

З ДОСВІДУ СТВОРЕННЯ ЕДУКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Особистість виховується й розвивається не лише в сім'ї, школі та ВНЗ. Не менший вплив на неї має й оточуюче середовище. Традиційно вважається, що вплив середовища відрізняється від виховання саме тим, що воно діє стихійно, а виховання – це цілеспрямований, спеціально організований процес. Але чи допустимо, щоб середовище було стихійним? Що з досвіду минулого варто взяти, щоб вплив оточення був позитивним? Ці питання є предметом статті.

Існують різні визначення поняття «середовище». Відомий вітчизняний психолог – академік Г.С. Костюк – вважав, що це поняття «...охоплює всю сукупність зовнішніх обставин, з якими зв'язане життя і розвиток даного індивіда» [2, 118]. В цю «сукупність зовнішніх обставин» входять, на його думку, і свідомі люди, що оточують особистість, і суспільні та виробничі відносини, і культура, і ідеологія. Адже від усього цього залежать можливості індивіда, який розвивається.

Термін «едукація» походить від англійського education, в якому воедино поєднані навчання, виховання і розвиток. І хоч цей термін не згадується в словнику слів іншомовного походження, в сучасних педагогічних і психологічних словниках та енциклопедіях, професор О.І. Вишневський не даремно поновив його у вітчизняному науково-педагогічному обігу. Саме так: не запозичив у англійській педагогіці, а поновив. Адже ще в 1773 р. у Польщі був створений і проіснував до 1794 р. перший в світі центральний урядовий світський орган управління освітою (прототип міністерства освіти), що називався «Едукаційна комісія». Центри двох із десяти навчальних округів, на котрі було поділено Польську державу, розташовувалися на території сучасної України – в Кременці та Вінниці.

На думку О.І. Вишневського [див. 1, с. 16], специфікація понять «навчання», «розвиток» і «виховання» дещо збіднює термін «навчально-виховний процес», бо з нього випадає поняття «розвиток». Цим він обумовлює ідею, що варто замінити вираз «навчально-виховний процес» на поширений у всіх педагогіках світу термін «процес едукації», як триєдиного поняття, що органічно включає в себе «навчання», «розвиток» і «виховання».

Втім, не обов'язково змінювати саму назву звичних термінів на їх англійські варіанти. Можна наповнити звичні для вітчизняної педагогіки терміни дещо іншим змістом, зробити корекцію в їх трактуванні. Тим більше, що в даному конкретному випадку, хоч поняття «навчання», «розвиток» і «виховання» характеризують різні процеси, але вираз «навчально-виховний процес» навіть у традиційному трактуванні рідко хто відмежовує від впливу цього процесу на розвиток. За такої умови замість терміну «едукаційне середовище» можна було б вживати цілком ідентичний варіант: «середовище, що сприяє навчанню, вихованню і розвитку», або, ще простіше – «розвиваюче просвітницьке середовище».

Продовжуючи полеміку, започатковану французькими філософами-матеріалістами XVIII ст. К.А. Гельвецієм (1715-1771) та Д. Дідро (1713-1784), відомий англійський соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771-1858) розробив «вчення про формування характеру», з якого випливає досить оригінальний висновок: злочинець не винен у вчиненому злочині, бо його характер залежить не від нього самого, а від впливу навколишнього середовища. Отже, винні у вчиненому ним злочині обставини і всі оточуючі люди, а не сам злочинець. На думку Оуена, «раціональний характер» можна створити лише шляхом зміни нерозумних умов життя (ліквідувати злидні й суспільні біди) та правильно поставленим вихованням.

Всупереч адептам християнства, які проповідували, що кожна людина, навіть новонароджена дитина, має на собі тавро первородного гріха і врятувати її можна лише нещадним підкоренням батькам і духовним пастирям, основною думкою концепції «вільного виховання» Л.М. Толстого (1828-1910), було переконання, що людина від народження є первообразом гармонії правди, краси й добра, а тому у дітей немає негативних якостей і рис, бо вони виникають під впливом зовнішнього середовища й неправильного виховання. І хоч ця ідея має гуманістично-привабливий відтінок, але, з позицій сьогодення, вона також містить в собі явне перебільшення ролі зовнішнього впливу – середовища, позитивного прикладу старших та виховання. Адже від природи дитина отримує як позитивні, так і негативні задатки.

Незважаючи на деяку екстравагантність педагогічних поглядів Л.М. Толстого, пов'язану з активною розробкою ним ідеї вільного виховання, він залишив по собі яскравий слід як гуманіст, як учитель-практик, як автор підручників та навчальних книг для читання. Окремі його ідеї були на той час досить незвичними, але пізніше деякі з них почали застосовуватися в оригінальних методиках інших педагогів. Ось кілька з цих ідей: відмова від навчальних програм, регламентованого розкладу, обов'язкового відвідування занять, домашніх завдань, екзаменів; робота з підручниками та зошитами тільки в школі; відсутність вимоги неодмінно пам'ятати те, що вивчалось вчора; ніяких зауважень за запізнення; поєднання розумової і фізичної праці, залучення дітей до безкоштовної праці, не пов'язаної з якимись нагородами та заохоченнями; право дитини у будь-яку хвилину заняття встати і піти з уроку.

Але головне, чому ми згадуємо тут про цей досвід, полягає в тому, що Л.М. Толстой активно залучав оточуючу природу в спільники вихователя: він заохочував дітей до літературної творчості, пропонуючи самотійно описати підмічене щойно в природному оточенні, під час прогулянок на природі розповідав про історію, основи природознавства, пропонував арифметичні задачі, тісно пов'язуючи все це з реальними предметами із природного оточення.

Він вважав, що по одних лише школах можна, у кращому випадку, мати загальне враження про рівень грамотності народу, але неможливо оцінювати за цим показником його освіченість. Адже основна частина освіченості здобувається народом не у школі, а із оточуючого життя, тому потрібно не ізолювати школу від суспільного середовища, як це пропонував його кумир Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), а тісно пов'язувати навчальний процес із суспільним

життям. Пізніше ця ідея стане ключовою у прихильників «теорії відмирання школи», розробленої наприкінці 20-х років ХХ ст. М.В. Крупеніною (1882-1950) та В.М. Шульгіним (1894-1965), котрі вважали, що згодом можна буде повністю відмовитися від школи, якщо ефективно скеровувати окремі аспекти соціального середовища у русло цілеспрямованого позитивного впливу на молодь.

У 60-70-х роках ХХ ст. досить поширеною на Заході стала заснована на цій теорії концепція «*дескулізації*», тобто ліквідації школи як соціального інституту, відміни обов'язкового навчання. Виступаючи на захист «школи без стін», її прихильники – педагоги та соціологи – мотивували свою точку зору тим, що школа, завжди маючи класовий характер, увічне несправедливий соціальний порядок і сприяє формуванню ідеології конформізму.

У сучасній американській педагогіці помітне місце займає *«теорія виховного середовища»*.

При всіх недоліках цих концепцій, у них є й раціональне зерно – заклик використовувати вплив соціального середовища на вдосконалення людини, робити це середовище таким, щоб воно й людину облагороджувало [див. 4].

Ступінь адаптації особистості до середовища є, на думку відомого американського психолога Д. Дьюї (1859-1952), основним критерієм самореалізації людини. Вихованню дисципліни він протиставляв розвиток індивідуальності дитини. Функція ж виховання повинна зводитися до «*реконструкції і реорганізації досвіду дитини*» з метою зменшення або повного усунення помилок та стихійних звичок.

Американський психолог Г.У. Олпорт (1897-1967) вважав, що особистість є відкритою системою, і що розвиток її завжди здійснюється у взаємозв'язку з іншими людьми. У його концепції особистість визначається як динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда. Основною формою існування особистості він вважав постійний її розвиток у процесі взаємодії із середовищем.

Не випадково Г.С. Костюк у вже згадуваній роботі [2] застерігав, що середовищні умови життя людини не слід розглядати як готове застигле оточення, як щось цілком зовнішнє, незмінне і зовсім незалежне від неї. Він у цьому питанні поділяв точку зору К. Маркса про те, що середовище, в якому перебуває людина, змінюється через її практичну діяльність, а тому людина не є пасивним (автоматичним) продуктом обставин та середовища.

Сучасний грузинський психолог і педагог Ш.О. Амонашвілі, який є одним із засновників педагогіки співробітництва, також вважає, що оточуюче дитину середовище потрібно вдосконалювати. Найвищою турботою вчителя з метою реалізації його особливої гуманістичної місії в «Школі життя», є, на його думку, олюднення середовища, що оточує дитину, гуманізація соціуму й самого педагогічного процесу. Гуманізацію виховання він вбачає в створенні навколо дитини гуманістичного виховного середовища.

Для створення гуманістичного, едукативно спрямованого середовища варто звернутися, насамперед, до досвіду тих вітчизняних і зарубіжних освітніх закладів минулого, котрі досягли в цій справі суттєвих позитивних результатів. Це і «Будинок радості» В. Фельтре, і Колегія Павла Галагана, і англійські елітні

навчальні заклади (так звані *public school*) у Ітоні, Харлоу, Вінчестері, Регбі та ін.

Відомий італійський педагог-гуманіст В. Фельтре (1378-1446), автор школи інтернатського типу «Будинок радості» (*Casa giocosa*), відкритій у 1424 р. на березі мальовничого озера при дворі мантуанського герцога Гонзага, також успішно реалізував ідею школи на природі, яка згодом була підхоплена багатьма педагогами. Море квітів навколо школи, красиві алеї і фонтани, просторі світлі кімнати, галереї, зали, простота і вишуканість інтер'єру, умови для заняття верховою їздою, гімнастикою, фехтуванням, плаванням. Стіни школи-палацу були прикрашені фресками із зображенням дітей. Деякі з цих ідей було творчо впроваджено В.О. Сухомлинським (навіть назва його «Школи радості» співзвучна з «Будинком радості» Фельтре), О.А. Захаренком та іншими вітчизняними вчителями-практиками.

У Царськосільському ліцеї успішно використовувався принцип «засолювання огірків», запропонований Є.А. Енгельгардтом (1775-1862) ще при заснуванні цього закладу. Суть названого принципу полягає в тому, що огірки, постійно перебуваючи у середовищі солоного розчину, неодмінно набудуть тієї якості, яка визначається цим розчином. У такій образній формі він, фактично, акцентував увагу педагогічної громадськості на непересічному значенні оточуючого середовища в розвитку особистості. Згодом, у 1816-1822 роках, Є.А. Енгельгардт мав змогу особисто реалізовувати цей принцип, обіймаючи посаду директора ліцею.

Кожен вихованець мав для проживання й виконання самостійної творчої роботи окрему кімнату. Розпорядок дня ліцеїстів був досить напруженим. Від 6-ї до 7-ї години вранці відводився час на молитву та повторення уроків. З 8-ї по 10-у – класи. О 10-й – сніданок, після якого ще дві години роботи в класах з наступною прогулянкою і повторенням уроків. О 13-й – обід. З 14-ї – краснопис і малювання. З 15-ї до 17-ї – знову класи з наступним відпочинком, полуденком, прогулянкою та гімнастичними вправами. О 20-й – вечеря. Лише з 21-ї дозволялося ліцеїстам перебувати в своїй кімнаті в дортуарі. Сон – з 22-ї.

Дуже лімітованим був час, коли дозволялося зустрічатися на території ліцею з близькими родичами. Не могли байдикувати ліцеїсти навіть під час канікул, бо додому їх не відпускали, а лише давали трохи більше часу для вільного вибору видів творчості, ігор, читання, спілкування – всього того, що також сприяло їх розвитку.

Ще в 90-х роках XIX ст. професор Страсбургського університету Теобальд Ціглер запропонував низку гуманістично спрямованих педагогічних ідей щодо мети виховання та здійснив спробу філософського узагальнення їх [див. 5, с. 12-28]. Він категорично виступив як проти абсолютизму влади держави, так і проти того, щоб цілі виховання визначалися виключно інтересами держави. Люди мають стати тим, чим вони є за своєю природою, тобто людьми. Застерігає Ціглер і від принципово недопустимої, але досить популярної помилки, коли сучасність приноситься у жертву майбутньому, коли ігноруються інтереси сьогодення в розрахунку на блаженство якщо не для нас, то для наших дітей у майбутньому. Під цим кутом зору він піддає критиці навіть ідею трансцендентності виховання, тобто думку, що людина взагалі не

повинна готуватися до земних цілей, а зосередити свої зусилля до іншого існування, в потойбічному світі.

Він вважав, що результатом виховання повинні бути моральні, корисні для оточуючих і щасливі люди. Всі мають стати щасливими, жодна людина не повинна бути засобом для інших, кожен має право на існування, гідне людини. А цього можна досягти лише з допомогою соціального виховання, під яким Ціглер розумів спільну роботу всіх, активне прагнення до співробітництва в справі всезагального благополуччя і в сфері сприяння культурі та духовності. Тільки за цих умов людина, на його думку, може бути індивідуально щасливою, а тому вона повинна бачити і шукати своє особисте щастя у щасті загальному, бо особистість тим більше щаслива, чим щасливішим є середовище і весь оточуючий її світ, а останній може бути щасливим лише за умови, якщо кожен індивід у ньому щасливий. Щастя – це вище благо. І хоч більшу ціну має майбутнє перед сучасним і всезагальне перед індивідуальним, але непорушним має залишатися основне положення педагогіки: при вихованні ніколи не слід жертвувати без особливої потреби ні індивідуумом, ні інтересами сьогодення, бо й вони мають повне право на повагу.

Т. Ціглер не використовує терміни «природовідповідність», «культуровідповідність», але його концепція спрямована на виховання такої людини, яка б жила і розвивалася в тісному узгодженні з природним і соціальним середовищем. Причому це узгодження повинно мати двосторонній вплив: едукативний на особистість з боку природи і соціуму і сприятливий для подальшого розвитку соціуму і природи з боку особистості.

Едукативне середовище учня чи студента не виникає стихійно. Його необхідно формувати. С.Т. Шацький (1878-1934) в створеному ним у 1905 р. «Сетлементі» одним з перших почав організовувати для своїх вихованців педагогічно керований простір, тобто започаткував «педагогізацію середовища». У цей комплекс входили: дитячий садок, школа, майстерні, невеличка обсерваторія. Пізніше, починаючи з 1919 р., він реалізовував ідею педагогізації середовища у значно ширшому комплексі – в Першій дослідній станції з народної освіти. Але тут він впровадив у життя ще одну ідею з великим гуманістичним потенціалом: виховуючи дітей, він одночасно здійснював виховний вплив і на доросле населення, зокрема на старших членів їхніх сімей.

Німецький теоретик експериментальної педагогіки В.А. Лай (1862-1926), піддавши гострій критиці вербальне навчання, притаманне школам того часу, та взявши на озброєння досягнення біології, спробував звести роль виховання до вироблення у дітей певних реакцій, в основному рухових, на виховні ситуації та зміст навчального матеріалу. Адже усім живим організмам притаманна стандартна послідовність дій при виникненні будь-яких змін у оточуючому середовищі: сприйняття інформації про зміни, що сталися, – переробка цієї інформації – реакція-відповідь (дія) на неї. Суть запропонованої ним «педагогіки дії» полягала в тому, що оскільки провідну роль у вихованні має відігравати реакція, тобто швидке пристосування до зовнішнього середовища, то необхідно, щоб виховний вплив на дитину здійснювався від правильно організованого середовища. Найпершим таким мікросередовищем,

за В.А. Лаєм, мала б бути школа. Цією концепцією він виразив своє трактування принципу природовідповідності.

Марія Монтессорі (1870-1952) ввела в педагогічний обіг термін «підготовлене середовище», під яким розуміється створене педагогом сприятливе для саморозвитку, самонавчання і самовиховання дитини середовище, яке містить відповідні стимули.

Перенесення будь-якого педагогічного досвіду, а особливо цілих педагогічних систем у нові соціокультурні умови – процес складний і довготривалий, бо потребує, як правило, адаптації. Врахування вітчизняних методичних традицій неодмінно призведе до деякої модернізації, наприклад, педагогіки Монтессорі в українських навчально-виховних закладах та виникнення при цьому певних національних ознак, тобто, врахування національного середовища. Але й через ці національні ознаки будуть чітко проглядатися провідні принципи її системи: робота дітей у різновікових групах (різниця у віці не більше як 2 – 3 роки!), врахування сензитивного віку дитини, виховання позитивних почуттів, постійне вивчення і врахування особистості дитини, створення педагогічно доцільного виховного і розвиваючого, тобто едукативного, середовища тощо.

Не менш відомий французький педагог С Френé (1896-1966) вважав, що призначення школи полягає не в тому, щоб пристосувати дитину до того соціально-культурного середовища, з якого вона походить, а, навпаки, виховати в ній носія нових ідей і культури, здатного перетворити це середовище. Щоб діти відчували себе повноцінними членами суспільства, в якому живуть, коло їх спілкування, на думку Френе, має бути якомога ширшим. Засобом такого спілкування він вважав індивідуальне та колективне листування з однолітками із різних куточків своєї країни та світу.

Едукативному впливу природного довкілля надається виняткового значення і у вальдорфській педагогіці. Тут існує мудре правило-кредо: «Те, що добре для природи, завжди добре й для людей». Привчання дітей жити у мирі і злагоді з природою цілеспрямовано здійснюється у трьох напрямках: емоційному (формування любові до природи), пізнавальному (розуміння закономірностей природних процесів), вчинковому (дійова турбота про збереження навколишнього середовища).

Виняткового значення в едукації дитини має природне оточення, але воно, як правило, обмежується лише представниками тієї флори і фауни, яка є характерною для того регіону, в якому перебуває дитина. Коло природного оточення значно розширюється, якщо поблизу є зоопарк або дендропарк.

Перший у світі зоопарк виник у Китаї 4 000 років тому й називався «Парк мудрих». В Європі спочатку створювали звіринці. У Росії перший звіринець було влаштовано у 1711 р. за розпорядженням Петра I і лише у 1864 р. з'явився в Москві зоосад, який відрізнявся від звіринцю тим, що в ньому було створено певні зручності як відвідувачам, так і самим тваринам. Ще більш зручні умови і тваринному світу і відвідувачам було створено у першому національному парку в США у 1872 р. Нині лише в Америці півсотні національних парків. В сучасних зарубіжних зоопарках часом не звірі ізольовані в клітках, а люди. Тварини цілими днями вільно почувують себе в природних умовах, а

відвідувачі мають змогу спостерігати за ними із прозорих ковпаків або ізольованих сітками приміщень, куди вони можуть потрапити і переходити з одного в інше через підземні сполучення.

Директори японських шкіл у дні з чудовою погодою можуть відмінити всі заняття заради того, щоб діти вийшли почути спів птахів, побачити й замалювати найтиповіші прояви пори року чи неповторні краєвиди місцевості, збагнути з допомогою вчителя красоту навколишнього світу, відчутти радість від спілкування з природою. Не лише в Японії, а й у багатьох країнах світу більшість уроків біології проводять в оточенні живої природи, а не споглядаючи гіпсові копії риб або чучела птахів. У скандинавських країнах у кожній школі неодмінно є «штатні» кішки й собаки, що пройшли щеплення й стерилізацію, які вільно живуть не у вольєрах, а безпосередньо на шкільній території. У дитини, яка постійно спілкується з цими тваринами, не підніметься рука на будь-яку живу істоту.

Досить повчальним є досвід функціонування так званих «снігових» та «морських» класів. Ідея їх створення полягає в тому, що тут активно використовується спілкування дітей з оточуючим середовищем, зокрема природою. Під час подорожей вчителів та учнів у період канікул діти відпочивають і одночасно поглиблюють знання про рідну природу та побут населення, проводять екологічні дослідження, соціологічні опитування, ведуть щоденники спостережень за природою тощо. Це не просто екскурсії, а ретельно продумана форма навчально-дослідницької роботи, поєднаної з відпочинком та оздоровленням дітей. За один сезон сотні тисяч вихованців беруть участь в такій формі активного відпочинку.

З давніх часів передумовою розвитку християнської (мусульманської, іудейської чи ін.) моралі учнівської молоді була наявність при виховному закладі відповідної культової споруди – храму, кірхи, мечеті чи синагоги. Наприклад, у козацькі часи поруч із школою неодмінно були церква і шпиталь, котрі привчали дітей не схоластично заучувати десять християнських заповідей, а розвивали у них такі якості, як діяльнісне милосердя, намагання допомогти ближньому, формували у них усвідомлений стійкий імунітет проти порушення будь-якої з Божих заповідей. Ці заповіді у той час були загально визнаною громадською думкою, з якою людина постійно стикалася протягом усього життя – починаючи від колиски і аж до смертного часу, а тому ставали непорушним імперативом на рівні підсвідомості.

Серед вихованих у такий спосіб громадян нелегко було знайти не то що кілера (тоді і термінів таких не було!), а й виконавця офіційно присудженої смертної кари.

Отже, досвід учителів-практиків та педагогічні роздуми багатьох мислителів минулого свідчать, що середовище можна і потрібно формувати, щоб воно стало едукативним, тобто оптимальним для різнобічного розвитку особистості. А от структури едукативного середовища дошкільника, молодшого школяра, учня середнього та старшого віку, студента можуть стати предметами окремих досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневецький О.І. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів: ЛОНМ інститут освіти; ЛО педагогічне товариство ім. Г. Ващенко, 1996. – 238 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко; Уклад.: В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
3. Панкратов А.В. Духовное воспитание в свете современного естествознания // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 23-29.
4. Санкин Л., Тонконогая Е. Гуманистическая среда воспитания // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 44-51
5. Циглерь Т. Очеркъ общей педагогики / Пер. с нем., под ред. М. Лихарева. – СПб. – 1903. – 185 с.