлинського**

Текст монографії подано в авторській редакції

Відповідальний за випуск: Кравчик Ю.В.

Художнє оформлення обкладинки та комп'ютерна верстка

Кравчик Юрій Васильович

067-59-53-794

e-mail: ura_kravchik@list.ru

Підписано до друку 01.09.2012

Формат 30*42/4. Папір офсетний. Друк різографією.

Наклад 500 прим.

ТОВ «Поліграфіст – 2»

29025 м.Хмельницький, вул..Курчатова, 8

Св. суб'єкта видавничої справи ДК №2814 від 04.04.2007 р.



АЛЕКСЕЕНКО Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Автор і співавтор понад 40 книг, в тому числі числі монографій, науково-методичних посібників, методичних рекомендацій, словників і енциклопедій та 260 наукових публікацій з актуальних питань теорії виховання та соціальної педагогіки, методології дослідень соціально-педагогічних явищ, проблем сімейного виховання дитини, соціалізації особистості у різних типах виховних середовищ, соціально-педагогічної роботи з дітьми і сім'ями групи ризику та підготовки фахівців для соціально-педагогічної сфери.



МАЛІНОШЕВСЬКИЙ Руслан Васильович – кандидат педагогічних наук, молодий учений, стипендіат Кабінету Міністрів України. Фахівець у галузі соціальної педагогіки. Коло наукових інтересів: формування виховного середовища дитини і соціально-значимих якостей особистості.