

А 43 Актуальні проблеми сучасної української психології. До 60-річчя від дня народження академіка С. Д. Максименка: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /За ред. члена-кореспондента АПН України Н.В.Чепелевої. – К., Нора-прінт, 2002. – Вип. 22. – 350 с.

ISBN 966-7837-34-3

У збірнику висвітлюється роль експериментально-генетичного (експериментально-модельюючого) методу стосовно проблем розвитку особистості в процесі навчання і виховання, обґрунтовано принципову необхідність застосування названого методу в проектуванні психологічних новоутворень відповідно до завдань педагогічної практики, розкрито високу евристичну цінність генетико-модельюючого методу для розв'язання актуальних завдань школи та вищих навчальних закладів і показано те нове, що вніс його автор – академік С. Д. Максименко у розкриття поняття «психічний розвиток». У контексті висвітлення наукового доробку С. Д. Максименка та його вкладу в процес розвитку психологічної науки як її організатора окреслено найбільш характерні риси цього видатного українського вченого, відомого не лише в Україні, а й за її межами.

Особливу увагу приділено системі інформаційного забезпечення психологічної науки й практики, розкриттю потенціалу індивідуального буття людини, різним аспектам психологічної герменевтики.

Збірник адресований викладачам психології вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, педагогам та вихователям різних ланок освіти.

ББК 74.1

Редакційна колегія: дійсний член АПН України, доктор психол. наук, проф. С. Д. Максименко (головний редактор), член-кореспондент АПН України, доктор психол. наук, проф. Н. В. Чепелева (заступник головного редактора), канд. психол. наук В. В. Андрієвська (заступник головного редактора), доктор психол. наук, проф. Г. О. Балл, член-кореспондент АПН України, доктор психол. наук, проф. М. Й. Боршівський, доктор психол. наук Ю. І. Машиць, дійсний член АПН України, доктор психол. наук, проф. В. О. Моляко, канд. психол. наук С. П. Тищенко (відповідальний секретар), В. Й. Верба (літредактор).

Комп'ютерна верстка: О. Ф. Сураєва.

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології ім. Г. С. Костюка
АПН України

ISBN 966-7837-34-3

© Інститут психології ім. Г.С.Костюка
АПН України, 2002

ПРОСОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗБУДОВИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

С.О.Мусатов

Попри психологічну розгубленість і фрустрацію, викликану соціально-економічною кризою, Україна продовжує орієнтуватись на проведення реформ, насамперед у майново-господарській сфері. Та разом з намаганнями подолати гострі економічні проблеми сьогодення наше суспільство, якщо воно прагне майбутнього, має з не меншою наполегливістю і розумною винахідливістю відроджувати особистість, зокрема «зцілювати» свідомість людей від облудної «простоти» тоталітарного способу духовного буття. Деформоване її невротизуючим пресингом людське «Я» не розпрямиться одразу, навіть за виключно сприятливих політичних умов. Як і наркотична, тоталітарна залежність дуже інертна, вона здатна до самотимуляції, особливо в делікатних стосунках ідеологічного виховання, взаємодії з підростаючим поколінням [5].

Натомість суспільну свідомість, особливо молоді, необхідно прилучати до ідей гуманізації, добра, демократії, справедливості, краси, інших загальнолюдських цінностей і чеснот¹. Адже саме духовність є стрижнем життєвої «мети найвищого рівня достатності» (Арістотель), бо досягається вона заради неї самої. Решта ж цілей, важливих самих по собі, може виступити при цьому проміжними етапами та засобами її втілення. Знаменним і одним з перспективних кроків посттоталітарного суспільства в Україні шляхом духовного оновлення є реформування системи освіти.

Отже, важливо у цьому зв'язку проаналізувати психологічні особливості здійснення демократичних та гуманістичних перетворень загальноосвітньої школи – однієї з наймасовіших ланок суспільного виховання підростаючої особистості.

Добре відомо, що не створивши відповідних творчих потенцій суспільного організму, не звільнивши його від анахронічних настановлень, стереотипів, оцінок, симпатій та антипатій, важко сподіватись на доволі масову появу особистостей, вільних від певних ідеологічних забобонів, екстремістських схильностей тощо, людей, дійсно гідних соціальної й психологічної (внутрішньої) свободи. Та для проведення соціальних і економічних реформ в інтересах і на запит пересічного громадянина потрібні саме такі

¹ Йдеться про цілеспрямований розвиток свідомості людей за допомогою культури, котра, як підкреслював відомий філософ М.К.Мамардашвілі, становить «не сукупність готових цінностей і продуктів, що лише очікують на вживання чи усвідомлення. Це здатність і зусилля людини бути» [8, с. 189].

особистості. Тож, якщо пов'язувати відповідні надії переважно із спонтанною появою такої необхідної національної еліти, треба, як і легендарний Мойсей, покладатись в основному на плин часу. Об'єктивно він мусить сприяти поступовому «очищенню» свідомості людей від тоталітарних на шарувань. Через 30-40 років, хоча б унаслідок природної зміни поколінь, мають віднайтись ті, хто потужно очолить духовний ренесанс. Інакше, принаймні, важко зрозуміти мотивацію некритичної згоди, певного «заціпеніння», що під ударами долі охоплює населення, бо здебільшого «народ безмолвствует», як сказав би О.С.Пушкін.

Не можна не зазначити, що більшість дослідників цього моменту в наступності поколінь, відкинувши зовсім не зайві, як на нашу думку, морально-психологічні сентенції, саме і радить орієнтуватись на нову генерацію українців. З ними пов'язувати відповідні соціальні очікування та економічні прогнози. Принаймні, з тими, кому зараз не більше 6-8 років і навіть з молодшими, аніж з нині соціально активними, – кому виповнилось 25-40 літ та старшими за них.

На останніх надії не дуже високі. До певної міри цей скепсис виправданий, бо в настановленнях старших даються взнаки десятиліття позадемократичного їхнього буття з його духовними й соціальними деформаціями, політичними міфами, ідеологізованими цінностями. У тій або іншій формі все це тяжіє над переконаннями, звичками й підсвідомістю достатньої частини старшого покоління, втягуючи його представників у ностальгічне перебільшення сенсу минулого і перешкоджаючи конструктивно поставитись до появи нових соціально-економічних реалій та суспільних відносин, малоприйнятних з їхніх світоглядних позицій. Не додає оптимізму цій частині суспільства і нинішня скрутна ситуація, в якій стають нормою серйозні матеріальні нестатки, а також певне нівелювання особистого внеску кожного з них у громадське багатство й престиж держави. Почуваючи себе скривдженими за цих умов, вони поповнюють опозицію реформам, психологічно наближаючись до «внутрішньої еміграції» або прийняття статусу так званого втраченого покоління, художньо зображеного в свій час Е.Ремарком [14].

Найбільший суспільний інтерес, з наведеної точки зору, можуть явити собою наймолодші члени суспільства. Проте природно, що старт їхньої реформаторської діяльності відсунуто часом здобуття знань і формування відповідної соціальної зрілості. А це, в свою чергу, з необхідністю вимагає рішучих кроків держави назустріч старшому поколінню з метою зацікавити його фахівців взяти патерналістську участь у даному процесі – включитись таки у реформи й прийняти їх хоча б на засадах природничого патронажу стосовно підрастаючого покоління.

Отже, можна вважати, що цільовий розвиток системи освіти, насамперед школи, набуває ключового значення, в тому числі для розв'язання багатьох стратегічних і повсякденних питань реформування державного буття, становлення громадянського суспільства в Україні. Важко не погодитись у цьому зв'язку з думкою професора В.О.Пономаренка, котрий ще в 1991 році, передбачаючи подібне розгортання соціально-політичної ситуації на пострадянському просторі, закликав почати з того, щоб підняти школу «з глибин громадського забуття», бо саме вона має «стати генератором нових творчих сил» суспільства, що перебудовується [13, с. 75]. Дійсно, якщо не відмовитись у розвитку шкільної справи від «залишкового принципу», то, зрештою, зазнає від цього не тільки освіта, школа, а й кадровий потенціал держави, а далі за порочним колом – досконалість і адекватність її економічних стратегій, політичний, військовий престиж та, мабуть, і доля загалом.

Добре відомо, що школа і держава (як органи суспільства) взаємозалежні: без процвітаючої школи, де провідною метою є особистісний розвиток учня, майже неможливо реформувати основні сфери державного управління суспільством. Але, не перебудувавши відповідним чином соціальні відносини, не створиш повноцінну школу. «Японське диво» соціально-економічного «стрибка» у післявоєнний період ще раз переконливо засвідчує плідність діалектичної залежності розвитку суспільства від розбудови школи [17].

Оновлення школи в Україні, виходячи з наведених історичних та соціокультурних реалій, повинно достатньою мірою відповідати засадам демократичних перетворень, подоланню посттоталітарних тенденцій у людських відносинах і в тому числі сприяти подоланню традицій «адміністративно-наказової педагогіки» як залишку авторитарної внутрішньої політики в лоні суспільного виховання. При цьому просування цих кардинальних перетворень у повсякденне життя школи залежить не тільки від прийняття певних законодавчих актів. Воно вимагає відповідного теоретико-методологічного осмислення існуючої практики «формування особистості учня» і, звичайно, створення новітнього змісту педагогічних «технологій» для навчально-виховного процесу.

З цією метою важливо також окреслити, якою має бути сучасна масова школа та, виходячи з цього, які саме соціальні суб'єкти повинні взяти найактивнішу участь у визначенні пріоритетів її розвитку. Не менш актуальним є питання про те, яке саме й чие соціальне замовлення мала б виконувати оновлена школа. Аналіз різноманітних проектів, новацій щодо майбутньої школи в Україні не залишає сумнівів у тому, що в обговоренні та розв'язанні згаданих питань зацікавлені всі або ж більшість тих про-

шарків суспільства, які причетні до розбудови й управління системою освіти [4; 7]. Тож звернемося до поставленої проблеми.

Школа, за образним визначенням фундатора її європейського зразка Я.-А.Коменського, призначена бути «майстернею людей», проте від характеру відповідного соціального замовлення, що нею здійснюється, залежать зміст, організація педагогічного процесу й, зрозуміло, «продукт» її діяльності – випускник, громадянин, особистість. Потреба ж у школі того чи іншого гатунку, як відомо, безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку суспільства, його державним устроєм. Так, якщо освіту орієнтовано на обслуговування в основному державних інтересів, а вони, за М.О.Бердяєвим, обертаються для особистості домаганнями тоталітарного характеру [3], то школяра навчають і виховують для задоволення насамперед державницьких потреб суспільства. Така школа повинна, виконуючи дане соціальне замовлення, схилити особистість до відповідного функціонування в межах пануючих відносин і цінностей, охороняти й відтворювати їх, хоча це й не афішується відповідною системою виховання.

Державна школа в США, скажімо, призначена і готує до «американського способу життя» і тим емігрантам (зокрема з держав СНД), котрі такої підготовки не здобули, дуже важко адаптуватись до вкорінених там суспільних відносин. А радянська школа, попри офіційно проголошені гасла щодо виховання всебічно розвиненої особистості, фактично опікувалась формуванням ідеологічно закомплексованої, однобічно підготовленої та конформної особистості. Належним чином тут дбали про індивідуальну здатність учнів включатись у господарську діяльність, відповідати об'єктивним вимогам мілітаризованого виробництва. Звичайно, держава, хай і тоталітарна, не могла не турбуватись про те, щоб випускники школи досягли певного рівня знань, особистої культури тощо. І хоча в умовах ідеологічного тиску пересічна особистість мала знати тільки те, що їй знати дозволено, це був досить пристойний рівень підготовки до життя в існуючому на той час соціально-технологічному просторі, до якого вона мала активно прилучитися.

У такій системі суспільних координат учень виступав об'єктом, «матеріалом» для «переробки», з якого, за задалегідь ustalеним зразком, формувались якості потрібної державі людини, корисного їй громадянина. Йому прищеплювалась класова, а не загальнолюдська мораль, він повинен був сповідувати соціалістичні, а не демократичні, ліберальні або інші цінності, засвоїти відповідні соціальні стереотипи, настановлення тощо. Він мав, врешті-решт, стати ще одним «гвинтиком» велетенської тоталітарної машини, а цінність його особистості вимірювалась, зокрема, ступенем керованості, здатністю належною мірою відповідати запитам адміністративно-командної системи.

Ігноруючи індивідуальність і значущість окремої людини, зазначає популярний російський психолог О.Асмолов, система вважала, що зберігає себе. З цією метою нехтувались і здобутки науки, орієнтовані на розвиток особистості. «Ці науки, – пише він, – небезпечні для такої системи, оскільки створюють інститут мінливості, непередбачуваності в суспільстві, й тим самим протистоять командно-адміністративному стилю управління» [1, с. 9]. Зрозуміло, що за цих умов соціальне замовлення школі не могло бути іншим.

В той же час ані сам учень, ані його батьки не обирали змісту цього секвестрованого виховання, де школяр не був суб'єктом необхідного знання та вміння розвивати власну людську природу, гідність, духовність, індивідуальне прагнення внутрішньої (психологічної) свободи, дотримання родинних традицій. Дійсно, вільною особистістю якщо і ставала, то не завдяки, а всупереч впливу освітньої системи, засадам її функціонування. Масова школа не цікавилась (до речі, цю тенденцію не подолано і зараз), чи потрібні їй наскільки, якщо це так, учневі – йому як людині, що має власні права, а не тільки обов'язки перед державою, – ті знання, інформація, яку починаючи з першого класу їй ретельно постачають.

Незалежно від того, «чи обере її, чи ні, технологія навчання фабрикує особливий тип особистості – інтелектуального споживача, – констатують у цьому зв'язку О.Асмолов та Г.Ягодін, – малоініціативного учня, котрий бере із скарбниці знань те, що вже перероблено для нього вчителем» [2, с. 11-12]. Не дивно, що дитячі «чому?» в школі зникають, натомість учні одержують відповіді на запитання, яких перед собою не ставили. В таку соціальну технологію взаємин пізнавальна мотивація не вписується, як потім і самостійний вибір ними життєвого шляху, світогляду. Не може сприяти становленню дійсної самостійності й укорінена в той час практика розв'язання навчальних задач з повним і достатнім для одного варіанта розв'язання (а не багатьох) набором умов¹. Адже життя майже не ставить проблем такого характеру або вони виникають дуже рідко. В той же час саме вони переважають у змісті навчання. Як наслідок, іншими словами, руйнується суб'єктна активність людини, вона, за влучним виразом відомого сучасного психолога О.М.Леонтьєва, розплачується зубожінням душі за збагачення інформацією.

Проте мета державної школи якраз і полягала в тому, щоб у такий спосіб підготувати молоду людину до переважно адаптивних форм пізнавальної активності, сформувані певний тип особистості виконавця, забез-

¹ Навчальних задач у широкому розумінні: не тільки математичних, а й лінгвістичного, біологічного, географічного чи іншого змісту, а також – мисленнєвого, імажинативного, мнемічного характеру тощо.

печити розвиток саме такої єдності форм свідомості й поведінки. Розроблені згідно з цією метою педагогічні «технології» не сприяють становленню та «запуску» психологічних механізмів самоактивності особистості, як це відповідало б її природі.

Проаналізувавши психолого-педагогічний та методологічний аспект навчання, вибудованого за цими засадами, знаний російський психолог І.С.Якиманська констатує наступне. «У 50-60-ті роки почали неприховано визнавати необмежені можливості управління психічним розвитком людини через навчання. Ідея управління, запозичена в ці роки з технічних наук (кібернетики, теорії інформації), була перенесена в педагогічну психологію. Навчальні програми, що розроблялися на її основі, відтворювали своєрідний механізм інтеріоризації («зовнішнього у внутрішнє»). *Формування психічних процесів почали ототожнювати з управлінням психічним розвитком* (підкреслено нами – С.М.). Не випадково саме в ці роки велику увагу надавали впровадженню програмованого навчання, покликаного забезпечити оптимальні умови для адаптації кожного учня до навчальних впливів через розробку логічно правильних схем міркувань і дій як нормативних зразків для засвоєння. Учень був виконавцем завданих програм, їхнім відтворювачем, своєрідним імітатором дій педагога, навчаючої машини» [19, с. 7].

Відповідно готувались і педагоги. Їхнє навчання виходило з традицій організації виховного процесу в школі як моносуб'єктивного, тобто такого, в якому визначальну роль, пріоритет інтересів закріплено за дорослим, учителем. Значне місце при цьому посідають елементи авторитарної педагогіки, сутність котрих зводиться, зрештою, до того, що розвиток учня відбувається в основному завдяки цілеспрямованому формуванню, в процесі якого вчитель застосовує спеціально для цього розроблені «техніки та технології» – засоби модифікації (перетворення, відозміни) діяльності виховуваного учня. Навчання й розвиток його, як вважається, відбувається внаслідок інтеріоризації, або перенесення у внутрішній, психічний план, тих зовнішніх дій, їхньої послідовності, що організовані саме вчителем для засвоєння певного змісту, вкорінення останнього у психіку, особливості поведінки та діяльності, якості особистості учня.

У багатьох сучасних педагогічних технологіях, що витримані в дусі такої психотехнічної ідеології, іншим фактором психічного розвитку, безпосередньо пов'язаним із індивідуальними особливостями біологічного та психічного дозрівання, соціальної ситуації, способу життя надається другорядного значення.

Так, учитель, вихователь мають не виходити з цих та інших особливостей, а враховувати їх, щоб власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних цінностей, світоглядні по-

зиці поступово «каналізувати» й спрямувати таким чином, щоб вони якомога повніше відповідали цій меті навчально-виховного процесу, а саме – певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Це, як бачимо, нагадує «духовне виробництво», де реалізовано, як зазначає російський психолог О.Б.Орлов, ідеї формувального, керованого навчання, згідно з якими «дитина потрібна лише як матеріал, а вчитель – лише як «оператор», що контролює технологію навчально-виховного процесу. Особистість дитини й особистість учителя тут потрібні лише остільки-оскільки, а точніше – зовсім не потрібні», – підсумовує своє дослідження О.Б.Орлов [12, с. 19].

Діяльність учителів у руслі цих традицій спричинює відомі педагогічні огріхи, що морально нівечать і особистість дитини, і, як бумеранг, деформують особистість вчителя – провокують так зване «професійне вигоряння педагога».

Така, як її часто називають, адміністративна педагогіка з притаманними їй рисами наказового навчально-виховного процесу, звичайно, не може бути гарантом, а тим більше – втілювачем прав дитини, прийнятих ООН. А втім, необхідно зазначити, що не тільки пострадянська, а й значна частина державних шкіл світу тільки-но починає зрікатись розуміння права дитини на освіту як її обов'язку «вивчитись на дорослого» і, отже, під орудою дорослих подолати той «недолік», яким для сучасних традицій наступності поколінь фактично (але офіційно не проголошеним) виступає дитинство [6].

В цьому, принциповому для реформування школи, питанні знаходить загострений вияв актуальна гуманітарна проблема, пов'язана із встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство. Впритул до кінця 80-их років пріоритет визнавався за суспільними впливами. Навіть спроба відомого етнопсихолога Маргарет Мід обґрунтувати типологію історично змінних відносин між старшим і молодшим поколіннями була зустрінута нищівною критикою частини культурологів, психологів і соціологів. Проте, простеживши типи взаємин між поколіннями на зламі доіндустріального й індустріального виробництва, М.Мід показала появу наприкінці ХХ століття нового характеру цих взаємин. Їм притаманна втрата виключного впливу традицій та авторитету старших не тільки на спосіб життя, а й на ментальність памолоді. Тенденцією вказаних взаємовпливів поволі стає необхідність для старшого покоління вчитись нового, нетривіального в досвіді молодих, зокрема з тим, щоб вміти впливати, наставляти їх [9].

Інший дослідник порушеної проблеми Е.Еріксон, намагаючись подолати «несвідомі забобони суспільства у поводженні з дітьми», дійшов висновку, згідно з яким за спрощеними моделями взаємин «дорослий-

дитина», «вчитель-учень» приховано «той головний факт, що людське дитинство становить найбільш фундаментальну основу людської експлуатації» [18, с. 376]. Фактично Е.Еріксон розкриває тут і ті психологічні чинники, що підживлюють інерцію побутової свідомості, в тому числі й вчителів, – своєрідну традицію дискримінації особистості дитини, учня, котрі притаманні повсякденному нерелексивному спілкуванню дорослого, педагога з дітьми та юнаками в школі та поза нею.

Така практика, а вона, на жаль, характеризує не тільки школу минулого, прийнятна для соціально-психологічного клімату авторитарного суспільства. Вона сприяє втіленню школою насамперед замовлення держави, її соціальних настановлень щодо мети, змісту, психології формування особистості системою шкільних установ, певного диктату останньої стосовно прав учня як особистості на індивідуальний вибір не тільки світоглядних позицій, а й майбутнього в цілому.

Природне ж право родини на визначення бажаного майбутнього для своїх дітей не збігається з такого характеру пріоритетами шкільного навчання й виховання. Адже державне замовлення школі майже не залишає або залишає занадто мало місця для втілення очікувань і сподівань сім'ї стосовно морального, національного, статевого, валеологічно доцільного та релігійного виховання. Тоталітарна держава й, відповідно, школа виходили з того, що подібної проблеми взагалі не існує, а інтереси родини (яка виступала не чим іншим, як «осередком держави», за Ф.Енгельсом) майже повністю збігаються з потребами держави. Більше того, за часів М.С.Хрущова школи-інтернати мали на меті, зокрема, «витіснити» з свідомості дітей та їхнього життя вплив родинного світу, котрий уповільнював або навіть заважав комуністичному вихованню людей майбутнього, «особистостей комуністичної доби». Сумні наслідки застосування цих ідей, які найбільш виразно далися взнаки народам Крайньої Півночі СРСР, ще раз засвідчили їх соціально-педагогічну непридатність та негуманність. Звуження, редукція зв'язків між поколіннями, з усіма їх психологічними й соціальними наслідками, може поступово призвести до дегуманізації суспільного життя в цілому, відчуження молоді від власних батьків і старшого покоління загалом.

Прийняття ролі батьківського замовлення у системі суспільного виховання дасться взнаки й на інших рівнях функціонування школи. Окреме місце тут належить певному нехтуванню материнськими мотивами охорони дитини в широкому, передовсім – моральному, розумінні. Замовлення ж школі з боку батьків неодмінно передбачає піклування про фізичне благополуччя дитини, здоровий спосіб життя, її майбутнє. Недостатня (і морально, і юридично) практика забезпечення таких очікувань батьків викликає внутрішнє, часто приховуване протистояння режиму шкільного

життя дитини. Навчені прикладами, на кшталт Павлика Морозова, батьки ревно піклуються про родовий духовний зв'язок з дитиною. На перетині цих інтересів і зміцнюється «подвійна мораль» особистості, нівечиться дитяче сумління. І хоча зміст турботи батьків може здаватися чимось ідилічним, навіть архаїчним, вони своєрідно обстоюють дуже важливу мету суспільного виховання: освіта, знання й кваліфікація потрібні дитині тією мірою, якою вони зроблять її духовно повноцінною та по-людськи щасливою. На ґрунті такого піклування про дітей можуть бути поєднані як взаємодоповнювальні замовлення школі з боку сім'ї та держави, принаймні, консенсус стає можливим.

У такому русі назустріч одне одному унікальне місце належить професійно виваженому замовленню, насамперед в організації та здійсненні гуманістично спрямованої педагогічної комунікації, вчителю (в широкому розумінні), котрий має на меті зміцнювати згаданий родовий зв'язок, надаючи йому конкретних форм, зокрема сприяти розвитку моральних почуттів, уміння учня вносити у світ людей гармонію та злагоду [10]. Для цього вчителі, котрі ставляться до підопічних учнів як до мети соціального виховання, вбачають у них майбутнє суспільства, мають озброїти їх умінням не тільки досягнути сутність актуальних суспільних домагань, а й навчитись змінювати останні, орієнтуючись на загальнолюдські та національно своєрідні засади розбудови суспільних відносин.

При цьому одним із вагомих джерел соціального замовлення школі, здійсненого під патронатом педагогічної громадськості, постає право дитини бути визнаною як повноправна людина з усіма юридичними та психологічними висновками, що з цього випливають. Дух і буква цих пріоритетів значною мірою представлені в «Декларації прав дитини», ратифікованій серед інших держав і Україною. Людиною і громадянином дитина має бути визнана передовсім школою – в реальній практиці відносин, котрі тут мають місце між старшим і молодшим поколінням. З цим, принаймні, пов'язані очікування більшості опитаних нами учнів сучасної загальноосвітньої школи [11, с. 43-45].

Не останнє місце серед соціальних замовлень школі належить громадянському суспільству, що прагне свідомого й чесного виконання її випускником норм закону й моралі, збереження власної гідності та честі, чеснот народу, з яким він себе ідентифікує. Не зажаданою поки що, але такою вартою уваги реформаторського хисту організаторів освіти в цьому зв'язку є скарбниця досвіду народного виховання. Воно сягає не тільки глибин ментальності нашого народу, а й підносить його значення до вимог сучасного становлення особистості.

Ще видатний учений К.Д.Ушинський, котрому, до речі, належить ініціатива щодо введення у науковий обіг поняття «народна педагогіка»,

слушно підкреслював: «Не педагогіка і не педагоги, але сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремим особам і новим поколінням» [16, с. 109].

Ідеологи сучасної європейської школи (Я.-А.Коменський, Й.-Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський, Я.Корчак та ін.) джерелом своїх наукових пошуків вважали саме народну дидактику, фольклор, традиції взаємин між поколіннями. Одним із перших в Україні, хто збагнув силу й значення народної педагогіки для соціального виховання, був Г.С.Сковорода, який порівняв простий народ з творцями педагогічної науки. Він твердив, що правильне виховання криється в природі самого народу, як вогонь і світло в кремені (див.: [15, с. 22]). Потенціал народного слова використовував, зокрема, у своїх творах І.П.Котляревський, створюючи певні канони подружніх взаємин («Наталка Полтавка»), обов'язку батьків щодо правильного виховання власних дітей, патріотичного ставлення громадян до долі своєї батьківщини тощо («Енеїда»). Т.Г.Шевченко, створюючи «Букварь южно-русский» (1861 р.), широко використовував народні прислів'я і приказки, казки. За твердженням М.Г.Стельмаховича [15], К.Д.Ушинський майже 75 відсотків матеріалу, вміщеного у першій частині його славетного підручника «Рідне слово», на вивченні якого виховувалося не одне покоління, запозичив із фольклорних джерел. Відоме ґрунтовне і позитивне ставлення до змісту й перспектив використання здобутків народної педагогіки П.П.Блонського, С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Цей перелік можна продовжити, проте й так зрозуміло, що громадянське суспільство з його життєстверджуючою народною педагогікою потребує до себе не меншої уваги з боку архітекторів сучасної школи в Україні, ніж виконані на замовлення держави «стандарти освіти», котрі претендують на ексклюзивне право у формуванні не тільки змісту освіти, а й школи як такої в цілому.

Отже, просоціальне розуміння реформ освітньої системи, які набувають нині провідного значення не тільки для розбудови власне освіти, а й є консолідуючим осередком суспільного поступу взагалі, передбачає врахування, принаймні, п'яти аспектів соціального замовлення загальноосвітній школі. Крім добре відомих пріоритетів держави, йдеться про гармонійне поєднання в такому замовленні згаданих інтересів родини, очікувань самих учнів, професійних настановлень педагогів і, звичайно, інтересів громадянського суспільства, що поволі встає з колін в Україні. Тільки їхній консенсус (а не протиставлення, яке має місце й досі) зробить школу не стільки державною, скільки загальнонародною, що прямуватиме від традицій адміністративно-наказового буття до демократичних та гуманістичних цінностей.

Література

1. Асмолов А.Г. Непройдений путь: от культуры полезности к культуре достоинства // *Вопр. психол.* – 1990. – № 5.
2. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития // *Вопр. психол.* – 1992. – № 1-2.
3. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М., 1990.
4. Голік Л., Мальований Ю., Момот Л. Скільки різних шкіл потрібно? // *Психолого-педагогічні новини: Інформаційний бюлетень АПН України, липень-серпень.* – 1994. – № 3.
5. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // *Вопр. психол.* – 1992. – № 1-2.
6. Литовський В.Ф. Школа і права дитини // *Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / За ред. С.О.Мусатова.* – Рівне, 1995. – С. 3-9.
7. Максименко С. Пропозиції щодо реалізації Закону про освіту // *Початкова освіта.* – 2000. – № 20(68).
8. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М., 1990.
9. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1998.
10. Мусатов С.О. Нормативний репертуар функціональних ролей вчителя-гуманіста // *Освіта і управління.* – 1998. – Т. 2. – № 3.
11. Мусатов С.О., Кузьменко Н.В. Досвід вивчення комунікативних очікувань старшокласників // *Діалог культур і духовний розвиток людини: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* – К., 1995.
12. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // *Вопр. психол.* – 1998. – № 1.
13. Пономаренко В.А. Размышления о школе // *Вопр. психол.* – 1991. – № 2.
14. Ремарк Э.М. Черный обелиск. – М., 1962.
15. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1985.
16. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // *Твори: У 6-ти т.* – Т. 1. – К., 1954.
17. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. – М., 1989.
18. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.
19. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // *Вопр. психол.* – 1989. – № 6.

ЗМІСТ

<i>Боришевський М.Й., Чепелєва Н.В., Куценко Г.В., Тищенко С.П., Шатирко Л.О.</i> Генетична психологія на вістрі проблем навчання, виховання і розвитку (До 60-річчя від дня народження С.Д.Максименка)	3
<i>Андрієвська В.В.</i> Система інформаційного забезпечення психологічної науки й практики: термінологічний аспект	15
<i>Васильченко О.М.</i> Психосемантичний підхід до дослідження соціальних уявлень особистості	24
<i>Винославська О.В.</i> Групове психологічне консультування з проблем управління в закладах освіти	38
<i>Власова О.І.</i> Науково-літературні моделі соціально обдарованої особистості у творах «книжників» давньоруської держави Київська Русь	47
<i>Грибенко І.В.</i> Вплив функціональної асиметрії півкуль головного мозку на індивідуальні особливості розуміння тексту	60
<i>Завадська Т.В.</i> Вплив навчальної діяльності на психофізіологічний стан школярів	71
<i>Завгородня О.В.</i> До проблеми психологічної андрогінності художньо обдарованої особистості	78
<i>Зазимко О.В.</i> Дослідження факторів розвитку технічно обдарованої особистості в юнацькому віці	86
<i>Зарецька О.О.</i> Семіотичний досвід особистості в контексті психологічної герменевтики	95
<i>Клименко В.В.</i> Розроблення норм психічного розвитку дитини	106
<i>Кокун О.М.</i> Проблема адаптації педагогів та психофізіологічне забезпечення їх професійної діяльності	119
<i>Корніяка О.М.</i> До питання про переосмислення змісту, статусу і специфіки комунікативної культури особистості	129
<i>Кружєва Т.В.</i> Увага учня як педагогічна проблема	136
<i>Левенець Г.Є.</i> Проблема вимірювання ефективності тренінгу: методологія та практика	146
<i>Луньов О.</i> Психодинамічна інтерпретація специфіки поведінки соматичних хворих	156
<i>Львовочкіна А.М.</i> Особливості викладання екологічної психології у вищих навчальних закладах	166

<i>Малхазов О.Р.</i> Динаміка індивідуально-типологічних та психофізіологічних характеристик студентської молоді (1976-2000 рр.).....	173
<i>Максимова Н.Ю.</i> Потреби дитини та внутрішній конфлікт особистості	182
<i>Маноха І.П.</i> Проблема потенціалу індивідуального буття людини у вітчизняній психології: традиції та перспективи розвитку	191
<i>Мар'яненко Л.В.</i> Інтелектуальна обдарованість і пізнавальна активність дитини у психологічному вимірі особистісного зростання.....	203
<i>Медінцев В.О.</i> Про формування у дітей ритмомузичних уявлень.....	211
<i>Моляко В.О.</i> Психологічна теорія творчості	221
<i>Мусатов С.О.</i> Просоціальні засади розбудови загальноосвітньої школи	230
<i>Пилипенко Л.І.</i> Соціальна рефлексія особистості як фактор розвитку її громадянських орієнтацій.....	241
<i>Прохоров Б.І.</i> Психологічні новоутворення дошкільного віку: особливості формування	249
<i>Рабчинський Ж.А.</i> Сучасна західна цивілізація та національна культура.....	260
<i>Семенова-Пономарьова Р.О.</i> Проблема індивідуальності в концептуальній системі Б.Г.Ананьєва	271
<i>Стецьків І.А.</i> Життєва ситуація особистості та життєва проблема	282
<i>Титаренко Т.М.</i> Психологічна природа буденності та способи її інтерпретації.....	290
<i>Хомутиннікова Н.Н.</i> Система очікувань молодших школярів щодо вчителя	299
<i>Чепя М.-Л.А.</i> Між Заходом і Сходом: психогенеза української етнічності.....	306
<i>Шиловська О.М.</i> Структура, властивості й типи наративів	313
<i>Юрченко Т.П.</i> Екзистенційно-діалогічний підхід у психотерапії	326
<i>Яблонська Т.М.</i> Оволодіння системою соціально-політичних понять як умова розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості.....	335
Пам'яті колеги.....	347

Наукове видання

Актуальні проблеми сучасної української психології
До 60-річчя від дня народження академіка С. Д. Максименка

Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України
Випуск 22

За ред. члена-кореспондента АПН України Н. В. Чепелевої.

Підп. до друку 10.05.02. Формат 60x84 1/16. Папір офсетний № 1. Гарнітура Таймс. Друк
офсетний. Умовн. друк. арк. 14,53. Обл.-вид. арк. 15,1. Тираж 300 прим.
Зам. № 96. Ціна договірна.

ТОВ Видавництво «Нора-прінт». Св. № 23712720 від 29.02.96.
Свідцтво про включення до державного реєстру видавців ДК № 80.
01042, м. Київ, вул. Патріса Лумумби, 4. Тел. (044) 264-84-40
E-mail: nora@ifl.com.ua <http://www.nora-print-com.com>